

Училищна Практика

— Мѣсечно списание

за

Дидактично художество —



М. Яковъ — Варна.

Да отстѣпимъ малко назадъ!

- Колко синове ималъ Яковъ?
- Яковъ ималъ 12 сина.
- Кой билъ най-малкия отъ синоветъ му?
- Най-малкиятъ отъ синоветъ му билъ Иосифъ.
- Кого обичалъ бащата най-много?
- Бащата обичалъ най-много сина си Иосифа?
- Защото го обичалъ, какви дрѣхи му правѣлъ?
- Защото го обичалъ, той му правѣлъ хубави и пѣстри дрѣхи.
- Защо братята намразили Иосифа?
- Братята намразили Иосифа, защото баща имъ не обичалъ тѣхъ, колкото него
- Какво сънувалъ веднажъ Иосифъ? . . .

Тѣй изпитваше учителката на II отдѣление ученицитѣ си за „Продаването на Иосифа“. Тази прѣстрѣлка на въпроси и отговори се продължава прѣзъ цѣлия часъ. Менъ бѣше тягостно да слушамъ отговоритѣ, които не бѣха нищо

друго освѣнъ повторение на въпроситѣ на учителката. Ученицитѣ отговаряха тъй . . . механично, съ точно отмѣрена рѣчь: съ сжщитѣ думи на учителката.

Влизамъ въ III отдѣление. Учителтъ прѣподава четивото „Дѣдо и внукъ“ отъ читанката на Влайковъ. Слѣдъ като го разказа, почна да прѣпитва:

— Какво имало едно врѣме?

— Едно врѣме имало единъ „старъ дѣдо“.

— Какъвъ билъ той?

— Очитѣ му се били прѣмрѣжили, колѣнитѣ му преперѣли . . .

— Какво правѣлъ, като сѣдалъ на софрата?

— Като сѣдалъ на софрата, едвамъ могълъ да държи лъжицата . . .

— Защо разсипвалъ чорбата?

— Защото недовиждалъ и преперѣлъ . . .

И тукъ грамада отъ въпроси, които могатъ да сподаятъ човѣка, безъ да му дадатъ възможность да се окопити. Дали ученицитѣ си помислюваха за вървежа на разказа — това не зная, но сигуренъ бѣхъ, че тѣ безъ въпроси отъ страна на учителя не можаха да кажатъ двѣ свързани изречения *по* него.

На третия часъ влизамъ при учителя на IV отдѣление, който изпитваше за Рила планина. Мисля си: тукъ поне нѣма да има толкова въпроси и обучението може да има подруга форма. Но за голѣмо мое неудоволствие и тукъ се заредиха въпроси отъ рода на горнитѣ: Гдѣ се намира Рила планина? Колко е висока? Съ какво сж покрити политѣ ѝ? Какви сж върховетѣ ѝ? . . .

Въпроси и се въпроси!

Безъ въпроси и безъ подпомагане отъ страна на учителя, работата не върви. При такова обучение на пръвъ погледъ успѣхътъ е задоволителенъ, защото ученицитѣ даватъ вѣрни отговори, но то, въ сжщность, крие въ пазвата си корена на неуспѣшностьта — именно убиването на всѣка *самостоятелность* у ученика. Послѣдниятъ, дѣйствително, отговаря, но какви сж неговитѣ отговори? При едно внимателно вгледване въ тѣхъ се констатираватъ слѣднитѣ двѣ характерни чертици: а) *по формата си отговорътъ е едно повторение на въпроса*, въ който само въпросителната дума се замѣстя отъ ученика съ нова дума; при тази работа ученикътъ заема *готовата* фраза и я допълня, безъ да прави нѣкакви

усилия да формува израза и да подрежда въ него думитѣ; б) подреждането на събитията въ разказа, както и подреждането на мислитѣ въ една послѣдовност е работа, при която ученикътъ не взема никакво участие — всичко е съсрѣдоточено въ ржцѣтъ на учителя. Щомъ това е така, възниква въпросътъ: какво участие е взелъ ученикътъ при обучението и какво той е извършилъ? Тукъ азъ намирамъ, че поставениятъ въпросъ ще остане откритъ, ако не смѣтаме за отговоръ вдигането на ученическитѣ ржцѣ и перефразирането на учителовото питане. Ученицитѣ не сж извършили работа, която да спомогне за тѣхното умствено развиване. При този начинъ на обучение е отнета възможността на ученицитѣ да сглобяватъ сами думитѣ въ изрази и да подреждатъ и свързватъ мислитѣ си въ една логична послѣдователност. Е, тогава какво тѣ сж направили или, какъвъ процесъ сме възбудили у тѣхъ, за да имаме основание да мислимъ, че съ извършената работа въ часа сме принесли единъ отъ камънитѣ за съзиждането храма на учениковата душа? Или ние сме имъ съобщили извѣстно количество знания? — Не, дори и това не сме направили. Ако по-грижливо подиримъ резонитѣ на подобенъ родъ работа, ще се убѣдимъ, че сме прѣкарвали учебния часъ въ една безполезна, само запълваща врѣмето, работа.

Добрѣ, но въ такъвъ случай безъ въпроси ли трѣбва да се води обучението и можемъ ли безъ да си служимъ съ тѣхъ?

Истина е, че не може безъ въпроси, но съзнавайки горнитѣ недостатѣци на въпросоотвѣтната форма, по възможностъ трѣбва да се стремимъ да ограничимъ тѣхното количество, като ги запазимъ само тамъ, гдѣто тѣ биха принесли истинска полза.

При откриване математическитѣ и граматични правила, при дирене побужденията, които сж накарали извѣстно дѣйстваще въ разказния урокъ лице да постъпи тъй или иначе, при издирване слѣдствията отъ извѣстни постѣпки и намиране законосъобразността между послѣдовно свързанитѣ явления, — изобщо въ всички случаи, когато трѣбва да подведемъ ученицитѣ сами да откриятъ и разбератъ истинитѣ, — тамъ въпросоотвѣтната форма може и трѣбва да разпери крилѣтъ си. А въ останалитѣ случаи, особено въ разказнитѣ уроци съ тая форма не бива и не трѣбва да се злоупотрѣбвя. При възроизвеждане съдържанието на четива, при изпитване и повторки на уроцитѣ по Законъ Божи

и История, Естествоѣдѣние и География — въпроситѣ на учителя трѣбва да се замѣнятъ съ „теми“ и „картини“. Разбираме, че учителитѣ по неволя — защото ученицитѣ не могатъ самостоятелно да разказватъ — сж принудени да задаватъ въпроси за подсѣщане, но и безъ тѣхъ може да се мине: тѣ могатъ да се замѣстятъ съ поставене теми отъ учителя. При всѣка промѣна на врѣмената и мѣстата, когато и гдѣто се вършатъ дѣйствиата на разказа, промѣнятъ се и картиннитѣ обстановки, които именно може да се задаватъ като *теми*, върху които ученицитѣ да говорятъ. Разказътъ си върху тия теми нека излагатъ, както тѣ знаятъ и както сж схванали самитѣ картини на прѣподадения отъ учителя урокъ.

За по-голъма ясностъ нека приведемъ нѣколко примѣри. Земаме сжщитѣ, за които споменахме въ началото на статийката си.

Да речемъ, че учителътъ прѣподава за Продаването на Иосифа. Той разказва цѣлия урокъ прочувствено и художествено. Слѣдъ свършване на разказа, той се запира малко, за да се върнатъ сами ученицитѣ назадъ и обхванатъ цѣлия урокъ и да се справятъ съ впечатленията, които той имъ е произвелъ. Ученицитѣ иматъ понятие за разказа, само че немогатъ нареди едно слѣдъ друго отдѣлнитѣ му събития така, както тѣ си слѣдватъ. Тукъ учителя идва на помощъ.

— Сега, казва той, ще повторимъ този урокъ накжсо, така:

- а) Яковъ и синоветѣ му. (Малка пауза).
- б) Братята намразяватъ Иосифа. (Малка пауза).
- в) Иосифъ заниса храна на братята си. (Малка пауза).
- г) Съвѣщание между братята. (Малка пауза).
- д) Раздѣла. Иосифъ заминава съ търговцитѣ. (Малка пауза).
- е) Башата на Иосифа се научва за изгубването на послѣдния.

Всички изложени по-горѣ пунктове сж теми, които се задаватъ на ученицитѣ, както сж тукъ написани, за да разказватъ тѣ по тѣхъ. Напр., учителътъ накарва единъ ученикъ да разкаже за „Якова и синоветѣ му“, други — за „Братята намразяватъ Иосифа“, трети — за „Иосифъ заниса храна на братята си“ и пр.

По нататъкъ учителътъ продължава да обработва урока си съгласно методическитѣ изисквания, а на слѣдния часъ,

когато ще изпитва ученицитѣ върху сѣщия урокъ, той не задава отдѣлни въпроси за всѣко изречение, а само горнитѣ темички, които, събрани на едно, съставляватъ *цѣла* на урока. Когато ученикътъ говори по една отъ тия теми, които съставляватъ и отдѣлни живи картини, той трѣбва да прави усилия да изказва лични сѣждения за тѣхъ и да гледа да подрежда мислитѣ си послѣдователно една слѣдъ друга, — нѣщо което е най-важното при този начинъ на постѣпване. Че ученикътъ не щѣлъ да употреби сѣщитѣ думи, които учительтъ е казалъ, че не щѣлъ да изчерпи темата си до дѣно, това не е недостатъкъ: тукъ всѣки ученикъ излага картината, както неговото въображение я е схванало и се изразява тѣй, както му прилегне на езика.— Слѣдъ нѣколкократно повтаряне урока по тия теми, каратъ се отдѣлни ученици да го повтарятъ безъ тѣхъ. Тѣ сж прѣходния мѣстъ къмъ пълното и самостоятелно разказване на цѣлия урокъ. Важното въ случая е, учительтъ да не изисква изреченията да се изказватъ, както той ги е изказалъ, нито пъкъ да иска да излагатъ неговитѣ (на учителя) мисли, защото въ главитѣ на дѣцата тѣ иматъ не сѣщия порядъкъ и не сѣщата форма. Нека се даде пълна възможность на дѣтето да прояви индивидуалитета на своето разбиране, което може да бѣде чисто дѣтско, дори и наивно, нека се то почувствува свободно да си разкаже урока както си го то знае.— Езиковнитѣ грѣшки на неправилния говоръ ще се поправятъ по сегнѣ, слѣдъ като цѣлото съдържание на урока напълно е схванато.

Да вземемъ четивото „Дѣдо и внукъ“ и да го раздѣлимъ на картини:

- а) Какъвъ е билъ дѣдо.
- б) Дѣдо на софрата.
- в) Дѣдо се храни отъ дървено копанче.
- г) Малкото дѣте прави копанче.

И тукъ при изброяване на сценитѣ се прави помалка пауза, за да иматъ врѣме ученицитѣ да ги обхванатъ съ силата на въображението си.

Разказването на четивото става така, както това посочихме при разказа „Продаването на Иосифа“.

Ако се постѣпва по този начинъ, ученицитѣ ще свикнатъ да излагатъ мислитѣ си послѣдователно, които мисли ще образуватъ наистина едно логическо завършено цѣло. По този начинъ ние ги приучваме къмъ по-голѣма самостоятелность и имъ даваме по-голѣма възможность да се упра-

жняватъ въ здраво схващане на явденията и свободно излагане на образитѣ, създадени въ тѣхното въображение.

За основа при разпрѣдѣляне даденъ повѣстователенъ урокъ на малки теми ще ни служатъ промѣнитѣ на мѣстата и врѣмената, въ които се развива дѣйствието, за което се говори въ този урокъ.

Ако направимъ отстѣпление отъ съществуещата практика въ смисълъ, каквато посочихме, ще се върнемъ малко назадъ къмъ онова врѣме, когато отъ ученицитѣ въ основното училище се искаше по-вече самостоятелностъ при разказването на повѣстователнитѣ прѣдмети и когото учителятъ нѣмаше обичай да подпомага чрѣзъ въпроси своитѣ питомци. Съ това връщане назадъ ученицитѣ ще станатъ по-самостоятелни и по-внимателни въ работата си. Къмъ старата практика, която пзискваше всичко ученикътъ да усвои самъ и да го прѣдаде изцѣло, ние прибавяме и разпрѣдѣлянето урока на по-малки теми, които даватъ достатъчно улеснения при упражняване ученицитѣ въ говорене и схващане на цѣлия разказъ

Колкото по-вече приучваме ученицитѣ къмъ самостоятелно разказване, колкото съ по-малко въпроси си служимъ въ училището, толкова повече създаваме здрава основа за сближаване училището съ сѣмейството и живота. Това сближаване става по-силно, когато метода на училищното обучение се приближи до метода на сѣмейното възпитание, казва Шарелманъ

Прочие, по-малко въпроси!

Я. Борлаковъ — с. Крумово.

Новата програма по естествознание.

Продължение.

Минералогия и физически явления.

Материалътъ изъ физиката, който се прѣдвиждаше въ старата програма, сега ще се изучава въ свръзка съ природната картина *ръка*. Защо се свръзва изучаването на физическитѣ явления съ тая природна картина? Дали тукъ съществува нѣкаква тѣсна свръзка? — Не, програмосъставителятъ се е опиталъ да прокара една концентрация, коя-

то въ дѣйствителностъ не съществува и която у здравомислящия педагогъ може да възбуди смѣхъ. И не е ли смѣшно, наистина, да се свързва изучаването на електричеството, магнетизма, свѣтлината, топлината, заедно съ рѣката? Дѣ е тукъ вжтрѣшната връзка между учебното градиво?— Никѣдѣ. Имаме просто едно случайно необмислено редене на физически явления съ естественоисторически материалъ. Подобна концентрация искаше да прокара едно врѣме и Твихаузенъ,*) но още наврѣмето си тя има твърдѣ печална участь. Днесъ вече никой педагогъ не счита, че неговиятъ опитъ заслужава нѣкакво внимание при обучението. Нашиятъ програмосъставителъ, обаче, изнася като ново нѣщо тая педагогическа „вехтория“, отъ която ще остане поменъ само въ историята на методиката по естествознание.

Наистина, когато се разглежда едно общежитие, за да се разясни по-обстойно и по-пълно живота въ него, сж необходими често пжти и познания отъ физиката. „Живота въ природата, както казватъ *Пробстъ и Партайлз*,**) се обуславя не само отъ морфологически и биологически, ами и отъ физически и химически закони“. Слѣдва ли, обаче, че познания изъ физиката трѣбва да се даватъ на ученицитѣ тогава, когато изучаватъ нѣкоя природна картина? Ученикътъ отъ по-рано трѣбва да притежава такива познания, та когато разглежда тваритѣ, да може съ тѣхна помощ да си разяснява ония факти, които не могатъ да бждатъ разяснени съ биологически и морфологически закони. Мимоходомъ ще забѣлѣжа, че мѣстото на такива разяснения не е въ основното училище. Не ще и дума, обаче, че ония елементарни познания върху физическитѣ явления, които се изучаватъ въ основното училище, могатъ и трѣбва да се използватъ въ много случаи при разглеждането на естественоисторичния материалъ. Тѣ могатъ да се използватъ при изучаването и на рѣката, и на гората, и на полето, и на градината. Но отъ това още не слѣдва, че материалътъ отъ физиката трѣбва да се свърже съ една отъ горнитѣ природни картини.

Изпарението на водата напр. може да се наблюдава не само край рѣката и блатото, ами и въ готварницата (тамъ най-добрѣ), на полето, когато слѣдъ дъждъ пекне слънце, сутринъ, когато се „дига“ росата и сланата, пролѣтъ,

*) Тамъ, стр. 58—60.

**) Тамъ, стр. 52—55.

когато се топятъ снѣговетъ, когато сушимъ дрѣхи и пр. Нима само край рѣката могатъ да се наблюдаватъ облаци, дъждъ, роса, слана, снѣгъ, топлина и студъ? Да не забравяме, че понятията, съ които борави физиката, само тогава ще бждатъ уяснени и схванати отъ ученицитъ, когато се изложатъ въ едно стройно логично цѣло, съ други думи, когато при обучението по тоя прѣдметъ се спазятъ характернитъ му особености. Не ще и питане, че то трѣбва да изхожда отъ факти, наблюдавани въ живота и природата. По тоя въпросъ мисля слѣдното: да се наблюдаватъ физическитъ явления прѣзъ течение на една година навсѣкждѣ, дѣто могатъ да се срѣцнатъ: на двора, въ дома, въ градината, на полето, край рѣката, въ гората, готварницата, работилницата и т. н. Натрупатъ ли дѣцата достатъчно наблюдения върху физическитъ явления, които трѣбва да изучатъ, прѣдвидениятъ материалъ отъ тая областъ се изучава отдѣлно отъ природнитъ картини, както бѣше това до сега. Добититъ знания се прилагатъ за разяснения на ония естественоисторични факти, които по-рано, по понятни причини, не сж били разяснени.

Трѣбва да забѣлжимъ още, че частъ отъ материалътъ изъ физиката, достъпенъ за дѣтското разбиране, трѣбва да се прѣхвърли въ III отд. Още при първитъ уроци по естествена история, ние се натъкваме на факти, при които говоримъ на дѣцата за влиянието на водата, въздуха, изпарението и пр. Ето защо върху тия явления още тукъ трѣбва да дадемъ на дѣцата елементарни познания. Въ IV отдѣле ние тоя материалъ се разглежда по-обстойно.

Материалътъ изъ минералогията, споредъ програмата, ще се вземе въ свръзка съ гората. За тоя материалъ може да се каже сжщото, което казахме за физическитъ явления. По голѣмата частъ отъ него (солъ, каменни въглища, желязо, сѣра, мѣдъ, гипсъ, сѣра, слюда, живакъ, злато, сребро, олово, калай) нѣма никакво значение за общежитието „гора“. Неговото помѣстване тукъ се дължи на недомислие. Останалитъ минерали (кремъкъ, варовникъ, пѣсъчникъ, гранитъ) се срѣщатъ и въ полего, и въ гората, и въ плѣшавитъ планини. Въ свръзка съ гората и полето би могли да се взематъ само елементарни познания изъ почвовѣдѣнието. Първитъ минерали могатъ да се взематъ много по сполучливо въ дома, като срѣдства за орждия, оржжия, сждове, украшение, отопление и освѣтление (пегролей?)

Разпрѣдѣление на седмичнитѣ часове.

Прѣдвиденитѣ седмични часове по естествознание, както видѣхме, сж недостатъчни, за да се мине всичкия материалъ, вписанъ въ програмата. Но отъ друга страна, сравнени съ часоветѣ по другитѣ прѣдмети, тѣ сж твърдѣ много. Тѣхното увеличение е станало за смѣтка на часоветѣ на два твърдѣ важни учебни прѣдмети: смѣтане и български езикъ. Последницитѣ отъ това разпрѣдѣление сж вече на лице. Нѣма ни 4 мѣсеца, откакъ се прилага новата програма, а отъ много мѣста вече учителитѣ се оплакватъ отъ нея. „Останахъ твърдѣ назадъ по български езикъ“; „до края на годината не ще мога да мина ни половината материалъ по смѣтане“ — слушамъ да ми се оплакватъ много отъ моитѣ близки колеги. Тѣ сж прави. Увѣренъ съмъ, че не ще е далечъ врѣмето, нека мимоходомъ спомена това, когато училищната ни практика ще ни убѣди, колко не състоятелно е сегашното разпрѣдѣление на седмичнитѣ часове, при което ще се получатъ много по-долни резултати, отколкото при старата.

Часоветѣ по естествознание поради това бездруго трѣбва да се намалятъ. Изхвърли ли се изъ програмата всичкия излишенъ баластъ, изучаватъ ли се прѣзъ всѣка учебна година само по двѣ природни картини, — 3 часа седмично за естествознанието сж достатъчни.

За тоя прѣдметъ (и за родинознанието) се налага едно разпрѣдѣление *на седмичнитѣ часове по годишни врѣмена*. По голѣмата частъ отъ естественоисторичния материалъ може да се изучи най-добрѣ само прѣзъ пролѣтѣта. За прѣзъ зимата остава само една незначителна частъ отъ него. Обаче, числото на седмичнитѣ часове прѣзъ пролѣтѣта е недостатъчно, за да може да се мине всичкия естественоисториченъ материалъ, който трѣбва да се изучи прѣзъ това врѣме. Напротивъ, прѣзъ зимата оставатъ излишни свободни часове, въ които учителѣтъ почти нищо не работи. Недавна учителка, която води III отдѣление, ми съобщи: „Минахъ домашнитѣ животни, всичкия материалъ, който може да се вземе прѣзъ зимата, а сега (януарий) нѣма какво да правя въ часоветѣ по естествознание“. За да се прѣмахне тая аномалия, количеството на седмичнитѣ часове прѣзъ разнитѣ годишни врѣмена трѣбва да се разпрѣдѣли тѣй, че да е съзразмѣрно съ материала, който ще се вземе прѣзъ извѣстно годишно врѣме. Прѣдлагамъ слѣднѣото разпрѣдѣление:

Годишни врѣмена	Седмични часове по						Сборъ на седмичнитѣ часов. на 4-тѣ учебни прѣд.	
	Естествозн.		Смѣтане и геометрия		Български езикъ			
	III	IV	III	IV	III	IV	III	IV
Есень	2	3	5	5	8	7	15	15
Зима	4	2	6	6	8	7	15	15
Пролѣтъ	6	4	4	4	5	7	15	15
	^{*)} $\frac{9}{3}=3$	$\frac{9}{3}=3$	$\frac{15}{3}=5$	$\frac{15}{3}=5$	$\frac{21}{3}=7$	$\frac{21}{3}=7$	$\frac{45}{3}=15$	$\frac{45}{3}=15$

Както се забѣлѣзва отъ горното разпрѣдѣление, прѣзъ есеньта и зимата азъ намалявамъ числото на седмичнитѣ часове по естествознание, а часоветѣ по български, смѣтане и геометрия се увеличаватъ; наопѣки, прѣзъ пролѣтѣта часоветѣ по естествознание се увеличаватъ, а на послѣднитѣ три прѣдмета се намаляватъ. По-ясно казано, въ III отдѣление прѣнасямъ 1 седмиченъ часъ по естествознание отъ есеньта и 2 отъ зимата къмъ пролѣтѣта, дѣто ва тоя прѣдметъ се набиратъ 6 часа седмично. Тия часове прѣзъ зимата и есеньта се замѣстватъ съ български езикъ, смѣтане и геометрия. Прѣзъ това врѣме по-голѣмата частъ отъ материала на тия прѣдмети се минава, а за пролѣтѣта остава една незначителна частъ. Естествознанието ще има най-много часове прѣзъ пролѣтѣта, когато трѣбва да се вземе и най-голѣмата частъ отъ естественоисторическия материалъ възъ основа на природо-наблюдения.

Какъ трѣбва да се нареди програмата по естествознание.

Когато разглеждаме програмата, не е достатъчно само да се посочатъ нейнитѣ недостатѣци. Отъ голѣма важность

^{*)} Частното тукъ показва срѣдното число седмични часове, които трѣбва да се опрѣдѣлятъ въ програмата.

е да знаемъ още, какъ тѣ могатъ да се отстранятъ. Мимоходомъ ние имаме случай да укажемъ на редъ изисквания, поставени отъ днешната методика на естествознанието, които трѣбва да се спазятъ при избора и групировката на учебното градиво по тоя прѣдметъ

Едно друго цѣнно такова искание е — естествознанието въ първитѣ степени на обученето да се изучава възъ основа на непосредствени наблюдения надъ околната природа. Групировката на учебното градиво по природни картини ще има само тогава стойностъ за обучението, когато това искание се спази. Инѣкъ, изучаватъ ли се общежитията въ училищната стая възъ основа на учебници и картини, дадемъ ли властъ само на думитѣ, принципътъ на общежитията губи всѣко значение, и въ такъвъ случай подобръ е да се групира материала споредъ системата. За да може естественоисторичното обучение да се опира на природонаблюдения, трѣбва да се изучатъ най-напрѣдъ ония природни картини, които се срѣщатъ въ родното мѣсто. Ала природнитѣ картини въ всѣко родно мѣсто не сж едни и сжщи; всѣко родно мѣсто има свой характеренъ обликъ; то е нѣщо индивидуално. Разнитѣ родни мѣста ни даватъ и разнообразенъ естественоисторически материалъ. Затова, както при родиновѣдѣнието, тѣй и при естествознание, за първитѣ учебни години не може и не трѣбва да се изработва обща програма за всѣко училище. При обучението по тоя прѣдметъ ще се изучатъ по напрѣдъ ония общежития, които лежатъ най-близко до аперцепциония кръгъ на дѣцата. Балканджията ще изучи типичнитѣ растения и животни на балкана, въ Добруджа ще говоримъ за полето, въ Варна — за езерото, полето и морето. Поради това необходимо е, учителскитѣ съвѣти да изработватъ програмитѣ по естествознание (и по родиновѣдѣние) съобразно мѣстнитѣ условия, като взематъ прѣдъ видъ, разбира се, методическитѣ изисквания по прѣдмета. Тия програми да се прѣглеждатъ и одобряватъ отъ инспекторскитѣ съвѣти. Още подобръ е, ако се даде право на учителитѣ отъ всѣка околия да избератъ измежду си нѣколко свои прѣдставители, които, заедно съ околійскитѣ инспектори, ще съставятъ *окръженъ педагогически съвѣтъ*. Тоя съвѣтъ ще има за задача да прѣгледа и одобри прѣдставенитѣ проекто-програми отъ учителскитѣ съвѣти за ония учебни прѣдмети, за които трѣбва да се създадатъ програми, съобразни съ мѣстнитѣ условия. Такива прѣдмети ние считаме: естество.

знанието, родинознанието и пропедевтическия материалъ по история — мѣстни прѣдания. Министерството чрѣзъ своитѣ органи ще контролира дали сж спазени общитѣ му разпоребди при тая работа, ще дава нужнитѣ упѣтвѣния, както и „типове — програми“.

Въ III отдѣление *навсѣмъ* могатъ да се взематъ тваритѣ въ и около дома и градината. Въ сѣщото отдѣление се наблюдаватъ общитѣ изгледи на природнитѣ картини въ родното мѣсто прѣзъ разнитѣ годишни врѣмена.

Въ IV отдѣление ученицитѣ изучаватъ други *два* най-близки общежития. Тукъ вече ще имаме различни програми за разни родни мѣста. На едни мѣста ще се изучатъ полето и гората, на други — полето и рѣката, на трети — гората и рѣката или блатото и пр. Ако въ дадено родно мѣсто се срѣщатъ всички общежития, които трѣбва да се изучатъ, учителтъ ще избере само двѣ отъ тѣхъ, най-достъпнитѣ за наблюдения.

За да се дадатъ на ученицитѣ въ основното училище всички ония знания, които тѣ трѣбва да притежаватъ, належаще е, както казахме, да се увеличи неговия курсъ поне още съ една година. Безъ тая реформа, всѣкога една голѣма частъ отъ материала почти по всички учебни прѣдмети ще си остане написанъ само въ програмата . . . При едно евентуално увеличение курса на сегашното ни основно училище, голѣма частъ отъ естествоисторичния материалъ, прѣдвиденъ въ сегашната програма, ще се разпрѣдѣли прѣзъ тритѣ послѣдни учебни години (III, IV, V). Тогава прѣзъ V. уч. години ще се изучи антропологическия материалъ, иностранитѣ животни и растения и ония твари, които по една или друга причина, не сж могли да бѣдатъ изучени прѣзъ прѣдидущитѣ години. При такава наредба всѣки ученикъ въ края на учебния курсъ ще добие единъ завършенъ кръгъ отъ трайни естествоисторични познания. Изобщо взето, за тритѣ послѣдни (III, IV и V) учебни години въ всички основни училища ще се прѣмине единъ и сѣщъ материалъ, само че подъ различенъ редъ: въ едни училища едни твари ще се изучатъ по-рано, въ други — по-късно. Министерството опрѣдѣля общия материалъ по естѣствознание, който трѣбва да се изучи въ основното училище, безъ да го разпрѣдѣля на отдѣления. Послѣднѣото извършватъ учителскитѣ съвѣти, съобразно мѣстнитѣ условия.

Само при такъвъ изборъ и при такава наредба на учебното градиво по естѣствознание ние ще имаме една

програма, която ще бжде отъ естество да втѣе живигелна струя въ естественоисторичното ни обучение. Новата програма, не отговаряйки на тия условия, не само че не прѣмахва досегашнитѣ грѣшки въ тая областъ, произтичащи отъ избора на учебното градиво, но и внася нови такива. Затуй ние ѝ пожелаваме участъта — въ най-близко бждаще да не остане ни поменъ отъ нея въ основнитѣ ни училища

Р. Стояновъ — редакторъ на сп. „Свѣтулка“.

Педагогически наброски.

II. Играта (народното хоро) плѣнява.

Веселъ и трудолюбивъ е българскиятъ народъ. Има нации флегматични, тромави. Българина не е такъвъ. А особно за отбѣлзване е, че южната и буйна кръвъ го прави да дава *изразъ* и на пѣсенъта и играта въ едно и сѣщо врѣме. Работата и пѣсенъта, трудътъ и играта сж родни братя въ нашенско.

Прочуто е българското „На румане“ по жетва. Стройни, зачервени, опърлени отъ лѣтното слънце балканджийки и левентъ—момци—балканджийи слизатъ на жетва въ полето, прѣзъ деветъ села въ десето. . . . Златокласа нива се огъва подъ жилести ржцѣ всрѣдъ оглушителни жетварски пѣсни и кръшни смѣхове. . . . Настава обѣдъ, пладнѣ, икиндия, вечеря — врѣме за *почивка*. Но младо сърце знае ли що е почивка? Подъ звуцитѣ на сладкогласния каваль, на бръмчащата гайда или трептушата гадулка се люлѣе буйно, сѣкашъ самодивско, *народно хоро*. . . . Да замѣни едно положение на тѣлото съ друго, — слѣдъ дълго пипане съ ржцѣтъ при прѣгърбена снага върху сърпа, слѣдъ това да изправи тази тънка тополова снага и да раздруса, да разкърши всичкитѣ ѝ юначни членове, ето почивката на младитѣ селянинъ и селянка. . . . Подобна почивка доставя нова сила на работника чрѣзъ придобитото удоволствие. . . .

Въ празничнитѣ дни — общи селски хора, общи приятни минути. . . .

Ние нѣма да търсимъ дълбокитѣ психо-физиологически причини на това душевно явление — *насладата на играчи-*

тъ, па и на пасивно наблюдающата публика. Ние само го констатираме, за да прѣминемъ веднага въ *школската областъ*, при учителювата практика, било въ часа по гимнастика, било въ свободното за ученицитѣ врѣме.

Но прѣди това — още единъ примѣръ отъ историята.

Въ Иерусалимъ раскошенъ, на пиръ били събрани първенцитѣ. Тамъ Иродъ въ разточене плѣнилъ е братовата си жена, а въ своето блудно увлечение възлюбилъ и друга красота — на своята плѣнница — жена, рождената ѝ дъщеря. Пирува Иродъ, князь продаденъ на гордия далеченъ Римъ, олтаръ му е телеца златенъ, кумиръ му е тиранска воля на цезаръ несклонимъ! . . . Ликува Иродъ. — Надъ закона е княжеската властъ. Той заповѣдь дава — Саломе да *танцува* прѣдъ отборъ събранитѣ въ палата му гости. Тя почва да играй, а той въ захласъ отъ играта обѣщава, че ѝ подарява всичко, що тя би пожелала: дори половината отъ туй владение, що има. . .

Вълшебни струни кръшна пѣсенъ подема въ отдалекъ; Саломе стѣпа въ танцъ чудесенъ, снагасе млада откроява подъ булото, що се развѣва . . . Играй Саломе. . . и минутитѣ *по вѣкъ да бѣха*, пакъ ще се сторятъ, че сж кратки при този танцъ, при звуци сладки и млади красоти! Топи се Ироду сърцето. *)

Единъ закоравялъ тиранъ—Иродъ — дава обѣщание и е принуденъ да го изпълни — отсичатъ главата на нещастния пророкъ — праведникъ Иоана, защото Иродиада налага чрѣзъ Саломе това искане. А Саломе го изтрѣгва отъ царя чрѣзъ *грациозната игра*, отъ която деспотътъ остава очарованъ до тамъ, че е готовъ да даде половината отъ своето царство. . .

Насладата отъ играта, и особено отъ народното хоро, е голѣма. Тя буди чувства, които турятъ *подъ прага на съзнанието* всички други житейски помишления и суети, всички други свѣтовни грижи и горести и въ дадения моментъ каратъ личността да се отдаде подпълно въ властта на безгрижната крилата фантазия и приятна гледка. . . Окоето и сърцето сж напълно задоволени. . .

Училището подбира всички онѣзи благотворни *средства*, съ които би подсилило своята обща просвѣтна и възпитателна дѣйностъ. Извѣнъ *учебната материя* по разнитѣ об-

ласти на *свѣтознанието*, училището разполага съ доста врѣме, което трѣбва да бжде разумно използотворено. Това сж часоветѣ по гимнастика, междучасията, врѣмето слѣдъ обѣдъ и прѣдъ вечеря, особно ако би имало уредени *дѣтски игрища*. . .

Прѣкрасното цвѣте не цвѣти безъ вода, а дѣтската младостъ цвѣти при *свобода*. На родна почва добрѣ вирѣе само родното растение. Сжщото се отнася и до растенето и разцвѣтяването на дѣтското тѣло и душа.

По отношение на *упражняване на тѣлеснитѣ форми* народътъ отъ незапомнени врѣмена е казалъ своята дума: *работа и игри*, хора и вѣчно занятие на ржцѣтѣ, краката, изобщо на снагата . . . ето най-свободноизразеното насичане нуждитѣ на пригоденитѣ и създадени за безпирно движение човѣшки тѣлесни органи.

А срѣдствата на народната неорганизирана школа трѣбва да бждатъ основата на училищнитѣ срѣдства, както народната медицина е основа на научната . . .

„*Народното*“, било приказка, било пѣсень, било игра, се *най-много обича* отъ дѣцата. Сухитѣ гимнастични ржко-главо—и крако-движения сж уморителни за дѣтето. То ги мрази. Тѣ му сж товаръ. Войнишкитѣ маршировки сж не по-силитѣ му. Тѣ го уморяватъ. А *свободнитѣ дѣтски игри* (за които други пжтъ ще поговоримъ) и *народниги хора*, това е *стихията*, срѣдата на дѣтето . . .

Прѣзъ послѣднитѣ години на нашия свободенъ животъ, понеже момцитѣ сж или чираци, или занаятчийски господари, или ратаи, или забѣгнали по гурбетъ въ Влашко и Америка (напослѣдъкъ) по „тлѣсти“ печалби, народното хоро е стихия, сѣкашъ право и длъжностъ, по-вече на момата . . . Може би туй е ударило своя печатъ на *разлика въ подбора на дѣтскитѣ игри* въ училището. До гдѣто момченцата се гонятъ „на вълци и овци“ или „на роби“, или „на хайдутѣ и стражари“, или „на прѣскочи кобила“, момиченцата заловени на колело, пѣяйки, извиватъ мило *народно хоро* . . . въ което диша естественостъ, простата, кръшностъ, красота, сржчностъ, пѣргавина и безгрижна и мила ангелска радостъ . . .

Безъ да търся на дълбоко и на широко причинитѣ на тази разлика въ игритѣ на момчетата и момиченцата, азъ въ дългогодишното общуване съ дѣцата винаги съмъ бивалъ *алтъняванъ* прѣдъ гледката на дѣтинското народно хоро . . . Бивали сж разни моменти: азъ съмъ отивалъ въ учи-

лището бодъръ, веселъ, доволенъ; но се е случвало да съм отивалъ и изморенъ отъ работитѣ си у дома или изнуренъ изобщо подъ тежестта на не добрата учителъова участъ... или пъкъ често пжти — ониженъ и наскърбенъ отъ нѣкои диви забѣлжжки на неразбрани и невѣжи началства... Но, о, свѣтло мое учителско щастие! — Само при гледката на едно дѣтско хоро — тържество на невиността и още незаробената дѣтска душа, празникъ на пѣргавото и нуждающе се отъ движения и весело настроение дѣтско тѣло — азъ съмъ *забравялъ* моитѣ учителски тяготи и неразположения, хорски хули и обиди... Плѣненъ отъ дѣтската жизнерадостъ, азъ съмъ се улавялъ на дѣтското хоро и заигравалъ като дѣте...

• И сега, раздѣленъ чрѣзъ властта на жестоки хора отъ дѣцата, менъ ми е мило и драго да си припомня ония сладки минути — когато дѣтското хоро ме е плѣнявало изцѣло... и сега азъ ясно разбирамъ, какъ дори единъ тиранинъ, какъвто е билъ царъ Иродъ, е могълъ да бжде плѣненъ отъ играта на една разцѣфтяла дѣвойка... и да изпълни всичко, което тя му продиктува... Сега много добръ разбирамъ, защо жетвари и жетварки виятъ луди самодивски хора по раззеленѣли полени...

Наредъ до *народната приказка, народното хоро* е богатата народна руда на българската педагогия, която руда тепърва трѣбва да се открие отъ народния учителъ и работи... Не напраздно нашия *народенъ театъръ въ София* е модернизиралъ *ржченицата*, не безсмисълъ хилядна публика е дала своята данъ на *естетически захласъ* — прѣдъ гледката на крѣшното народно хоро...

Прѣди двѣ години и пишуциятъ тѣзи редове имамъ случай да наблюдава ученишки народни игри въ *Букурещъ*: подъ редъ ученичкитѣ въ I, II, III и IV класове отъ гимназията на кралицата, въ удобно игрище, посрѣдъ сѣнчеста градина, подъ звуцитѣ и акомпанимента на пияного изиграха по едно чаровно по своята гледка национално-румънско хоро (модернизирано и приспособено за ученици). Сжщата чаровна гледка се прѣдстави прѣдъ нашитѣ очи въ Азуга (село въ Карпатитѣ-индустриаленъ центъръ), гдѣто селски дѣца, въ народната си носия, подъ звуцитѣ на музиката, изиграха нѣколко народни хора... Най-добрия

играчъ — дѣте бѣ разцѣлюванъ отъ главния инспекторъ на румѣнскитѣ основни училище прѣдъ нашитѣ очи)*

А у насъ всичко върви, сѣкашъ, прѣзъ просото. Нѣма система, нѣма редъ, нѣма модернизиране на издиренитѣ народни богатства . . . Неоткрити, неизползувани, неоплодотворени сили се кривятъ въ нѣдрата на нашата живоспособна, енергична, млада, току що пробудена отъ вѣковенъ сънъ нация . . . Врѣме е да издиримъ и изпользуваме тѣзи сили. А *народното хоро* е едно отъ тѣзи богатства, отъ които народното училище ще трѣбва да дири двигателна сила за своята животрептуща колесница, която ще понесе младото поколѣние къмъ височинитѣ на *оня идеалъ*, който ни сочи *една хармонично развита тѣломъ и духомъ, мощна и напълно свободна човѣшка личностъ* . . .

Ст. Димовъ — Шуменъ.

Ние сме сбъркали пѣтя при обучението по езика!

Не веднажъ сме чували ъплакъ, че ученицитѣ сж много слаби по български езикъ, че немогатъ да свѣржатъ двѣ думи въ едно, че немогатъ да напишатъ двѣ думи правилно. И това се отнася не само до ученици отъ основното училище, но и за таквизъ отъ класоветѣ, па дори, ако щете, и за ученици отъ горнитѣ класове. Отъ друга страна и самитѣ ученици най-много се плашатъ отъ този прѣдметъ, види се, защото се чувствуватъ слаби по него.

И, дѣйствително, на всѣки часъ ние имаме факти, които ни поразяватъ! Обърнемъ ли се къмъ които щемъ ученици или ученички (казваме, къмъ които щемъ, защото изключенията сж много малко) и ги накараме да ни напишатъ само два реда — ще се увѣримъ, колко на мѣсто сж тѣзи упрѣци.

Нима толкова е мжченъ този прѣдметъ! Нима той е толкова неразбираемъ, неподатливъ за дѣтското разбирање

*) Това бѣ въ една екскурзия на Софийски и Плѣвенски нар. учители въ Румѣния

и схващане, щото слѣдъ толкова години, прѣкарани въ училището по толкова часа седмично за него и още толкова, може би, въ клѣсти — да получаваме такива жалки резултати!

Ние трѣбва двъ приема: едно отъ двѣтѣ: или че този предметъ е недостъпенъ за децата, или пъкъ, че ние сме сбъркали пътя при обучението по него.

Да видимъ по кой пътъ вървимъ!

І. КАКЪ СЕ РАБОТИ.

А. Разпределение на учебния материалъ.

1. Граматика.

Обикновено, учителятъ взима програмата, вижда материала, който има да се минава, разпредѣля го на мѣсеци, а може би, и на седмици и почва да преподава най-напредъ отъ материала, предвиденъ за първия мѣсець, послѣ — за втория, — за третия, — за четвъртия и т. н., до като го мине всичкия. Най-накрая той оставя и единъ мѣсець за прѣговоръ, защото ще дойде изпитъ, а на изпита ученицитѣ ще трѣбва да говорятъ. . . .

2. Ч е т е н е.

По четене четивата се минаватъ или подъ редъ, както сж въ читанката, или се групиратъ споредъ годишнитѣ врѣмена и съдържанието имъ, а може би, и въ свръзка съ другитѣ учебни предмети, но не и въ свръзка съ обучението по езика. Изключенията отъ това правило сж много малко.

Стремлението и тукъ е да се минатъ, по възможность, всичкитѣ четива отъ читанката и да остане врѣме за прѣговоръ. Резона за този прѣговоръ дава пакъ изпитътъ.

3. Писмени упражнения.

а) П р ѣ п и с ъ.

Отначало до извѣстно врѣме на годината се правятъ прѣписи на думи, изречения (кжси, разпространени, повелителни и др.) четива, стихотворения, басни и пр.

б) Диктовка.

Тя слѣдва слѣдъ прѣписа. Обикновено, за всѣки видъ писмени упражнения се отдѣля по извѣстно врѣме отъ учебната година. Диктуватъ се думи, разни видове изречения, четива, басни и др., както и при прѣписа.

в) Писане на изустъ.

Пишатъ се обикновено учени четива, стихотворения, басни и др.

г) Съчинения.

Прѣди да изнесе „Училищна практика“ този въпросъ на сцената, съчинения се правѣха много малко, и то по единъ съвсѣмъ своеобразенъ начинъ. Сега по този въпросъ сме направили крачка напредъ.

д) Писане писма, заявления, разписки и др.

Този видъ писмени упражнения почти не се практикува. Само, може би, фигурира въ нашия планъ. Колцина сж онѣзи учители, които водятъ ученическа кореспонденция?

Б. Разработка на материала.

1. Граматика.

При разработката на учебната материя по граматика обикновено сж постѣпва така: а) извличатъ се чрѣзъ въпроси примѣри отъ самитѣ ученици, или пъкъ учителятъ самъ прѣдставя такива. Примѣритѣ, често пѣти, нѣматъ никаква връзка помежду си: ако въ едно отъ изреченията се говори за Дунава, въ друго — за лѣва, въ трето — за кокошката и пр.; б) прави се разборъ на изреченията, било етимологически или синтаксически, често пѣти и безъ нужда; обръща се твърдѣ бѣгло вниманието на ученицитѣ върху новото, подчертаватъ се думи, изречения и пр.; в) сравняватъ се примѣритѣ съ цѣлъ да се изтъкне приликата и разликата помежду имъ и пр.; г) извлича се дифиницията или правилото и се заучва отъ ученицитѣ; д) търсятъ се подходящи примѣри изъ читанката, съобщаватъ се такива отъ учителя и ученицитѣ и пр.

Усвои ли се веднажъ дифиницията или правилото отъ ученицитѣ, мисли се, че цѣльта въ този часъ е напълно постигната. На слѣдующия часъ се прѣподава нова материя. Така се минава цѣлия учебенъ материалъ по граматика и въ края на годината въ резултатъ се получава прѣкрасно заучени отъ ученицитѣ правила и дифиниция.

2. Ч е т е н е.

Четатъ се четивата отъ читанката, упражняватъ се ученицитѣ да четатъ плавно, естетически (а въ повечето случаи

да пѣятъ), но малко се обръща внимание, дали тѣ добръ разбиратъ това, което четатъ, дали могатъ да отдѣлятъ една мисль отъ друга, дали имъ е ясно съдържанието на цѣлото четиво.

3) Писмени упражнения.

а) Прѣписъ.

1-ви случай. Учителътъ накарва ученицитѣ да си извадятъ читанкитѣ и да прѣпишатъ извѣстно четиво. При тази работа се даватъ на дѣцата съвсѣмъ незначителни упжтвания, тъй каго тѣ ще гледатъ отъ читанкитѣ си.

2-ий случай. Учителътъ написва на черната дъска нѣкое четиво или отдѣлни думи и накарва дѣцата да ги прѣписватъ.

И въ двата случая малко се държи смѣтка за цѣльта, съ която се задаватъ тия упражнения. На външността се обръща по-голѣмо внимание, отколкото на сжщността на работата. Напримѣръ: да се раздадатъ мастилницитѣ, писалкитѣ, моливитѣ, тетрадкитѣ подъ тактъ и съ нѣколко разчитания: едно! — първата писалка; двѣ! — втората, три! — третата и т. н. Накарайте, обаче, дѣцата веднажъ сами да направятъ това, безъ да имъ тактувате и вие ще видите, колко напраздно сте губили врѣме за подобни работи! Слѣдъ това се говори за № на упражнението, за датата, прочита се упражнението и едва тогава се започва прѣписа. Напраздно изгубено скжпо врѣме!

б) Диктовка.

И при този видъ писмени упражнения по-голѣмо внимание се обръща на външността на работата. Тука, даже, се даватъ още по-малко упжтвания, защото се прѣдполага, че при прѣписването ученицитѣ сж се научили вече да пишатъ правилно. Диктовкитѣ се даватъ само за провѣрка на ученишкитѣ знания.

в) Писане на изустъ.

Всички учители не практикуватъ този видъ упражнения. Обработката на тази писмена работа се състои въ слѣдното: задава се на ученицитѣ да напишатъ на изустъ нѣкое прѣдварително учено четиво или разказъ. Тукъ се обръща по-голѣмо внимание на това: дали дѣцата сж схванали добръ съдържанието на четивото или разказа.

Съчинения

Отъ какъ се появи въпросътъ за свободнитѣ съчинения, у учителството се породѣ интересъ къмъ тѣхъ и за сега, може да се каже, този видъ писмени упражнения се води доста успѣшно отъ нѣкои учители.

д) Писане писма, заявления, разписки и др.

Казахме и по-рано, този видъ писмени упражнения малко се практикува. Тѣзи отъ учителитѣ пкъ, на които ученицитѣ водятъ кореспонденция съ други ученици, извършватъ тази работа, не както го изисква интересътъ на самата работа, а по-вече, за да парадиратъ, да блѣснатъ съ знанията на своитѣ ученици прѣдъ другитѣ. Поне такова впечатление прави цѣлата кореспонденция. Какъ се извършва тя? Ето какъ: съобщаватъ се на ученицитѣ имената на тѣхнитѣ бждещи приятели, съ които ще кореспондиратъ; тѣ си избиратъ, или учителътъ имъ посочва, кой съ кого ще си пише. Започва се кореспонденцията, но писмата се пишатъ въ клѣсти, та излиза, че вмѣсто дѣцата да размѣнятъ свои мисли, размѣнятъ тѣзи на баща си, майка си, брата си или сестра си, съ мислитѣ на майката, бащата, или братята на своя кореспондентъ, защото тѣ имъ пишатъ писмата, а дѣцата само ги прѣписватъ. Слѣдъ всѣко писмено упражнение, учителътъ събира тетрадитѣ на ученицитѣ, внимателно ги прѣглежда и изпѣстря съ разни знаци съ червено мастило, раздава ги на ученицитѣ и въ отдѣленъ часъ прави поправка на упражнението. Често пжти при тази поправка ученицитѣ, вмѣсто да поправятъ грѣшитѣ си, правятъ нови на сжщитѣ думи.

* * *

Така работимъ ние и искаме успѣхъ по този учебенъ прѣдметъ! Не! Ние сме сбъркали пжтя при обучението по него. Този пжтъ не води къмъ желаната цѣль; той е затворенъ: води до нѣидъ и спира. Ние сме размѣнили, сбъркали ролитѣ си; срѣдствата считаме за цѣль, а цѣльта забравяме: караме ученицитѣ да четатъ, не за да ги научимъ, какъ да четатъ, т. е. да разбиратъ това, що четатъ, а защото трѣбвало да се чете; учимъ граматиката не за езика, а за граматиката; пишемъ, не за да научимъ ученицитѣ да пишатъ, а защото трѣбвало да се пише, защото това е прѣдвидено въ програмата.

КАКВО НИ ПРЕДСТОИ ТОГАВА.

— 1) Прѣди всичко, да си уяснимъ цѣльта, която прѣслѣдваме, 2) да намѣримъ правия, естествения пѣтъ, който води къмъ тази цѣль и 3) да си изберемъ сръдства, които биха улеснили задачата ни.

Върху цѣльта ние нѣма да си спираме; тя е казана въ самата програма; чели сме я и въ методиката по този прѣдметъ. Остава да посочимъ на пѣтя и сръдствата, съ които ще си служимъ. А най-правиятъ и най-естествениятъ пѣтъ, споредъ насъ, е *езикътъ да се изучава отъ самия езикъ, отъ самата жива рѣчь, която изказва мисли, чувства, желання, а не отъ отдѣлни думи и безмислено наредени изречения..*

Отъ казаното до тукъ, върваме, читателтъ се е сътилъ, че главно сръдство, съ което ще си служимъ при обучението по езика е читанката. Отъ тамъ ще научимъ ученицитъ да четатъ, както трѣбва, отъ тамъ ще обогатимъ рѣчника имъ съ хубави литературни изрази и думи, ще будимъ езиковното имъ чувство, отъ тамъ ще изхождаме при обучението по граматика и правописа, главно, отъ тамъ ще изучаваме езика.

II. КАКЪ ТРѢБВА ДА СЕ РАБОТИ.

А. Разпрѣдѣление на учебния материалъ.

1. Граматика.

Разпрѣдѣлението на учебната материя по граматика трѣбва да става въ връзка съ четенето. За всѣки граматиченъ материалъ трѣбва да опрѣдѣлимъ и четива, отдѣто ще изхождаме. По възможность, трѣбва по-рано да се взематъ разнитъ видове сложни изречения, включители прѣката рѣчь и вносното изречение, за да могатъ ученицитъ по-дълго врѣме да боравятъ съ тѣхъ при свободнитъ съчинения. Това се отнася за материала, прѣдвиденъ да се мине въ IV отдѣление.

2. Ч е т е н и е.

Въ началото на учебната година учительтъ трѣбва внимателно да проучи цѣлата читанка и да групира четивата споредъ съдържанието имъ, годишнитъ врѣмена и въ свръзка съ другитъ учебни прѣдмети. При тази работа той

ще изпадне въ извѣстно недоумѣние; — ако групира четивата напр. споредъ етичното имъ съдържание, тѣ не могатъ да се групиратъ въ сжщото врѣме въ свръзка съ другитѣ учебни прѣдмети и споредъ годишнитѣ врѣмена и обратното. Това не трѣбва да ни смущава. Четивата съ етично съдържание се подраздѣлятъ на нѣколко групи. Тия отъ тѣхъ, които иматъ за цѣль да култивиратъ извѣстенъ моралъ, не трѣбва да се минаватъ непрѣменно едно слѣдъ друго; могатъ да ставатъ извѣстни прѣскачания къмъ други четива отъ друга група, щомъ го изисква интересътъ на други учебенъ прѣдметъ; това нищо не врѣди; когато свършимъ пѣкъ послѣднѣото прѣдвидено четиво отъ извѣстна група, тогава ще направимъ абстракционенъ процесъ на четивата отъ тази група.

3. Писмени упражнения

Учителътъ трѣбва да прѣдвиди, съобразно врѣмето, извѣстно число думи съ *ъ*, *ж* и *ѣ* въ кореня, правописа на които ученицитѣ ще трѣбва да усвоятъ чрѣзъ прѣписъ и диктовка. Прѣписи и диктовки трѣбва да се правятъ прѣзъ течение на цѣлата учебна година и то паралелно, а не раздѣлно, защото по този начинъ по-лесно и по-добрѣ се усвоява правописа. Сжщо трѣбва да се прѣдвидятъ и упражнения за правописа на думи, въ които често замѣняваме, едни букви съ други; напр. бопъ вмѣсто бобъ; рокъ, вмѣсто рогъ и пр. Трѣбва да се прѣдвиди врѣме за свободни съчинения и др. писмени упражнения

Б. Разработка на учебния материалъ.

1. Граматика.

Като най-подходно срѣдство, което да ни служи, като изходна точка при обработката на граматичния материалъ, както и за ясното му разбиране и схващане отъ дѣцата, ние намираме читанката. До това заключение ни е довела практиката. Въ случаи, дѣто не можемъ да намѣримъ въ едно четиво достатъчно примѣри за уяснение на извѣстна материя, можемъ да си послужимъ и съ второ четиво; ако и това не е достатъчно, можемъ да си нагодимъ такова за случая, но всѣкога то трѣбва да бжде четиво, а не отдѣлни, разпокъсани по мисль изречения. Често пѣти можемъ да смѣсимъ и двѣтѣ работи: да изхождаме отъ читанката и пакъ да си послужимъ съ друго, нагласено за случая, че-

тиво. Най-добър е, ако изхождаме отъ четиво, обработено въ часа по четене. Тъй, слѣдъ като е направена прѣдметната разработка на това четиво, пжтътъ ни е достатъчно разчистенъ. Вниманието на ученицитѣ може да се насочи изключително върху езиковната му страна По този начинъ ученицитѣ разбиратъ, съзнаватъ, че изучаватъ самия езикъ, който говорятъ, а не граматиката, която смѣтатъ, като нѣщо отдѣлно отъ езика, и която се учи само да се знае. Тъй като се работи, примѣритѣ, разясненията, упжтванията се асоциратъ, втѣляватъ се въ съзнанието на дѣцата и при всѣки аналогиченъ случай тѣ могатъ да се приложатъ на практика

При обучението по граматика не трѣбва да се бърза. Всичко трѣбва добър да се разясни и да се схване отъ ученицитѣ. Нѣма по-пагубно отъ това, да се бърза при обучението по езика. Неусвоенъ материалъ неможе да се приложи на практика, а обучението по граматика въ основното училище има практическа, а не теоритична цѣль. Колкото е важно да минемъ извѣстенъ материалъ, двойно по-важно е приложбата му на практика. Приложение може да стане само чрѣзъ упражнениа; ето защо, слѣдъ като минемъ извѣстна материя, трѣбва да направимъ редъ упражнениа по нея и, до като дѣцата не свикнатъ да я прилагатъ на практика свободно, да не минаваме на друга Въ слѣднитѣ книжки на „Училищна практика“ ще имаме случаи да дадемъ нѣкои практически лекции по тази материя

2. Четене.

При разработката на четивата ходътъ на обучението е слѣдния:

За долнитѣ отдѣления — гледай статията „По-малко формализмъ при обучението по четене“ год. II, кн X на спис „Училищна практика“. За горнитѣ отдѣления: I. Усвояване съдържанието, II вдълбочаване, III упражнение въ плавно и естетическо четене Ако четивото има картинка, тя може да се разгледа или слѣдъ схващане съдържанието, ако е проста, лесно обяснима, или слѣдъ вдълбочаването, ако прѣдставлява нѣкой психологически моментъ, който дѣцата не могатъ да схванатъ, прѣди да се направи вдълбочаването

При четива съ прѣдметно съдържание, пристѣпваме направо къмъ упражнение въ четене, тъй като съдържанието е извѣстно на ученицитѣ отъ съотвѣтнитѣ учебни

прѣдмети, къмъ които сме причислили тѣя четива Подробна разработка на четивата вижъ въ статиитѣ: „Разработка на четивата“ год. I, кн II и „Четене въ горнитѣ отдѣления“ сѣщата година кн. VI на спис. „Училищна практика“.

На упражнението въ четене трѣбва да се обърне голѣмо внимание. Тукъ му е мѣстото, дѣто ученицитѣ трѣбва да почувствуватъ наслада отъ стилистичнитѣ хубости на езика, да изострятъ своя вкусъ, своето езиковно чувство По този начинъ ще създадемъ у ученицитѣ критерий, съ който тѣ ще могатъ да различаватъ хубавото, естетичното, отъ „лошото, неестественото четене; ще разбератъ какво значи да облечешъ мислитѣ си въ хубава форма и, като имъ обръщаме често вниманието върху това, ние ще пробудимъ у тѣхъ желание и тѣ да се мжчатъ да обличатъ мислитѣ си въ сѣщата форма Това постигнемъ ли, ние сме направили много за обучението по езика.

3. Писмени упражнения

а) *Прѣписъ и диктовка.*

Най-главното нѣщо, на което трѣбва да обърнемъ внимание при прѣписитѣ и диктовкитѣ е да дадемъ ясни прѣдстави на ученицитѣ за думитѣ, правописа на които прѣдставлява извѣстна мжчнотия за тѣхъ.

Тукъ трѣбва да различаваме думи, правописътъ на които се подвежда къмъ извѣстно правило, (напр сѣществителнитѣ имена отъ женски родъ, които свършватъ на съгласна; формитѣ, въ които се срѣщатъ прилагателнитѣ имена и пр.) отъ такива, които се усвояватъ само чрѣзъ дълги упражнения. Правописа на първитѣ ще усвоимъ чрѣзъ упражнения, когато минаваме съотвѣтната материя по граматика. Тия упражнения, обаче, не трѣбва да ставатъ само за форма по едно, а по нѣколко, до като дѣцата безъ мжка прилагатъ изученото правило За такива думи не е нужно да се правягъ прѣписи, а само диктовки. За втория видъ думи изхождаме отъ четиво, въ което се срѣщатъ такива, правописътъ на които трѣбва да се усвои отъ дѣцата. Четивото прѣдварително се написва отъ учителя на черната дѣска.

Ходътъ на обучението е слѣдния:

1. Съобщава се на ученицитѣ цѣлѣта.
2. Прочита се четивото отъ 1—2 ученика.

3. Подчертаватъ се думитѣ съ ортографичната особено-
ность, за да изпжкнатъ по-добрѣ.

4. Спираме се на първата дума: четете се отъ 1—2 ученика; четатъ я всички; прѣдставятъ си я, безъ да я гледатъ; буквава се отъ 1—2 ученика; пише се отъ единъ ученикъ; пишатъ я всички въ системнитѣ си тетрадки; намиратъ сроднитѣ ѝ думи, напр. свѣщъ, свѣтилникъ, свѣтина и пр. и ги написватъ въ системнитѣ си тетрадки. Така се постѣпва и съ останалитѣ думи. Както се вижда, тукъ употребяваме разни сръдства, за да дадемъ на ученицитѣ ясна прѣдстава (зрителна, слухова и моторна) за думата, като я свързваме сжщеврѣмено съ думи, сродни на нея. Слѣдъ това оставяме дѣцата да прѣпишатъ четивото. Това става така: прочита се първото изречение отъ 1 ученикъ, закрива се ѝ се прѣписва. Сжщо така се постѣпва и съ останалитѣ изречения. Прѣписването на отдѣлни думи ни се вижда много неестествено, тъй катъ думитѣ не сжществуватъ въ езика отдѣлно. Съ това, обаче, работата ни не се свършва. Веднажъ дадени прѣдстави за тия думи, не е гаранция, че ученицитѣ сж усвоили правописа имъ. Тука трѣбва да се направятъ още нѣколко упражнения за тази цѣль; слѣдъ прѣписа можемъ да дадемъ една диктовка, въ която ще вмъкнемъ сжщитѣ думи и сроднитѣ тѣмъ, слѣдъ нея втора и най-послѣ, когато се вече увѣримъ, че ученицитѣ сж усвоили добрѣ правописа имъ, да минемъ на други думи. Ходътъ на обучението при диктовкитѣ е сжщия.

Поправкитѣ не трѣбва да ставатъ отъ учителя, а съ цѣлото отдѣлене; само тъй има полза отъ тѣхъ, иначе тѣ сж незначителни, да не кажемъ излишни.

б) Ученишка кореспонденция, писане заявления и пр.

Ученишката кореспонденция прѣдставлява сгодно сръдство за засилване интереса при обучението по езика. Тя бива два вида: обща и частна. Общата винаги прѣдшествова частната. Но, прѣди да започнемъ едиатъ или другата, трѣбва да станатъ извѣстни уговорвания между учителитѣ, ученицитѣ на които ще кореспондиратъ. Тѣ трѣбва да се съгласятъ върху извѣстни принципи, споредъ които ще водятъ кореспонденцията; иначе ще настѣпи безредие, отъ което ще се отчаятъ и учители и ученици.

Най-добрѣ е, ако кореспонденцията има за прѣдметъ една бждаща екскурзия. Ето защо, добрѣ ще бжде, ако тя

се води между ученици отъ два близки града или двѣ села.

При кореспонденцията учителътъ трѣбва да подхване работата така, че инициативата за нея да изхожда отъ самитѣ дѣца, а не да имъ се дава, като нѣщо натрапено. Наложителната работа е винаги утегчителна; тя малко се нрави на възрастнитѣ, колко по-малко на дѣцата.

Какъ да се подхване работата?

— Учителътъ влиза въ отдѣлението и въ единъ разговоръ съобщава на ученицитѣ плана си за една бждеща екскурзия до извѣстенъ градъ. Чрѣзъ загатване той имъ внушава идеята, че ще е по-добрѣ, ако се заведе прѣдварително кореспонденция съ ученицитѣ отъ този градъ. Идеята се посрѣща съ възторгъ. Учителътъ, чрѣзъ разговоръ дава на ученицитѣ да разбератъ, че за да се изпълне туй имъ желание, би трѣбвало да отправятъ прѣдварително извѣстна покана до всички тѣхни бждещи приятели и да ги помолятъ да удовлетворятъ това имъ желание. Още въ сѣщия день се изработва писмото отъ всички ученици, подъ ръководството на учителя. Неговата работа въ случая е да направлява мислитѣ на ученицитѣ, но не и да имъ натрапва свои. Писмото трѣбва да е огледало на дѣтската душа, въ което да се отразяватъ мислитѣ, чувствата и желанията на дѣцата.

Слѣдъ съчиняване на писмото става дума за датата, подписа, адреса, марката и др. Съчиненото писмо се прѣписва отъ единъ ученикъ на чисто и се запечатва. Ученицитѣ сж въ възторгъ! Всѣки иска да го занесе на пощата. Цѣлото отдѣление иска да отиде на пощата!

Писмото пристига на мѣстоназначението си. То е въ ржцѣтѣ на учителя. Веселъ той влиза въ отдѣлението съ тия думи: „Дѣца, днесъ получихъ едно писмо отъ ученицитѣ въ IV отдѣление отъ гр. Ш. То е пратено до всички ни“. Чуватъ се глосове: „Дайте да го видимъ!“ Прочетете ни го г-нѣ учителю!“ — Слушайте! . . . Гробна тишина цари въ отдѣлението! Съ напрѣгнато внимание тѣ слушатъ. Настѣпва буря въ дѣтската душа! Възклицане, одобряния, силно желание да отговорятъ още сега на своитѣ нови приятели! Най-послѣ тѣ написватъ своя отговоръ, който не може да бжде другъ, освѣнъ одобрителенъ. При изработката и изпращането на отговора се постѣпва по сѣщия начинъ, както и при писмото — покана. Заедно съ отговора се изпраща и списъкъ на ученицитѣ отъ цѣлото отдѣление.

Пристига отговорът. Учителът влиза радостен въ отдѣлението и съобщава това на дѣцата. Чудо! Ученицитѣ ще изкочатъ изъ кожата си отъ радостъ! Учителътъ чете писмото и списъка; ученицитѣ сж извънредно доволни и весели, едно, че тѣхната инициатива се посрѣща съ одобрѣние и друго, че тѣ ще си пишатъ и ще се срѣцнатъ при една екскурзия съ бѣдешитѣ си другари.

Веднага слѣдъ това се пристѣпва къмъ частната кореспонденция. Нѣма защо да продължаваме по-вече общата; тя отслабва интереса, задушавя настроението, чувството и убива самодѣйността у ученицитѣ.

Какъ да се води частната кореспонденция.

Учителътъ вече е съобщилъ на ученицитѣ, кой съ ко-го ще кореспондира или пъкъ тѣ сами сж си избрали свой съкореспондентъ отъ изпратения имъ списъкъ. Въ единъ отъ часоветѣ по писане всѣки ученикъ има листове, пликъ и марка. Учителътъ подхваща кратка бесѣда върху въпроситѣ, които ученицитѣ биха могли да засегнатъ въ тия писма.

По-нататъкъ ученицитѣ се оставятъ да дадатъ форма на мислитѣ си. Въ края на часа нѣкои отъ писмата се четатъ и се прави кратка поправка на адреса, датата, града, нѣкои неправилни форми, невѣрни мисли и пр.

Въ часа по краснописъ писмата се прѣписватъ на чисто, адресиратъ се и се изпращатъ общо на пощата.

Често ученицитѣ прилагатъ къмъ тѣхъ рисунки, карти, пейзажи и пр., рисувани отъ самитѣ тѣхъ: това не грѣбва да имъ се забранява, напротивъ, да се поощрява.

Въ писмата си ученицитѣ, било отъ интересъ, било отъ въпроситѣ, които сами си задаватъ, ще засѣгнатъ всичко, което ги радва и вълнува: и училище, и учителъ, и учебни прѣдмети, и града, и околността съ забѣлжителноститѣ ѝ, и проектираната екскурзия, и живота имъ въ училището и у дома, и всичко, всичко А при такъвъ богатъ материялъ, при такива накупѣли чувства, ние съ пълна вѣра можемъ да очакваме сигуренъ успѣхъ по езика.

Тѣй се води частната кореспонденция, до като ученицитѣ се навикнатъ сами, безъ ничия помощъ да пишатъ писмата си. Слѣдъ това тѣ могатъ да се оставятъ съвсѣмъ свободни.

При писањето на заявления постѣпваме, както и при изработването писмата при общата кореспонденция — при общото съдѣйствие между учителъ и ученици.

Тука е нужно да се покаже и образецъ, защото при тѣхъ има форми, които се спазватъ навсѣкждѣ.



Накрай нека споменемъ, че пълнѣтъ успѣхъ при обучението по езика можемъ да имаме само тогава, когато се застъпваме за него при цѣлокупното обучение. На всѣкждѣ ние трѣбва да изискваме отъ ученицитѣ да говорятъ и пишатъ правилно — и при Смѣтане, и при Геометрия, и при История, и при География, и при Зак. Божий и при всички други случаи, при които имаме работа съ ученицитѣ — а не само при езиковното обучение.

Ив. Петровъ — у-ль с. Пали-лула.

О в ц а.

(Лекция).

„Развидѣлѣ се. Слънчевитѣ лжи облѣха високитѣ мѣста. По припека росата се „вдига,“. Марко, нашето овчарче, вървѣше прѣдъ овцетѣ и често побръкваше въ бѣла кълчищна торба. Тамъ имаше топѣлъ хлѣбъ и буца сирене, обвита въ тиквени листа. Слѣдъ него вървѣше Бечко — голѣмия виторогъ звънчаръ. На гърба му Марко си бѣше мѣтналъ дрѣхата. Тя се смъкна и падна на земята. Овцетѣ я запрѣскачаха. Марко се наведе и я взе, но заднитѣ овце (една по една) прѣскачаха мѣстото й“.

— Въ II. отд., г-нѣ уч-лю, ние четохме, че едни овце прѣскачали мѣстото, дѣто билъ царвуля на овчарчето.

— Една заранъ, г-нѣ уч-лю, азъ карахъ нашитѣ овце прѣзъ тѣсната уличка, та да ги закарамъ на Циганската полянка. Току изведнажъ най-прѣдняята овца подскокна. Заподскачаха слѣдъ нея и другитѣ овце подирѣ й. Азъ помислихъ, че тамъ има нѣщо живо. Като наближихъ, видѣхъ единъ вехтъ царвуль и го мѣтнахъ съ тоягата си на плѣта. „Ще ви разкажа, какво се случи съ менъ, когато бѣхъ овчарче“.

Бѣхъ на десетина години. Пасѣхъ около 60 овце — наши и чужди. Ходѣхме съ Неша, чичовъ, заедно. Веднажъ

прѣкарахме овцетѣ прѣзь рѣката *) — казаха ни, че по Бърдо имало по-голѣма трѣва. Страшна жега бѣ тоя день. Камънитѣ парѣха, като огънь. На пладнѣ едвамъ вдигнахме овцетѣ отъ пладнището. — Азъ, г-нѣ уч-лю, когато овцетѣ нешатъ да станатъ, хвана звѣнчарката, оттегля я отъ пладнището и всички овце трѣгватъ слѣдъ нея.

— И азъ така правя!

— Азъ пѣкъ ги подплашвамъ съ дрехата или съ калпака си.

„Слушайте по нататѣкъ! Дойде пладнѣ. Овцетѣ се сбиратъ на купъ и не пасатъ — топло имъ бѣше много. Откъмъ западъ се показаха кѣдрави, сиви облаци. Скоро цѣлото небе потъмнѣ. Слънцето не се виждаше. Задуха студенъ вѣтрецъ. Изведнажъ счупена линия свѣтна по небето. Слѣдъ нея силенъ грѣмъ се разнесе. Ние се уплашихме. И овцетѣ се разшаваха: едни бѣгатъ насамъ, други — нататѣкъ. Захвана силенъ дѣждъ. Цѣли плувнахме въ вода. Свѣткавицитѣ се гонѣха по небето, а ние съ Неша треперимъ отъ страхъ и студъ. (Тая сутринъ си бѣхме оставили дрехитѣ, защото бѣше ясно). Силенъ шумъ се зачу откъмъ рѣката. Тамъ мѣтна и пѣнлива вода бѣ изпълнила брѣговетѣ и мѣкнѣше дървета, тѣрне и каманаци. Ние се загледахме въ водата.

Десетина чичови овци припнаха, като подплашени и отлѣтѣха къмъ дола. Нешо затича слѣдъ тѣхъ, но... късно бѣше вече. Една отъ тѣхъ се позапрѣ на брѣга, погледа и.. хоп! въ водата. Наскачаха и другитѣ. Водата ги запрѣмѣта и ги отвлѣче“.

— Лѣтосъ, г-нѣ уч-лю, на дѣдови Стоюви се удавиха четири овци въ Гръцки долъ. Дѣждѣтъ бѣ прѣстаналъ, ама водата още не бѣ се оттеглила. Найдень, батювъ, бѣше имъ овчарче. Той отиде да прибере козитѣ. Четири овци бѣха се запасли задъ една трѣнка. Тѣ припустнаха и се хвърлиха въ дола — искаха да минатъ отвѣдъ при Вѣлковитѣ овце. Водата ги бѣше изхвърлила на разлива при дѣдовия Вѣлковъ бостанъ.

— Наши аганца, г-нѣ уч-лю, веднажъ се бѣха затинили въ варницата. Едно отъ тѣхъ играло около нея и паднало вътрѣ. Ония пѣкъ си скокнали сами. Татю ги извади и ги мѣ съ вода.

„Защо Стояне, вдигашъ рѣжа?“

*) Най-голѣмия долъ въ околността на селото ни.

— Нашия сагмалъ *) рипна веднажъ отъ сейваня „Какъ се качилъ тамъ, разправи!“

— Сейваня ни е въ брѣгъ. Овцетъ пасѣха задъ него въ градината. Агънцата бѣха затворени и блѣха.

Майкитъ имъ се качили на покрива и оттамъ рипнали при тѣхъ. Двѣ овце си бѣха строшили (счупили) по единъ кракъ, а една си бѣ счупила единъ прѣденъ и единъ заденъ. Дѣдо Начо ги връзва съ джги.

„Виждамъ, дѣца, че вие бихте могли да ми разкажете още много нѣща за глупавитъ овце, но... стига вече. Кажете ми, защо *отгледваме* тия глупави животни?...

„Какъ правятъ отъ млѣкото имъ сирене?“

— Азъ карамъ овцетъ една по една, а татю ги дои и стиска котела съ краката си, за да не ритне нѣкоя овца и да го разсипе.

Като ги издои, той даде млѣкото на мама. Тя го прѣцѣди, па размие сирине и го сипе въ него. Отъ сиринето то се съсирва.

„Отъ дѣ вземате сирине?“

— Вадимъ стомаха отъ млади аганца и го сушимъ на коминя. На стари аганца сиринето не е добро, защото въ него има паша.

„А какъ стрижете вълната?“

— Гътнемъ овцата, вържемъ ѝ краката и захванемъ съ ножицитъ окъмъ корема. Тамъ вълната е по-дребна. Руната туряме въ цѣдилникъ.

„Кога стрижете овцетъ?“

— Напролѣтъ.

„Защо?“ — Защото съ вълната ще имъ е много топло. Па и ако не я острижемъ, тя ще се оскубе сама.

„Кой е най-голѣмия неприятель на овцата?“

— Вълцитъ.

„Овцетъ иматъ и другъ неприятель, който ги яде отъ вжтрѣ.“

— Това е метиля.

„Кой е виждалъ метиль?“

— Азъ съмъ виждалъ. Когато се жени байко, татю закла двѣ овце. Въ черния дробъ на едната имаше плоскати зеленикови животинки. Това бѣше митиль.

„Какъ е отишелъ митиля тамъ?“

*) Овци, които се доятъ.

— Овцетѣ го изпиватъ отъ локвитѣ. И по трѣвата изъ млакитѣ го има, затова ние не пускаме овцетѣ да пасатъ тамъ.

„Въ овцата, дѣца, метилтъ снася много яйца. Овцата ги изхвърля навънъ съ нечистотиитѣ си. Отъ тѣхъ се излупватъ червейчета. Такива червейчета има изъ застоялитѣ води и по влажната трѣва. Когато овцата ги изпасе, тѣ отиватъ въ черния дробъ и ставатъ на зеленикави животинки, за каквито Христо ви разправя и каквито мнозина отъ васъ сж виждали

Схема :

Овцата е глупава.

Тя е полезна.

Метилтъ я мори.

Хо́да на лекцията е прѣдаденъ безъ измѣнение.

На мнозина той ще се види, може би, парадоксаленъ. Наистина, въ началото нѣма цѣль, (а дидактиката не позволява това!), I-та и II-та *форм.* ст. се кръстосватъ, частични схващания липсватъ и пр., но, въпрѣки това, смѣя да увѣря читателя, *че у ученицитѣ имаше силно желание сами да разправятъ . . .*

Съ разказа си азъ искамъ само да ги подсѣщамъ . . . и сполучихъ. На мѣста ученицитѣ прѣкъсваха разказа ми.

Въ живота на овцата има малко биолог. особености, затова именно азъ избрахъ тоя начинъ на прѣподаване.

Д. Цонковъ — Шуменъ.

Смѣтане въ II отдѣление.

Д ѣ л е н и е.

1. Сжщностъ на дѣйствието.

Дѣйствието дѣление е обратно на умножението. Пжтътъ, по който се извеждатъ всички аритметически операции при него, стои въ пълна диаметралностъ съ оня, по който става извода на операцийтъ отъ умножението. При умножението имаме по равно количество единици на нѣколко отдѣлни мѣста, при дѣлението всичкитѣ дадени единици се намиратъ събрани на едно едничко мѣсто; при първото дѣй-

твие така разединенитѣ единици трѣбва да сгруппираме въ едно цѣло, при второто, напротивъ — сгруппираниѣ въ едно единици трѣбва да разпрѣдѣлимъ на нѣколко мѣста по равно.

Дѣлението всецѣло почива на умножението: всѣка негова операция има своя съотвѣствена отъ умножението, съ помощта на която може да се извърши рѣшението. Имаме ли напр. да прѣсмѣтнемъ операцията 48:6, неминуемо ще трѣбва да кажемъ въ ума си: „На 6 мѣста по колко ставатъ 48?“ — Съ отговора на този въпросъ получаваме отговора на самата операция 48:6. Полученитѣ 8 единици сж нейния резултатъ. А слѣдъ всичко това заключаваме: 48 единици, раздѣлени на 6 мѣста по равно, падатъ се на всѣко мѣсто по 8 единици, защото на 6 мѣста по 8 сж 48.

Отъ наведения примѣръ става ясно, че операциитѣ отъ дѣлението напълно се обусловватъ отъ съотвѣственитѣ имъ операции отъ умножението. Възъ основа на това пѣкъ вадимъ слѣднѣото заключение: всѣка операция отъ дѣлението намира своето разрѣшение въ съотвѣствената ѣ операция отъ умножението. При прѣсмѣтането операциитѣ отъ дѣлението слѣдов. трѣбва да си служимъ съ съотвѣствениѣ имъ операции отъ умножението.

2. Группировка.

Всичкиѣ операции отъ дѣйствието дѣление се разпадатъ главно на двѣ голѣми групи: 1. Операции съ едноцифренъ дѣлителъ ($40:8=$, $66:2=$, $37:5=$, $67:2=$) и 2. Операции съ двуцифренъ дѣлителъ ($30:15$, $48:16$, $39:12$. . .). Операциитѣ отъ втората група сж доста сложни и трудни за разбиране. За да се схванатъ и разбератъ тѣ, трѣбва прѣди всичко ученицитѣ добрѣ да сж упражнени въ опериране съ операциитѣ отъ първата група. А за това се изисква доста трудъ и врѣме. За обстойната разработка на втората група операции сж нуждни не само 2 или 3 учебни часа, както що се практикува до сега, а много повече. Съ врѣме, обаче, ние не разполагаме. Ето защо по тия двѣ съображения първо, по недостигъ на врѣме, и второ, по неготовностъ на ученицитѣ да разбератъ и схванатъ тая материя, ние изоставяме операциитѣ отъ втората група за идната година, а прѣзъ втората учебна година се ограничаваме само върху разработката на операциитѣ отъ първата група.

Операциитѣ отъ първата група, именно тия, които ос-

тавяме за втората учебна година, се разпадатъ на двѣ помалки групи:

1. Операции, при които частното е едноцифренно число. Тукъ има два отдѣлни случая:

а) Безъ остатъкъ:

$$40:5=8$$

$$81:9=9$$

б) Съ остатъкъ:

$$42:5=8 \text{ (2)}$$

$$84:9=9 \text{ (3)}$$

2. Операции, при които частното е двуцифренно число. И тукъ има сжщитѣ два случая:

а) Безъ остатъкъ:

$$45:3=15$$

$$96:6=15$$

б) Съ остатъкъ:

$$47:3=15 \text{ (2)}$$

$$100:6=16 \text{ (4)}$$

Операциитѣ отъ точка а) на втората група се рѣшаватъ възъ основа на операциитѣ отъ първата група и като така тѣ не прѣдставляватъ отъ себе си нищо друго освѣнъ операции съ едноцифренно частно, сгруппирани по двѣ заедно. Разгледаме ли напр. операцията $45:3=$, ще видимъ, че тя е сглобена отъ двѣ основни операции: $30:3=$ и $15:3=$. Операцията пъкъ $96:6=$ можемъ да разложимъ на операциитѣ: $60:6=$ и $36:6=$. И всѣка друга една операция отъ поменатата група (точка а), се разлага сжщо на двѣ или повече отдѣлни операции, припадащи къмъ точка а). на първата група. И въ това именно разложение се крие тайната за рѣшаването споменатитѣ операции. Знаятъ ли се основнитѣ операции, съ успѣхъ ще се рѣшатъ и ония, които подлагаме на разложение.

Това, което казахме за операциитѣ отъ точка а) на втората група, важи и за операциитѣ отъ точка б) на сжщата група. При тия послѣднитѣ едната отъ разложенитѣ операции е безъ остатъкъ, другата съ остатъкъ, и двѣтѣ обаче сж отъ първата група. Така напр. операцията $47:3=$ се разлага на операциитѣ: $30:3=10$ и $17:3=5 \text{ (2)}$; първата е безъ остатъкъ (точка а), втората е съ остатъкъ (точка б).

Отъ казаното до тукъ се види, че операциитѣ отъ втората група почиватъ всецѣло на ония отъ първата група. Гаранцията за тѣхното заучване слѣдов. е доброто познаване операциитѣ отъ първата група. На какво пъкъ се основаватъ тия отъ първата група? — Операциитѣ отъ точка б). се градятъ възъ основа на операциитѣ отъ точка а), тия пъкъ послѣднитѣ се извеждатъ възъ основа на умножение-то. *) Така напр при рѣшаването на операцията $42:5=$

*) Глед. „Сжщность на дѣйствието“.

ще си помогнемъ съ операцията $40:5=$; операцията пъкъ $40:5=$ се извежда въз основа на съотвѣствената ѝ операция отъ умножението, отъ операцията 5×8 .

Отъ всичко казано въ тоя параграфъ става явно, че основнитѣ операции на дѣйствието дѣление сж операциитѣ съ едноцифренно частно, безъ остатъкъ (група 1. точка а). На тѣхъ се градятъ всички останали операции. За тѣхната разработка слѣдов. трѣбва да се положатъ особни грижи и старания.

3. И дроби има.

Въ кръга на първата стотица трѣбва да се запознаятъ ученицитѣ и съ дробнитѣ части: $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{5}$, $\frac{1}{6}$, $\frac{1}{7}$, $\frac{1}{8}$, $\frac{1}{9}$ и $\frac{1}{10}$. И то не само да могатъ да ги разпознаватъ и записватъ на книга, а и да могатъ да опериратъ съ тѣхъ. Като казвамъ *опериратъ*, не трѣбва да се разбира извършване разнитѣ аритметически дѣствия съ дробитѣ. Не. Съвсѣмъ другояче трѣбва да се схваща понятието „опериратъ“. На това понятие азъ давамъ слѣднѣото съдържание:

1. Да се прѣвръщатъ цѣли единици въ дробни части (5 единици иматъ $\frac{30}{6}$)

2. Да се опрѣдѣлятъ една или нѣколко части отъ дадено число ($\frac{1}{4}$ отъ $36=9$; $\frac{3}{4}$ отъ $36=27$).

3. По дадена частъ да опрѣдѣлимъ цѣлото ($\frac{1}{5}$ отъ едно число е 8, кое е цѣлото число?)

Съ тия три пункта се изчерпва цѣлото съдържание на понятието *оперирание съ въпроснитѣ дробни части*. Но нека разгледаме по обстойно какво е съдържанието пъкъ на всѣка една отъ изложенитѣ три точки.

Първо. да прѣобръщашъ цѣли единици въ дробни части ще рече да търсишъ произведение по дадени производители, т. е. да умножавашъ. Така напр. да опрѣдѣлимъ 5 цѣли единици колко осминки сж, ще трѣбва да намѣримъ произведението на числата 5 и 8, т. е. да умножимъ 8 на 5. Въ случая разсѣждаваме така: една единица има 8 осминки, 5 единици ще иматъ на 5 мѣста по 8 осминки или 40 осминки. Чрѣзъ това се репетиратъ операциитѣ отъ умножението.

Второ. Да опрѣдѣлимъ извѣстна частъ отъ дадено число ще рече да раздѣлимъ даденото число на нѣколко равни части. А това е собствено дѣйствието дѣление. За да опрѣдѣлимъ напр. осминката отъ 72, ще рече да раздѣлимъ

числото 72 на 8 равни части и да вземемъ една такава.— За да опрѣдѣлимъ пѣкъ повече части отъ дадено число, трѣбва, първо, да опрѣдѣлимъ едната и послѣ да я повторимъ като събираемо толкова пѣти, колкото е броятъ на частитѣ, които искаме да опрѣдѣлимъ. Напр. $\frac{4}{7}$ отъ 42 ще опрѣдѣлимъ така: $\frac{1}{7}$ отъ 42=6, $\frac{4}{7}$ отъ 42=4×6, а тѣ сж 24. Тука пѣкъ се прѣплитатъ дѣйствиата дѣление и умножение.

Третьо. Да опрѣдѣлимъ цѣлото по дадена негова часть, ще рече пакъ да умножаваме. Да опрѣдѣлимъ напр. числото, на което осминката е 9, ще рече осмата му часть (числото 9) да я вземемъ 8 пѣти като събираемо.

4. Мѣсто на дробитѣ

Въ досегашната практика при тая степенъ на обучението на дробитѣ се даваше съвсѣмъ второстепенно мѣсто. Тѣ се откриваха слѣдъ като сж обработени операциитѣ отъ дѣлението и то въ едно много кратко врѣме: въ единъ или два часа на ученицитѣ се съобщава просто, че когатъ раздѣлимъ едно нѣщо на 2 равни части, получаваме 2 половинки, когато го раздѣлимъ на 3 равни части, получаваме 3 трети, когато го раздѣлимъ на 4 части, получаваме четвъртинки и т. н. Ако и да е имало мѣста, дѣто да имъ се опрѣдѣляло повече врѣме, то пакъ сж се обработвали отдѣлно отъ дѣлението. Явява се въпросъ: *Трѣбва ли дѣйствието дѣление да се обработва отдѣлно отъ дробитѣ и обратно: дробитѣ да се обработватъ отдѣлно отъ дѣлението?*— На този въпросъ ще си отговоримъ веднага, слѣдъ като разгледаме нѣколко типични случаи изъ живота. Когата двама души искатъ да си сподѣлятъ 36 лева по равно, не казваме, че единътъ ще вземе 36 лева, раздѣлени на 2, а казваме *половината отъ 36 лева*. На задачата: нѣкой си изминалъ за 4 часа 20 к. м. пѣтъ, колко к.м. пѣтъ е изминалъ за 1 часъ, нѣма да отговоримъ, че изминалъ за 1 часъ 20 км. раздѣлени на 4, а ще кажемъ, за 1 часъ той ще измине четвъртинката отъ 20 к. м.

Отъ наведенитѣ два примѣра се вижда, че за по-кратко и по-благозвучно отговорътъ се дава не чрѣзъ дѣлението, а посредствомъ дробъ. Отъ това пѣкъ слѣдва, че дѣлението и дробъта сж едно и сжщо нѣщо, изказано по два различни начина. Когато кажемъ $\frac{1}{6}$, винаги си прѣдставяме, че цѣлото е раздѣлено на 6 равни части. Когато пѣкъ кажемъ, че цѣлото е раздѣлено на 6 равни части, ви-

наги си прѣдставяме едната частъ като $\frac{1}{6}$ отъ цѣлото. Въ живота тия двѣ форми вървятъ неотлъчно една отъ друга. И въ училището слѣдов. трѣбва да се дадатъ на ученицитѣ така, щото винаги заедно да се явяватъ въ съзнанието имъ. Само тогава тѣ ще бждатъ добрѣ разбрани и използвани. Когато се даде напр. понятие за $\frac{1}{3}$, не трѣбва да го ограничимъ само върху единицата, а да му дадемъ по-широкъ просторъ: да го приложимъ и върху всички числа въ кръга на първата стотица. И когато кажемъ $\frac{1}{3}$, трѣбва да се знае, че числото ще се раздѣля на 3 равни части. А това ще стане само тогава, когато добрѣ се разбере произхода на третинката.

— И така, дробитѣ трѣбва да се обработватъ заедно съ дѣлението.

5. Разирѣдѣние.

Отъ изложението въ по-горѣ разгледанитѣ параграфи дойдохме до заключение, че прѣзъ втората учебна година при дѣйствието дѣление трѣбва да се обработятъ само операциитѣ съ едноцифренъ дѣлителъ, като покрай това се дадатъ на ученицитѣ и основни познания върху съотвѣтственитѣ за тая степенъ дробни части. Прѣдвиденитѣ операции, както видѣхме и по-горѣ, се разпадатъ на двѣ групи съ по два случая. Операциитѣ отъ първата група сж съ едноцифрено, ония отъ втората — съ двуцифрено частно. Първитѣ сж основата на цѣлото дѣление. Затова ще ги именуваме *основни операции*. Вторитѣ сж комбинирани отъ основнитѣ; тѣхъ пъкъ ще наричаме *комбинирани* или *производни* операции.

Всѣко число, взето като дѣлителъ, има свои основни и комбинирани операции. И колкото това число е по-малко, толкова неговитѣ комбинирани операции сж повече и обратно, колкото то е по-голѣмо, толкова комбинираниитѣ му операции сж по-малко. Основнитѣ операции (безъ остатъкъ за всички основни дѣлители 1, 2, 3 . . . 10) сж винаги десетъ на брой. Броятъ на основнитѣ операции съ остатъкъ расте, заедно съ нарастването единицитѣ на дѣлителя. Тоя може да се изчисли много лесно: за всѣка отдѣлна единица отъ дѣлителя, изключая само една, падатъ се по-десетъ операции съ остатъкъ. Напр. на дѣлителя 6 основнитѣ операции съ остатъкъ ще бждатъ $(6-1) \times 10 = 50$ Отъ гдѣ произлиза тази формула?— При дѣлителя 6 никога не може

да има остатъкъ повече, или равенъ на 6 единици; тоя ще бжде винаги по-малкъ отъ 6, а именно: 1, 2, 3, 4 и 5. За всѣки отдѣленъ остатъкъ има по 10 отдѣлни операции.

За всѣки основенъ дѣлителъ (1, 2, 3 . . . 10) въ кръга на първата стотица се падатъ по 100 операции. По колко отъ основнитѣ съ и безъ остатъкъ и по колко отъ комбинованитѣ съ и безъ остатъкъ, ще видимъ отъ тукъ прѣдставената таблица.

Дѣлители	Основни операции		Комбиновани опер.		Всичко
	безъ ост.	съ ост.	безъ ост.	съ ост.	
2.	10	10	40	40	100
3.	10	20	23	47	100
4.	10	30	15	45	100
5.	10	40	10	40	100
6.	10	50	6	34	100
7.	10	60	4	26	100
8.	10	70	2	18	100
9.	10	80	1	9	100
10.	10	90	—	—	100

Броятъ на операциитѣ, — спадащи къмъ материята за втората учебна година, е извънредно голѣмъ. Това, обаче, не трѣбва да ни стрѣска. Всѣка една отъ тѣхъ нѣма, а и не е нужно да се заучава наизустъ. Достатъчно ще бжде да се запаметятъ основнитѣ 100 операции безъ остатъкъ, а за всички други само да се даватъ упжтвания за прѣсмѣтане, да се доведатъ дѣцата до разбиране начина, по който най-лесно биха открили резултата на всѣка отъ тѣхъ и да се упражняватъ въ по-бързото имъ рѣшаване. Само 100 операции слѣдов. има да се заучватъ наизустъ. Всички останали ще се даватъ като упражнение къмъ първитѣ.

Слѣдъ всичко това дохождаме до въпроса: кой пжтъ трѣбва да се избере при разработката на въпроснитѣ операции? А споредъ това, кое ще бжде най-подходното разпрѣдѣление въ случая?

Пжтица за разработка на въпроснитѣ операции има много. На всички, обаче, нѣма да се спирамъ. Ще се ограни-

ча само върху два отъ най-важнитѣ, къмъ които почти всички други се свеждатъ, ще ги разгледамъ и ще прѣпоръчамъ единия отъ тѣхъ. *Споредъ първия* отъ тия два пѣтища прѣди всичко се дава основата на дѣлението, заучаватъ се послѣдователно съ всѣки дѣлителъ основнитѣ операции безъ остатъкъ, т. е. основнитѣ 100 операции. Слѣдъ това се минава къмъ основнитѣ операции съ остатъкъ и най-послѣ се обработватъ комбинованитѣ операции безъ и съ остатъкъ. За послѣднитѣ двѣ работи се посвѣтѣва твърдѣ малко врѣме. Даватъ се на ученицитѣ само бѣгли упжтвания и разяснения за прѣсмѣтение. И слѣдъ всичко това, най-послѣ се запознаватъ ученицитѣ съ дробнитѣ наименования: половинка ($\frac{1}{2}$), третинка ($\frac{1}{3}$), четвъртинка ($\frac{1}{4}$) — и т. н. до десетинка ($\frac{1}{10}$).

Споредъ втория отъ споменатитѣ два пѣтища съ всѣкой единъ отъ дѣлителитѣ се завършва цѣлата, спадаща въ областъта му, разработка и слѣдъ това се прѣминава къмъ слѣдуещия по редъ делителъ. Отъ това опрѣдѣление се види явно, че разпрѣдѣлението тукъ става не вече съобразно отдѣлнитѣ случаи, каквито ги видѣхме по-горѣ, а се направлява главно по дѣлителитѣ: слѣдъ като се обработятъ всички възможни операции съ дѣлителъ 2, прѣминава се къмъ операциитѣ съ дѣлителъ 3. Обработятъ ли се и тѣ, прѣминава се къмъ операциитѣ съ дѣлителъ 4 и т. н. до като се завърши съ операциитѣ, които за дѣлителъ иматъ числото 10

Кой отъ тия два пѣтища води по-сигурно къмъ цѣлата? — Първиятъ, биха отговорили мнозина. На пръвъ погледъ той се види по-приемливъ, по сигуренъ: първо, обработватъ се основнитѣ операции, па тогава се прѣминава къмъ комбинованитѣ. Спремъ ли се, обаче, на мисльта, че основнитѣ операции сж душата на цѣлото дѣление и че трѣбва слѣдов. основно да се заучатъ, ще хвърлимъ сѣнка отъ съмнѣние върху сигурността на първия отъ посоченитѣ два пѣти. Тукъ се изпрѣчва другъ единъ въпросъ: кога основнитѣ операции биха се заучили по-здраво, по-сигурно? Тогава ли, когато ги минемъ набърже — набърже, безъ да се огледаме вънъ отъ тѣхъ, или тогава, когато останемъ за по-дълго врѣме при тѣхъ и ги приспособимъ надъ по-широкъ кръгъ числа? — Безъ съмнѣние, въ послѣдния случай ползата ще бжде двойна и тройна по-голѣма. Не ни остава тогава нищо друго, освѣнъ да изберемъ втория отъ разгледванитѣ тукъ пѣтища; т. е. да разпрѣдѣлимъ операциитѣ не възъ основа на отдѣлнитѣ случаи при дѣлението, а да ги разпрѣдѣлимъ

по области на дѣлителитѣ. Първо, ще обработимъ всички операции, основни и комбинирани, съ и безъ остатъкъ, които за дѣлителъ иматъ числото 2, слѣдъ това ще прѣминемъ къмъ операциитѣ съ дѣлителъ 3. послѣ ще обработимъ операциитѣ съ дѣлителъ 4 и т. н. послѣдователно ще минаваме отъ единъ дѣлителъ на другъ, до като завършимъ съ операциитѣ които за дѣлителъ иматъ числото 10.

Слѣдва.

Violino primo — Карнобатъ.

Единъ мъглявъ день.

Посв. на Лерма.

Седѣхъ унесенъ на прозореца, съ впитъ погледъ въ сивата пѣпляща мъгла, що се стѣлѣше като мекъ памукъ по влажната, настрѣхнала земя. Задъ менъ — въ класната стая — се носѣше глъчъ, дѣтски смѣхъ и викъ, смѣсени съ ехтежа на безгрижието. Черковната камбана унило пилѣеше погребалната си пѣсенъ и нейния плачущъ и треперливъ напѣвъ потѣваше въ сивата дълбока мъгла, за да изплава послѣ по-печаленъ и безнадежденъ. Съкашъ, самата мъгла плачеше и стѣнѣше съ гласъ човѣшки. Менъ е тѣжно до болка. Училищниятъ звънецъ удари за третия часъ.

Дѣцата съ нетърпение чакатъ да започнемъ „пѣненето“, но азъ не мога да се откъсна отъ прозореца.

Трѣбва да се пѣе, менъ се плаче. Ето и погребалната процесия: мъртвецъ нѣкакъвъ положенъ върху старо дървено носило, 15—20 стари жени съ въсѣчни свѣщи и 2—3 дѣщица, потънали въ плачъ, слѣдваха погребалното носило.

„Клѣти сирачега“, помислихъ азъ, и сърдцето ми се сви отъ болка.

Тѣга и умора ме напълно владѣятъ, а трѣбва да се пѣе . . . да, трѣбва!

Затворихъ прозорецъ, изправихъ се прѣдъ дѣцата, а тѣ изпитателно впиха очи и искаха да отговорятъ, да ли ще ги науча нѣкоя нова пѣсенъ . . . Но моего печално лице малко имъ обѣщаваше . . .

Какво да правя сега? Мога ли да пѣя „Конче-вихрогонче“, „Весели другари“ — др. подобни?

Оставихъ по-рано приготвената отъ менъ пѣсенъ, дадохъ знакъ съ ржка и започнахъ съ тихъ нервенъ гласъ:

„Една вечеръ азъ се разхождахъ край гробищата. Слънцето отдавна бѣше затулило свѣтлото си лице задъ „Вито-Върше“ и слабъ полумракъ обгръщаше всички прѣдмети. Около менъ бѣ тихо, тихо, като въ праздна църква Застанахъ до гробищата и се замислихъ . . . Прѣдъ менъ се мѣркаха ту стари продѣнени гробове съ вехти изкривени кръстове, ту нови прѣсни гробове, съ високи, черни паметници. . . .

Слабъ вѣтрецъ подухваше наврѣменъ и разклащаше младитѣ дръвчета, що се веѣха надъ всѣки гробъ. И тѣхнитѣ листа тихо и глухо шумолѣха въ вечерния здрачъ, но тѣй нѣкакъ чудно и жално, сѣкашъ души тѣ на всички умрѣли се бѣха накачили върху листенцата и . . . плачаха . . .“

Азъ спрѣхъ, защото фантазията ми тукъ се отказа да отива по-нататѣкъ.

Изгледахъ дѣцата — тѣ бѣха замрѣли на мѣстата си и читѣ имъ се бѣха приковали въ менъ. Видѣхъ, че въ крѣхкитѣ души се зараждаше „настроение“, което би могло по-сетнѣ да се обърне на силенъ „душевенъ потресъ“. Нѣмаше ни секунда тукъ за бавене, трѣбваше да вървя на прѣдъ. Продължихъ импровизацията си съ ново въодушевление.

„Гледахъ азъ дълго врѣме този „градъ на мъртвитѣ“ и мислѣхъ си: колко ли майки сж заровили тукъ своитѣ скъпи рожби? Колко ли сирачета дохаждатъ да палятъ свѣщи на своитѣ погребани родители и колко братчета и сестричета сж раздѣлени отъ немилостивата смъртъ?! . . .

И дръвчетата треперѣха, листата шепнѣха и ми думаша: „тѣй, тѣй!“ . . . и пакъ плачеха, плачеха . . .

Изведнажъ до мене достигна единъ слабъ гласецъ. Менъ се стори, че тоя човѣшки гласъ иде изъ земята, отъ нѣкой гробъ. Тръгнахъ къмъ мѣстото, отъ гдѣто долиташе гласътъ, и се спрѣхъ до единъ гробъ . . .

Прѣдъ мене седѣше едно малко момиченце, колѣничило бѣ до прѣсенъ гробъ и оплакваше . . . съ тънко, треперливо гласенце . . .

Вслушахъ се въ оплакването и разбрахъ, че то пѣеше една тжжна жална пѣсенчица . . . Пѣеше то, а отъ читѣ му течаха едри сълзи и . . . капѣха, капѣха на гроба.

Ето какъ пѣеше това дѣте: — и развълнуванъ запѣхъ съ тихъ гласъ:

Майчице! ти драга
Чуй гласеца мой,
При прага на гроба
Плаче синътъ твой.

Какъ ме ти остави
Самъ на тоя свѣтъ,
Какъ ще те забравя
Злощастенъ азъ клѣтъ!

.

Мелодията е страшно жаловита — и молба, и плачъ, и синовна обичъ, и протестъ има въ нея. Изпѣхъ я още 2—3 пѣти, послѣ взехъ цигулката и — самъ, разчувстванъ до забрава — опѣнахъ лѣжа. Полѣтѣха печални звуци, които се забиваха съ непоносима боль въ сърдцето ми (азъ съмъ влюбенъ въ цигулката).

Не помня колко пѣти изпѣхъ пѣсенъта, ала, кога сложихъ цигулката, азъ видѣхъ насрѣща си мъртво-блѣдитѣ лица на прѣнесенитѣ ученици, видѣхъ сълзи, чухъ хълцания.

Впечатлението бѣ потрѣсающе. Настрѣхналъ и нѣмъ отъ вълнение, азъ избърнахъ лице и се трѣшнахъ уморенъ на стола.

Въ стаята царѣше пълно безгласие. Никой не се рѣшаваше да прѣкъсне мълчанието.

Азъ останахъ на стола, потѣнахъ въ разсѣждения за силата на живата картинна рѣчь, за обаянието на човѣшката душа, за музиката, за дидактиката и художеството.

Не само азъ, но и всички тукъ дѣтски души плуваха въ дивна поя.

Дѣцата чакаха да чуятъ още нѣщо.

— А . . сетнѣ учителю?, продума едно момиченце съ смутено лице.

— Сетнѣ? — казахъ азъ — сетнѣ азъ често ходѣхъ на онова мѣсто, гледахъ гроба, гдѣто лежеше майката на малкото сираче; дръвчетата всѣ тѣй потреперваха отъ жалость, листенцата имъ шушнѣха и плачеха . . .

И често азъ чувамъ сѣщия жаловенъ гласъ, много често чувамъ „плачѣтъ на сирачето“.

Да, дѣца, това е „плачѣтъ на сирачета“.

Слѣдъ тава азъ пакъ замлъкнахъ. Дѣцата, като отъ дълбокъ сънъ събудени, въздъхнаха морно, спогледнаха се едно друго и пошушнаха си нѣщо.

Изпѣхъ и изсвирихъ още 2—3 пѣти пѣсенъта и . . . разпустнахъ дѣцата . . .

Да, разпустнахъ ги, защото чувствувахъ, че впечатлението не трѣбва да се разваля съ „упражняване“ и „заучаване“.

Така завършихъ първата частъ на импровизацията си.

На *слѣдния часъ* направихъ това, което налагаше техниката на пѣсенъта. Разбира се, че за нѣколко минути „плача на сирачето“ се изпълняваше тъй вѣщо и прочувствено, както никоя до сега пѣсенъ не бѣ изпѣта.

Отъ по-сетнѣшни опити, направени отъ менъ въ това направление, азъ извлѣкохъ заключителни мисли, рѣководни принципи, каквито не срѣщамъ у насъ, въ педагогичния печатъ, ратующъ отъ недавна за „дидактичното художество“. И кой знае какъ, тъкмо прѣдмета, който е самъ по себе едно високо художество, тъкмо тоя прѣдметъ, казвамъ, е най-далечъ останалъ отъ дидактичното художество.

Вѣрно е, че напоследѣкъ на „пѣненето“ почнаха да обръщатъ по-сериозно внимание и не е далечъ деня, когато „пѣненето — музиката“ ще погълне вниманието на нашето учителство тъй, както днесъ „рисуването“ е галеното дѣте на „дѣйнитѣ учители“.

Днесъ вече се знае отъ болшинството учители, че дѣтскитѣ пѣсни, или по-право казано, пѣненето въ основното училище трѣбва да взема винаги прѣдвидъ психофизичния ръстъ на дѣцата, послѣ, условията на мѣстото, врѣмето и още взетия материалъ по „прѣдметно обучение“ и пр.

И ние мислимъ, че много нѣщо сме казали, ако упорито твърдимъ, че кокичето ще пѣемъ, кога дѣцата тръгнатъ съ кокичета въ ржцѣ, за коньтъ, кога изучатъ коня, за пролѣтъта — на пролѣтъ, за зимата — прѣзъ декември, за есень — на есень, за лѣто — на лѣто. (?)

И още много и много работи и все пакъ най-важното е *неуловено*.

Ще чуете често, какъ пѣсенъта „Сиромахкиня“ се пѣе отъ ученицитѣ съ остъръ, буенъ тонъ, съ весели и засмѣни лица. А това е плачъ на клѣта вдовица, водяща гладнитѣ си дѣчица изъ порта въ порта за „залькъ хлѣбъ“. Въ всички часове, при всички пѣсни *вѣ единъ духъ, владѣе едно настроение*.

Но това пѣене ли е? Това музика ли е?

Това е само викъ за дебели уши, това е гимнастика за неогладени гърла, но то никакъ не е пѣене. И така ли

ще научишъ ти, учителю, твоитѣ ученици да проумѣватъ, да четатъ божественитѣ слова на музиката?

Но тъй както днесъ „пѣемъ“, не вършимъ друго освѣнъ една механическа работа, а това не е музика, не е изкуство.

Музиката е настроение и всѣки периодъ, всѣки слогъ има мисль, изразява чувства. Всяка пѣсенъ е картина, поетична, художествена.

И тази картина трѣбва да се открие отъ учителя на дѣцата; дѣцата трѣбва да я видятъ, да я съзерцаятъ, додѣ тя изпълни съвършено тѣхнитѣ души.

Само тогава музиката може да дѣйства възпитателно.

Винаги, кога дѣцата запѣятъ напр. „Плача на сираче-то“, въ тѣхното съзнание ще оживѣва цѣла картина; винаги тѣхнитѣ сърдца ще тупятъ по-силно, изпълнени съ синовна обичъ; винаги чувството на жалость ще обзема пѣвцитѣ и тѣ ясно ще гледатъ прѣдъ себе си малкото сираче, колѣничило „прѣдъ прага на гроба“.

Азъ вѣрвамъ, че тихия шепотъ на листата, увисналитѣ клоне на върбата, камбанния звѣнъ и сѣнката на дървенъ кръстъ — всичко това — изедно или отдѣлно — ще въз-
красява въ дѣтската душа „плача на сирака“.

И оживѣлата картина ще се излѣе въ пѣсенъ. която пѣсенъ възкрасява картината, съ придружающитѣ я усѣти, емоции и настроения.

Само въ тази смисль разбира на и изпълнявана, музиката е изразъ на душевнитѣ движения, е художество, е изкуство.

Тука има цѣлъ миръ отъ мисли, чувства и настроения. и ние трѣбва да въведемъ дѣцата въ тоя вълшебенъ миръ. И знайте, че най-сетнѣ младитѣ музиканти — дѣцата, ще достигнатъ до тамъ, че сами ще почнатъ да *дадаятъ смисла* на всѣка „мелодия“, на която текста не сж никога чували.

Ще запѣете нѣкоя протяжна, унила мелодия — дѣцата тънатъ въ меланхолия; ще засвирите нѣщо плачливо жаловито — дѣцата тръпнатъ и жалъ ги завладѣе; ще запѣете весело, безгрижно, — дѣцата съ засмѣни лица гълтатъ всѣки тонъ; запѣйте имъ нѣкой рѣшителенъ и буенъ маршъ — дѣцата изправени, рѣшително биятъ тактъ съ нозѣ.

Да, музиката звѣрове укротява, а що остава до дѣтската чувствителна душа?

Нека не забравяме, че музиката изхожда изъ настроението. Първо е настроението, а послѣ иде музиката като

изразителъ, тълкувателъ на „неудържаното настроение“. Първобитниятъ човѣкъ, когато е издавалъ 2—3 такива звука, все пакъ чувства е изразявалъ

Отъ това трѣбва да се заключи, че прѣди да запѣмъ, нужно е да създадемъ настроение и то така, щото пѣсенъта да се яви „като най-необходимо и естествено послѣдствие“.

Мислититѣ, които тукъ изтъквамъ на бързо и твърдѣсбито, се нуждаятъ отъ особено развитие и обосноваване, но моята задача не бѣ да теоритизирамъ, а да добавя само нѣкои уяснителни бѣлѣжки къмъ практическия урокъ.

Йорданъ Савовъ — г. Разградъ.

Думитѣ, като цѣлостъ.

(Изъ училищната ми практика)

Учителътъ бѣше свършилъ диктовката съ ученицитѣ си отъ второ отдѣление. Прѣдстоеше поправката. Единъ ученикъ излѣзе да пише на черната дѣска. Учителътъ бавно и ясно издиктува първото изречение. Дѣтето зграби тебешира и записа; бавно и съ мъжа то редѣше буква слѣдъ буква, запираше се замислено сегисъ-тогисъ, обръща се къмъ другаритѣ си, до като най-послѣ отбѣлѣза изречението. Прѣзъ това врѣме учителътъ гледаше прѣзъ прозореца. Едри парцали снѣгъ валѣха . . . Пишешето дѣте се спрѣ, другитѣ дѣца отначало тихо, отпослѣ все по силно зашушукаха. Това стрѣсна учителя. Той се обърна и видѣ, че ученикътъ бѣше написалъ изречението така: *Петку играшинадор*.

— „А, ти не внимаващъ какво пишешъ“, каза той, и се упъти да види какъ е написано изречението въ неговата тетрадка. Обаче и въ нея ученикътъ сжщо така бѣ написалъ изречението и тамъ бѣха сжщитѣ грѣшки — сливане на думитѣ, независимо отъ изпуснатитѣ букви. Това го застави да надзърне въ тетрадкитѣ на другитѣ ученици. — И тамъ бѣше сжщото. Единъ бѣше написалъ: *Петко играе надворъ*, другъ — *Петко играинадор*, трети — *Петку играи надору* и т. н. Повечето ученици бѣха написали заловено една дума съ друга, бѣха изпуснали букви, бѣха изопачили думитѣ. Това разсърди учителя . . .

— „Колко пжти съмъ ви казвалъ азъ, крѣсна учителтъ, че думитѣ трѣбва да се пишатъ раздѣлно ; колко пжти съмъ ви поправялъ, а вие все още не разбирате ? Какви сте такива невнимателни ученици !“ — продължи той да се сърди, като закричи бързо, нервно изъ стаята. Дѣцата се омърлушиха ; никакъвъ гласъ, какво шаване не се чуваше Учителтъ бѣше сѣрдитъ, а когато е сѣрдитъ, тѣ знаятъ какъ се разправя той съ немирниците, съ тия, които шуцнатъ или говорятъ

Безмълвие царуваше Учителтъ взе отъ дѣтето тебешира, отиде на таблата и ядосано съ отвѣсни черти раздѣли изречението на съотвѣтни думи.

„Ето, така трѣбва да се раздѣли изречението“, каза той, като вперилъ очи къмъ дѣцата “

.

* * *

Чия е вината.

Наистина, учителтъ имаше защо да се сърди, да се ядосва и гълчи. — Сжитѣ тия ученици вече много пжти правятъ тия грѣшки, макаръ той да ги е съвѣтвалъ да не пишатъ заловено думитѣ, да е обръщалъ вниманието имъ върху тая грѣшка. Да, имаше защо да се ядосва ! Трѣбваше да се сърди. Но трѣбваше да се сърди и ядосва не на тѣхъ, а на себе си. Грѣшката бѣше негова. Той бѣше допустналъ една значителна празднота въ своята работа съ тия дѣца още въ първо отдѣление. За това именно неговитѣ ученици грѣшаха, па ще грѣшатъ за дълго, ако не даде ъ врѣме подходящъ лѣкъ за излѣкуване на тоя недостатъкъ.

Но дѣ се корени тая ученишка грѣшка, тая *дѣтска невнимателностъ*, както учителтъ си мислѣше, тая *тѣхна голѣма разсѣяностъ*, за която той много пжти ги е наказвалъ ! — Въ нищо друго, освѣнъ, че дѣцата не владѣха, не чувствуваха при писането думата като *цѣлостъ* и поради това тѣ не разбираха, не знаеха какъ трѣбва да се пишатъ думитѣ въ изреченията. Тукъ именно бѣше пропустналъ учителтъ да поработи още въ начало повече съ ученицитѣ. Той не бѣ обърналъ достатъчно вниманието на дѣцата върху това, като мислѣше, че това е лека работа за тѣхъ — но остана излѣганъ. Дѣцата не чувствуваха думитѣ като отдѣлни елементи.

Сега за поправка на дѣтската грѣшка той трѣбва тукъ

да насочи своето внимание и усилие, тукъ да положи всички грижи.

* * *

Думата, като цѣлостъ.

Когато ние говоримъ и изказваме мисли, освѣнъ цѣлостъта на идеята, която ние разбираме, разбираме и съзнаваме цѣлостъта на думитѣ. Всѣка дума за насъ е отдѣлно понятие, сумата на които дава образъ на идеята, животъ на мисълъта. Обаче, другъ е въпросътъ при дѣцата. Когато тѣ говорятъ, когато изказватъ ясна и позната мисълъ, не разбиратъ, не съзнаватъ отдѣлността на думитѣ, които обрбзуватъ тая идея. Напр. когато едно дѣте казва: „Мамо, дай ми хлѣбъ“, макаръ, че изказва една позната нему нужда, не се замисля върху отдѣлнитѣ словесни понятия, които образуватъ тая идея. Цѣлостъта на мисълъта не е още за него и цѣлостъ на отдѣлнитѣ думи. За това именно, ако ние го накараме да напише мисълъта: „Мамо, дай ми хлѣбъ“, която за него е цѣло нѣщо, то непременно ще навърже дума съ дума, като съ това иска да даде видимъ образъ на душевната цѣлостъ.

Въ това ни увѣрява писането на дѣцата отъ първо отдѣление въ началото на годината. Не е ли за тѣхъ твърдѣ голѣма трудностъ писането на изречения? Всѣко изречение тѣмъ се прѣдставя като верига отъ букви, които трѣбва да навържатъ една за друга. Отдѣлността на думата за тѣхъ е мжно уловима. Особено тѣ не могатъ да направятъ разлика въ тия случаи, когато се явягъ думи съ прѣдлози *въ, съ, на, отъ* и т. н. За това именно ние често въ ученишкитѣ работи вмѣсто „*въ двора*“ „*съ кучето*“ и т. н. четемъ *вдвора, скучето* и т. н. Сжщото става и съ цѣлитѣ изречения. Примѣри, като тия: „*Татку си доидеотпазаръ,*“ „*маматире*“ и др. т., могатъ въ изобилие да се констатирагъ изъ дѣтскитѣ тетрадки.

Мнозина учители, които сж забѣлѣзали тия грѣшки на ученицитѣ си, трудятъ се да ги поправятъ, като *обрѣцатъ всичкичасно, вниманието на дѣцата* върху това, обаче, дѣцата все пакъ продължаватъ да грѣшатъ. Това е защото *само съ обрѣцане на вниманието* у дѣцата не може да се изкорени злото. Тукъ трѣбва друга работа отъ страна на учителя, защото писането на думитѣ раздѣлно въ дадено изречение дѣйствително не е лесна работа. То е мжна работа дори и за въз-

изпелтъ, особено пъкъ за ония, които не сж тъй грамотни нисмата на такива хора могат добрѣ да ни увѣрятъ въ тия сливания и залавяния на една дума съ друга. Но какъ може учителятъ да научи своитѣ ученици да не сливатъ думитѣ? Какъ може да имъ помогне да схванатъ думитѣ въ изречението като отдѣлна цѣлость? —

* * *

Ето какъ.

Знае се, че диктовката е едно продължение на прѣписа и има за цѣль по слуховитѣ прѣдстави на думитѣ да се възпроизведе тѣхния зрителенъ, писменъ образъ. Поради това тя има, тъй да се каже, стойностъ на проба, чрѣзъ която може да се опознае онова, що дѣцата знаятъ. И наистина, отъ това, какъ ще напишатъ дѣцата дадено (издиктувано) изречение, учителятъ ще може да открие грѣшкитѣ — да види изпускането на букви, залавяне думитѣ една съ друга и т. н., както и да помисли върху срѣдствата, които ще му бждатъ потребни при тоя или оня случай.

Какво говори сливането на думитѣ? — Говори, че дѣцата не съзнаватъ цѣлостта на думитѣ и че учителятъ трѣбва да имъ уясни това. А това именно ще стане най-добрѣ при диктовката.

Че цѣльта на диктовката трѣбва да бжде ясна и опрѣдѣлена, че трѣбва да бжде въ генетичностъ съ първитѣ упражнения, че трѣбва да се диктуватъ цѣли изречения, вмѣсто отдѣлни думи, че диктуваното трѣбва да бжде познато на дѣцата и т. н., сж условия, върху които ние не ще се спираме, тъй като това е познато всѣкому. Ще се спремъ само върху тоя приемъ на учителя, чрѣзъ който уясняването на думитѣ, схващането на тѣхната цѣлость ще бжде най-лесно и разбрано дадено на дѣцата.

Нека да прѣдположимъ, че учителятъ диктува слѣдното четиво :

Разпалени вжглища.

Крумъ отиде на гости у Костови. Бѣше студено. Костовата майка извади върху мангала разпалени вжглища. Почна да мирише на лошо. Скоро въздухътъ се развали. Всички ги заболѣ глава. Крумъ побърза да си отиде. Въ дома той разправи за това на татка си.

Татко му каза, че глава боли отъ неизгорѣли вжглища. За това не бива да се вписатъ разпалени вжглища въ стаята. Тѣ повреждатъ здравето.

Слѣдъ като е подготвилъ всичко за тая работа и дошло редъ за писане, учителътъ за да подпомогне на дѣцата да не бъркатъ сега въ писането на отдѣлнитѣ думи, ще прѣдстави нагледно всѣка една отъ тѣхъ съ хоризонтална черта. Така, когато издиктува заглавието: „*Разпалени вжглища*“, ще отбѣлѣжи най-отгорѣ на черната дѣска двѣ линии: .

Отъ това дѣцата ще видятъ, че „Разпалени вжглища“ сж двѣ думи. Когато се показва първата черта, дѣцата четатъ *Разпалени*, а втората — *вжглища*. Слѣдъ като чертитѣ се прочетатъ нѣколко пѣти и ученицитѣ запомнятъ думитѣ, почва се писането. Така се постѣпва и съ първото изречение, т. е. когато се диктува, едноврѣменно се бѣлѣжатъ и думитѣ. Въ горнята диктовка то ще има видъ:
 . По тоя начинъ ученицитѣ ще свикнатъ да пишатъ лесно отдѣлно думитѣ. Цѣлата диктовка за тѣхъ, изречение слѣдъ изречение, ще бжде отбѣлѣзана съ хоризонтални черти, при това всѣка дума ще бжде дадена нагледно въ своята цѣлостъ.

* * *

Запомнятъ се думитѣ и на дългитѣ изречения.

Подобно бѣлѣжане на думитѣ ще помогне твърдѣ много на ученицитѣ да запомнятъ цѣлото изречение, дори и въ тия случаи, когато то е доста дължко. Знае се, че такива, съставени отъ 5—6 думи изречения, макаръ и да се избѣгватъ, нѣкогажъ се срѣщатъ. Въ такъвъ случай ученицитѣ макаръ изпърво да ги запомнятъ, кога почнатъ да пишатъ, скоро ги забравятъ. Слѣдъ първитѣ двѣ-три думитѣ вече стоятъ, чакатъ учителътъ да ги подсѣти или надничатъ въ тетрадкитѣ на другаритѣ си, за да си спомнятъ забравената дума. Разбира се, нито чакането учителътъ да подсѣти, нито надничането въ тетрадкитѣ на другаря желателно. Въ първия случай, ако учителътъ почне да подсѣща думитѣ, той трѣбва цѣлъ часъ да се бави, за да ги спомни на всички ученици поотдѣлно, а въ втория — мнозина ще напишатъ грѣшно, защото другаря имъ е сгрѣшилъ. Но пъкъ и да се иска ученицитѣ да не забравятъ е съвсѣмъ невъз-

можно, тъй като това си има своитѣ психични причини. Насочвайки всичкото внимание върху писането на първата дума, или втората, гдѣто има не малко условия, които трѣбва да се спазватъ — така напр. да се пише главна буква, да се подбератъ буквитѣ, които образуватъ думата, да се слѣди тѣхния порѣдѣкъ, характеръ на писане, залавяне и т. н. — естествено спомѣна на послѣднитѣ думи се изгубва, тъй като полето на дѣтското съзнание е ограничено: то не може едновременно да бжде заега съ много работи. Ето защо въ подобни случаи необходимо се явява учителятъ да подпомогне ученицитѣ. А това ще направи, като бѣлѣжи послѣднитѣ думи на изречението съ първитѣ букви. Нека вземемъ [за примѣръ изречението: „Татко му каза, че глаза боли отъ неизгорѣли вжглища“. Тукъ послѣднитѣ думи „глава боли . . .“ учителятъ може да отбѣлѣжи така: — — — — —, — г — — б — — — — — н — — — — — в — — — — —. По такъвъ начинъ за ученицитѣ ще бжде по-лесно да запомнятъ изречението, дори да си го спомнятъ, ако сж го забравили, щомъ само погледнатъ на черната дъска. При това дѣцата ще свикнатъ да пишатъ винаги цѣли изречения, завършени мисли. А това именно е твърдѣ важно, много съществено за успѣха по писане — излагане писмено нашитѣ мисли.

* * *

Случайнитѣ думи съ особенъ правописъ.

Друго едно не малко олеснение работата на ученицитѣ и учителя ще внесе това бѣлѣжане и при писането на тия думи, особенния правописъ на които не е прѣдметъ на тая диктовка. Така напр. знае се, че всѣка диктовка има за цѣль усвояването само на една правописна трудностъ — било гдѣ се пише *ъ*, било да се схване въ кои думи се чува *ш*, а се пише *ж* (ножъ, мжжъ) и т. р. Но въ дадена диктовка, която прѣдставлява една случка, малко разказче, въ което хитро се вплитатъ думи отъ извѣстна правописна мъчнотия, непрѣменно ще се срѣщнатъ, колкото и да се избѣгватъ, и думи, правописа на който не е минатъ още, или думи, правописната трудностъ на които не може да се даде като правило на малкитѣ дѣца. Въ такъвъ случай учителятъ бива поставенъ въ голѣмо затруднение: или да даде заедно съ цѣлѣта на диктовката и друга цѣль — да каже какъ трѣбва да се пишатъ тия нови — съ особенъ правописъ ду-

ми — отъ страхъ да не остави ученицитѣ криво да пишатъ и криво да усвоятъ подобни думи, или ще трѣбва да се откаже отъ това, прѣдъ видъ на прѣтрूपване дѣтското съзнание едноврѣменно съ много правила. Въ първия случай той едва ли би смогналъ съ обясненията, съ прѣдупрѣждаването или напомнюването за правописа на всѣка нова дума, тъй като ако за една дума трѣбва да се помни, че трѣбва да се пише *ъ*, за друга трѣбва *ж*, за третя — *ѣ* и т. н. А подобни помняния сж невъзможни за дѣцата; тѣ би внесли само бърканица въ ученишката работѣ. Въ втория случай той ще остави дѣцата да пишатъ тия нови думи така, както си знаятъ. Значи, тѣ ще трѣбва да научатъ едно нѣщо криво и послѣ съ двойно по-голѣмо усилие да се отучватъ отъ него. Подобна работа никой не би съвѣтвалъ, никой не би практикувалъ, защото е равносилно съ ритане въ отворени врата. И така, въ една и другия случай учителътъ трѣбва неусѣтно да избѣгне трудния правописъ на тия думи за дѣцата, като не имъ бърка въ главната работа при дадена диктовка. А това той ще постигне твърдѣ лесно само при бѣлѣзане на думитѣ съ черти. Така, когато се отбѣлѣзва дадено изречение и въ него се срѣщатъ една или нѣколко особени правописни думи въ съотвѣтното мѣсто на всѣка дума, гдѣто е мѣстото на правописната трудностъ, той просто ще я отбѣлѣзва. Това ще уяснимъ съ слѣдния примѣръ. Нека да прѣдположимъ, че учителътъ диктува изречението: „Божко бѣше оставилъ тѣхния ножъ на пжтя“. Въ това изречение освѣнъ думитѣ *Божко* и *ножъ*, които могатъ да бждатъ цѣль на диктовката, се срѣщатъ и думитѣ *бѣше*, *тѣхния*, въ които трѣбва да се пише *ъ* и думата *пжтя*, въ срѣдата на която трѣбва да се пише *ж*. Думитѣ: *тѣхния*, *бѣше*, *пжтя* попадатъ въ друга група писмени упражнения, които, може би, не сж още минати. Въ такъвъ случай учителътъ ще ги отбѣлѣжи така: ѣ
 ѣ ж . Така той безъ трудъ ще даде на дѣцата правописната трудностъ на всѣка особена дума.

По тоя начинъ, чрѣзъ бѣлѣзането на думитѣ съ черти при диктовката, учителътъ ще помогне въ три отношения на ученицитѣ. *Първо*, ще ги научи да пишатъ въ всѣко изречение отдѣлно думитѣ, които дѣцата най-често сливатъ. *Второ*, ще имъ помогне да запомнятъ думитѣ на дългитѣ изречения, чрѣзъ бѣлѣзане на първигѣ букви и *трего* — ще ги упжтва въ правописа на неусвоенитѣ думи.

Въ практичността, удобството и наврѣмеността на тоя приемъ ме е убѣдила моята практика.

А Борлаковъ — с. Крумово.

Разработки по естествознание.

Тия дни природата се наканва да заживѣе отново. Навсѣдъ ще заблика животъ изъ природата — чудодѣйка. Ние, учителиѣ, които сме длъжни да будимъ обичъ у нашитѣ възпитаници къмъ природата, трѣбва да знаемъ какъ да ги направимъ зрители на развиващия се животъ въ градината, на полето, въ рѣката и т. н.

Ние даваме тукъ разпрѣдѣление на материята по естествознание за III отд., която трѣбва да се вземе прѣзъ пролѣтъта, а слѣдъ това даваме и нѣколко практически разработки. Бързаме да поднесемъ тия редове на г-да учителитѣ, за да могатъ да си послужатъ съ тѣхъ *още сега*, прѣзъ м. Мартъ, при работата си.

Въ друга статия ще дадемъ разпрѣдѣление на учебната материя по естествознание въ III и IV отдѣление.

I. Пролѣтъ.

1. *Обща картина на ранна пролѣтъ* (условия на животъ на небето, въ въздуха, на земята; прояви на животъ: при растенията и животнитѣ).

2. Градина.

а. *Изгледъ на градината прѣзъ ранна пролѣтъ* (пшпкн на овошнитѣ дървеса, поникване на луковичнитѣ и растенията, които иматъ коренища, животъ въ вжсеничнитѣ гнѣзда).

б. Кокиче, в. черѣша (слива), г. ябълка (круша и дюля), д. пчела, е. овощна пеперуда, ж. славей.

з. Работа на градинаря край овошнитѣ дървеса и зеленчуцитѣ. Градинарски сѣчива.

и. Ржило (разсадникъ): пиперъ и домати за разсадъ.

к. Майданосъ, л. спанакъ, м. лукъ, н. рѣпа, о. бобъ, (поникъ) п. акация (цвѣтове), р. кремъ, с. люлякъ, т. роза у. майски бръмбаръ, ф. попово прасе, х. къртица, ц. охловъ.

ч. Общъ изгледъ на градината къмъ края на пролѣтъта.

Наблюдения: Всѣка тварь се разглежда, слѣдъ като сж направени достатѣчни наблюдения; но и слѣдъ това продължаваме да наблюдаваме развитието на разгледанитѣ твари. Напр. овошнитѣ дървеса се разглеждатъ въ врѣме на цвѣтежъ, ала и по-късно наблюдаваме развитието на тѣхнитѣ завързаци.

3. *Въ и около дома.*

а. Щъркъ (кога дохожда, какъ си прави гнѣздото, какво донася въ него и пр. лова и плячката се остава въ IV отд., когато се разглежда въ свръзка съ рѣката), б. ластовица, в. паякъ, г. копринена пеперуда.

Наблюдения: Какъ домашнитѣ птици мжтять и отглеждатъ пилцитѣ си.

4. *Поле.*

а. Общъ изгледъ на полето прѣзъ пролѣтъта.

б. ягода, в. хлѣбни храстения, г. плѣвели, д. дивъ макъ (въ свръзка съ него се говори за питомния), е. чучулига, ж. пжтпждкъ, з. лалугеръ и полска мишка, и. невѣстулка, к. пжпешъ (и диня), л. ленъ, м. конопъ.

5. *Общъ пргледъ на разгледанитѣ природни картини прѣзъ пролѣтъта.*

6. *Прѣговоръ:*

а. Свързватъ се въ едно цѣло добититѣ знания прѣзъ разнитѣ годишни врѣмена за отдѣлнитѣ твари и природнитѣ картини, б. изучениятъ материалъ се систематизира.

РАННА ПРОЛѢТЬ.

(скица за III отдѣление)

I. Природонаблюдения.

1. *Слънце:* а. Дѣ изгрѣва, дѣ залѣзва и додѣ се издига напладнѣ. Дължина на дена.

в. Наклонъ на лжчитѣ и дължина на сѣнката напладнѣ, сутринъ и вечеръ.

2. *Въздухъ:* Топлина на въздуха сутринъ, на пладнѣ и вечеръ.

3. *Вѣтрове:* Какви вѣтрове духагъ, отдѣ на кждѣ духатъ.

4. *Снѣгъ:* Кждѣ се стопява най-напрѣдъ. Припеци.

5. *Земя:* Прѣзъ дения се размръзва, вечеръ замръзва.

6. *Растения:* а) Сокътъ въ дървесата трѣгва (Разрѣзва се кората на нѣкое дръвче и се наблюдава).

- в. Пчелките наголемватъ.
с. Листетѣ на кокичето, синия кремъ и лалето про-
биватъ земята.
7. *Животни*: а. Пчелитѣ излизатъ отъ кошера.
в. Кокошкитѣ и врабцитѣ се радватъ.
с. Дългитѣ зимни косми на домашния добитѣкъ
опадватъ.
д. Гаргитѣ и свракиѣ отиватъ на полето.
8. *Човѣкъ*: а. Облѣклото на хората прѣзъ пролѣтѣта.
в. Земледѣлецѣтъ стѣга своитѣ сѣчива и оре ни-
витѣ си.
с. Градинарѣтъ изорава градината си.

Разработка на природонаблюденията. ¹⁾

1. *Пролѣтъ иде*. Зимата си отива. Пролѣтъ иде.
Отвѣнъ е топло и свѣтло. Снѣгѣтъ се топи, защото
сега слънцето по силно грѣе, отколкото зимасъ.
2. *Земята се стопля*. Тя се размръзва. Отъ разтопениятъ
снѣгъ потичатъ вадички изъ улицитѣ, двороветѣ и по-
лего. Улицитѣ се разкалватъ. Отъ стрѣхитѣ капи вода.
Най-напрѣдъ по покривитѣ на къщитѣ, край учи-
лището, въ селския долъ, въ градинитѣ — навсѣкждѣ
снѣгѣтъ се топи на ония мѣста, които сж обърнати на
югъ. Защо? — Такива мѣста се казватъ *припечи*.
Най-много земята се стопля напладнѣ. Защо? — Надве-
черъ изстива, а нощѣ понѣкога замръзва.
3. *И въздухѣтъ се стопля*. Зимасъ лицето, ушитѣ и рѣцѣтъ
ни измръзваха. Когато дишахме, отъ устата ни изли-
заше пара. Въздухѣтъ бѣше студенъ; толкова студенъ,
че сѣкашъ рѣжеше лицето ни. Сега не е тѣй. Възду-
хѣтъ е топълъ. Най-топълъ е той напладнѣ, защото
слънцето тогава най-силно пече. Надвечеръ той се за-
хладява. Защо? Нощѣ става студенъ. Защо?
4. *Духатъ топли вѣтрове*. Тѣнѣкъ топълъ вѣтрецъ повѣва.
Той духа отъ югъ или юго-западъ. Нѣма сега студе-
нитѣ зимни вѣялици. Отъ него още по вече се топи снѣга.
5. *Растенията се съживяватъ*. Листетѣ на лалето, синия кремъ,

¹⁾ Такава форма ще вземе урока едва при неговото общо схва-
щане отъ страна на ученицитѣ. Прѣдварително тѣ трѣбва да съградятъ
всѣка часть отъ урока чрѣзъ въпроси.

зюмбюлтът се подават вече изпод земята. Кокичето е разтворило бѣлия си цвѣтъ. По полето, дѣто снѣга се е махналъ, се зеленѣятъ есеннитѣ посѣви или пѣкъ се показва зелена трѣвица. Жълти минзухари се подаватъ край словетѣ. Пжпкитѣ на дървесата наголѣмяватъ.

6. *Животнитѣ се развеселяватъ.* Кокошкитѣ весело търчатъ по двора. Започватъ да куткудякатъ и да несатъ яйца. Врабцитѣ радостно чуруликатъ и се боричкатъ по стрѣхата. И тѣ вече усѣщатъ, че си отиватъ лошитѣ зимни дни. Пчелитѣ излизатъ прѣдъ кошера на припекъ.

Космитѣ на конетѣ и воловетѣ падатъ. Подъ тѣхъ се показватъ хубави лѣскави косми. По полето овцетѣ хрупатъ крѣхка зелена трѣвица. Между тѣхъ весело търчатъ и блѣятъ малки агънца.

7. *Пролѣтното слънце развеселява и насъ.* Когато слънчевитѣ лжчи надникнатъ прѣзъ прозорцитѣ въ училищната стая, ние се радваме. Става свѣтло и хубаво. Намъ ни се иска да работимъ. Зимасъ не бѣше тѣй. Когато надвисваха мъгли и облаци, ние стояхме умърлушени. Бѣше ни мжчно. Повече гледахме да бждемъ близо край печката. Сега обичаме да стоимъ на двора и да играемъ.

Земледѣлцитѣ стѣгатъ своитѣ рала и плугове. Тѣ отиватъ да оратъ. Градинарътъ изорава градината и бърза да засѣ лукъ и чесанъ.

- Вдѣлбочаване.* Защо животнитѣ се развеселяватъ и растенията се събуждатъ сега? — Защото сега е топло. Защо земята и въздуха се стоплятъ повече, отколкото зимасъ—? Защото слънцето грѣе по-силно.

8. *Защо слънцето сега повече стопля земята?*

а. Защото по-дълго врѣме грѣе прѣзъ деня. То изгрѣва сега откъмъ селската гора и захожда къмъ Долня Кумлуджа; а зимасъ изгрѣваше къмъ „кавацитѣ“ и зализаше къмъ „могилитѣ“. Сега извървява денемъ по-дългъ пжтъ,¹⁾ отколкото зимѣ; затуй и денѣтъ е по-дългъ отъ зимния. Зимасъ, щомъ ни пустнатъ отъ училището за вечеръ, скоро мрѣкваше; а сега слънцето

1) Тукъ е дума за привидния дневенъ пжтъ на слънцето.

стои още високо, и ние можемъ да си поиграемъ у насъ на двора. Както печката колкото повече врѣме гори и грѣе, толкова повече се стопля стаята, тъй и слънцето, колкото по дълго врѣме грѣе прѣзъ деня, толкова повече стопля земята.

б. Слънцето се издига по високо, отколкото зимасъ. Слънчевитѣ лъчи сега напладнѣ сж по-изправени. Зимасъ тѣ бѣха по-полегати, защото слънцето напладнѣ стоеше по-низко.

Изводъ. I. И тъй, колкото слънчевитѣ лъчи сж по-изправени, толкова повече топлятъ. Затуй сега слънцето сега топли земята повече, отколкото зимасъ.

II. Слънцето сега стопля земята, защото 1) по-вече врѣме грѣе прѣзъ деня и 2) защото лъчитѣ му сж по-изправени, отколкото зимасъ.

Концентрични въпроси.

III. Свързване съ другитѣ учебни прѣдмети.

1. *Четене:* Стих. „Слѣдъ зимата“ изъ читанката на М. Герасковъ и др., стр. 53. „Начало на пролѣтѣта“, стр. 59.
2. *Свободни съчинения* на теми, почерпани изъ живота прѣзъ ранна пролѣтъ.
3. *Пѣние:* „Пролѣтъ“ изъ сборката „Дѣтски пѣсни“ отъ Добри Христовъ, свитѣкъ II, стр. 15.
4. *Рисуване:* Пролѣтенъ пейзажъ.

ГРАДИНАТА ПРЕЗЪ РАННА ПРОЛѢТЪ.

(скица за III отдѣление).

I. Природонаблюдения.

1. *Дървеса*

- а. Клонетѣ на дървесата се изправятъ, щомъ се стопи отъ тѣхъ снѣга.
- в). Какъ сж устроени пжлките. Тѣ отъ день на день, колкото по-вече се стопля врѣмето, наголѣмватъ.

Най-бърже наголѣмватъ на ония дървеса, които сж на припекъ.

Опитъ: Вѣйка съ пжпки, поставена въ чаша вода на топло въ стаята, скоро се разлиства.

- с. Прорязва се кората на едно дръвче и се наблюдава те-

чението на сока. Сокъ не е тръгналъ въ ония дръвчета, около дънера на които има още снѣгъ.

2. *Вжсенични тизда.* Дребнитъ вжсенички, излюпени още прѣзъ есенъта, които прѣкарваха зимата въ сънь, сега се размърдватъ.

3. *Тръви и цъття поникнали.*

а) Какъ сгоятъ листетъ на кокичето, лалето, зюмбюля и др., когато пробождатъ земята.

в) Цвѣтни пжпки

с) Наименувай буренитъ, които сж поникнали

4. *Работа на градинаря.*

II. Разработка на природонаблюденията.

Цълъ. Какъ пролѣтното слънце събужда растенията и животнитъ въ градината

1. *Какъ събужда дървесата?*

а. *Клонетъ се изправятъ.* Ябълката, крушата, дюлята, черешята, сливата, акацията — всички дървеса още се чернѣятъ. Но сега тѣхнитъ клоне не сж прѣвити надолу, както зимасъ, защото снѣгътъ и скрежътъ сж се стопили отъ слънчевата топлина. Водата отъ тѣхъ е изкапала подъ дървесата тамъ, дѣто сж коренитъ.

в. *Пжкитъ наблбнуватъ.* По вѣйкитъ пжпкитъ сж станали по-едри, отколкото бѣха зимасъ. Тѣ всѣки день растатъ, и подиръ два-три дена ще се разпукатъ. Отвѣнъ всѣка пжпка е покрита съ жилави люспи. Подъ тѣхъ сгоятъ тънки малки зелени листца, свити като фунийка. Когато ги разкжсваме, нѣщо лѣпне по прѣститъ ни.

с. *Какъ тия тънки зелени листца не сж замръзнали прѣзъ зимата?* Жилавитъ люспи като капаче или колибка ги покриватъ и ги пазятъ отъ студа.

Когато се разтапя скрежътъ или снѣга по вѣйкитъ, воднитъ капки ше влѣзатъ въ тънкитъ зелени листца. Вечеръ пжкъ, когато въздухътъ изстине, водата ще замръзне. Тънкитъ листца ще се поврѣдятъ. Но това не става, защото люспитъ сж яки, жилави и като кожа не попиватъ и не пропускатъ водата. Падне ли капка върху тѣхъ, тя се плъзга и се търкаля дѣлу на земята. Освѣнъ тоза и лѣпкавото вѣщество не пуска вода, сжщо както смолата, съ която засмоляватъ бѣчи и пукнати сждини.

д. *Защо пжкитъ сега наедртватъ?* — За да растатъ, тѣ трѣбва да се хранятъ. Храната си тѣ взиматъ отъ зе

мята. Коренитѣ смучатъ хранителни сокове отъ почвата. Зимѣ почвата е замръзнала, затова по дървото не върви много сокъ. А сега слънцето стопля земята, размръзва я, а снѣгътъ я напоява съ вода. Коренитѣ започватъ да смучатъ тая вода, заедно съ друга храна, и подъ кората трѣгва много сокъ. Ние се увѣрихме, че това е тъй, като разрѣзахме кората на едно дървче. Отъ соковетѣ пжпкитѣ започватъ да се хранятъ и да растатъ; зеленитѣ листца наголѣмватъ и натискатъ люспитѣ и тѣ захващатъ да се разтварятъ. Зимасъ пжпкитѣ бѣха по-сухи, отколкото сега. Ако тѣ имаха тогава много сокъ, той щѣше да замръзне отъ голѣмитѣ студове и тѣнкитѣ зелени листца щѣха да се поврѣдятъ. Сега тѣ не се боятъ отъ студъ, защото слънцето ги стопля.

И тъй, пжпкитѣ сега наедрѣватъ; защото 1) коренитѣ започватъ да смучатъ сокъ отъ земята и 2) защото слънцето ги стопля.

е. *На всички дръвчета пжпкитѣ не наедрѣватъ.*

Онѣзи дръвчета, около коренитѣ на които още има натрупанъ снѣгъ, нѣматъ едри пжпки. Ако цѣпнемъ кората на такова дървче, ще видимъ, че по-малко сокъ има въ тѣхъ. Защо? — Защото слънцето не може да стопли земята край коренитѣ на тѣзи дръвчета. Най-много сокъ вече тече въ дръвчетата, дѣто сж на припекъ. Защо? — Затуй и тѣхнитѣ пжпки по-скоро наедрѣватъ.

2. *Слънцето събужда вжсеницитѣ въ мнѣздата имъ.* По вѣйкитѣ на нѣкои дървеса се бѣлѣятъ вжсенични гнѣзда. Тия гнѣзда ние видѣхме още прѣзъ есенъта. Още тогава въ тѣхъ бѣха се излюпили дребни вжсенички. Прѣзъ зимата тѣ спѣха като умрѣли. Сега тѣ вече мърдатъ. Най-напрѣдъ се размърдаха вжсеницитѣ въ онази страна на гнѣздата, която е обърната на югъ. Защо? Въ други прѣградки тѣ още спятъ. — Защо? — Защото слънцето не може още добрѣ да ги стопли.

Защо ли вжсеничкитѣ не сж измрѣли отъ зимния мразъ? — Външната вълнеста покривка на гнѣздото ги пази като кожухъ отъ студа. Тя нѣма никждѣ дупчици, затова въ нея не може да влѣзе ни студъ, ни вѣтъръ. Отвън покривката е жилава и гладка, като хартия, затова водата се плъзга по нея, но не може да влѣзе вътрѣ и да измокри вжсеничкитѣ.

3. *Цвятта и тръвитъ се събуждатъ.* Листетъ на кокичето вече сж проболи земята. Между тѣхъ се е разтворилъ бѣлъ цвѣтъ. На нѣкои кокичета цвѣта е още скритъ въ жилава ципа. Синиятъ кремъ, лалето и зюмбюльтъ сжщо сж проболи земята. Тѣхнитъ листя сж заострени, като ножове и сж яки, за да могатъ да пробиятъ земята. Додѣто бѣше замръзнала, тѣ бѣха скрити въ нея, защото не можахъ да я промушатъ. Слънцето сега стопли и размръзи почвата; тя се размекна и тѣ лесно се подадоха навънъ. Край плета никнатъ различни трѣви. Тѣ отъ день на день ставатъ по-голѣми. Копри-вата вече е израсла.
4. *Работа на градинаря.* Пролѣтъта кара и градинаря да се залови на работа Той събира изсъхналитъ стѣбла на миналогодишнитъ трѣви, натрупва ги на купъ и ги изгаря; изрѣзва гнѣздата на вжсеницитъ, защото, ако ги остави, тѣ ще пробиятъ кжщичкитъ си и ще плъзнатъ по вѣйкитъ да ядатъ листетъ, изчиства изсъхналитъ клоне на овошкитъ. Слѣдъ това прѣкопава градината, раздѣля я на лѣхи и сѣе лукъ, чесънъ, спанакъ, майданосъ, ряпа и др.

На припекъ изкопава плитки четвъртити ями, въ които настила конски торъ. а отгорѣ него — ситна рохкава прѣстъ. Въ нѣя засѣва най-плитко дребнитъ сѣмена на пипера и доматитъ. Сѣмената на пипера и доматитъ се сѣятъ рано на пролѣтъ. Тогавъ нощъ става студено и често пада слана. А *поники* на пиперътъ и доматитъ измръзва и отъ най-малкъ студъ, затова градинарьтъ покрива нощъ и въ лошо врѣме ямитъ съ рогозки. Когато врѣмето е хубаво, открива ги. Такива ями, въ които пониква или се ржти сѣмето на пипера и доматитъ, се казватъ *ржтила*. За да ржтятъ сѣмената, трѣбва да има въ ржтилото много топлина. Такава топлина изпуска конския торъ. Значи, конскиятъ торъ служи за топла постелка на сѣмената

5. *Концентрични въпроси*



2 Извъ практиката — за практиката. 5

Д-ръ С. Ч.

Използувай пособията !

„Картинитѣ разсѣйватъ дѣтското внимание, вслѣдствие на което не трѣбва да се оставятъ въ класната стая“. „Учебнитѣ пособия се поврѣждатъ, вслѣдствие на което не трѣбва да се даватъ въ рѣцѣтъ на ученицитѣ, а да се занасятъ въ класната стая, когато сж нуждни при прѣподаването“.

Тия и много други повѣсти отъ подобенъ родъ се срѣщатъ изъ разни учебници по педагогика, изъ разни правилници и инструкции. Причината на подобни повѣсти не е ни чия друга освѣнъ педагогическото невѣжество. Казало се единъ пжтъ, че картинитѣ разсѣйватъ дѣтското внимание и ние ги държимъ подъ ключъ въ учителската стая. Когато ще прѣподаваме за даденъ прѣдметъ, занасяме картината му въ класъ, окачваме я на таблата за нѣколко минути и въ края на часа пакъ я отнасяме обратно въ шкафа. А дѣцата колко се радватъ на картинитѣ, какъ радостно биха ги разглеждали на саме слѣдъ и прѣдъ учебното врѣме ! И колко много биха научили тѣ самостоятелно, прѣди още учителятъ да имъ бѣ прѣподавалъ, ако имаха възможность да наблюдаватъ картината отъ близо и прѣзъ свободното си врѣме ! Картинитѣ съдържатъ въ себе си множество кристализирани знания, които могатъ да отчетатъ самитѣ ученици. Наблюдавалъ ли си, драги читателю, купчина дѣца, застанали прѣдъ нѣкаква картина какъ майсторски умѣятъ да се забавляватъ, да се поучаватъ, да разказватъ !? Ако не си наблюдавалъ, направи опитъ съ ученицитѣ си, като оставишъ въ класната стая единъ день по-рано картината на нѣкой прѣдметъ, когото мислишъ да обработвашъ.

И тъй, учебнитѣ пособия трѣбва да се използватъ по-

вече, когато се оставятъ въ класната стая нѣколко врѣме, прѣди да се пристѣпи къмъ обработката имъ. Прѣзъ това врѣме всѣки ученикъ има възможность да наблюдава картината, когато е свободенъ. Така ученицитѣ се подготвятъ за обучението и се сдобиватъ съ по ясни и по-пълни прѣдстави.

Ще прѣподавамъ за слона. Нѣколко дни по-рано окачамъ картината на слона въ класната стая и съобщавамъ на ученицитѣ си, че утрѣ ще учимъ за това животно. Ученицитѣ иматъ врѣме да го разгледатъ обстойно. Въ врѣме на прѣподаване тѣ разполагатъ съ по вече и по-пълни прѣдстави. Естествено е, че успѣхътъ ще бѣде по добъръ. Слѣдъ урока оставямъ картината още нѣколко дни, за да ѝ се наравдатъ ученицитѣ ми.

Ще прѣподавамъ за *мъркитѣ за тежестъ*. Постѣпвамъ по сѣщия начинъ: оставямъ единъ день по-рано въ класната стая вѣзни, кутията съ грамове и килограмъ, за да може всѣко дѣте да ги побара, да тегли на вѣзнитѣ, да разпознава разнитѣ тежести и т. н. По сѣщия начинъ постѣпвамъ, когато ще прѣподаваме и за мѣркитѣ за дължина, за течности и др. — Сторено ли е това прѣдварително, естествено е, че обучението върви по-леко, по успѣшно.

Ще прѣподавамъ за *топлотѣра*. Окачамъ го нѣколко дни по-рано на стѣната въ класната стая и давамъ зарѣкъ, всѣки да наблюдава колко е температурата прѣзъ разнитѣ врѣмена на денонощието.

По този начинъ трѣбва да се използува дѣщо пособия има въ училището. Така обучението се явява като естествено допълнение на дѣтския опитъ. Ученицитѣ биватъ по хитри, по-наблюдателни и което е най-главно, по самодѣйни и подготвени да възприематъ и разбиратъ уясненията и допълненията на учителя си.

Дребна, но важна работа.

Б. Шодоровъ — у-ль с. Коларово.

Пакъ за свободнитѣ съчинения.

Бѣше въ понедѣльникъ. Тѣкмо по срѣдата на I-я часъ се зачу дрезгавия гласъ на куриерската трѣба — куриерътъ извѣстяваше, че пристига. Една тиха, сдържана радостъ свѣтна по лицата на ученицитѣ . . . Тѣ почнаха да шушу-

катъ . . . Задачата, макаръ и много интересна, не ги прѣвличаше вече. На всички вниманието се отвлѣче отъ пощенската трѣба . . . Занимаваше ги мисълта: дали куриерътъ имъ носи писмото, което тѣ съ такова голѣмо нетърпение отъ нѣколко дни насамъ очакватъ. Миналата недѣля тѣ въ часа по писане писаха писмо до своитѣ другари отъ IV отдѣление въ едно съседно село; единъ отъ ученицитѣ, който бѣ написалъ най-хубаво въ тетрадката си писмото, го прѣписа на пощенска карта и отъ страна на цѣлото отдѣление го испратихме. Сега тѣ очакватъ отговоръ на туй писмо. Свърши се часа. Азъ отидохъ да видя, но за жалостъ, отговоръ нѣмаше. Върнахъ се. Звънецътъ удари и азъ влѣзохъ въ часъ — бѣше часъ по писане.

— Другаритѣ ви отъ село Боздуганово не сж ви писали още, започнахъ азъ; види се, тѣ ще пишатъ нѣщо хубаво и затова закжсѣха.

Едно незадоволство се записа по лицата на ученицитѣ. Нѣкои даже прибързаха да ги обвинятъ въ нередовностъ.

Азъ мислѣхъ какъ да излѣза изъ туй неловко положение.

— Дѣца, казахъ имъ азъ, знаете ли що се случи съ менъ сега, като отивахъ да видя за отговоръ?

Всички ученици съ едно напръгнато внимание ме [загледаха въпросително.

— Тъкмо що излязахъ изъ училищния дворъ, продължихъ азъ, гледамъ — насрѣща ми иде едно куче; отъ устата му текатъ лиги, а очитѣ му мѣтни. Щомъ видѣхъ кучето, азъ познахъ, че е бѣсно и се върнахъ назадъ. Когато замина кучето, азъ излѣзохъ и се опжтихъ къмъ общинското управление. Слѣдъ малко се зачу гръмъ отъ пушка и кучешки вой. Обърнахъ се — прѣдъ кръчмата се бѣха натрупали много хора — тѣ стрѣляли на бѣсното куче.

— Какво ви разказахъ сега? А какво е туй, що се случи съ мене? Отговори ми се, че това е една *случка*. А съ васъ случвали ли сж се подобни случки? Ученицитѣ за мигъ започнаха да се прѣнасятъ въ своето минало. Ржцѣтѣ се задигаха една по една . . . Неописуема радостъ изпълни сърдцата на малкитѣ школници. Всѣки искаше да разкаже.

— Азъ зная, че всѣки може да ми разкаже по нѣщо много хубаво, но врѣмето е кратко да изслушамъ всѣкиго по отдѣлно, затова пека всѣки отъ васъ напише намислената си *случка* въ тетрадката и азъ отъ тамъ ще ги прочита всичкитѣ.

Разказахъ имъ слѣдъ туй друга случка изъ дѣтинския си животъ, изслушахъ и нѣколко ученика. Оставаше само какъ да се напише заглавието на писането. Едни отъ ученицитѣ одобриха за заглавие — *една случка*. Други не одобриха това и ме запитаха дали би могли да турятъ друго заглавие. Оставихъ ги свободни въ избора на заглавие. Ученицитѣ съ свѣтнали отъ радостъ очи и съ голѣмо нетърпение чакаха да имъ се раздадатъ тетрадкитѣ и да започнатъ

Раздадохъ имъ се тетрадкитѣ и тѣ почнаха своята работа.

Ето и нѣколко оригинала отъ тия ученишки продукции.

28 Писане.

21|I

Една случка въ живота ми.

Маналата година единъ пътъ бѣхме отишли на лозята съ Моню Илчевъ. Реката бѣше дошла. Грозю Герчева башта ни донесе капина и я префърли презъ реката. Тя пана отсамъ на брѣга къмъ насъ. Азъ и Моню хукнахме да я зимаме. Че се сблъскахме и азъ паднахъ въ реката и се вловихъ за една жила. Моню взе да реве и Грозюза баща доде и ма извади

28 Писане.

21|I.

Какъ ходихме веднажъ за птичета.

Бѣше миналата зима. Данчо Иовчевъ бѣши на излѣгалъ меня и Грозю Вълчевъ, че имало въ една круша птичета. Ама бѣши дошла риката. Тръгнахме да отиваме да ги вадимъ. Грозю отчупи единъ колъ отъ рашевата нива. Грозю зе кола и прискочи, а сетня дади кола на меня. Азъ като зехъ да скачамъ като бѣши силна водата исплесна са кола и аз нагазихъ до поясъ въ водата. Сетня не назатъ не напредъ. Минахъ при Грозю че си отидохме.



Отговоръ на нѣколко запитвания.

Много запитвания се получаватъ въ редакцията ни отъ различни мѣста на нашата родина по въпроса за държавния изпитъ на основнитѣ учители. Нѣкои отъ нашитѣ абонати питатъ какъ да се готвятъ, други — какво да четатъ, трети — на що да се обърне по-вече внимание, четвърти — при наличността на много методи о коя метода да се придържатъ и т. н. Не можемъ смогна всѣкому отъ заинтересованитѣ да отговаряме отдѣлно. Ето защо обсебваме една страница отъ списанието „Уч. практика“ да дадемъ нѣкои общи упътвания и съвѣти на тия, които ни запитватъ по дадения въпросъ.

Писменъ изпитъ. Нужно е прѣди всичко грамотностъ, да не се правятъ груби правописни грѣшки. Това е едва ли не най-важното условие при оцѣнката на писмената работа. Да не се пише много, а кратко и сбито. Да се пише направо по въпроса, безъ дълги и широки въведения. Да не се правятъ отклонения отъ зададената тема. Въ развоя на темата да се прояви що годе начетеностъ. Да има логика въ разсужденията и по възможности — игривъ стилъ и т. н.

Устенъ изпитъ. На държавенъ изпитъ не се иска нѣщо повече отъ това, каквото се изучава въ педаг. учил. Плюсътъ при държ. изпитъ е да се провѣри до колко кандидатътъ умѣе да си служи и да прилага на практика знанията, които е изучавалъ въ педагогич. училище. И тукъ най-важното е кандидатътъ да има по-обширни познания по психология, съ помощта на които ще може да си изработи мнѣние по разнитѣ метод. въпроси. Едно твърдѣ важно искане е кандидатътъ да познава добръ материята, която се изучава въ I, II, III и IV отд., както и какъ трѣбва да се групира. Напр. разпрѣд. учеб. матер. по смѣтане, естествознание въ I, II и т. н. отдѣл. Желателно е кандидатътъ да си има единъ класикъ-педагогъ, когато да познава по-обстойно и да е прочелъ нѣколко оригинални съчинен., като „Емилъ“, „Мисли върху възпитанието“, „Какъ Гертруда учи дѣцата си“ и др.

Практически изпитъ. Тукъ кандидатътъ трѣбва да докаже, че има необходимитѣ за единъ учител качества. При развоя, както и при прѣподаване на лекцията не трѣбва да се придържа о никакви шаблони, а да нагажда работата си изключиво съобразно естеството на учебната материя и особеноститѣ на дѣтския духъ: възбуждане интересъ у дѣцата, весело държане, приятна работа. Нови методи нѣма; има осмислюване и по-дълбоко схващане на работата ни при прѣподаване. „Психологически въренъ ли е постъпка мн“ — този трѣбва да ти бжде критерия при работата ти.

Тия ни мисли нека се иматъ прѣдъ видъ като съвѣти.

Didaktikus

Въ стремежа си да дадемъ по-вече материяли на читателитѣ си, въ тази книжка помѣстихме множко статии, вслѣдствие на което не остана мѣсто за отдѣла „Книжнина“ Ред.