

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

СПИСАНИЕ ЗА ОСНОВНИ УЧИТЕЛИ.

Редакторъ Антонъ Борлаковъ.

Н. Ванковъ — Ловъ.

Игра и трудъ.

Звънецътъ удари. Въ класната стая настана оживление. Децата, които до преди минута седѣха омарлушени по мѣстата си, изведнажъ се оживиха. Защо? — Мисълта, че следъ малко тѣ ще *играатъ*, пропъжди овладѣлата ги досада.

Тая сцена се наблюдава всѣки день въ нашитѣ училища. Всѣко съобщение, че „утре нѣма да учимъ“, се посреща съ радостни манифестации отъ ученицитѣ. Учителътъ съ смѣсено чувство посреща тия манифестации: той се заразява отъ детската радостъ, ала едновременно изпитва голѣмо разочарование, защото констатира, че, въпреки всичкитѣ си усилия да привлече децата къмъ училището, да направи обучението приятно, ученицитѣ му предпочитатъ да сж вънъ отъ училището. Оправдано ли е това учителово огорчение? — Не. Съ никакви срѣдства учителътъ не може да заличи разликата между труда, къмъ който децата сж призвани въ време на урокъ, и играта, която запълва междучасията и празниците.

Детето, което играе, е напълно свободно. То се отдава на влѣчението си къмъ подвижностъ, къмъ изразходване на енергията си; то въплотява въ играта своя идеалъ за красота, за сила, за похватностъ; то дава полетъ на фантазията си: пръжката за него е конь, куклата е бебе; то намира случаи да упражни и подражателността си: то е „майка“, която кѣпе, храни, облича детето си, или е „файтонджия“, що лудо препуска конетѣ; то, най-сетне, намира случаи да блесне, да се отличи, да бжде похвалено, или да упражни своитѣ организаторски способности, своето влѣчение къмъ властничество, къмъ подчиняване чуждитѣ воли. Но, повтаряме, въ играта си детето е напълно свободно: то самъ избира играта си, съобразно своя темпераментъ и наклонности; то прекратява играта, щомъ се изтощи, или я замѣня съ друга,

щомъ му е омръзнала; първата прѣчка го отчайва, първата хрумнала му мисълъ го отклонява отъ дотогавашното му занятие. Играта, отъ друга страна, е безкористна: като играе, детето не върши „полезна“ работа; то никому не помага въ неговия трудъ, не увеличава ничии материални блага. Единичката користъ въ играта е насладата, изпитвана въ момента отъ задоволеното влѣчение къмъ подвижностъ, творчество, подражателностъ, честолюбие, властничество и красота. Свободата на изборъ, на продължителностъ и насладата, изпитвана въ време на игрането, сж двата отличителни — и само ней присъщи — белега на играта. Нека забележимъ, че не само детето играе: танцътъ, спортътъ, азартнитѣ игри, разходкитѣ сж игритѣ на възрастнитѣ.

Но детето може и да се труди. Между трудътъ на детето и тоя на възрастния нѣма никаква разлика, макаръ, че сме свикали да се отнасяме пренебрежително къмъ първия. Защото за въпроса, който ни интересува, не е важно нито количеството, нито качеството на труда. Ние търсимъ да установимъ различията въ мотивитѣ и въ характера на тия два вида дейности. Едно и сжщо движение може да бжде игра или трудъ. Вечеръ и въ празниченъ день мнозина се разхождатъ. За тѣхъ разходката е удоволствие. Раздавачътъ, обаче, който цѣлъ день разнася писма, съвсемъ не се разхожда: за него сжщото движение е трудъ. Момиченцето шие рокличка на куклата си. Тая детска дейностъ е игра. Застави ли го, обаче, майка му да закърпи собствената си рокличка, шиемето се превръща въ мжчителенъ трудъ. Отъ тия два примѣра вече може да се схване коренната разлика между играта и труда. Играта е свободна проява на влѣчение къмъ дейностъ, а трудътъ е винаги наложенъ. Първичната подбуда къмъ трудъ е нуждата „да се боримъ“ съ природата, за да си доставимъ това, що ни е нужно въ живота. Дали непосредно ще използваме продуктитѣ на труда си или ще ги размѣнимъ съ други, е безразлично: стопанската дейностъ винаги цели задоволяване нуждитѣ на трудещия се.

Подбуди къмъ трудъ могатъ да бждатъ още страхътъ, срамътъ, користолюбието, честолюбието, самопожертвуването и най-сетне привычката. Всички тия мотиви, строго погледнато, се свеждатъ къмъ единъ — стремежъ къмъ животъ. Зависи отъ това, какъ сме възпитани, какъ разбираме целитѣ на живота, какви чувства ни обладаватъ въ даденъ моментъ или въ известенъ периодъ отъ живота ни, за да бждатъ мотивитѣ ни къмъ дейностъ повече или по-малко егоистични. Въ всѣки случай трудътъ е извиканъ отъ нуждата и се осмисля съ ползата: да се задоволи непосредната нужда, да се предотврати страданието, да се увеличи запасътъ отъ материални блага или да се създадатъ духовни ценности. Ето защо при труда свободата за изборъ на дейностъ, ако съвсемъ не липсва, поне е доста ограничена.

Но свободата при труда се ограничава не само по тая причина. Всъка работа изисква строго определено време за извършване и същщо такава продължителност на труда. Земледѣлецът не може да жъне, когато му скимне. Ученикът не може, следъ като е изучилъ половината азбука, да каже „стига ми толкова“. Умората или спънкитъ при работата не сж достатъченъ мотивъ, за да не я доискараме или да я замѣнимъ съ друга. Предъ насъ стои дилемата: или да свършимъ работата, или да бждемъ наказани, ако не иначе, то поне съ това, че досегашнитъ ни усилия ще пропаднатъ безплодно.

Най-сетне разликата между играта и труда се състои въ неедновременността на насладата отъ движението. При играта тая наслада се изпитва въ самия моментъ, непосредно; тя е едничката мѣрка, що обуславя, както вида на играта, така и нейната продължителност. Едно момче, което играе футболъ, или едно момиче, което танцува, се задъхватъ отъ умора. Все пакъ тѣ съ съжаление прекратяватъ играта. При труда насладата иде следъ известно време—когато можемъ да разполагаме съ плодоветъ му. Земледѣлецътъ чака съ месеци реколтата отъ нивитъ си. Работникътъ получава заплатата си въ края на седмицата или месеца. Поетътъ и живописецътъ се възхищаватъ отъ творенията си. Но колко мжчителни часове сж прекарали тѣ въ търсене; единиятъ—подходнитъ рими, другиятъ — линията и окраската!

Играта е приятна, а трудътъ — мжчителенъ. Той може само да се подслажда съ съзнанието за изпълненъ дългъ и за бждни облаги. Съвсемъ правъ е Жюль Пейо („Възпитание на волята“), когато съветва ученицитъ, що се морятъ надъ уроци, да си представятъ винаги картината на радостъ и доволство у родителитъ отъ тѣхнитъ успѣхи. Най-мжчителенъ е робскиятъ трудъ, защото въ замѣна на усилията си робътъ не получава нито равноценни блага, нито морално удовлетворение. Ратаитъ и наемнитъ работници винаги сж склонни къмъ бунтъ, защото смѣтатъ, че тѣхниятъ трудъ не се заплаща достатъчно.

Трудъ или игра е обучението? — То е трудъ въ най-финъ видъ. Задачата на училището е не да задоволи мимолетнитъ детски желаня, а да даде на децата тоя минимумъ знания и умения, които ще имъ сж необходимими въ живота, или ще бждатъ основата, върху която ще се изгради, чрезъ обучението въ по-висши училища или чрезъ самообразование, цѣлостенъ и правиленъ свѣтогледъ. Детето дори не съзнава нуждата и ползата отъ обучението: нему е безразлично, дали ще може или не да чете и смѣта. Ние, възрастнитъ, упражняваме известно насилие надъ детето, като го караме да се учи, имайки предвидъ неговото бждеще. Та и всѣки урокъ поодѣлно, като частица отъ цѣлокупното обучение, е проява на трудъ. Да подреди мислитъ, впечатления и представитъ си — при разказване; да прави абст-

ракции и умозаклучения — при смѣтане; да напише продиктуванъ текстъ, като спазва токущо усвоени граматични правила — всичко това, което се иска отъ детето-ученикъ, въ никой случай на може да бжде игра.

Но не може ли обучението да се нагласи така, че да е нѣщо срѣдно между трудъ и игра? — Надъ тая проблема сж се трудили много видни педагози. Така нареченото „свободно възпитание“ и до сега не престава да е идеалъ за мнозина детелюбци. Рускиятъ педагогъ-професоръ С. И. Хесенъ въ обемистото съчинение „Основи на педагогията“, следъ като констатира разликата между играта и урока, препоръчва, щото урокътъ да бжде пропитъ („пронизанъ“) съ игра. „Играта, казва той, трѣбва да бжде устремена къмъ урока. Защото, като се откъсне отъ урока, тя се изражда въ праздна забава, способна за кратко време да занимае, но не и да образова детето. Но играта трѣбва да си остане игра, защото, ако се превърне предивременно въ урокъ, тя ще се изроди въ бездушно и механическо занятие, въ повтаряне на това, което показватъ по-възрастнитѣ“. (стр. 89). Какъ може да стане това, Хесенъ не дава практически указания. Намъ се вижда странна тая негова препоръка, следъ като той подлага на твърде подробна и остроумна критика всички опити за свободно възпитание и обучение. Фрѣбеловата метода, възпитанието на Емиля (Русо), яснополянската школа на Толстоя и детския домъ на г-жа Монтесори. Той намира, че всички тия опити за свободно възпитание, за изходна точка на което служи не предназначена целъ, а временнитѣ интереси на детето, сж несполучливи. Но, ако всички досегашни опити въ това направление сж останали безрезултатни, съ право можемъ да се съмняваме, дали и „трудоовото училище“, препоръчвано отъ Хесена, ще разреши проблемата.

Всѣки урокъ е и трѣбва да бжде една задача. Ролята на учителя се свежда къмъ това, да подбере задачитѣ наспроти детскитѣ сили и подготовка и съ огледъ на общата задача, що се преследва съ обучението, да улесни колкото и съ каквото може разрешението имъ. При всѣки урокъ детето трѣбва да прояви известна активностъ: то трѣбва да се потруди надъ разрешението на задачата. Безъ това активно участие на детето, обучението ще бжде безпредметно и безрезултатно. Задачата, обаче, се поставя не отъ детето, а отъ учителя. Самиятъ този фактъ е отъ решително значение за квалифициране дейността при обучението.

Обучението е трудъ. То не може и не бива да бжде игра, защото играта задоволява мимолетното желание, ала тя не осигурява подготовката, що трѣбва да получи всѣки човѣкъ, който има да се справя съ трудноститѣ на живота. Но, ако обучението не може да бжде приятна забава, за всѣкиго, който обича децата, който би искалъ да ги избави отъ безполезни занятия и който, най-сетне, би желалъ да

подслади обучението, се налагат за разрешение три въпроса: що да се учи, какъ да се учи и, най-сетне, въпроса за наградитѣ и наказанията. Въпросътъ „що да се учи?“ се разрешава съ учебния планъ, а „какъ да се учи“ е предметъ на методиката. Ето защо на тия въпроси тукъ нѣма да се спираме. Остава въпросътъ за наградитѣ и наказанията. Разпространено у насъ мнение е, че не бива да се даватъ награди на отличилитѣ се ученици и да се налагатъ наказания на ленивитѣ. Наградитѣ щѣли да направятъ децата алчни и суетни, а наказанията щѣли да притягватъ тѣхното честолюбие. Децата трѣбвало да привикватъ къмъ безкористенъ трудъ. Това мнение е съвсемъ погрѣшно. Видѣхме, че безкористенъ трудъ е невъзможенъ. Всѣки трудъ търси своята отплата. За ученика, който наистина работи безкористно — въ буквалния смисълъ на думата — тая отплата не може да бѣде друга, освенъ похвалата на учителя. Суетността, честолюбието сами по себе си не сж лоши прояви на човѣка: тѣ сж, безспорно, мощенъ стимулъ къмъ творчество. Достатъчно е ние, които преценяваме детскитѣ заслуги, да даваме правдиви преценки, за да се избѣгне опасността — децата да си съставятъ фалшиво мнение за способноститѣ си. Сжщо такава възпитателно въздействие иматъ наказанията. Страхътъ отъ наказание е подбуда къмъ трудъ. Какво ще бѣде това наказание — зависи отъ честолюбието на ученика и авторитета на учителя. За честолюбивото дете е непоносима мисълта, че уважаваниятъ отъ него учителъ ще го смѣре за неизпълнено задължение.

A. Chambord.

Обучение чрезъ игра.

Всички знаятъ, че децата се увличатъ много повече отъ своитѣ игри, отколкото отъ своята училищна работа. Това е така, защото, играта е естествена форма на детската дейностъ, а трудътъ не е.

Играта е свободна дейностъ, на която неудържимо и всецѣло се отдава човѣкъ. Каквито и усилия да изисква тя, тѣ ни се струватъ леки и приятни, защото преследватъ безкористно фиктивни цели, поставени отъ въображението. Играта е стремежъ къмъ свободно творчество, което само по себе е целъ. Тя е сродна съ изкуството. Затова при нея почти всички деца сж артисти.

Трудътъ, напротивъ, твърде често е мжчителенъ. Такъвъ е принудителниятъ трудъ, наложенъ отъ обстоятелствата или отъ хората. Той отблъсква, защото изисква болезнени усилия. Затуй, обикновено, трудътъ се окачествява като „мжчение“, „тяжестъ“, „болезнена дейностъ“. За пове-

чето ученици и за мнозина възрастни хора думата „труд“ има тая несимпатична смисъл.

Но трудът може да бжде и лекъ, ако той е свободенъ, ако отговаря на естественитѣ влѣчения на индивида — съ една речъ, ако е проникнатъ отъ природата на играта. Тогава той се извършва съ удоволствие и увлѣчение. Погледнете добриятъ работникъ, когато стѣкмява своята творба — когато полира, напр., изработенъ предметъ: той го обръща и преобръща, отдалечава го малко, гледа го и пакъ го приближава, за да му добави нѣщо. Тоя човѣкъ не работи по принуждение: той се радва, и неговитѣ усилия сж приятни. Вижете добрата домакиня, когато грижливо реди къщата си или когато приготвя баница за семейството си: тя влага всичкото си въображение и цѣлото си сърце въ своята работа; това не е трудъ, а игра, и то очарователна игра. Сжщото правятъ и великитѣ труженци въ науката, промишлеността и търговията: ученитѣ, изследвачитѣ, капитанитѣ на индустрията и магнатитѣ на търговията. „Добри играчи“, — казватъ за тѣхъ. Съ това искатъ да кажатъ, че, като се стрематъ да постигнатъ целитѣ на своитѣ предприятия, тѣ въ сжщностъ не действуватъ ни най-малко по принуждение, за тѣхъ работата е спортъ, т. е. игра.

Обикновено въ повечето случаи, когато има нужда, възрастниятъ човѣкъ може да си наложи самъ известни принуждения, за да задоволятъ единъ далеченъ интересъ; може да прави усилия, за да постигне една полезна целъ, която вижда въ бждещето. Въ това се състои предвидливостта. Но детето не е способно за такива дълготрайни волеви усилия. Предоставено на себе си, то признава само единъ видъ спонтанна дейность — само играта. Детето играе, както и диша. Играта е нормална и необходима функция на детинството.

Ако, прочее, искаме да задържимъ вниманието на ученицитѣ, да получимъ усилия, — трѣбва нашето обучение да възбужда непосредствения имъ интересъ, да задоволява нѣкоя тѣхна естествена потрѣба, или, съ други думи казано, исканата дейность трѣбва да вземе хода на игра. Такъвъ е основниятъ принципъ на всички постѣпци, които означаватъ съ общото име „привлѣкателно обучение“.

Фенелонъ, Русо и Песталоци изтъкнаха въ различни форми стойността на тоя принципъ. Тя е подчертана и отъ видни наши съвременници *М. Лезанъ* постави сжщия принципъ въ основата на своята „Initiation mathématique“. Дръ Клапаредъ, като разработва основната теза на Спенсера, заявява: „Детето не трѣбва да се упражнява въ дейность, която не произтича отъ нѣкоя негова естествена нужда и то така, че тая дейность да го завладѣва и сама да притежава характера на игра“.

Трѣбва да признаемъ, че тая теория съдържа голѣма частъ отъ истина: обучението трѣбва да бжде привлѣкател-

но за децата. А то е такава, когато е конкретно, активно и буди детския непосредствен интерес. Чрез такава обучение ние ще възбудяме у детето стремеж към рискове, ще подбудяме неговото самолюбие и ще го напътяваме да намира удоволствие, когато се бори с мъжнотиите и когато ги побеждава. При всеки урок, при всяко упражнение мъжнотиите в работата могат да бъдат подслаждани и смекчавани с сполучлив хумор. Чрез добрия хумор учителът може да поддържа радостта в училището и живота в своето обучение.

Но и тук трябва да се пази известна мярка. Животът за възрастните не е вечна игра. Твърде често той е мъчителна борба, в която волята трябва да надделява надъ естествените влечения. За тая борба училището трябва добре да подготви своите възпитаници.

Няма ли морална опасност да се търси в обучението само това, което може да се харесва, да се облекчават усилията, да се правят приятни учебните занятия? Не рискуваме ли по тоя начин да приготвим за детето, когато излезе в живота, горчиви изненади? Не трябва ли да го привикнем още отрано да прави усилия, да се бори с себе си, да побеждава своите желания, да извършва съ мъжа работи, които не му се харесват, за да усилва своята воля и да я кали за борбата, която му предстои в живота?

Ето ни предъ две видимо противоречиви тези.

Отъ една страна, детето не се интересува отъ обучението и не асимилира знанията, ако предмета на неговата дейност не задоволява някоя негова естествена потреба и ако самата дейност не носи характер на игра.

Отъ друга страна, училището трябва да подготви детето за борбата в живота, като засили волята чрез привичката да се самоконтролира.

Първата теза се гради върху наблюдения на новата детска психология; втората се основава на грижи отъ морално естество.

Дветъ тези лесно могат да бъдат съгласувани, ако се подготвят необходимите преходи, като се използват законите на привичката.

Отначало, при обучението на малките деца, не може да се мисли за мъчителни усилия, чрез които се упражнява волята. Тук природата на детето трябва да диктува всички учебно-възпитателни постъпки и похвати: обучението трябва да бъде обучение чрез игра, чрез свободно и радостно упражнение на естествената детска активност. Такъв е предимно характера на педагогиката на детското училище.

Въ играта, в свободното упражнение на естествената активност, детето не притягва своята воля, а я развива. То привиква постепенно да проявява все повече и повече своята енергия и да намира в това удоволствие. Постепенно детето привиква да се подчинява на някое правило, т. е.

да изпълнява въ известни моменти опредѣлени задачи. Същевременно то започва да намира удоволствие въ самото усилие, въ борбата съ мъжнотиитѣ, които трѣбва да победи; най-после, то захваща да се *интересува* отъ цѣлата училищна работа, понеже вижда удоволствието отъ успѣха въ края на своитѣ усилия. Така чрезъ продължително подготовително обучение ние можемъ да минемъ отъ *свободното училище*, отъ *училището на играта*, което подхожда за малкитѣ деца, къмъ училището на *труда и дисциплината*, каквото трѣбва да бжде училището на по-големитѣ. Безъ да престава да бжде привлѣкателно чрезъ елемента на играта, който се съдържа въ труда, основното училище трѣбва да стане за 12—13-годишнитѣ деца училище за плодотворна енергия — училище, което ще ги подготвя да влѣзатъ смѣло въ живота.



Хр. Спасовски — София.

Грижи за децата въ дошколната имъ възраст.

Настъпилата следъ войната стопанска криза изгони изъ семейството всички работоспособни негови членове и ги разпръсна да дири всѣкоя прехраната си, или да работятъ и принасятъ по-малко всички, та да могатъ да изхранятъ и невръстнитѣ и престарѣлитѣ — некадърни за работа свои близки. Днесъ въ голѣмитѣ градове на нашата страна броятъ на семействата, въ които майкитѣ и дъщеритѣ не вършатъ никаква извънкъщна работа, е намалѣлъ твърде много. Малко сж домакинствата, въ които само бащата съ своя трудъ може да изхрани челядта си. Отъ ранна сутринь до късна вечерь наредъ съ бащи и братя сега отиватъ на работа и майки и дъщери. Що се отнася до селата, тамъ бѣ така и преди войната. И въ село и въ града сега оставатъ въ къщи само деца отъ дошколна възраст. И тѣ сж лишени отъ всѣкакъвъ контролъ. Мнозина родители и въ тоя случай обръщатъ очи къмъ училището. Азъ съмъ сварвалъ въ селскитѣ училища не еднажъ да седатъ на чиноветѣ наредъ съ ученицитѣ и малки деца, тѣхни братя или сестрички.

Докато бѣхъ учителъ, при мене сж идвали не еднажъ майки, задѣнали на грѣбъ пеленачета, нарамили мотики, понесли сждове съ ястие и тръгнали за работа въ полето, — идвали сж да молятъ да остане 4—5 годишното имъ дете при своя батю или кака въ училище, защото въ къщи не е останалъ никой — всички сж излѣзли на работа. Същото наблюдавамъ отъ нѣколко години насамъ и въ столичнитѣ първоначални училища.

Наскоро бѣхъ въ едно крайно квартално училище на столицата. Единъ отъ училищнитѣ слуги донесе въ учител-

ската стая премръзнало петгодишно дете. Ръчичките му бяха подути и посинели. То не можеше да каже ни дума. Когато се посгръа, а любвеобилната душа на учителят сгръ и сърдцето му, езикът му се отвърза. Разбрахме, че майка му и баща му отишли на работа. Къщата заключили. Него не пратили въ училище съ кака му, защото било много студено, а го оставили при една стара съседка. На детето не се седяло тамъ и то се запжтило къмъ училище, но по лжтя премръзнало.

За да даде подслонъ и забава, да постави подъ контролъ и грижи такива деца, столичното училищно настоятелство откри преди пет години въ най-бедните квартали на града *петъ детски училища*. Тѣ заработиха и се развиха подъ контрола на Софийската градска училищна инспекция. За учителят въ тѣхъ се уредиха специални ежеседмични конференции, въ които присъствуваха и ръководителките на частните детски училища въ София. Следъ като бяха поставени на разискване всички въпроси, които сж въ свръзка съ работата въ детските училища, премина се къмъ съвмѣстни практически занятия, въ които се редуваха всички учителки, като всичко се подлагаше на обща приценка.

Тая системна подготовка и преданността на учителките къмъ започнатата работа гарантира за децата въ детските училища не само извънредно интересни и увлѣкателни, но и твърде полезни занятия. Това обърна внимание преди всичко на родителите. Следната година броя на детските училища се удвои, а на третата година тѣ станаха 20. Напливътъ отъ деца се увеличава отъ година на година. Настойчивите молби на родителите — да бждатъ приети и тѣхните деца се засилватъ. И да бждатъ удовлетворени тия молби, необходимо е въ София да се откриятъ на първо време най-малко 50 детски училища. Лошото финансово положение на столичната община, обаче, не позволява това. И по тия причини отъ две години насамъ не можа да се открие ни едно детско училище повече, въпрѣки голѣмата нужда отъ това. Но затова пъкъ се увеличиха частните детски училища и нарастна извънредно много броятъ на децата въ тѣхъ. Редица години наредъ въ американското детско училище не сж постъпали повече отъ 30—40 деца. Тая година тѣ приближаватъ 100. Същото нарастване на броя на децата се наблюдава и въ другите 7 частни детски училища въ София.

Детски училища сж открити и продължаватъ да се откриватъ и въ други градове и нѣкои села въ нашата страна. Това ще следва съ една желѣзна необходимостъ, защото се налага отъ повелителните нужди на живота. Въ селата детските училща биха услужили извънредно много на отрудената и измжчена презъ трите работни сезона на годината майка-селянка. Занятията въ селските детски училища ще трѣбва да почватъ отъ пукването на пролѣттята и да свърш-

ватъ презъ есента, заедно съ свършването на полската работа. Ако тогава, когато селянката върши не само всичката къщна работа, но работи наредъ съ мъжа си и на полето, — ако тогава тя бжде освободена отъ мисль, грижи и тревоги около малкитѣ палавци, то това би било голѣмо облекчение за нея и за селското домакинство. А и малкитѣ селенчета така биха избѣгнали въ дошколската си възраст много грубости, които понасятъ не защото тѣхнитѣ родители не сж изпълнени съ любовъ къмъ тѣхъ, а защото, погълнати отъ работа, сж принудени да отблъсватъ децата си и да ги захвърлятъ да прекарватъ времето си съ домашнитѣ животни, или съ немощни физически и душевно старци и баби. А въ тая възраст крехкото детско тѣло и силно впечатлителната детска душа се нуждаятъ отъ по-голѣми грижи и отъ по-вече внимание.



Ст. Г. Къосевъ — Ямболъ.

Учебниците като помагало при обучението въ основното училище.

Въпросътъ за учебниците като помагало и „необходимость“ при обучението, за тѣхната образователна и дидактична стойность въ дѣлото на образованието и учебно-възпитателната задача на учителя, е въпросъ, който датира отъ оснозаванието на училището като възпитателенъ институтъ. Надзърнемъ ли въ миналото на началнитѣ ни училища-килии, виждаме какъ учительтъ-килийникъ, подготовката на когото е изисквала само една писмена грамотность, търси помощни срѣдства въ работата си на всѣка страна въ ония времена на изолираность и оскъдица въ всичко. На първо време той се задоволявалъ съ пѣсъчната маса, надъ която надвесенъ, като жрецъ, тайнственно е браздилъ по изравнената пѣсъчна площъ писмени знаци, думи и цѣли изрази предъ устремениѣ погледи и наведени глави на питомцитѣ си. По-късно се явява като по-удобно помагало черната дъска. Нейното въвеждане е било въ зависимость отъ кредата, която порано не сж имали. Още по-късно се стига до лука да се мѣрка тукъ-тамъ пергамента, докато книгата, чиято достъпность въ цѣната ѝ създаде господствующе положение. Съ въвеждането на книгата имаме вече цѣлата тогавашна учебна основа, изнесена въ „часослова“ и „псалtria“ — първитѣ учебници, които познава народната ни школа.

Постепенно нуждата по-късно извиква на животъ и първото „Рибното букварче“ на познатия училищенъ ратникъ Петра х. Беровича: „за българското училище, Брашовъ въ годе 1824“.

Идеята, която е въодушевявала тоя родолюбецъ, била: „да помогне на горкитѣ деца да не теглятъ напрасно мукѣ“, както той се изразява. Все въ името на тая идея постепенно съ развитието на народната школа явявали сж се все повече и повече учебници-помагала за учители и деца, докато въ последнитѣ години сме свидетели на едно формено задушване и заливане на училища и ученици отъ учебници, броятъ на които, ако се сжди по названията, каквито авторитѣ имъ даватъ, често пжти за вънкашно отличие, понеже не вписатъ ново по сжщество, надминава броя на учебнитѣ дисциплини, които обгръща днешната ни учебна програма.

До като познатитѣ първи наши съставители на учебници, каквито сж били дѣдо Манчевъ, Сарановъ и др., сж гледали да концентриратъ въ единъ учебникъ цѣлата материя, която безизкуствено сж дѣлили на „забавний“ и „научний“ отдѣли, днесъ всѣка нова учебна година ни носи шеметно все нови и нови учебници по всички дисциплини.

И днесъ много основателно и навреме се поставя въпроса на преоцѣнка за образователната и помощна роль на учебника, понеже неговото помощно положение въ дѣлото на образованието и възпитанието доведе до книжни само и празни знания, до убийственъ вербализъмъ.

Въ надвечерието на войнитѣ въпроса за учебницитѣ, като помагало въ основнитѣ училища, бѣ повдигнатъ общо и бѣ станалъ предметъ на живи и страстни спорове въ учителскитѣ срѣди и педагогическия печатъ. Очертаха се два явно противоположни лагера „за“ и „противъ“ и изхода отъ повдигнатата борба бѣ на страната на противницитѣ. Тѣхъ избърза да подкрепи и животътъ ежедневната практика, като въ много училища по-буднитѣ, дейнитѣ и опитнитѣ учители изхвърлиха съвършено учебницитѣ, запазвайки само букваря и читанката — практика която нерѣдко ще намѣрите въ работата на много опитни учители.

Паралелно съ тая нова практика — обучение безъ учебници — изнесе се и се заговори за въвеждането на бележни и системни тетрадки като необходимостъ, щомъ се изхвърля учебника. Това бѣ гледище и схващане еднакво на мислители и практики, които разгледваха спора отъ научна и педагогична страна.

Настѣпиха, обаче, войнитѣ и се тури кръстъ на много въпроси отъ общественъ и просвѣтенъ характеръ, за да се даде пжтъ и възможностъ за щастливо изнисане идеята за националното ни обединение, края на която видѣхме. Тѣй се прегради и отне възможността на спорящитѣ страни да доведатъ до край спора, което щѣше да стори широко подетата практика на обучение безъ учебници. Трѣбваше да преживѣемъ погрома, да бждемъ изправени следъ това предъ ужасното подскѣпване на живота, за да бждемъ принудени днесъ наново да повдигнемъ въпроса за нуждата и ползата

отъ учебниците, защото и тѣхното набавяне стана невъзможно и тежестъ за много обществени срѣди.

Паралелно съ общото поскъпване, поскъпването и на учебниците и учебнитѣ пособия направи образованието мжчно, тежко и скъпо коштувашъ луксъ. А тъкмо днесъ следъ преживения погромъ страната ни има нужда отъ по-подготвени и просвѣтени поколения, на които ще се гради бъдещето. И наистина, една малка статистика ще ни покаже какъ, действително, учението днесъ, дори въ неговитѣ основи — първоначаленъ и прогимназияленъ курсъ — стана луксъ, който съ много средства можемъ да дадемъ на децата си, като имаме на лице широко заседналата практика да се въвеждатъ учебници по всичко. Вземамъ за примѣръ единъ провинцияленъ градецъ съ слабъ и труденъ поминѣкъ. Въведенитѣ учебници струватъ: въ I отд. 11 лв., въ II — 24.75 лв., въ III — 54.20 лв. и въ IV — 66.40 лв., въ I класъ 100.70 лева, въ II — 103.10 лева и въ III — 130.80 лева. Като имаме предвидъ, че всѣко наше семейство има срѣдно 3—4 деца, лесно ще си направимъ заключението, колко струва разхода за учебници на всѣко семейство, безъ другитѣ учебни потребности, които тъй сжщо сж недостъпни. На това се дължи и обстоятелството, дѣто набавянето на учебницитѣ продължава по 2—3 месеци, понеже не може да се събере стойността имъ отъ децата.

А другаде и въ по-просвѣтенитѣ страни хората отдавна поставиха, като лозунгъ за заздравяване и изходъ отъ положението: „икономии въ всичко“. У насъ се наблюдава обратното: разхищение и лудо пилене на срѣдства.

Отклонихъ се отъ съществената и по-важна страна на въпроса — образователното значение и роль на учебника, за да изтъкна какъ поскъпването на живота извика наново обсъждането на въпроса за нуждата отъ учебницитѣ.

Тоя мотивъ ясно личеше и въ окръжното на Министерството на просвѣщението когато преди 2 години поиска обсъждането на въпроса за свеждането на учебницитѣ до възможния минимумъ, ако не и да се напълно изхвърлятъ.

Обсъждането на въпроса, се налага и отъ исканията на новото време, съобразно въ целитѣ и задачитѣ на училището и образованието — целящи да поставятъ обучението на основи, които ще извикатъ по-голѣма активностъ, творчество и самостоятелност отъ страна на ученика. Детето — ученикъ трѣбва да заеме централно мѣсто въ обучението и да участвува и вложи въ него всичкитѣ си творчески сили, прихода и наклонности.

А тъкмо такова обучение измѣстя и прави невъзможно тъй широкото вмѣшательство на учебника въ дѣлото на образоването презъ възрастта, на която сж децата въ основното училище.

Доводитѣ въ полза на учебницитѣ могатъ да се сведатъ въ следнитѣ нѣколко точки:

1. Подпомагатъ децата въ усвояването на материята, понеже имъ се дава възможность, било у дома си, макаръ всички да нѣматъ тия удобства, било въ училището презъ междучастията, па и въ самитѣ часове — нѣщо, което се често наблюдава при слѣтитѣ отдѣления, дето писането и четенето сж станали универсално сръдство за подържане редъ и дисциплина — да повтарятъ и затвърдяватъ знанията си.

Тѣй обикновено се мисли и поддържа, но фактически подобно ползуване и затвърдяване на знанията се свежда до едно механическо рецитиране на цѣли текстове и страници, безъ детето да влага основно и съзнателно схващане.

Знайно е, че у детето на възрастята, на каквото постъпва и завършва първоначалното училище, нѣма продължителенъ и дълбокъ интересъ, та да си не правимъ илюзия, че чете у дома си, движимо отъ съзнанието, че трѣбва да чете и приготи урока си. Това прави или по заповѣдь на родителитѣ, или отъ страхъ предъ изискванията на учителя. Затова пакъ четенето се свежда до зубрене на материята до такава степенъ, че ако се опитаме да измѣнимъ реда на изложението, детето напълно ще капитулира.

На това се и дължатъ честитѣ курioзни случаи, когато извиканиятъ ученикъ да разкаже и възпроизведе известна материя, заучвана чрезъ подобно четене, много наивно ще ви изповѣда: „Забравихъ какъ се започва!“ „Да започна ли отъ началото?“ Кому не е позната картината на дете, което, приведено нѣкъде надъ учебника или легнало на корема си, чете и влага усилия да заучва урокъ нѣкакъвъ? Съ тонъ, който напомня повече пѣне и игра, при неспирни движения и клатушкания започва гласно, прочете до нѣкъде, повърне се да повтори и потрети, вдигне или привие глава, замижи или се още повече заплесне и повтаря прочетения пасажъ, докато и на самото него думитѣ почнатъ да звучатъ като безсмислица. Това го уморява; затваря учебника, поодъхва и пакъ започва.

Ако материята е малко тежичка и отвлѣчена, каквато е помного отъ предметитѣ, ученикътъ ще виси надъ учебника цѣли часове, безъ да може да схване нѣщо.

Подобно четене е по-скоро гнетъ, мжка за детето, отколкото работа, придружена съ удоволствие, и онова, което се задържи, е само механично задържано, но не и съзнателно схващане и разбиране. Подобни знания сж книжни и праздни, затуй и бърже изчезватъ изъ съзнанието.

Това ежедневната практика подчертава на всѣка крачка. Остави ли учителтъ усвояването на материята да стане само по учебника, още при пръвъ случай на провѣрка ще бжде принуденъ да се повръща, обяснява и разработва на ново всичко.

Това се още повече налага, като се знае, че материята се наслоява, че взетото днесъ послужва за основа и подготовка на това, което ще последва утре. Широкото упо-

трѣбление на учебника измѣня центъра, който трѣбва да бжде тежестъта на обучението. Разработката на материята трѣбва да се изнесе отъ самитѣ деца, подпомагани само и напжтвани отъ учителя, за да може детето напълно да вложи своитѣ способности и самостоятелностъ, а не да бжде пратено надъ мъртвитѣ страници на учебника и чрезъ заустяване и дословно рецитиране да възпроизвежда прочетеното. А попадне ли и нѣкой зле стѣкменъ учебникъ, пълненъ съ противоречия, детето ще хаби сили да засвоява работи, противоречията на които не долава.

Ей защо трѣбва при обучението да се поставятъ надъ всичко субекта, детето, неговитѣ способности и законитѣ на развитието му, а не обекта — материята.

Последната е за детето, а не обратно, както много често се мисли, че дългъ на учителя е да мине материята, безъ огледъ, доколко и какъ се усвоява.

Това дидактично начало изключва прѣко ползуване отъ учебника, докато материята не се разработи съ пълното и активно участие на детето подъ вещето напжтване на учителя. Широкото употрѣбление на учебниците доведе до голѣмото зло — учителътъ да не се счита задълженъ да се явява винаги подготвенъ за една основна и планомѣрна разработка на материята, като се уповава на учебника, надъ чийто страници ще прати детето и то е длъжно да се подчини, понеже идния часъ ще бжде потърсено и извикано на провѣрка, доколко е могло да зазубри текста. Тая практика, особно въ прогимназитѣ, е довела до куриозни случаи: ученикътъ се извиква, почне да разказва, а учителътъ, захласнатъ нѣкъде, не слуша. Ако детето поради случайно забъркване спре, стресне се и учителътъ, подобно на воденичаря, който спи спокойно и дълбоко, докато воденицата върви и гърми; спре ли, събужда се.

И почнатъ укоритѣ, че урокътъ не се знае, че не е четенъ и препрочитанъ десетки пжти, и се завърши, разбира се, съ поставяне слаба бележка. Нѣма ли учителътъ здрава та и тежка ржка да разработи основно и умѣло материята, ялови сж надеждитѣ, възлагани на учебника.

2. Учебниците подпомагали децата при случай на отсжтствия, понеже намирали въ тѣхъ взетата материя и я заучавали. Опити, обаче, ни показва, че дете, което е отсжтствувало, не е тѣй сигурно въ знанията си, почерпени само отъ учебника.

То бърза да се срещне съ другарчетата си и отъ тѣхъ да узнае и разбере, доколкото може, материята. А случи ли се учителътъ да се повърне на ново на сжщата материя, детето отджхва спокойно и доволно, понеже му се дава случай да чуе учителя си, въ когото върата е голѣма и комуто се повече подчинява и уповава, повече дори отколкото на родителитѣ си. А тая върта у детето трѣбва свято да пазимъ и крепимъ. Затова и дете, което повече е отсжтствувало,

остава да догонва другаритѣ си, да куца въ занятията, макаръ да има учебници и редовно да е чело у дома си.

3. Учебниците, казватъ по-нататъкъ защитниците имъ, създаватъ у децата навикъ къмъ четене, като намиратъ, че предвиджанитѣ часове по четене били недостатъчни да създадатъ тоя навикъ. Да, навикътъ къмъ четенето е нуженъ за нашитѣ деца, безъ какъвто не бива да ги пуцваме въ живота, защото трайниятъ навикъ къмъ четенето ще гарантира бждещето саморазвитие на детето.

Но какво наблюдаваме? Колкото повече учебници даваме и четемъ по тѣхъ отъ I отд. до последния класъ на гимназията, толкова по-малко сж случанитѣ отъ създадени навици къмъ четене. Днесъ дори въ учителскитѣ срѣди ще срещнете много млади хора, които нѣматъ воля да си наложатъ прочитането на едно съчинение, проучването и изнисането на единъ въпросъ, ако и свързанъ съ професията имъ. Нали и тѣ сж чели по учебници и по цѣли ноци сж трошили паметъ и очи? Не, навикътъ къмъ четенето не се постига по пжтя, който води презъ учебницитѣ по родинознание, геометрия, граматика, върочение и пр.

Това бихме постигнали само съ извънкласното четене подъ ръководството на учителя и надъ добре подбрана прочитна материя, каквато не липсва въ нашата детска литература, но нѣма кой да полага тоя трудъ, докато се самомамимъ, че учебницитѣ изиграватъ тая чудодейна роль.

4. Въ учебницитѣ мнозинството отъ учителитѣ, особено младитѣ и начинающитѣ, търсятъ плана и разпредѣлението на материята по изучаванитѣ предмети. Такива учители винаги ще ги намѣрите неориентирани и въ безпжтица, ако случайно не сж могли да намѣрятъ и доставятъ за себе си поне учебникъ по нѣкой предметъ. За мнозина учители това всѣка година се констатира при ревизиитѣ — вѣнъ отъ учебника материя не сжествува. Тѣ не знаятъ дори, че сжествува официална учебна основа (програма), и, когато имъ се поиска разпредѣление на материяла по предстоящата имъ работа, наивно се изповѣдватъ, че нѣмали приготвено такова защото още учебници не си доставили. Нѣколко куриоза.

Отивамъ късно презъ ноемврий по ревизия въ едно планинско село. Спирамъ се на часъ по отечествознание въ IV отд. Влизамъ заедно съ учителя. Сѣдамъ и очаквамъ да се почне работа. Учителътъ заповѣдва да се извадятъ читанкитѣ и почва да чете. — Защо, г-не учителю, промѣняте предмета, безъ да ме предупредите?

— Да, часътъ е по отечествознание, но нѣмамъ още учебници.

— И не сте ли почнали още тая материя?

— Не, отговаря ми спокойно той.

Коментарии сж излишни. Другаде младъ учител ми се оплака, че почналъ съ София, както било въ учебника, а трѣбвало да почне съ по-близкото.

На друго мѣсто намирамъ млада учителка, загазила цѣли три седмици въ десетичнитѣ мѣрки и пакъ ученицитѣ не могли да ги усвоятъ.

— Защо, г-жице, не ги взехте последователно при всѣко действие, следъ като изучите новия кръгъ, въ който ще оперирате?

— Така е въ смѣтанката на децата, отговори наивно. — Такива случаи могатъ да се наброятъ много.

Ако не бѣ това слѣпо придържане въ учебницитѣ, чиято наредба не би могла и при най-грижлива обработка да бжде тѣй обща, та да съответствува на всички условия, учителтъ би се почувствувалъ безпомощенъ, би се замислилъ надъ предстоящата си работа, ще потърси помощта на другари, ръководства и съчинения и, най-важното, ще си изработи пѣтъ, плодъ на неговъ трудъ и разбиране. Достатъчно е следъ това да се вгледа ежедневно въ получаванитѣ резултати отъ работата си, за да се самоконтролира и самонапѣтва. Учебницитѣ спѣватъ и правятъ учителя ограниченъ. Това се особено наблюдава у младитѣ. Материята става интересна и живо увлича детето, когато то участвува активно въ разработката и когато се обширно и изчерпателно застъпи. А отъ учебницитѣ не би могло и повече да се изисква — иначе тѣ биха се превърнали на томове, които не бихме могли да дадемъ въ рѣцетъ на детето.

Учителтъ е винаги длъженъ да разясни и разработи материята, колкото е възможно по-основно, да улесни детето по генетически пѣтъ да открие, долови и изгради истината, факта, последствията, заключенията, закона.

Това сторонницитѣ на учебницитѣ не правятъ, защото ще излѣзатъ извънъ рамкитѣ на учебника, а въ такъвъ случай той става излишенъ, и ученикътъ не ще се ползува отъ него. Широкото застъпване на учебницитѣ насажда леностъ и манкиране у учителитѣ. Безъ тѣхъ учителтъ бива заставенъ да работи повече надъ себе си, да се редовно и грижливо приготвя отъ вечеръ за утрешния день. Тогава работа на посоки, работа импровизирана е невъзможна. Такива учители мжно биватъ засѣгани и отъ новитѣ вѣяния и открития въ методиката и дидактиката. Защото такъвъ учителъ шаблонизира чуждия трудъ, безъ да влага собствено разбиране и изграждане, макаръ учебникътъ и да крие въ себе си нѣкои реформени идеи.

Често учебницитѣ носятъ голѣми грѣшки и противоречия. Нека не си правимъ илюзия, че учебникъ, миналъ подъ рецензия и съ министерска заповѣдъ на корицитѣ за одобрението му, е напълно съгласенъ съ истинската наука и практика.

Въ страницитѣ на това списание се бѣха изнесли преди 3 години маса грѣшки и противоречия въ нѣкои учебници по естествознание, ако и одобрени отъ М-ството. На такива учебници се длъжи честото осмиване на училищната работа

отъ хората на житейския опитъ. А такъв учебникъ би заблудилъ и забъркалъ и учителя, който не си прави трудъ да потърси освѣтление на фактитъ другаде, освенъ въ учебника. Намалението на учебниците и изобщо работата безъ тѣхъ ангажирва учителя въ повече трудъ. Повече трудъ се налага и на децата да наблюдаватъ и откриватъ, защото нѣма на що да се уповаватъ, ако отъ учителя въ класъ не схванатъ материята.

Това положение роди идеята за нуждата отъ бележни и системни тетрадки, каквито бѣха почнали да се въвеждатъ и каквито нерѣдко и днесъ ще се срещнатъ. Тѣхното въвеждане, обаче, предполага вещь, внимателенъ и грижливъ учителъ, защото не е безъ значение, какви бележки трѣбва да се дадатъ на ученика, какъ и какво трѣбва да се даде въ изводъ, система и правило. Но заработено въ тая насока съ нуждната сериозностъ, дефектитъ, каквито противниците сочатъ, лесно ще се премахнатъ. Безспорно е, че въ началото работата съ тия бележни и системни тетрадки не винаги и всѣкиму се отдава. Децата мъчно и тежко пишатъ.

Това застава учителя да отдѣля голѣма частъ отъ времето си и да избързва. Слабитъ и посрѣдствени деца, обикновено, нищо не могатъ да нанесатъ въ тетрадитъ си. Често пжти се поглѣзватъ и междучасията за писане. При ползуване после отъ тия бележки, не всѣко дете може самостоятелно и въ една търпима езиковна форма да възпроизведе написаното. Да, това сж неуспорими положения. Но стане ли тая училищна работа система, времето и практиката ще изпълнятъ своето: и деца и учители ще навикнатъ съ нея.

Учителтъ ще си изработи ловкостъ и съобразителностъ въ подреждане бележкитъ и скицитъ, и децата ще привикнатъ да пишатъ (защото нашитъ деца не могатъ да пишатъ) и да се ползуватъ отъ написаното. Не сж били рѣдки случаитъ при ревизиитъ да наблюдаваме, какъ въ отдѣления, дете учителитъ си служатъ умѣло съ тия бележни и системни тетрадки, ученицитъ да се ползуватъ свободно и леко отъ бележкитъ и плановетъ и хубавко, изчерпателно и, най-важното, самостоятелно и прегледно да предаватъ материята при повторенията.

Тукъ смѣло може да се подчертае, че детето по-леко и съ сигурностъ ще прочете, възобнови и предаде самостоятелно написаното отъ него, отколкото чуждитъ изрази отъ учебника, предадени сухо и отвлѣчено.

Това съмъ наблюдавалъ надъ собственото си дете, ученичка въ прогимназия.

Въ надвечерието на срочнитъ имъ класни работи то си купи учебникъ по геометрия. Предъ страха отъ предстоящата класна работа, която за тѣхъ бѣ още новостъ, опита се да чете и се подготви за по-добре по-учебника. Поболъ се, нещастното, отъ смутъ и вълнение, че не могло да разбира

изложеното въ учебника. Нѣщо повече: учебника въ нѣкои изложения му се видѣ противоречивъ на бележките отъ класъ. Най-после биде принудено да остави учебника и се ограничи само съ бележките си, за да се освободи отъ вълнението и тежкия смугъ.

Отъ учебника използва само нѣколко типа задачи, които реши по схващанията си въ класъ. Това го успокои и ободри, макаръ съ много натяквания и молби да бѣ си купило учебника, защото всички деца били имали, па и учителката често укорявала тия, които нѣматъ.

Това сж доводитѣ за и противъ учебниците. Преобладава гледището противъ учебниците и за обучението, по възможностъ, безъ учебници.

Остава крайноститѣ да се примирятъ и да се избере срѣденъ пѣтъ за изходъ отъ положението. Какви учебници и въ кои степени на учението могатъ да се допуснатъ, безъ това да измѣни на днешното схващане на обучението, на новитѣ цели, които днесъ се поставятъ на училището?

Като се изключи букваря и читанката въ I отд., читанките въ останалитѣ 3-тѣ отдѣления сж първитѣ литературни книги, чрезъ които въвеждаме детето въ мира на идеитѣ, запознаваме го съ хубоститѣ и богатството на родния ни езикъ. Смѣло можемъ да се изкажемъ за изхвърлянето на всѣкакви други учебници, каквито днесъ пълнятъ детскитѣ чанти и тежатъ на родителскитѣ кесии.

Такива сж учебниците по геометрия, граматика и смѣтане. Излишни сж и учебниците по родинознание, отечествознание, естествознание, въручение и предметно учение.

Вмѣсто тѣхъ, могатъ да се създадатъ по обявенъ конкурсъ, както бѣ оповестило Министерството въ 1911 г., сборници отъ четива или христоматии (названието не е важно) на хубавъ, лекъ и достъпенъ езикъ, съ художествени иллюстрации, съ географски, исторически и битовъ характеръ.

Въ случая детето, вмѣсто да губи време и сили въ изучаване нескончаеми редици отъ географски термини и понятия, отъ исторически дати и кървави събития, ще има да чете съ наслада и увлѣчение откъслечи отъ хубави описания на разни кжтове, пжтешествия, разкази, които живо, пластично рисуватъ минали епохи съ тѣхната култура, поминъкъ и просвѣта или черти отъ отдавнашенъ битъ на народитѣ и характерни особености отъ живота на животнитѣ.

Подобна прочитна материя не само ще допълня и пояснява обучението, но ще обогати езика на детето и ще повиши и облагороди неговитѣ морални и естетични чувства.

Въ създаването на подобни сборници — христоматии ще бждатъ ангажирани литературнитѣ ни дейци и вещи методици, вмѣсто случайнитѣ и несржчни автори на масата днешни учебници, които движи единичка целъ — материалната изгода, която могатъ да извлѣкатъ. Сжщото начало можемъ да прокараме и въ прогимназитѣ — напълно за I класъ и отъ

части за II и III. И тукъ учебниците по аритметика, геометрия, граматика и пѣние трѣбва решително да се изхвърлятъ. Учебниците по география въ днешната имъ форма — само думи и названия — сж нетърпими. Ония по история трѣбва да приематъ характеръ предимно прагматиченъ, отколкото само описателенъ, като се застъпва повече общокултурния, поминъченъ и просвѣтенъ прегледъ на миналитѣ епохи и народи. А материята по физика и химия трѣбва да търси разработката си само надъ опитната маса въ физическия и химически кабинетъ при непосредното участие на ученика въ извършването на маса опити.

Д. Правдолюбовъ — Жгленъ.

Четенето и писането въ I отдѣление¹⁾.

Отъ редъ години и азъ обучавамъ първаци. До преди 3 години мислихъ, че прочитането или познаването на думата, като нѣщо цѣло съ своя индивидуална физиономия, се състои въ нейното логическо изграждане отъ възприетитѣ и узнати потдѣлно нейни части, или по-ясно казано: узнавайки елементитѣ (буквитѣ) по-добре ще се схване цѣлото (думата). И затова обучението по четене водѣхъ по синтетичния (звукоподражателния) методъ. Ала никога резултатитѣ не ме задоволяваха, както е констатиралъ това и колегата г. Пан. Димитровъ.

Отъ 3 години и азъ започнахъ да работя по аналитичния методъ, или както г-нъ Пан. Димитровъ го нарича, метода на „цѣлостнитѣ думи“. Първитѣ ми стѣпки бѣха нерешителни, боязливи. Съмнението презъ цѣлото първо полугодие не ме изпускаше. Често бивахъ принуденъ да правя компромиси съ буквосъбирателния (синтетичния) методъ. Въ края на учебната година резултатитѣ бѣха на лице, отъ които азъ останахъ доволенъ. Ученицитѣ ми можеха да четатъ безъ сричане, безъ повтаряне и безъ пѣене. Този успѣхъ бѣ констатиранъ и отъ пом. окр. училищенъ инспекторъ при втората му педагогическа ревизия.

Сжщитѣ ученици водихъ следната година въ второ отдѣление. И тамъ репетентитѣ трѣбваше да се очудватъ на бързото и плавно четене на своитѣ новодошли другарчета. Постѣпили тия ученици въ III отдѣление при другъ учителъ, обърнали вниманието му, че четѣли много по-хубаво отъ своитѣ съседи — ученици отъ IV отдѣление.

¹⁾ Поводъ на настоящитѣ ми бележки даде статията: „Какъ научихъ първацитѣ да четатъ и пишатъ“ отъ г. Пан. Димитровъ въ „Педагогическа Практика“, год. V, кн. I. Въ последната съзрѣхъ нѣкои непълноти, които искамъ да подпѣляя споредъ моитѣ методически разбирания и практика.

Миналата учебна година пакъ обучавахъ I отделение. Сега вече бѣхъ много по-смѣлъ и съ много по-голъма вѣра въ методата и себе си. Още презъ лѣтото теоретически се подготвиха доста добре и се решихъ:

1. Да работя по методата на цѣлостнитѣ думи (думозрителния или американския методъ).
2. Четенето да започна съ печатния шрифтъ.
3. Отъ рисуването да премина къмъ писането.
4. Да изхвърля предварителнитѣ упражнения по четене.

* * *

Какви теоретически съображения ме накараха да предпочета думозрителния методъ предъ другитѣ?

1. *Философско-логични*: Познавателниятъ процесъ почва отъ цѣлостната представа и стига до частитѣ, а не обратното, или по-ясно казано, както се изразява рускиятъ философъ Лоский — общото не може да се построява отъ единичното, защото е първично, непроизводно. Ще приведа единъ примѣръ: ¹⁾

Влизамъ въ работилницата на единъ майсторъ камено-дѣлецъ. По земята виждамъ разхвърлени много каменни парчета: кубове, призми, конуси, сфери, статуйки, надписи и пр. Гледамъ и не мога да разбера, това части отъ едно цѣло ли сж или самостояни издѣлия. Отъ разговора съ майстора разбрахъ, че се работи единъ грандиозенъ паметникъ и въ въображението ми изпъкнаха образи на много видѣни нѣкога паметници. Почнахъ да се досещамъ за нѣкои отъ частитѣ, но все пакъ повечето отъ тѣхъ оставатъ неизвестни за менъ. Най-после майсторътъ разтвори единъ каталогъ и ми показа плана на паметника. Сега вече напълно узнахъ величавата фигура, която ще образуватъ разхвърленитѣ камени части. По-рано това не можехъ да направя, защото отъ елементитѣ не можехъ да изградя представа за цѣлото.

Безъ предварителне притежание на цѣлостния образъ, безъ ясна художествена идея за творението, никой художникъ не би могълъ да сътвори нѣщо разумно. Художникътъ не би могълъ да изресува никава картина; ваятельтъ — да извае статуя; архитектътъ — да построи здание; шивачътъ — да ушие дрехи, обущарътъ — най-прости обуща, ако тѣ нѣмагъ ясно предъ себе си цѣлостния образъ на предмета, който творятъ.

На нашъ учителски езикъ това ще каже: не отъ елементитѣ (буквитѣ) да се върви къмъ цѣлото, а обратното.

2. *Психологични*: Човѣкъ не чете буква по буква, а по цѣли думи, които той схваща като нѣщо цѣло, като цѣлостна картина. Възрастниятъ човѣкъ съ единъ погледъ може да схваща думи до 20, а неопитниятъ четецъ — до 4 букви.

¹⁾ Violino Primo и Николай Тодоровъ. Какъ да четемъ и пишемъ съ първацитѣ. Стр. 22.

а. Ако сложим предъ нѣкой опитенъ четець текстъ съ много печатни грѣшки, той ще го прочете, безъ да забележи повечето отъ тѣхъ. Това значи, че той чете думитѣ не чрезъ последователно узнаване на буквитѣ имъ, а като узнава цѣлитѣ думи по общата имъ форма, като ги отождествява съ зрители образи, които има въ паметъта си.

б. Ако вземемъ да четемъ два реда думи съ еднакво количество букви, отъ които въ първия редъ да сж поставени познати и четени отъ насъ думи, за които въ нашето съзнание има следи отъ тѣхнитѣ образи, а втория редъ съ чужди непознати думи, — ще забележимъ, че първия редъ ще прочетемъ най-малко 4 пжти по-бързо. Това показва, че ние не четемъ букви, а образи; защото ако бѣхме прочели редоветѣ буква по буква, ние трѣбваше да прочетемъ и двата реда за еднакво врѣме.

в. Ако се опитае да проследимъ движението на очитѣ на единъ четець, ще забележимъ, че зеницата на окото му ту се движи, ту се спира. Точни измѣрвания сж установили, че движението на очитѣ сж толкозь бързи, че ако съ сжщата бързина въртимъ кржгъ съ бѣли и черни напречни черти, то последнитѣ не биха могли да се различаватъ, защото се сливатъ въ едно сиво петно. Това показва, че ние узнаваме думитѣ не презъ врѣме на движението на очитѣ, а презъ време на паузитѣ. А отъ друга страна паузитѣ сж толкозь кратки, че една дума съ 10—12 букви и съ толкова бѣли фигурки, образувани отъ междинитѣ на буквитѣ, не може да се прочете за толкова кратко време елементъ по елементъ, защото липсва всѣка физиологическа възможность за отдѣлна енервация отъ всѣка буква.

2. Когато окото се мѣсти отъ пунктъ на пунктъ при четенето на дълги редове, точката на фиксацята не е винаги началната буква на думитѣ, както би трѣбвало да бжде, а срѣдната на думата. Това говори, че окото не нанизва буквитѣ една по една, а ги обхваща въ цѣлостна представа. Вънъ отъ това, точката на фиксацята не е буква, а праздната бѣла фигурка между буквитѣ. Фактътъ, че окото при паузитѣ не се спира на буква, показва, че не се интересува отъ тѣхъ.

3. *Практически*: Цѣлото винаги е по-конкретно, по-просто и по-разумливо отъ абстрактния неуловимъ елементъ. При геометрията не почвали отъ точката, която е най-простия геометрически елементъ; при предметното обучение не започваме отъ молекулата, която е най-простия елементъ въ физическия миръ; при пѣнето караме ученицитѣ да ни пѣятъ най-разнообразни мелодии, преди да сме ги запознали съ тоноветѣ; нашитѣ първачета още първия день ни разказватъ мило и хубаво, служейки си най-разумно съ думитѣ и изреченията, преди да сме ги запознали съ елементитѣ на думитѣ: гласове и сричка.

* * *

Защо започнахъ съ печатния шрифтъ, а не съ ржкописния, както това прави г-нъ Пан. Димитровъ?

Ако най-сжществената частъ на новия методъ съставлява зрителната форма или образъ на думата, то, за да може по-лесно да се запечатва въ детското съзнание, първоначалниятъ шрифтъ трѣбва да отговаря на следнитѣ условия:

1) Да бжде простъ по форма, безъ никакви куки и завъртулки.

2) Всичкитѣ основни и второстепенни линии да бждатъ еднакво дебели и впечатлителни.

3) Буквитѣ по формата си характерно да се различаватъ една отъ друга.

4) Да може леко да се преминава отъ тоя шрифтъ къмъ другъ.

А тоя шрифтъ е печатниятъ. Ржкописътъ е изнамѣренъ за скорописъ, т. е. за второстепенна и несжщественна целъ по отношение на първоначалното четене и писане. *Ржкописниятъ шрифтъ е прѣводъ отъ печатния оригиналъ въ друга форма, по-удобна за бързо свързване буквитѣ една съ друга.* Целесъобразно ли е при първоначалното обучение по четене и писане да се заставятъ ученицитѣ да прѣятъ прѣвода преди още да е усвоенъ оригиналтѣ? Не само че не е целесъобразно, но даже е и вредно спрѣмо сжщественитѣ по-виши цели на първоначалното писмо, защото:

1) едноврѣменно учениктѣ се изправя предъ две трудности;

2) учебниятъ процесъ по четене се забавя и усложнява, защото става зависимъ отъ уменieto да се пише;

3) методическото разположение на печатнитѣ букви никакъ не съвпада съ това на ржкописнитѣ;

4) писомоторната представа на известна дума трѣбва да легне върху зрителната.

* * *

Децата съ удоволствие вършатъ само това, което има за тѣхъ известна смисълъ и интересъ. Ако учениктѣ не вижда ясно смисълъта на своята работа, за него последната е досадна: той скоро се уморява, разсѣйва, обучението върви бавно и вѣло. Какъвъ смисълъ представляватъ за детето сами по себе си разнитѣ пржчици, кукички, обърнати на горе или надолу, издути чертички налѣво или надѣсно и пр.? Замислювали ли се нашитѣ педагози и учители да разбератъ, колко е убийствено да карашъ детето да ти пише цѣли страници елементи на буквитѣ, въ които то не влага никакъвъ интересъ и смисълъ? Тая рутина най-после трѣбва да падне!

Въ училището детето донася достатѣчно запасъ отъ мисли, но не донася нито една представа за формата на буквитѣ или думитѣ. Първата ни задача е да доведемъ ученика да съзнае връзката между мисълъта и писменитѣ ѝ

белези. Това съзнание може да даде само рисунката, с която се е започнало първата писменост.

На детето е по-трудно да пише, отколкото да рисува. — Детето има естествено влѣчение къмъ рисуването. Щомъ му падне отъ нѣкъде въ рѣцетѣ моливъ и книга, то често пѣти и по стенитѣ даже, безъ никакво вънкашно подбуждение, по своя собствена инициатива, почва да рисува кѣщи, човѣчета, животни, цвѣтя и др. То не познава по-голѣмо удоволствие отъ това, да разглежда картини и само да си ги възпроизвежда, както може. Това детско влѣчение, защо да не бѣде използвано? Чрезъ рисуването детето по-добре ще развие мускулитѣ въ китката и прѣститѣ си, по-лесно ще привикне да пише прави и криви линии, да държи тѣлото и молива правилно, да развие у себе си чувство на симетрия, защото въ работата влага смисълъ, животъ, интересъ. Отдавна е забелязано, че който рисува хубаво, той и хубаво пише.

Най-напредъ моитѣ първачета почнаха да рисуватъ съ тебеширъ на черната дѣска и дветѣ закачени на стената черни мушамы. Децата рисуваха съ цѣла рѣка, защото мускулнитѣ движения на китката и прѣститѣ не можеха още да контролиратъ.

Следъ 5—6 деня започнахме да рисуваме на плочата и то такива предмети, които развиватъ мускулитѣ въ китката: стълба въ различни положения, мрежата на рибаря, прострѣна и увиснала, паяжина, реситѣ на какиния шалъ, дървета съ окапали листа и съ стърчащи голи клони, непокосената трева на нашата ливада и др.

Следъ това преминахме къмъ рисуването на крѣглитѣ форми, които повече развиватъ мускулитѣ въ прѣститѣ: кълбо, гнѣздо, сливи, лѣкъ обърнатъ въ различни положения, нанизы съ мжнеста, нанизы отъ пари, яйце, листа и пр. Същевремене и моделирахме. При рисуването на всѣки единъ предметъ излизахъ отъ подходяща приказка, съ която целѣхъ развиването на детския говоръ.

По-нататкъ, формитѣ на буквитѣ ги взехме отъ рисункитѣ на нѣкои предмети: отъ обръча и очилата — о; отъ лулата съ пискюлче — л; отъ сърпа и сома — с; отъ растворения метъръ — м; отъ портата (вънкашна вратъ) и прострени панталони — п; отъ носилото — н; отъ извита змия — з; отъ растворена книга — к; отъ буре съ изправенъ нагоре чопъ — б; отъ костената желва — ж; отъ чешма съ чопъ — ч и пр.

Следъ като минахме целия този курсъ по рисуване, къмъ срѣдата на месецъ ноемврий започнахме да пишемъ вече букви и думы, чийто печатенъ шрифтъ ни бѣше вече известенъ. Първоначално пишехме съ доста едъръ шрифтъ, приблизително 2 с. м., защото децата още не можеха да контролиратъ мускулнитѣ движения на прѣститѣ си. И постепенно съ тѣхното развитие намалявахме шрифта, додето най-после го вкарахме въ тѣсния редъ.

Пакъ ще повторя, елементитѣ на буквитѣ по отдѣлно не писахме. Тѣхъ ги минахме чрезъ рисуване. Вънъ отъ това, буквитѣ и думитѣ ги пишехме съ еднакво надебеляване навсѣкжде, защото смѣсенитѣ черти твърде много уморяватъ окоето. Тая тенденция я виждамъ вече и въ всички най-нови западно-европейски буквари.

Една вещь, единъ предметъ, взети като нѣщо цѣло, индивидуално, ще стане пълно и сигурно притежания на нашето съзнание, само следъ като мине следнитѣ етапи:

1. Да се представи, възприеме и схване изцѣло, като пълень завършенъ образъ.

2. Да се сравни, съпостави и противопостави съ други сродни и чужди индивидуи. Колкото повече една вещь се съпоставя съ себеподобнитѣ си, толкова тя повече се изяснява, толкова повече детайли показва, повече части открива.

3. Да се разглови вещьта на части и да се проучатъ елементитѣ.

За да бжда по-ясень, по-долу описвамъ първия си урокъ по четене. Предварителни упражнения по четене ние не правихме. Въмѣсто разлагането изреченията на думи, думитѣ на срични и сричкитѣ на гласове, ние изучвахме приказки, стихове и гатанки, съдържанието на които често се мжчехме да илюстрираме. Заедно съ това наблюдавахме предметитѣ въ училището и двора и водѣхме разговоръ за видено и чуто.

Единъ день къмъ срѣдата на месецъ октомврий казахъ на ученицитѣ си: — Деца, днесъ ще почнемъ да четемъ.*)

— Ами като не сме си купили още буквари!

— Ние ще четемъ безъ буквари, отговорихъ азъ.

— Ааа! чу се общо удивление, и очитѣ на всички първачета свѣтнаха отъ радостъ.

Взехъ картината отъ Д. Гюдженовъ „Майка и дете“ и я показахъ на децата. Заедно съ това почнахъ да декламирамъ Величковото стихотворение:

Кой, деца, ви най-обича?

Кой ви милички нарича?

Кой въ люлчица люлѣе?

Кой ви сладки пѣсни пѣе?

При деклемирането на всѣки редъ правѣхъ пауза, и ученицитѣ ми отговаряха: „мама“.

— Мама! Мама! ека цѣлото отдѣление.

— Но вие знаете само да я говорите! Сега ще почнемъ и да я четемъ! казахъ азъ.

Показахъ на единъ кортонъ написана съ тушь „мама“. Закачихъ го на черната дъска. Ученицитѣ започнаха да го разглеждатъ и четатъ; „Мама! Мама!“ — Но това не е рисунка,

*) По Violino Primo. Какъ да четемъ и пишемъ съ първацитѣ. Стр. 97.

не е картинката на „мама“, това е писмо, забелѣзахъ азъ, показвайки картонa. Картината на „мама“ е друго нѣщо. Ето я! Повторно показахъ на ученицитѣ картината на Гюдженовъ.

— Това на таблата е думичката „мама“, а това въ рѣцетѣ ми е картината „мама“. Картината я познава всѣки, а писаната дума само този, който знае да я чете. Да извикаме нѣкое втораче: тѣ знаятъ да четатъ. Да видимъ, дали ще може да я прочете.

— Мълчете, никой да не подсказва!

Дойде едно втораче. То прочете думата „мама“. Очитѣ на моитѣ първачета не слизатъ отъ думата „мама“.

— И азъ мога да я прочета! каза едно.

Първачето излѣзе вѣнъ отъ стаята. Азъ промѣнихъ думата. Поставихъ другъ картонъ съ друга дума. Отвори се вратата и излѣзлото първаче се вмъкна въ стаята. Всички го гледатъ въ очитѣ и се подсмиватъ. То се приближи до таблата и прочете:

— Мама!

— Ха! Ха! Ха! екна стаята.

Първачето се ококори хубаво. Повторно погледна думата и съзна грѣшката си. Засрами се. Веднага затича нѣмъ чина си и се скри подъ него.

— За да я не бъркаме тая „мама“, трѣбва добре да я запомнимъ. Написахъ съ тебеширъ една голѣма „мама“ на черната дѣска. Буквитѣ бѣха съ печатенъ шрифтъ, еднакво дебели и безъ никакви украшения и завъртулки. Следъ това взехъ показалката и бавно почнахъ да я влача по „бѣлитѣ пѣтеки“, каточели отново я пиша, и обяснявамъ: това е разгнато метро (за първата буква отъ думата „мама“), това е разгнатъ пергелъ (за втората буква отъ сжщата дума, която азъ бѣхъ написалъ съ главната печатна, като по-лека за запомнюване) и пр.

— Кой може да напише думата „мама“ съ прѣстенцето си тѣй, както азъ я пишехъ съ показалката?

Всички желаятъ. По бѣлитѣ пѣтечки минаха много прѣстенца, додето най-после се изтриха. Следъ това на всѣки ученикъ раздадохъ картонче съ написана „мама“. Нѣкой отъ раздаденитѣ картончета децата поставѣха наопаки, но скоро се корегираха. Взеха калемитѣ и започнаха да ги влачатъ по чернитѣ полета на буквитѣ. За образуване на писомоторната представа само това упражнение ми се виждаше недостатъчно. Затова прибѣгнахъ и къмъ други: образуване думата отъ кибритни клечици, кукурузени зърна, тель, цвѣтни книжни ивици, макари, конци, пластелинъ и пр. Въ друго I отдѣление бѣха даже я изрѣзали отъ картофи и тиква.

Следъ пладне имавме гимнастика. Излѣзахме край рѣката. Тамъ отъ камъчета и пѣськъ наново се направихме „мама“. Следъ това подхвърлихъ по тревата нѣколко картонa съ различно написани думи и карахъ децата да намиратъ думата „мама“. На нѣколко картонa съ гвоздеи релеф-

но бѣхъ издълбалъ нѣколко думи. Съ вързани очи чрезъ пипане карахъ ученицитѣ да намиратъ релефно издълбаната дума „мама“. И пр.

По сѣщия начинъ открихме и редица други думи: мома, моми, оми, Мими, има и пр., отъ които почнахме да съставяме изречения:

Мама има мома.
 Мома има мама.
 Мама оми Мими.
 Мими оми маса.

Добре е, ако децата изучатъ повече думи, отъ които ще могатъ да се съставятъ препоръченитѣ отъ Гено Дочевъ¹⁾, М. Катранова²⁾ и Violino Pito³⁾ разказчета:

1. Свирка.
 Мирчо има свирка.
 Мирчо свири.
 — Мирчо ли свири?
 — Мирчо свири, мамо! и пр.

Отъ сега нататкъ обучението ни стана още по-весело и по-разнообразно. Започнахме вече и игритѣ, които г-нъ Спасовски ни препоръчва въ книгата си: „Изъ свежата учителска мисль“.

I Ира. Картонитѣ съ думитѣ сж закачени по стената. Едно първаче съ показалка въ ржце застава предъ картонитѣ и чака. Друго стои далеко и гледа думитѣ, които изговаря бърже и разбъркано, а първото дете ги търси. Щомъ първачето се забърка, отстранява се и се замѣства съ друго.

II Ира. Децата съ картони на врата заставатъ въ права линия и съ ржце отзадъ. Друго дете върви задъ тѣхъ и ги удря по ржцетѣ. Ударениятъ изговаря думата, написана на картона му. По такъвъ начинъ се образуватъ доста разнообразни и смѣшни изречения.

III Ира. Учителтъ закача нѣколко картона на ученици, насѣдали по мѣстата си. Следъ това той изговаря нѣкое изречение, съставено отъ изученитѣ думи. Децата, които чуватъ думата, закачена на врата имъ, сж длъжни веднага да се наредатъ при учителя си.

Единъ денъ влизамъ въ отдѣлението съ ножници въ ржка:

— Сега ще заколя нѣкого, имъ казахъ. Децата почнаха да се смѣятъ и погледитѣ имъ се устремиха въ менъ. Взехъ два отъ картонитѣ: единия съ „мама“, а другия съ „мома“.

Предъ очитѣ на децата разрѣзахъ „мама“ на две: едната

¹⁾ Четива за първацитѣ. „Ново Училище“, год. III, кн. 3, стр. 116.

²⁾ Изъ двегодишната ми практика по американския методъ. „Ново-Училище“, год. I

³⁾ Какъ да четемъ и пишемъ съ първацитѣ. Книгоиздателство Сава Тодоровъ. 1923 год., стр. 89.

половина падна, а другата остана. Коя падна? Коя остана? Сравнихме дветъ половинки. Едното е „ма“ и другото е „ма“.

Разрѣзахъ и картонъ съ „мома“. Но тука константирахме, че едната половина не прилича на другата. Значи не всѣкога сж еднакви отрѣзанитѣ части на думитѣ. При това втората частъ отъ „мома“ е взета отъ „мама“. Така отидохме къмъ анализъ на цѣлото и по единъ простъ и естественъ начинъ се запознахме съ сричката.

Следъ това децата записаха въ тетрадките си съ печатенъ шрифтъ:

МАМА = МА — МА.

МОМА = МО — МА.

Изрѣзанитѣ срички почнахме да дириимъ въ състава на другитѣ изречени думи. И децата разрѣзаха своитѣ картончета съ „мама“ и „мома“. Отъ полученитѣ срички тѣ почнаха да си съставятъ думи и изречения: мамо, мамо ма, мама ме оми, Мими и пр.

По сѣщия начинъ дойдохме и до буквата.

Този е, мисля азъ, най-естественитъ пѣтъ за първоначалното обучение по четене и писане. Детето влиза въ училището съ желание да чете. И още отъ първия день ние задоволяваме това му желание. Направо почваме да четемъ думи, безъ да съскаме като змии, безъ да мучимъ като крави и лаемъ като кучета. И нито една змия, както се изразява колегата г. Пан. Димировъ, не ни ухапа, и нито една крава не ни мушна. . .

—

Николай Тодоровъ — Сливень.

„Практическа“ геометрия.

„Децата, покрай редовнитѣ занятия подъ видъ на игра, трѣбва да се научатъ и какъ се измѣрватъ ниви, какъ бихме могли да ги раздѣлимъ и т. н.“

Франке.

(1663—1727).

Всѣкога, когато е ставало дума да се опредѣлятъ учебнитѣ предмети за първоначалното училище, геометрията е имала своитѣ голѣми и малки противници. Такива имаше тя и при създаването на сегашния „Законъ за народното просвѣщение“, който, като, проектъ, бѣше внесенъ въ Народното събрание безъ геометрия за децата до прогимназията, сиречь подъ победното влияние на ония наши училищни деятели, които и до день днешенъ стоятъ подъ знака на Евклидовата вѣра, че ней, на геометрията, липсватъ царски пѣтица. Читателтъ си спомня, какъ по това време

Акъмо първоначалните учители чрез своите печатни органи се застъпиха за геометрията, като сочеха на формално — образователните и практически нужди и пледираха за нейната достъпност, ако програмата ѝ даде детско-практически характер. Това мнение на непосредствените работници въ първоначалното училище, види се, повлия тамъ, дето трѣбваше: законътъ излезе отъ Народното събрание съ „практическа“ геометрия и за децата.

Самото ограничение, което законодателятъ даваше на геометрията, бѣше единъ голѣмъ успѣхъ. Защото всѣки ще признае, че наредъ съ чисто научната геометрия, чиито основи положи Евклидъ и за която той отрече царскитѣ пѣтица, въ дѣлничния животъ се практикува една *житейска* геометрия, за която нуждитѣ на човѣшкото съществуване сж успѣли да проправятъ леки и достъпни за всички пѣтица. На тая *житейска* геометрия именно *може и трѣбва* да се даде мѣсто въ първоначалното училище, единичко достъпно за всички деца на народа. И за тая наложена отъ нуждитѣ на тоя народъ житейска, „практическа“ геометрия, за щастие, има не само царски, но и чисто *детски* пѣтица.

Съ програмата отъ 1922 година се даде учебното съдържание на новата вече „практическа“ геометрия.

Доколко програмосъставителятъ е успѣлъ да даде правилни насоки за една наистина практическо-житейска геометрия, за каквато може и споредъ насъ да става дума въ първоначалното училище — ето въпросътъ, който ще бжде предметъ на понататъшното ни изложение.

Трѣбва още тука да се признае, че новата програма даде на началното геометрическо обучение една *цель*, която и по форма, и по съдържание говори за едно отстъпление отъ старитѣ традиционни пѣтица. Защото тя иска отъ основното училище:

„1. да съдействува за поясняване на типичнитѣ пространствени форми чрезъ *възпроизвеждането имъ посредствомъ изрѣзване и моделиране* (к. н.);

„2. да изтъкне целесходността и естетичността въ изученитѣ форми и тѣхното приспособление въ природата и изкуството;

„3. да научи *детето* (к. н.) да се ползува въ *практическия животъ* (к. н.) съ тия знания чрезъ *измѣрване на нива, ливади, дворове, градини, лозя и гори* (к. н.).

Ние цитуваме само тия три точки, които се отнасятъ негли изключително за първоначалното училище и които очертаватъ съвсемъ недвусмислено практическия характеръ на началното геометрическо обучение. Това изпъква още порелефно, като се съпостави новата *цель* съ оная, която предписваше програмата отъ 1907 година:

„а. да *описва* (к. н.) на ученика пространствени величини, та така да го научи вѣрно да ги схваща;

„б. да запознае ученика съ най-сжщественитѣ закони, които науката е намѣрила за положението и отношенията въ размѣритѣ на пространственитѣ величини;

„в. да го научи да построява пространствени величини.

Напредъкътъ, който прави новата програма, е повече отъ очевиденъ. Въмѣсто „да отисва“ пространственитѣ форми, тя иска тѣ „да се възпроизвеждатъ посредствомъ изрѣзване и моделиране“; вмѣсто „да запознава“ съ законитѣ, които науката е намѣрила за положението и отношенията въ размѣритѣ на пространственитѣ величини, тя предписва за детето да се научи „да се ползува въ практическия животъ съ геометрическитѣ знания чрезъ измѣрване на нѣви, градини, ливади, лозя, дворове и др.

Нека сега преминемъ върху оная частъ на програмата, която дава главнитѣ очертания на новата геометрическа сграда, която първоначалното училище ще има да гради въ името на тая целъ..

Като геометрическа пропедевтика, въ III отдѣление тя дава мѣсто на новъ учебенъ предметъ — *формознание*. Съ него, както лесно се отгатва, програмосъставителътъ мѣри да постигне първитѣ две точки отъ поставената за „практическата“ геометрия целъ. Заедно съ това, на формознанието се слага задачата да наложи една здрава основа, върху която да може да се изгради въ IV отдѣление практическата частъ на последната.

Само по себе това нововъведение не е лошо. Ала преценимъ ли критично начина, по който се третира тоя новъ учебенъ предметъ и срѣдствата, съ които се оставя да оперира, ще трѣбва да отбележемъ веднага, че програмосъставителътъ е проигралъ много зле една иначе отлична идея. Нѣщо повече. Личи като бѣлъ день, че при избора и групировката на учебнитѣ материали програмосъставителътъ не е държалъ връзка съ собственитѣ си директиви, дадени въ „цельта“. Защото не е да се не знае, че при днешнитѣ наши училищни условия единично на моделирането може да се разчита, като на възпроизводително срѣдство, съ което могатъ да разполагатъ при добра воля всички наши първоначални учители. Изрѣзването, сиречь картонажътъ, колкото и да е цененъ приносъ за нашата школска практика, ще се въвежда постепенно, наспроти наличнитѣ условия, съ които разполагатъ нашитѣ училища. Сжщото трѣбва да се каже и за другитѣ стъркове на „ржчната работа“. Като е тъй, ако изясняването на типичнитѣ пространствени форми трѣбва да става чрезъ възпроизвеждането имъ съ ржка, главно посредствомъ *лината* или *пластелина*, може ли да се започне съ паралелопипедната форма, гесп. съ кутийката за кибритъ, газеното сандъче, кжси и дебели летви и пр.? Не е ли ясно до прозрачностъ, че изходната форма въ такъвъ случай може да бжде кълбообразната, на която програмата дава *шесто* мѣсто?

Доколко тая базпринципност е пагубна за практиката и дагь да потвърдят и самитѣ учебници по формознание, повечето отъ които третиратъ материала въ сжщия безпорядъкъ, отъ който страда програмата, само и само да не влазятъ въ противоречие съ нея.

Конфузията, която цари въ наредбата на материала по формознание, засѣга и равниннитѣ форми, на които програмосъставителтъ дава отдѣлно, изолирано отъ пространственитѣ форми, мѣсто. Повлияна отъ това, практиката на много учители, пѣкъ и нѣкои учебници, кжсатъ равниннитѣ форми отъ пространственитѣ, които ги носятъ — практика, която не може съ нищо да се оправдае. Мигаръ когато на ученицитѣ предстои да направятъ отъ картонъ кибритена кутия и въ процеса на изработката да изучатъ паралелопипедната ѣ форма, не ще се натъкнатъ на правожгълнитѣ ѣ стени? И какъ, наистина, би могло да се дойде до едно по-малко опознаване на тая форма безъ да се засѣгнатъ тѣкмо стенигѣ, които я ограничаватъ и опредѣлятъ? Въ пжтя на едно такова непосредствено интуитивно запознаване съ пространственитѣ форми намъ се струва, че детето ще долови и опознае не равниннитѣ форми, но то ще се натъкне и ще обсебе и понятията за жгълъ, видове жгли и точка, за които геометрическото обучение въ миналото е изразходвало толкова много грижи и енергия.

За целесходността и естетичността на изученитѣ форми, както и за тѣхното приспособление въ природата и изкуството, и дума не става въ тая частъ на програмата. Безспорно, това е една празнина, която представя твърде зле програмосъставителя. Разглеждането на геометрическитѣ форми и като форми за украса може да представи на ученицитѣ редица хубави часове, въ които формознанието ще се прелѣе въ рисуване съ помощта на линийката, правожгълния трижгълникъ и кржжилото, съ които тѣ трѣбва да свикнатъ да манипулиратъ. Какви красиви розетки биха могли да се съчетаятъ съ изученитѣ равнинни форми! Даде ли се свобода да се проявятъ детскитѣ творчески сили, въ тая посока биха се постигнали значителни успѣхи при приятно и забавно обучение, което ще утаи още по-сигурно и здраво въ съзнанието на ученицитѣ формитѣ съ тѣхната целесходностъ и естетичностъ.

Понеже въпросътъ за формознанието като отдѣленъ учебенъ предметъ е разглежданъ вече не веднажъ въ страницитѣ на това списание*), следъ казаното дотука ние ще преминемъ на „практическата“ геометрия въ IV отдѣление.

Трѣбва да се предполага, че една и сжща ржка не е работила програмата по „формознание“ и „практическа геометрия“. Иначе не може да се обясни липсата на каквато и

*) Гледай год. IV, кн. IX и X; год. V, кн. I и нашата статия „Кибритената кутия“.

да било връзка между тия два отдѣла мимо изричната инакъ забележка, че съ първиятъ, сиречь съ формознанието, ще се подготвя почва за изграждането на втория — практическата геометрия.

И наистина, следъ единъ курсъ по формознание, уцеленъ да запознае ученицитѣ по единъ самодеенъ начинъ съ основнитѣ геометрически форми — пространствени и равнинни, — могатъ ли отново да се поставятъ като учебни материали по „практическа“ геометрия:

1. тѣло, равнина и крива повърхнина;
2. линия, видове линии, точка;
3. права линия, чертание на правата линия;
4. сравнение и измѣрване на правитѣ линии;
5. масщабно чѣртание на правитѣ линии;
6. успоредни и неуспоредни прави;
7. жгълъ, видове жгли споредъ голѣмината имъ;
8. чертание на правия жгълъ;
9. окръжностъ и кръгъ; центъръ, радиусъ и диаметъръ; чертание на окръжността;
10. правоъгълникъ и квадратъ и чертанието имъ;
11. триъгълникъ; видове триъгълници споредъ странитѣ имъ;
12. чертание на триъгълницитѣ.

Не ще ли се съгласи всѣки, който е обучавалъ разумно по формознание по дадената програма, че всички изброени геометрически знания ученицитѣ отъ III отдѣление смогватъ да усвоятъ, макаръ да не могатъ да ги изразяватъ въ логично издържанъ дефиниции — нѣщо, което не може да се иска и отъ четвъртото отдѣление?

Тогава защо срещу всичко това програмосъставителтъ не е поставилъ въ програмата по практическа геометрия за IV отдѣление една едничка точка, съ която да се науми само на учителя, че той е длъженъ съ единъ *преговоръ* да *освежи* всичкия геометрически багажъ, съ който ученицитѣ сж се снабдили отъ обучението по формознание презъ предшестващата година?

Въ такъвъ случай отъ всичкитѣ 21 точки, въ които се изброява материята на „практическа“ геометрия, ще останатъ само нѣколко, които, прецизирани съ огледъ къмъ нуждитѣ на житейската геометрия, ще могатъ да се сведатъ само въ две:

1. *Снемане планъ на правилни и неправилни равнинни форми, resp. на подове, стени покриви, дворова, ниви, ливади, градини, лозя и др.*

2. *Квадратенъ метъръ и измѣрване на правоъгълни и триъгълни форми, а чрезъ подѣла на триъгълници и измѣрване на неправилни четириъгълни и мноюъгълни форми въ полето.*

Само въ една тъй ясна и опредѣлена редакция програмата може да оправдае намѣренята на законодателя съ въвеждането въ първоначалното училище на „практическа“

геометрия и да задоволи житейските нужди на бъдещите ступани, обречени да завършат образованието си само съ четирите учебни години на училището въ повечето български селища. Това последното обстоятелство не трѣбва да се забравя отъ ония, които биха поискали да ни възразятъ, че програмосъставителътъ прокарва общата целъ на „практическата“ геометрия въ пълния курсъ на основното училище. Едно такова възражение е несъстоятелно още и заради това, защото, както всѣки ще забележи още на пръвъ погледъ, програмата за прогимназиалните класове, озаглавена вече като „геометрия съ геометрическо чертанье“, взема предимно наученъ характеръ, безъ да държи връзка съ материята отъ IV отдѣление.

Отъ друга страна, нѣма никакви сериозни основания да се изключатъ изъ обема на „практическата“ геометрия за първоначалното училище измѣрванията на неправилните четириъгълни и многоъгълни форми въ географската равнина, щомъ се оставя измѣрването на триъгълника. Чрезъ последния съвсемъ леко и забавно биха могли да се въведатъ децата въ начините, по които се измѣрватъ всички многоъгълници.

Прочее, „практическата“ геометрия на новата програма е далече по-научна, по-непрактическа, отъ оная на програмата отъ 1907 година. Въ последната, освенъ че се прокарваше последователно принципътъ на формените общекития, пренебрегнатъ отъ новата, но се даваха много повече практически геометрически познания, отколкото се даватъ сега.

И като препрочитамъ въ тоя моментъ изложеното на ст. 40. въ „Програма и правилника за народните основни училища“ подъ заглавие „Практическа геометрия“, азъ се убеждавамъ за лишенъ пътъ въ силата на историческата традиция, която сковала свободата на школските деятели. Обаяла още нѣкогашните египетски учени съ своята логическа стройность, геометрията е пропѣтувала десетки вѣкове като незамѣнимо и сигурно сръдство за излъскване на логическата мисль у оная частъ отъ обществото, която, освободена отъ грижи за съществуването си, легнало върху грубия трудъ на демоса, е имала едничката амбиция да поразява съ блѣсъка на своето духовно превъзходство.

Демократичната вълна, която залѣ изстрадалото човѣчество следъ великата французка революция и отвори широко вратата на училището за всички деца на народа, открива нова ера въ живота на последното, станало народна потрѣба. Ала напластениятѣ училищни традиции, заимствувани и отъ насъ, продължаваха и продължаватъ още да държатъ програми и училищна практика въ рамките на далечното минало, колкото тия рамки и да не подхождатъ на наболѣлите нужди на новото време и на днешните схващания за природата на детето. И до день днешенъ лапутинцитъ на Сфифта, станали тъй жалки съ своята страсть къмъ научните

построения въ областъта на математиката и архитектурата, — страсть, която ги окарикатурява до тамъ, че ставатъ некадърни да си сглобятъ що-годе сносни жилища, — живѣятъ въ нашитѣ училища. Защото и днешното първоначално училище довежда питомцитѣ си до комизъмъ съ празнитѣ брътвежи за точки, линии, жгли и др. т., а ги оставя безпомощни въ практическия животъ, когато последниятъ съ своята наложителностъ ги застави, като пълновъзрастни ступани, да се справятъ съ размѣритѣ на полскитѣ си имоти.

Колкото се отнася до методитѣ и похватитѣ, съ които *детето* отъ първоначалното училище може свободно и заинтересувано да обсеби нужднитѣ за живота, който му предстои, практически геометрически познания, — това ще разгледамъ другъ пжтъ.



Ат. Чешмеджиевъ — Бловдивъ.

Основи на обучението по правописъ.

Защо учимъ детето да пише? Не за това, разбира се, да се научи красиво да изображава буквитѣ по всички правила на калиграфическото изкуство и не затова да умѣ безъ грѣшка да преписва прозаични статии и стихотворения отъ учебницитѣ, или да умѣ по диктовка да напише определена статия. Ние го учимъ да пише, за да може да се ползува въ живота отъ това изкуство — да може да пише свободно по своя лична инициатива, да може да напише онова, което е запазено въ неговата паметъ, да може да предаде на книга своитѣ мисли така, че всѣки да ги разбере.

За постигането на тѣзи задачи е необходимо: 1) ученикътъ да усвои привычка да пише *четливо* и по възможностъ *бързо*; 2) да усвои умение да предаде мислитѣ си на книга и да ги отдѣли съ условнитѣ писменни знаци така, че четеца да ги разбере тѣй, както ги е разбиралъ писачътъ и 3) да се научи да пише разбрано, разумно, да излага мислитѣ си последователно, свързано, точно, безъ празнини.

Разрешението на тѣзи три задачи трѣбва да започне още отъ началото на обучението. Едновременно още отъ първата крачка трѣбва да се учи и скорописъ, и правилно писане, и разбрано изложение, защото, иначе, ние за дълго нѣма да достигнемъ до разрешението на нашата главна цель — *самостоятелно* и свободно писане. Така е днесъ въ нашитѣ училища. Въ тѣхъ се усвоява донѣкжде бързописа и много малко правописа, а самостоятелното писане, т. е. онова писане, за което сж необходими бързописа и правописа, не се постига. Освенъ това, който дълго време се е училъ да преписва и пише по диктовка, той не може да обръща

внимание на смисълта на написаното; за него ще е трудно да се научи самъ да пише свободно, макаръ че знае да пише бързо, разбрано и безъ правописни грѣшки. Какъ да се учи при писането всичко едновременно, нѣма да посочимъ. Това е лесно изпълнимо. Необходимо е само първоначалното училище да закрепи у своитѣ ученици основнитѣ навици и умение да предаватъ своитѣ собствени мисли на книга. Нуждно е само да се пренесе центъра на тежестъта на обучението по краснописъ, правописъ и граматика върху упражненията въ свободно писане.

За да се научимъ разбрано и правилно да нареждаме своитѣ мисли на книга, необходимо е преди всичко, напълно ясно да разбираме тѣзи мисли, правилно да ги облѣчемъ въ съответнитѣ словесни форми, отчетливо да си представимъ въ ума звуковитѣ форми на речъта изцѣло или на части и, най-после, разбрано за всѣко друго лице да ги напишемъ на книга съ общеприетитѣ условни знаци. Това е необходимо да знае ученикътъ. Съ други думи, трѣбва да научимъ ученика да мисли при всички писменни упражнения. Обикновено, ние упражняваме ученицитѣ само въ правописъ, а въ мислене и словесно изразяване почти не ги упражняваме. Като чели тѣ не чувствуватъ нужда отъ подобна подготовка, и чужда помощ имъ е ненуждна. Тѣзи три задачи: упражнение въ разсъждение, упражнение въ обличане мислитѣ въ словесни форми и упражнение въ правилно писмено излагане, сж така здраво свързани, че не трѣбва и на практика да се раздѣлятъ. Явилата се трудностъ въ работата ние ще облекчимъ не съ раздѣляне на задачитѣ, а съ тѣхното опростяване. Да обяснимъ това съ примѣри.

Не се искатъ много мждрувания, за да си помислимъ за предмета, да си го спомнимъ, да си го представимъ, да си спомнимъ името му. Не е мжно съ помощта на учителя правилно да запишемъ думата на книга. Не е мжна работа да си представимъ ясна и опредѣлена мисълъ, облѣчена въ добре познати форми. Не е трудно да се научатъ децата да отдѣлятъ една словесна форма отъ друга и правилно да я обозначатъ. Така трѣбва да се построи цѣлата система на писменнитѣ упражнения, като се върви отъ простото къмъ сложното, отъ упражнения съ отдѣлни думи и мисли къмъ, излагане мислитѣ въ връзка — въ форма на описание, разказъ, съчинение и т. н. Всички тѣзи упражнения трѣбва да бждатъ тѣсно свързани съ упражненията по четене, съ беседи, съ устни изложения на прочетеното и пр.

При писменото излагане на мислитѣ, както забелязахме и по-горе, писачътъ трѣбва да разбира онова, което ще пише, ясно да си представи онѣзи звукови и словесни форми, въ които мисълта ще бжде въплотена и, най-после, добре да знае и онѣзи буквени форми, съ които ще представи словеснитѣ форми на книга. Ако внимателно разгледаме всички сжществуващи правописни упражнения, ще видимъ,

че при всѣко едно ние имаме за целъ правилно да обозначимъ думитѣ съ букви, а забравяме упражненіята съ живия езикъ, съ неговата външна и вътрешна (звукова) страна. При това ние водимъ ученицитѣ съвсемъ не по този мисленъ пѣтъ, по който неминуемо ще се наложи да трѣгнатъ децата при излагането.

Ние ги водимъ не отъ мислитѣ къмъ словеснитѣ форми, а обратно: даваме имъ готови (често неразбираеми за децата) мисли и словесни форми, като изискване и обръщаме внимание само на графическото имъ представяне. При всички случаи буквата първенствува, като засѣнява живата речъ и мисль: Понятно е, че ученикътъ, колкото и дълго време да се упражнява, мжно ще усвои единствения вѣренъ пѣтъ на излагане — отъ мисльта къмъ думата и отъ думата къмъ буквата. Ние като чели сме убедени, че ученикътъ и безъ нашата помощъ ще развие езика си и даже мислимъ, че го владѣе добре, че е необходимо само да знае да означаи съ условнитѣ знаци звуковитѣ форми.

Заставете детето да повтори казаното отъ васъ изречение. То ще го повтори, но вече въ измѣненъ видъ. Поискайте да ви групира думи въ изречение или пѣкъ да отдѣли думитѣ въ посочено изречение — то не ще е въ състояние да го извърши. Поискайте да раздѣли една дума на сричка, особено многосложна, ще видите, че много звукове въ думата не му сж ясни и то ще ги произнесе невѣрно. Всички тѣзи недостатъци на детския езикъ сж лесно обясними. Детето е учило езика повече самó, като е подражавало на възрастнитѣ. За нѣкакъвъ планъ и система въ училището при изучаването на езика не може да става и дума. Въ неговото съзнание мисльта и нейната словесна форма сж недѣлими и, изказвайки своята мисль съзнателно, то несъзнателно намира за нея словесно изражение и се отнася къмъ него несъзнателно. Ето защо детето не е въ състояние да повтори точно думитѣ на изказана отъ него мисль. Детето слуша възрастнитѣ и учи езика, а възрастнитѣ не говорятъ словораздѣлно. При говора ние сливаме думитѣ — сжществително съ прилагателно, предлогъ съ сжществително и пр. При това всички гласни безъ ударение произнасяме неясно, неразбираемо и затова се мжно схващатъ отъ децата. Затова тѣ не могатъ да преброятъ думитѣ въ изречението и да ги изговорятъ на срички. Това ще сторятъ, когато учительтъ изговори думитѣ въ изречението бавно. А какъ да помогнемъ на детето? Необходима ли е граматиката? Необходимо ли е детето да изучи частитѣ на речъта и частитѣ на изречението, да изучи всичкитѣ форми на склоненията и спреженията и по този труденъ и дълъгъ пѣтъ да дойде до съзнателно схващане на живия езикъ, който детето, макаръ и не съвършено, владѣе?

Не е ли по-добре да следваме посочениятъ отъ природата естественъ методъ — този методъ, по който детето

е учило езика презъ доучилищния периодъ на живота си, съ тази само разлика, че тогава възрастнитѣ сж въздействували на него непреднамѣрено и безъ всѣкаквъ обмисленъ по-рано планъ. Сега учителятъ ще действува преднамѣрено, планомѣрно и целесъобразно. По-преди детето е възприемало живия езикъ несъзнателно, а сега учителятъ ще го подготви за съзнателно отнасяне къмъ говора — думитѣ и състава имъ. Детето усвоява езика чрезъ слуха и чрезъ слуха ще се продължи учението и въ училището, като сжщия се развива и усъвършенствува чрезъ поправяне и допълване. По нашето дълбоко убеждение въ това трѣбва да се състоятъ и първитѣ уроци, първата стадия на това преднамѣрено и съзнателно обучение по езика. *Това ще е и първата и главна основа на обучението по писане.* Потърсете въ паметта си всички правописни правила и ще се напълно убедите, че повечето отъ тѣхъ могатъ да се усвоятъ чрезъ говора. По пѣтя на говора ще можемъ да избѣгнемъ много грѣшки и ще научимъ детето да пише правилно всички случаи, които намиратъ своето обяснение въ граматиката и онѣзи, които граматиката съвсемъ не обяснява, а такива има много.

И така, ще учимъ детето чрезъ целесъобразни и планомѣрно подбрани упражнения, които ще въздействуватъ на слуха му, съ целъ да изправимъ и допълнимъ звуковия недостигъ въ езика му, ще го учимъ още отъ първия день на обучението по писане да разлага изречението на думи, думитѣ на срички и гласове. Детето трѣбва да се упражнява въ ясно произнасяне думитѣ на срички, за да се чува отчетливо всѣки гласъ и съответното му буквено обозначение. Това ще продължи до набавянето на букваря, когато ще става упражнение съ всѣки звукъ и всѣка буква. По сжщия начинъ ученицитѣ ще бждатъ упражнявани при всѣки правописенъ случай—преди писменното упражнение и следъ писането, при провѣрката на писаното. Учителятъ при обучението по всички учебни предмети не трѣбва да говори бързо, а отчетливо и ясно и колкото е възможно и словораздѣлно, безъ да пропуска срички и гласове. Естествеиъ и могъщъ съюзникъ на учителя, който ще осигури напълно работата, се явява вложениятъ у детето отъ природата говоренъ инстинктъ, който трѣбва учителятъ да развие. Този инстинктъ е най-вѣрниятъ и надеженъ ръководителъ при писането. Опитътъ ни дава поразителни резултати. Детето въ периода на предварителнитѣ упражнения ще се упражнява въ раздѣляне изреченията на думи подъ ръководството на учителя си и после само ще върши това при всѣки новъ примѣръ. То ще се упражнява въ отдѣляне на предлозитѣ отъ думитѣ, като постепенно ще научи разнитѣ предлози и ще ги търси и отдѣля въ говора отъ другитѣ думи. Така детето ще се научи да различава и предлога — приставка (*преброя, преброядисанъ, привикна и пр.*)

По пжтя на тѣзи предварителни звуковни упражнения ученикътъ ще свикне да разпознава и различнитѣ съмнителни съгласни, които не се чуватъ ясно, напр., б, п, в, ф, г, к. По сжщия начинъ ученикътъ ще се научи правилно да изговаря и пише окончанията на глаголитѣ; прилагателнитѣ и пр. Всички грѣшки въ говора, всички провинциализми се изправятъ пакъ чрезъ упражнения въ говорене. Безъ каквито и да е граматически правила детето ще се научи да съгласува сказуемото съ подлога, опредѣлението съ опредѣляното, ще спазва редътъ при групирането на думитѣ и изобщо ще свикне граматично и логично да строи говора си.

Законитѣ на езика и граматичнитѣ правила, по отношение на устната речъ, сж сжществували на практика по-рано отъ тѣхното намиране, обобщаване и формиране въ теория. Тѣзи именно вродени правила по-лесно и по-леко ще се използватъ въ първия периодъ на обучението по родния езикъ.

Днесъ е още на сцената, като най-добро сръдство за усвояване на правописа, едно старо сръдство — *преписването* отъ дѣската или отъ учебника. Често срещаме упжтвания въ разнитѣ ржководства — ученикътъ по-често и по-дълго време да преписва, и очитѣ му ще свикнатъ къмъ правилното писане. Като запомни правилно написанитѣ думи, зрительнитѣ представи ще му послужатъ за ржководство при самостоятелното писане. Трѣбва да си представимъ процеса на мисленето у детето, когато то облича своитѣ мисли въ словесни форми и си представя думитѣ въ буквеното имъ очертание, — за да разберемъ целата му неестественостъ.

Обучението по правописъ съ съдействието на очитѣ, покрай пълното несътответствие на естествения процесъ на мисленето, е предизвикало противъ себе си и други възражения. Нѣма никаква възможностъ да заставимъ ученика да се интересува отъ механическата, ненуждна въ неговитѣ очи работа, каквато е преписването, а дето нѣма интересъ, тамъ нѣма и внимание.

Преписването, като главно сръдство за усвояване на правописа, е наследено отъ старитѣ времена, когато учителътъ не е разбиралъ вжтрешниятъ звуковъ процесъ на писането. Той е училъ децата да пишатъ отъ образци — елементи, букви, думи и изречения, така че звуковата страна на писането детето е трѣбвало да учи самѣт.

Сега, когато единодушно е подигнато справедливо гонение на диктовката, гонителитѣ се стремятъ да оставятъ въ сила преписването, а то не е нищо друго освенъ диктовка безъ учителъ, и затова то е по-трудно за децата. При преписването виждаме много често децата да изпусчатъ букви и срички. Такова безсмилено писане е само упражнение въ писане на букви, затуй то нѣма никакво правописно значение. Не може по-добро да се каже и за механическото пре-

насяне на думитѣ отъ едно мѣсто на друго изъ свързаната речъ въ текста. И това преписване е безмислено, защото ни лишава отъ възможността да разбираме думитѣ въ речъта, въ логическата имъ връзка и съзнателно да се отнасяме къмъ мислитѣ, изказани съ свързани думи. И това писане не може да има правописно значение. Копирането, може би, ще има значение, когато ученикътъ прочете внимателно цѣло завършено изречение, като запомни състава му и зорко се вгледа въ буквения съставъ на всѣка дума. По този начинъ ученика ще пренесе текста на оригинала въ своята паметъ и, като снесе очитѣ си отъ сжщия, ще трѣбва изцѣло или на части да го възпроизведе на книга.

Очевидно е, че и това е диктовка, но при нея нѣмаме участието на учителя. Тукъ има отъ страна на ученика значително по-големо напрѣгане. Ако е наложително да изберемъ отъ дветѣ злини по-малката, ще предпочетемъ втората.

Нѣмаме за целъ да изгонимъ съвсемъ преписването и диктовката отъ числото на правописнитѣ упражнения: искаме само да кажемъ, че тѣзи упражнения далечъ не сж главно-то срдѣство за усвояването на правописа. Нѣма да повторимъ онова, което сме казали по-рано; ще забележимъ само, че най-целесобразни упражнения за усвояване отъ ученика на правописа сж онѣзи, при които се налага, писачтъ да облѣче своитѣ мисли въ думи, да преведе думитѣ и речъта отъ главата си на книга, а не да предаде готови вече мисли, облѣчени въ готови словесни форми, пренесени отъ книгата въ главата му и отъ тамъ пакъ на книга. Мисловиятъ процесъ, който преживява ученикътъ, при изпълнението на всички писмени упражнения отъ този родъ, трѣбва напълно да съответствува на онзи процесъ, който преживява писачтъ, когато излага писмено мислитѣ си. На това искане трѣбва да отговарятъ не само писменитѣ упражнения въ свързка съ четенето, но и специално правописнитѣ упражнения.

Да направимъ общи заключения отъ казаното до тукъ:

1. Обучението по правописъ преследва единствената целъ да научи детето да излага разумно своитѣ мисли на книга и още отъ първата крачка трѣбва да се намира въ тѣсна връзка съ всички други форми на обучение по живия езикъ.

2. Всички упражнения по правописъ трѣбва да съответствуватъ напълно на онзи духовенъ процесъ, който преживява писачтъ, когато излага мислитѣ си на книга. По птя на тѣзи упражнения ученикътъ трѣбва да се научи бързо и правилно да облича своята мисълъ въ словесна форма, а словеснитѣ форми да пише правилно и разбрано за другитѣ на книга.

3. Най-добро срдѣство за правилно усвояване на звуковата страна на езика, а заедно съ това и за правилното бук-

венно обозначение на думитѣ, е естествениятъ начинъ за въздействие върху слуха на ученика.

4. Преписването и диктовката не сж главни срѣдства за усвояване правописа. Тѣ влизатъ само като частъ отъ цѣлото въ общата система на по-важнитѣ и необходими упражнения.

За ролята на граматиката при първоначалното обучение по правописъ и за системата на логичнитѣ и ортографичнитѣ упражнения ще дадемъ отдѣлна статия.

—*—*—

Хр. Лучинновъ — Габрово.

Училищнитѣ бюджети въ съставнитѣ общини.

Общъ е повикътъ срещу сложния и муденъ канцеляризмъ и формализмъ, срещу излишната и непродуктивна работа на известни учреждения и служби. Постоянно се говори и пише за съкращения и обединение на служби, за премахване ненужното пилене на народнитѣ срѣдства, за намаление на станалитѣ вече непоносими данъчни товари.

Миналата година даже бѣха назначени комисии и подкомисии отъ народни представители, които събираха подробни сведения отъ различнитѣ учреждения, за да предприематъ нѣкои съкращения въ тая посока, но, съ изключение на финансовото ведомство, по другитѣ клонове на управлението почти нищо не се направи, нито има изгледи, че отъ сега нататъкъ ще се извърши нѣщо въ тази насока.

Нѣмамъ за целъ да издирвамъ и посочвамъ причинитѣ за неуспѣха на различнитѣ проекти за реализиране на бюджетни икономии по известни клонове на управлението. Тѣ сж много и отъ различно естество. Моята целъ е по-малка. Искамъ да констатирамъ и изнеса, какви икономии въ работа и парични разходи биха се направили въ известни селски училищни общини, предимно въ беднитѣ балкански мѣста, дето нѣма никакви училищни имоти и доходи, а се съставятъ отдѣлни училищни бюджети за нѣколко училища въ различнитѣ села, влизаци въ състава на една и сжща административна община.

Въ Габровската учебна околия, напр., има 60 селски училищни общини съ толкова пълноразвити и саамостоятелни народни първоначални училища, за които ежегодно се съставятъ отдѣлни училищни бюджети, а следъ това, разбира се, и толкова отчети.

На всѣки, запознатъ съ училищното смѣтководство, сж известни трудноститѣ и главоболията по гласуването на бюджетитѣ отъ страна на училищнитѣ настоятелства, приемането имъ отъ общинскитѣ съвети, даването мнение по тѣхъ отъ

окр. учил. инспекция и окр. пост. комисия, а следъ това и по утвърдяването имъ отъ окръжното управление.

Поменатитѣ 60 училища се намиратъ въ 26 административни общини, разпредѣлени по 2—5 въ всѣка една.

При упражнението на единъ училищенъ бюджетъ действуватъ председателя, касиеръ и счетоводителъ срещу месечни възнаграждения отъ по 100 до 200 лева за всѣки отдѣлно. Въ по-заможнитѣ села на другитѣ околии тия възнаграждения сж по-голѣми.

Училищата въ планинскитѣ мѣста, а такива сж по-голѣмата частъ въ страната, се издържатъ почти изключително отъ общинската помощ, добивана главно отъ общински данѣци и врѣхнини.

Отъ 60 училища въ габровската учебна околия само три отъ тѣхъ иматъ по около 7—8000 лв. годишенъ доходъ отъ горитѣ си, петъ други по 2—3000 лв. отъ овощни градини, а останалитѣ сж безъ всѣкакви свои приходи. Издържката имъ всецѣло е въ тежестъ на респективнитѣ административни общини.

Ако се приеме, че срѣдно на всѣки председателъ и касиеръ на учил. н-во се плаща по 1800 л. годишно, то въ Габровската околия се разходва за тия възнаграждения 60 по 3600, всичко 216000 л., при които следва да се прибавятъ и възнагражденията на 60 счетоводители по 2400 л. най-малко (§ 23 отъ Правилника за учил. настоятелства), или сумата 144000 л., а всичко възнаграждения 360,000 л.

Вънъ отъ тоя разходъ, въ много села се предвиждатъ възнаграждения на членоветѣ на учил. н-ва за всѣко заседание (забел. при чл. 89 отъ З. Н. П.).

Горната сума би могла да се намали на по-малко отъ половината, ако въ всѣка административна община се съставяше и упражняваше само по единъ училищенъ бюджетъ за всички училища въ съставната община. Въ такъвъ случай ще следва да има само 26 училищни бюджета и толкова касиери и счетоводители.

При това ще се спести много излишна работа на нѣколко учредения.

За да не се явяватъ спорове при разпредѣление на кредититѣ, следъ утвърдяване на тѣй съставения общъ бюджетъ за нѣколко училища, още при гласуването на кредититѣ трѣбва да се подѣлятъ за всѣко едно, както това става за училищата въ градоветѣ.

Добититѣ отъ тая реформа икономии биха могли да послужатъ за възнаграждения на учителитѣ по чл. 58 отъ З. Н. П., за усиляване параграфа по издържане бедни ученици или за задоволяване други неотложни училищни нужди, каквито има въ всички села.

За икономии въ разходитѣ на селскитѣ училищни настоятелства пръвъ заговори председателятъ на Гърнов. окр. пост. комисия г-нъ Т. Бончевъ. Въ една своя статия въ

издавания въ гр. Габрово в. „Родолубецъ“; бр. 49 отъ 4.XII м. г., подъ заглавие „Нужни ли сж сега училищнитѣ настоятелства въ селата“, като констатира, че само за възна-граждения на учил. настоятели въ селата на Търновския окръгъ се разходва годишно по-вече отъ *три и половина милиона лева*, или средно отъ 6 до 16 лв. на жителъ (включително и децата); вади заключение, че поради скъпата издръжка на този институтъ, той трѣбва да се премахне, а грижата за училищата да се възложи на съответнитѣ общински съветници въ селата. — Следователно, препоръчва се връщане назадъ къмъ старитѣ училищни настоятелства по закона на покойния министръ Г. Живковъ, председателствувани отъ общинскитѣ кметове или тѣхнитѣ помощници.

„Не бива заради вида на училищната автономия да се убива това, за което тя е създадена“, завършва статията си г. Бончевъ.

Ние възразяваме: Почти половина въкъ, отъ какъ учителството се бори за автономното управление на училищата, за избавянето имъ отъ опеката на разни неотговорни малки и голѣми фактори. — Когато желаната автономия е вече на пѣтъ да се осъществи съ гарантиране сигурни приходи на училищата отъ училищнитѣ имоти и капитали, съ редовно и навременно предаване на задължителната общинска помощ (чл. 85 отъ З. Н. П.), безмислица ще бжде да се прави безполезенъ и пакостенъ повратъ къмъ отживѣли и осждени въ всѣко отношение институции.

Нуждитѣ на училищата сж доволно нарастнали и не трѣбва къмъ тѣхъ да се отправятъ само грижи на майката-машеха — общинския съветъ, а е повелително нужно за училищата да се полагатъ бащински грижи на избранниците първенци въ селата, работливи и честни, пропити съ любовъ и амбиция да служатъ беззаветно и съ себеотрицание на учебното дѣло. Само такива идейни хора ще спомогнатъ за уреждането на нашитѣ основни училища, за тѣхното издигане до първостепенни институти и разсадници на истинска наука, чистъ моралъ и модерна култура въ нашитѣ много годни за прогресъ, но забравени хубави краища.

Общинскитѣ съвети иматъ твърде широко поле за дейность. Нека пласиратъ тамъ своето знание и умение. Нашитѣ села отдавна чакатъ своитѣ строители и уредници.

Следъ злополучнитѣ войни и сегашното малко утешно положение налага се дългъ всѣкому, като гражданинъ на културна страна, съ неосъществени още националки и други идеали, да обърне най-сериозно внимание на просвѣтното дѣло, чийто плодове ще ни бждатъ извънредно нужни, може би, въ близко бждеще, повече отъ всѣки другъ пѣтъ.

Ето защо, не вѣрвамъ да се намѣрятъ нѣкои, добре запознати съ училищната уредба, които биха искали да сподѣлятъ искането на г. Бончевъ за премахване сегашнитѣ училищни настоятелства,

Другъ е въпроса за тѣхното реформиране, като въ тѣхъ се привлѣкатъ хора по-дейни и полезни.

Това отклонение по статията на г. Бончевъ направихъ, защото действително заслужва да се намѣрятъ начини за икономии въ нашитѣ общински разходи.

При ревизиитѣ си на училищнитѣ смѣтководства въ селата често пѣкти съмъ констатирвалъ факти, като този: До м. декемврий училищното настоятелство не задоволило никакви училищни нужди, съ изключение измазване училищното помѣщение съ варъ, за не повече отъ 2—300 л., а за възнаграждения на председателя, касиера и членоветѣ на учил. настоятелство изплатено 2—3000 л. За други разходи нѣмало пари!

За да се подтикнатъ училищнитѣ настоятелства къмъ работа, целесъобразно и справедливо е щото възнагражденията имъ да се предвиждатъ и изплащатъ за по 6 месеца, следъ като се констатира, че сж изпѣлнили задълженията си. Не сж ли сторили това, лишаватъ се отъ цѣлитѣ възнаграждения за шестмесечието или часть отъ сжщото.

По предлаганата отъ мене реформа училищнитѣ настоятелства въ отдѣлнитѣ села запазватъ своя съставъ съ всички права и задължения, като касиерската длѣжностъ и тая на счетоводителя останатъ само при училищното настоятелство въ центъра на административната община.

Въ такъвъ случай ще могатъ да се подбиратъ подобри и по-опитни касиери и счетоводители.

Автономията на настоятелствата не се накърнява абсолютно съ нищо.

При гласуването на общия училищенъ бюджетъ взематъ участие всички настоятелства и го подписватъ.

Постъпилитѣ суми отъ общинската помощъ ще се разпредѣлятъ пропорционално на всички училища, съобразно предвиденитѣ кредити.

Платежнитѣ заповѣди за разходитѣ на всѣко училище ще се подписватъ отъ съответния председателъ на настоятелството.

Фондоветѣ си оставатъ отдѣлни за всѣко училище.

Съставянето и упражнението на училищнитѣ бюджети се урежда отъ чл. 85, ал. IV. на З. Н. П. и § § 4, 8, 10, отъ Прав. за настоятелствата, тѣй че за да се прокара исканата реформа, би трѣбвало да се внесатъ потрѣбнитѣ измѣнения и допълнения въ тѣхъ.

Желателно е по въпроса да се произнесатъ и други сведующи лица, за да може да се освѣтли по-добре отъ всички страни и да се види, какъ биха могли да се спестятъ трудъ, време и срѣдства при съставянето, гласуването, приемането, утвърждаването и упражнението на учил. бюджети, а сжщо по контролирането и отчитането на училищнитѣ приходи и разходи.

ИЗЪ ПРАКТИКАТА ЗА ПРАКТИКАТА.

Longum iter est per praecepta,
breve et efficax per exempla.

SENECA.

Ант. Борлановъ.

На урокъ по родинознание.*)

Урокътъ започна просто и естествено.

— „Днесъ, деца, каза учителътъ, ще преговоримъ всичко учено за околността на нашия градъ. Извадете картитъ и релефитъ си!“

Докато ученицитъ изпълняватъ поржчката, учителътъ изправя голѣмия релефъ на катедрата и го подпира отзадъ съ дървено сандъче така, че да се вижда отъ цѣлото отдѣление.

Само следъ нѣколко секунди на всички чинове предъ всѣки ученикъ стоятъ по единъ малкъ релефъ и по една цвѣтна карта, изработени по подобие на голѣмитъ. На правоъгълна мукавяна подложка, наподобяваща капакъ отъ кутия, е моделиранъ релефа на цѣлата околност на Варна съ сжщитъ материали и цвѣтове, както голѣмия класенъ релефъ. Картата пъкъ е начертана на бѣль рисувателенъ листъ съ цвѣтни моливи. Много трудъ и много усилия сж употребени тукъ. Представямъ си, какъвъ животъ е кипѣлъ въ отдѣлението, когато сж работени. . .

— „Ще разказваме за околността на нашия градъ по сжщия редъ, по който я наблюдавахме, продължава учителътъ... Ние я раздѣлихме на четири *картини*. Коя е първата?“

— На северъ: между Варна, Евксиноградъ и Голѣма Франга.

— Отъ кои мѣста наблюдавахме тая картина?

— Отъ полето при болницата, отъ височината при градския резервоаръ, отъ Франга, отъ Ташлж-тепе и после на среща отъ Сесъ-Севмесъ.

— „Отъ Франга и Ташлж-тепе наблюдавахме и друга картина“...

— Втората картина — на югъ: между Варна, Галата, Пейнерджикъ и езерото.

— А третата картина?

— На изтокъ: Черно-море съ залива и пристанището.

— „Четвъртата картина?“

*) Продължение отъ „Тѣй трѣбва да бжде...“ въ ян. II, год. V, на „Педагогическа практика“

— На западъ: между Варна, Франгенскитѣ височини и Пейнерджикъ — полето и долината съ езерото.

— „Всѣки ще си избере по една отъ тия картини и ще я опише. Изберете си оная картина, за която най-много и най-хубаво можете да разказвате“...

Пауза. Пълна тишина. Цѣлото отдѣление е съсредоточено въ себе си. Всѣки каточели повтаря „на умъ“ ученото и дири между него онова, що знае най-добре. По лицето и очитѣ на ученицитѣ се чете напрежението на мисълта...

Учительтъ нарушава мълчанието:

— „Кой иска да разказва за първата картина?“

Цѣлъ снопъ ржце се вдига.

— „За втората?“

Пакъ снопъ ржце.

— „За третата? — „За четвъртата?“ Сжщо.

— „Та вие всички, казва учительтъ усмихнатъ, искате да разказвате за четиритѣ картини. Нѣма да има време да ви изпитамъ всички за тѣхъ. Я пакъ г-нь инспекторътъ иска да чуе всичко, което сте научили за околността на Варна...“

— Единъ да разкаже за първата, другъ за втората, другъ за третата, другъ за четвъртата и единъ за всичкитѣ картини, — обажда се единъ ученикъ.

— „Тъй, тъй“!... подемаатъ другитѣ.

— „Кого да изберемъ да разказва за първата картина, но да разказва така, че да не ни посрами...“

— Милка!... Милка!... единодушно решава отдѣлението.

И Милка, русокосо миловидно момиченце съ сини като небето очи, свенливо излиза, застава предъ катедрата, взима въ дѣсната си ржка тънка *трѣстикова* показалка и я насочва къмъ голѣмия релефа, готово да започне. Другитѣ бързо измъкватъ изподъ чиноветѣ си сжщо такива трѣстикови кжсички показалки и вперватъ очи въ своитѣ релефи.

— Тукъ, неволно ми минава презъ ума, и класната показалка даже е особена. Тя не е нито отъ дрѣнъ, нито отъ лѣска, нито отъ джбъ, нито отъ другъ нѣкакъвъ твърдъ и жилавъ материалъ, а е отъ тънка, слаба трѣстика... Очевидно, тя е прѣдначена само за показване, а не и за други „педагогически“ цели...

Милка, показвайки на релефа, зачуруликва спокойно, увѣрено, плавно съ звънливъ детски гласъ:

— Варна се намира на ниско поле. То достига чакъ до морето. Ние го означихме на картата съ зелена боя (Посочва на картата, закована на черната дѣска). На северъ отъ нашето поле се издигатъ Франгенскитѣ височини. Казватъ се Франгенски, защото на тѣхъ е село Франга. То се вижда отъ нашето училище. Ето го тамъ! (Обръща се къмъ прозореца и посочва съ ржка). На изтокъ отъ Франга на сжщитѣ височини е с. Кестричъ, а подъ него — Евксиноградъ и манастира Св. Константинъ.

Франгенскитѣ височини се протакатъ отъ западъ къмъ изтокъ, после се извиватъ къмъ северо-изтокъ и достигатъ до морето. Отъ Варна се виждатъ тѣхнитѣ склонове. Тѣ сж покрити съ лозя. На нѣкои мѣста склоноветѣ сж много стрѣмни — по тѣхъ не можешъ да се възкачвашъ; на други — тѣ сж полегати. По полегатитѣ склонове сж прокарани пѣтища. Отъ Варна къмъ тѣхъ отиватъ две шосета: едното води къмъ Франга, а другото — къмъ Евксиноградъ и манастира Св. Константинъ. Отъ Евксиноградското шосе се отдѣля друго шосе: то отива къмъ Кестричъ и други села. Има и нѣколко прости коларски пѣтища. Тѣ водятъ изъ лозята. Единъ минава край лозовия разсадникъ, презъ м. Кокарджа, другъ край болницата, трети край казармитѣ, други се отдѣлятъ на северъ и на югъ отъ Евксиноградското шосе. . .

Ние ходихме по Франгенското и Евксиноградското шосе, по Кестришкия и Кокарджанския пѣтъ.

Франгенското шосе не върви направо, а лжкати като змия—прави голѣми *завои* ту налѣво, ту надѣсно. Направили сж го така, за да могатъ хората и колата да се изкачватъ по-лесно по него. То върви край единъ дълбокъ *долъ*. Колкото отиваме нагоре, долътъ се разширява. Подъ Франга той е страшна, дълбока пропастъ. Тя е дълбока около сто метра. Стенитѣ на дола отгоре до долу сж само отъ пѣсъкъ. Въ пѣсъка се намиратъ валчести морски камъчета и черупки отъ морски мидички и охлювчета. Тѣ ни показватъ, че тамъ нѣкога много, много отколе е било море.

Когато слѣзохме въ дола, намѣрихме на нѣколко мѣста малки бистри *изворчета*. Тѣ се образуватъ отъ дъждоветѣ. Дъждовната вода се прецежда презъ прѣстыта и пѣсъка и, когато достигне до дъното на дола, извира.

Водата отъ изворчетата образува *вадички*. Въ вадичката отъ най-горния изворъ — подъ Франга — се вливатъ другитѣ вадички, които извираатъ по-долу. Тѣ сж нейни *притоци*. Така всички вадички въ дола образуватъ единъ *потокъ* — *Франгенски потокъ*, или по-турски *Франгенско дере*. Франгенскиятъ потокъ тече надолу, преминава презъ полето и се влива въ езерото. . .

— Г-нъ учителю, обажда се единъ нетърпеливецъ, тя забрави да каже, защо водата въ дола не попива по-надълбоко, а извира. . .

Милка хвърля изподъ вежди укоренъ погледъ къмъ нетърпеливеца, а учителътъ кротко му забелязва:

— Тя, наистина, забрави това, но и ти, Колю, забрави друго, много по-важно нѣщо. . . Какво?

Едно момиченце пояснява:

— „Когато говори нѣкой, не бива никога да го прекъсваме, защото може да се забърка. Трѣбва да го изслушаме, та после, ако трѣбва да го поправимъ, да му кажемъ, де е сгрешилъ. . .

— Продължи, Милке!

— Дъждовната вода не може да отиде по-дълбоко отъ дъното на дола, защото подъ пѣська има глина. Глината не пропуска водата, а я задържа. Затуй, когато въ земята до- стигне до глина, тя извира. . .

Отъ дола ние пакъ се изкачихме на шосето и тръгнахме нагоре къмъ Франга. Когато стигнахме до *билото* на височината и погледнахме на северъ, видѣхме, че нататъкъ се простира пакъ поле. То ту се издига, ту се снишава. Това е *високо поле*. На такова поле още казватъ *плато*. Ние означихме на нашата карта платото съ *жълта боя*, а склоноветъ му — съ кафява. . .

— Стига, Милке. Много добре! Седни си! . . Забрави ли нѣщо тя да каже?

Вдигатъ се десетина ржце.

Единъ се обажда:

— Забрави да каже, какви пакости прави Франгенското дере, когато ваятъ голѣми дъждове и се топятъ снѣговетъ. . .

Другъ:

— Тя не каза, колко е високо Франгенското плато надъ морето.

Трети:

— Тя не каза, че при Франга се намира радио-телеграфната станция.

Четвърти:

— Тя забрави още да каже, какво виждаме, когато гледаме на югъ отъ Франгенскитъ височини.

— Добре, казва учителтъ, вие ще разкажете забравеното, но по редъ. Най-напредъ за пакоститъ на Франгенския потокъ! . .

Едно момиченце разказва:

— Когато вали голѣмъ дъждъ или когато се топи снѣгътъ, отъ склоноветъ на височинитъ се стича много вода въ дола. Потокътъ се превръща въ голѣмъ, буенъ *порой*. Той бучи, кърти пѣськъ, камъни и дървета и ги свлича къмъ полето. Пѣськътъ и камънитъ при керемидарницитъ, при м. Кокарджа, при болницата сж довлѣчени отъ Франгенскитъ височини. Пороитъ дълбаятъ стенитъ и дъното на дола, и той отъ година на година става все по-дълбокъ и по-широкъ. Много лозя край брѣга на дола сж развалени и отвлѣчени отъ тѣхъ. . .

За да запазятъ града отъ пакоститъ на пороитъ, хората сж изкопали два канала: единиятъ отива отъ Кокарджа къмъ морето, а другия отъ Франгенското шосе къмъ езерото. Когато дойде голѣмъ порой, каналитъ пазятъ полето и града отъ *наводнение*. Водата се стича по тѣхъ къмъ морето и езерото. . .

— Наводняванъ ли е нѣкога града?

— Да, преди 30 години, когато нашитъ бащи били малки деца. Тогава нѣмало канали. Презъ единъ лѣтень день завалѣлъ силенъ дъждъ, валѣлъ цѣлъ день и цѣла нощъ.

Отъ Франгенскитѣ височини потекли голѣми порои и залѣли полето и града. Много кжщи били срутени, покжщнинитѣ — отвлѣчени. Имало издавени и хора и добитѣкъ. Следъ това наводнение гражданитѣ решили да направятъ канали, и тогава билъ прокопанъ голѣмиятъ каналъ отъ Кокарджа къмъ морето. Преди нѣколко години билъ прокопанъ и каналтъ къмъ езерото. . .

— Какво забрави да каже още Милка? пита учительтъ.

— Колко сж високи Франгенскитѣ височини надъ морето.

— Колко сж високи? — Около 200 метра. — Отде знаемъ това? — Учени сж измѣрили височинитѣ и намѣрили че сж толкова високи. — На нѣкои мѣста платото е още по-високо. — До 300 метра. — Де? — При Ташлж-тепе или Каменница. — Що е това Ташлж-тепе? — То е една могила на платото. — Де се намира тя? — На северо-изтокъ отъ с. Франга, къмъ с. Кестричъ. — Покажете я всички на релефитѣ и картитѣ си! — Ето тукъ! — Отде отидохме на Ташлж-тепе? — По Евксиноградското шосе и после по стария Кестричски пѣтъ. — Какви по-забележителни мѣста видѣхме на лѣво и дѣсно отъ Кестричския пѣтъ? Единъ да разкаже!

Излиза момче предъ релефа и започва да реди:

— Когато вървимъ по Кестричкия пѣтъ къмъ Ташлж-тепе, отъ дѣсно виждаме една висока могила. Тя се казва Турна-тепе. Турна-тепе на български ще рече „могила на жеравитѣ“. Тя се казва така, защото нѣкога, когато жеравитѣ прелитали есенъ презъ морето къмъ топлитѣ страни, на тая могила кацали да се отпочиватъ. Сега тѣ не кацатъ тамъ. Миналата година кацнаха на Галатинското плато.

По-нататкъ — отлѣво и отдѣсно — се издигатъ други могили и хълмове. Тѣ сж се отдѣлили отъ Франгенското плато. Пороитѣ измили камънитѣ, прѣстѣта и пѣсъка наоколо, продълбали дълбоки долища и откъснали части отъ платото, които се превърнали въ могили и хълмове.

Колкото отиваме по-нагоре, срещаме все по-голѣми долове и долища. Стѣнитѣ имъ сж отъ пѣсъкъ, отъ жълтъ пѣсъкъ. Въ него се намиратъ черупки отъ морски охлюви и мидички и валчести морски камъчета. Това ни показва, че и тукъ нѣкога е било море.

Въ дѣното на долищата текатъ малки вадички и поточета. Тѣ отиватъ къмъ морето. Най-голѣмо е поточето при Траката.

Къмъ Кестричъ могилитѣ ставатъ все по-високи и по-продълговати. Тѣ сж Кестричкитѣ хълмове.

— Другъ да продължи!

— „По стрѣмна пѣтека ние се изкачваме на Ташлж-тепе. Ташлж-тепе на български значи Каменна могила или Камененъ-връхъ. Казва се така, защо тая могила е направена отъ камъни. Тя е най-високото мѣсто около Варна. Висока е около 300 метра надъ морето. Когато погледнемъ отъ тамъ,

хоризонтътъ е много широкъ. Виждаме много, много надалече. Ако погледнемъ на югъ, предъ насъ се открива чудесна гледка. Виждаме цѣлото Варненско поле, Варна, езерото, залива. Задъ него се издига Галатинското плато. Нарича се Галатинско, защото тамъ се намира с. Галата.

На западъ отъ Галата срѣдъ платото се издигатъ петъ могили наредъ. Едната е най-висока, а другитѣ сж по-низки. Тѣ сж много по-малки отъ Ташлж тепе и Турна-тепе. Задъ тѣхъ още по на югъ се издигатъ нѣколко реда хълмове. Тѣ се протакатъ отъ западъ на изтокъ. Колкото отиватъ на югъ, тѣ ставатъ все по-високи и по-високи. *Върховетъ* имъ се издигатъ едни надъ други. А надъ тѣхъ, на самия хоризонтъ, се синѣе още по-голѣма височина. Тя не е хълмъ, а *планина*. Тя е нашата *Стара-планина*. По турски се казва *Балканъ*, а нѣкога, въ старо време, ѝ думали *Хемусъ*.

Стара-планина се протака отъ западъ на изтокъ. Колкото отива на изтокъ, става все по-низка и по-низка и свършва въ морето съ единъ *носъ*. Той се казва *Емине*. Между него и Варна се виждатъ и други по-малки носове. Тѣ сж образувани отъ хълмоветѣ предъ Стара-планина. Между носоветѣ морето се вдава въ сушата и образува редъ *заливи*...

— Стига!

— Г-нъ учителю, той забрави да каже, че брѣгътъ е лжкатушенъ, незжбенъ — ту заливъ, ту носъ ту заливъ, ту...

— Всички ние забравихме друго нѣщо. Когато гледахме отъ Ташлж-тепе нашата хубава Стара-планина, научихме за нея пѣсень. Можемъ ли да я изпѣемъ?

— Да! Хайде! обаждатъ се радостно всички.

И еква гържествено и хубаво на два гласа:

„Гледатъ ми очитѣ красна равнина,
дреме у полигѣ Стара-планина;
тамъ снѣгътъ бѣлѣе съ чудна бѣлина,
върхътъ ѝ свѣтлѣе посредъ синина“.

Когато последнитѣ звуци на пѣсенята заглъхватъ, учителътъ оставя отдѣлението да поживѣе съ настроението, създадено отъ нея. Мълчание и тишина.

— Сега можемъ да кажемъ, какво забрави да разкаже Борисъ, подхваща следъ малко учителътъ.

Отдѣлението се съживява. Следъ кжсо замислюване малкитѣ критици вдигатъ единъ следъ другъ ржце и започватъ да редятъ:

— Той забрави да каже, кой е направилъ петътѣ могили задъ Галата.

— Той забрави Джанаваръ-тепе.

— И стария манастиръ подъ Джанаваръ.

— И друго забрави: Галатинския носъ.

— И фара при Галата.

— У! колко много забравилъ, се обажда единъ пресмѣхульникъ отъ крайнитѣ чинове.

— Добре, казва учителят, вие ще разкажете това, което Борисъ е забравилъ. — Кой е направилъ петътъ Галатински могили?

— Тъ сж направени отъ хора, а не отъ водитъ, както Турна-тепе.

— Отъ кои хора? Кога?

— „Преди много, много години тукъ, по нашитъ мѣста, не живѣли българи, а други хора. Тъ се казвали *траки*. Другъ езикъ говорѣли тѣ. И не се молѣли като насъ въ черкви на Исуса Христа, а се кланѣли на слънцето, на небето, на грѣмотевицата. И не се кръщавали, венчавали и погребвали като насъ. Други *обичаи* имали тѣ. Когато умиралъ нѣкои тѣхенъ голѣмецъ, събирало се цѣло село или градъ, колили волове или овце, угощавали се, пиели и се веселили, както се веселятъ сега на сватба. Следъ това погребвали мъртвеца. Натрупвали голѣма камара сухи дърва, слагали мъртвеца отгоре, подпалвали дървата и изгаряли трупа. После събирали пепельта му, поставяли я въ голѣмо гърне и го затрупвали съ прѣстъ. Нѣкои не изгаряли труповетъ, а ги заравяли. Надъ трупа или гърнето съ пепельта издигали могила. Понѣкога въ могилата заравяли и коня, и оръжието, и жената на умрѣлия. Така сж направени петътъ могили при Галата. Тъ сж петъ тракийски гробници“ . . .

Отвѣнъ продължителното издрънкване на училищния звѣнецъ известява свършването на часа — последния предобѣденъ часъ. Съ шумъ и тропотъ ученицитъ отъ другитъ отдѣления излизатъ отъ класнитъ си стаи. Но тукъ никой не мръдва. . .

Учителятъ спокойно продължава:

— Отде знаемъ, че сж тракийски гробници?

— Има стари, много стари книги, въ които е разказано, какъ се погребвали тракитъ.

— И нѣкои такива могили били разкопани и сж намѣрени гърнета съ пепель, човѣшки кости, оръжия и други нѣща. . .

— Около Варна сж разкопани около десетина такива могили.

— Де?

— На полето къмъ Пашакъой, задъ казармитъ, къмъ Франга. . .

— И тамъ има могили, направени отъ тракитъ.

— За това ще говоримъ после, когато говоримъ за четвъртата картина.

— Ами за Джанаваръ-тепе? обажда се единъ.

— За него и за другитъ картини ще говоримъ утре. Сега нѣма време! Приберете си картитъ и книгитъ.

Молитва. И следъ туй двугласенъ, тържественъ маршъ завършва часа:

„Роденъ съмъ тамо, де изгрѣва
зората съ пурпурни лъчи,
де слънце всичко позлатява,
де огънь лѣй отъ жаръ — очи.

Роденъ съмъ тамо, де орлитѣ
съ крила забиватъ на възбогъ,
де срѣдъ другари изъ горитѣ
изпитвамъ радостъ и възторгъ!

Роденъ съмъ тамо, де славея
приятни пѣсни пѣе намъ. . .
За този край свещенъ копнѣя, —
за него всичко азъ ще дамъ! . .

— Сбогомъ, г-нъ учителю! викатъ едни. — Приятенъ обѣдъ! добаватъ други.

— Сбогомъ, деца! Приятенъ обѣдъ и вамъ! отвръща той.
А въ училищния коридоръ и на улицата нѣкои още прилѣватъ:

— „ За този край свещенъ копнѣя, за него всичко азъ ще дамъ!“

Когато стаята се изпразва, стискамъ ржката на учителя:

— Въ тоя часъ азъ видѣхъ, чухъ и научихъ работи, които никъде не видѣхъ и не чухъ въ стотидитѣ часове по *родинознание*, на които съмъ присъствувалъ презъ моята 15 годишна инспекторска служба. Вашиятъ урокъ надмина всички мои очаквания. . . Това е то истинското, сжщинското родинознание, което трѣбва да намѣри широко мѣсто въ всѣко наше училище. Следъ вашия урокъ още по-смѣло мога да кажа: всички учебници по родинознание въ огъня! Сжщинското, истинското родинознание може да се учи само безъ учебникъ! . . .

Ще дойда и утре на вашия преговоръ на ученото за родината. Увѣренъ съмъ, че и за Джанаваръ и останалитѣ картини ще могатъ да се чуятъ отъ вашитѣ ученици интересни работи, нали?

— Елате и ще видите!

* * *

На другия денъ сжщата обстановка: на катедрата е поставенъ релефътъ, на черната дъска — картата, на чиноветѣ — малкитѣ карти и релефи.

— Вчера, започна учителътъ, не можахме да говоримъ за Джанаваръ-тепе, за Галатинския носъ и за картинитѣ на изтокъ и на западъ отъ Варна. Сега ще преговоримъ всичко учено за тѣхъ. Най-напредъ за Джанаваръ-тепе! Що е това Джанаваръ?

— Най-високиятъ върхъ на Сесъ-севмеския хълмъ. Севернитѣ и западнитѣ му склонове сж покрити съ хубави гори.

Отгоре на хълма е равно. Тамъ се издигатъ две малки могили.

— Де се намира Джанаваръ?

— На юго-западъ отъ Варна, на западъ отъ Галата и м. Сесъ-Севмесъ.

— Колко е високъ? — Около 160 м. надъ морето. Той е по-низъкъ отъ Франга и Ташлж-тепе.

— Какво значи на български Джанаваръ-тепе?

— Върхъ на звѣроветъ. Звѣровъ връхъ.

— Защо сж го нарекли така?

— Около Джанаваръ има голѣми гори. Тамъ живѣятъ лисици, вълци и чакали. Чакалитѣ приличатъ на кучета и вълци. Нощя, когато ще се развали времето, тѣ се събиратъ и грозно виятъ. Нѣкога чакалитѣ и вълцитѣ се събирали на Джанавара да виятъ. Затуй тая височина е наречена връхъ на звѣроветъ. . .¹⁾

— Какво друго знаете още за Джанаваръ?

— Подъ него, въ политѣ му, се намира широка гориста поляна. Тамъ преди 5 години разкопаха единъ старъ, много старъ срутень манастиръ. Намѣриха основитѣ, стенитѣ и пода на черквата. Около черквата видѣхме заровени въ земята много голѣми кюпове — въ тѣхъ цѣлъ човѣкъ може да влѣзе. Въ тия кюпове калугеритѣ си държали жито, вино, вода и други храни.

Въ черквата видѣхме олтаря и купела (кръщелната), дето се кръщавали. Купелътъ е изиданъ въ земята отъ дѣланъ камъкъ; той е широкъ и дълбокъ, влиза се по стълби. Въ него се кръщавали голѣми хора. Нѣкога не кръщавали деца, както сега, а голѣми хора. . .²⁾

Сега всѣка година на Св. Троица при манастира става голѣмъ сборъ. Отиватъ много хора отъ града да празнуватъ и да се веселятъ.

— Кои хълмове се намиратъ на западъ отъ Джанаваръ?

— Гюндюзъ и Пейнерджикъ.

— Що значи на български Гюндюзъ?

— День, денница. — А Пейнерджикъ. . . — Сиренаръ.

Тамъ имало нѣкога мандра.

— Що знаете за тѣхъ?

— Склоноветѣ имъ сж покрити съ голѣми хубави гори. Въ Гюндюзъ има и голѣмъ разсадникъ съ овощни и други дървета.

— Чий е разсадникътъ?

— На града, на Варна.

¹⁾ Думата „Джанаваръ“ на турски има две значения: 1) звѣръ и 2) душа зема, душа вади — душо земець, душо вадець. Въ Западна България нѣкои стрѣмни планински пжтеки, напр пжтежитѣ, които водятъ къмъ върха Венець при гр. Бѣлоградчикъ, се наричатъ „душовадки“. И стрѣмната пжтека, която води къмъ Варненския Джанаваръ, е „душовадка“. Когато се изкачваме по нея, тя, наистина, „душа вади“. . . Поради това, навѣрно, тоя връхъ е нареченъ Джанаваръ, т. е. „душовадецъ“.

²⁾ Развалинитѣ на манастира сж открити презъ 1919 год. Той е строенъ презъ IV вѣкъ следъ Р. Хр.

— А горитъ? — И тѣ сж на града. Тѣ сж *обичъ* имотъ

— Кои мѣстности се намиратъ на изтокъ отъ Джанаваръ.

— Сесъ-севмесъ, Карантината и Галата.

— Що значи на български Сесъ-севмесъ.

— Гласъ не обича, тишина. Нѣкога тамъ имало голѣми гори. Въ тѣхъ върлували страшни разбойници. Пътниците трѣбвало да минаватъ тихо, за да не ги усѣщатъ разбойниците.

— Разкажете за Галатинския носъ!

— Галатинското плато се вдава въ морето и образува дълъгъ, остъръ носъ. Той е срещу Варна. Нарича се Галата или Галатински носъ. На върха на носа се издига *фаръ*. Вечеръ го палаятъ. Когато гори, фарътъ ту свѣтва, ту изгасва. Той се върти, затуй тѣй свѣти. По неговата свѣтлина параходитѣ нощя се оправятъ въ морето и се предпазватъ да не се блѣскаатъ въ скалитѣ или въ брѣга, на плитко.

— Защо фарътъ е направенъ така, че ту свѣтва, ту изгасва нощя?

— Ако гори постоянно съ еднаква свѣтлина, като лампа, хората отъ параходитѣ могатъ да го смѣсватъ съ друга нѣкоя свѣтлина и да се забъркватъ.

— Само на Галата ли има фаръ?

— И въ пристанището има фарове. Едни отъ тѣхъ горятъ съ червена, други съ зелена свѣтлина.

— Защо?

— Да се различаватъ отъ другитѣ свѣтлини нощя въ пристанището и по-лесно да се оправятъ по тѣхъ параходитѣ.

— Да разкажемъ за третата картина! Коя е тя? — Черно-море.

Като въ кинематографенъ филмъ се редятъ прости, но живи, ясни, конкретни описания и разкази за изгледитѣ на морето въ тихо и бурно време, деня и въ лунна нощя, за богатствата му, за животнитѣ въ и край него, за борбата на хората съ него, за залива, пристанището, параходитѣ, лодкитѣ и гемиитѣ, за морскитѣ бани и пр. Следъ това следва нова редица отъ разкази и описания, преплетени съ интересни мѣстни легенди и предания, за езерото, езерната долина, за полето, могилитѣ, хълмоветѣ на западъ отъ Варна — къмъ с. Пашакъой, с. Аджемлеръ, с. Русларъ.

Часътъ минава неусетно. Когато звънецътъ издрънкава за излизане, цѣлиятъ образъ на градската околностъ, съ пѣстрото разнообразие на нейнитѣ чудно-хубави картини, е изрисуванъ отъ ученишкитѣ описания и разкази. Преговорътъ завършва съ описание на полето и съ хубавъ двугласенъ маршъ за него:

„Щомъ катъ слѣза азъ на доле,
низъ широко наше поле,
дѣхъ поемамъ отъ дълбоко,
па извиамъ на високо;

Мило ми си, равно поле,
и нагоре, и надолу;
мили ми сж цвѣтецата,
сѣкашъ звезди въ небесата,

и мириса на тревата,
и блѣсъка на росата!
Мили твоитѣ ниви златни
и простори необятни,
и угари набраздени,
съ потъ селяшки напоени!
Мило ми си, равно поле
и нагоре, и надолу!

* * *

Въ учителската стая още веднажъ стискамъ ржката на трудолюбивия, усърдия учителъ и още веднажъ подчертаонова, що бѣхъ ми казалъ предния день:

— Това е то истинското, сжщинското родинознание!... Въ никое училище до сега не съмъ срещалъ тъй умѣло подобранъ и тъй вещо разработенъ учебниятъ материалъ по тоя предметъ. Чрезъ такъвъ подборъ и чрезъ такава разработка родинознанието става жива, интересна и увлѣкателна наука и за учителъ и за ученици. . .

Прави впечатление, че вашитѣ ученици познаватъ отлично географията на градската околностъ, но още по-голъмо впечатление ми прави обстоятелството, че могатъ самостоятелно, въ свързана, правилна и ясна речъ да излагатъ онава, що знаятъ. . . Какъ постигнахме това? Какъвъ бѣ ходътъ на работата ви отъ началото на годината до сега?

— Пътътъ, по който вървѣхъ, е много простъ. Отъ септемврий до сега сме направили 16 излета до най-забележителнитѣ мѣстности въ околността на града. Всѣка седмица по 2 излета. Най-напредъ отъ могилата при градския резервоаръ, после отъ Франгенскитѣ височини разгледахме въ общи черти цѣлата картина, която се открива предъ очитѣ ни отъ тамъ. Любувахме ѝ се и се радвахме! Следъ това я анализирахме — набелязахме отдѣлнитѣ ѝ части: морето, езерото, полето, платото, града. Така раздѣлихме цѣлия пейзажъ на нѣколко по-малки географски картини и всѣка една отъ тѣхъ започнахме да разглеждаме подробно. Когато изучавахме височинитѣ на северъ отъ Варна, възлѣзохме на тѣхъ единъ пътъ по Франгенското шосе, другъ пътъ по Кокарджанския пътъ и трети пътъ по Евксиноградското шосе и стария Кестришки пътъ. По-късно посетихме Карантината, Сесъ-Севмесъ и Джанаваръ-тепе. Отъ тамъ още веднажъ хвърлихме погледъ върху разгледанитѣ картини на северъ отъ Варна, както и отъ севернитѣ височини хвърлихме погледъ върху ония на югъ. Разглюбяхме и сглюбяхме, ана-

лизирахме и синтезирахме наблюдаванитѣ картини -- вървѣхме по аналитико-синтатиченъ пѣтъ. . .

Отъ Джанаваръ-тепе и отъ височината при памучната фабрика, м. Максуда, разгледахме отблизу езерната долина и самото езеро. Така всѣка картина бѣ наблюдавана отъ нѣколко различни мѣста, и ученицитѣ неусетно се запознаваха съ различнитѣ ѳ изгледи отблизу и отдалечъ, отъ северъ и югъ, отъ изтокъ и западъ. При това сжщо така неусетно, леко и бързо се научиха да се ориентиратъ въ различнитѣ мѣстности на градската околностъ. . .

— А хода на работата ви при всѣки излетъ?

— Най-напредъ наблюдавахме цѣлостния образъ на географската картина. После набелязахме най-характерното, най-важното въ нея. Наблюдаваното веднага се изразяваше и устно. Ученицитѣ подъ мое ржководство на самото мѣсто скицираха въ бележнитѣ си тетрадки, които носѣха, проста карта на мѣстносттата. Понѣкога тамъ възпроизвеждахме набърже отъ прѣстъ, пѣсѣкъ и камъни на земята въ миниатюръ наблюдавания релефъ. Това караше ученицитѣ да наблюдаватъ по-точно, по-подробно и по-продължително, а сжщевременно и да преговарятъ виденото и наученото. Следъ туй пакъ на самото мѣсто четѣхъ описания и разкази за разгледваната картина. Такива има въ изобилие въ всички годишници и извѣстия на Варненското археологическо дружество, особено въ юбилейния му сборникъ отъ 1921 г.³⁾ Нѣколко хубави описания намѣрихъ и въ сп. „Български туристъ“. Четохъ и посочвахъ на децата, какъ възрастнитѣ сж наблюдавали и описвали картинитѣ, които и тѣ наблюдаваха. Тия описания се слушаха съ голѣмъ интересъ отъ ученицитѣ. Тѣ сравняваха описаното въ книгитѣ съ онова, което виждаха въ действителносттата. Често допълнѣха книжнитѣ описания и разкази съ нови разкази, повѣрия и легенди, чути у дома отъ майки и бащи, отъ дѣдовци и баби. Понѣкога, когато се създаваше нуждното настроение, четѣхме четива и стихотворения отъ читанката, въ които се описватъ картини, подобни на наблюдаванитѣ, и заучвахме: и пѣехме подходящи пѣсни. Така, на Ташлж-тепе научихме да пѣемъ „Гледатъ ми очитѣ Стара-планина“, по Франгенското шосе, като слизахме къмъ града, — „Цомъ като слѣза азъ надолу“, а на Джанаваръ—„Роденъ съмъ тамо, де изгрѣва зората съ пурпурни лжчи!“

Като се връщяхме отъ излета, по пѣтя ученицитѣ се опитваха да предаватъ въ свързанъ, цѣлостенъ разказъ всичко видено и направено презъ време на излета. Всѣки излетъ бѣ отъ начало до край единъ непрекъснатъ урокъ по родинознание. . .

Излетитѣ изпользувахме и за разработка на материала

³⁾ Известия на Варненското археологическо дружество по случай двадесетгодишнината отъ основаването на дружеството (1901—1921). Варна. 1921 г.

по естествознание. Напр., когато се връщаме отъ Франга и Ташлж-тепе презъ лозята, ние разгледахме всички видове овощни дървета и то не само ония, предвидени въ програмата (ябълка, круша, дюля, слива, череша), но и ония, които вирятъ край Варна: бадемъ, орѣхъ, праскова, смокина, наръ и др. Събрахме си и хубава сбирка отъ разноцвѣтнѣи и разновидни листа, плодове, семена, клончета, които сега използваме за рисуване.

Когато разглеждаха стеницѣ на траповетѣ и доловетѣ, продълбани отъ пороицѣ, ученицитѣ нагледно се запознаха въ самата природа съ различнитѣ видове почви и съ материалитѣ, отъ които сж образуванитѣ. Въ полето на западъ отъ Варна — къмъ Пашакъой и Аджемлеръ — наблюдавахме, какъ се оре и сѣе, разгледахме характернитѣ за това поле презъ есенята животни и растения: магарешкия бодилъ, бѣлия трънъ, влѣчушитѣ „диви краставички“ („не ме бутай“), които се самозасѣватъ чрезъ изтрелване на семената, есенния минзухаръ и др. Това ни даде поводъ за отдѣленъ интересенъ урокъ: какъ се разсѣватъ сами семената на полскитѣ растения. Говорихме сжщо и за птицитѣ: орляци врани, примѣсени съ черни косове, за тазиесенния голѣмъ пасажъ на патпждѣцитѣ, за яребицитѣ и пр. Край езерото и край морето сжщо наблюдавахме и говорихме за животнитѣ и растенията, които се срещатъ тамъ, макаръ че тоя материалъ се предвижда да се учи въ IV отд. Разбира се, давахме само бѣгли представи за тия животни и растения. Отъ децата се искаше само да ги разпознаватъ по общия имъ външенъ видъ и да знаятъ имената имъ. Въ IV отдѣления наблюдаваното ще бжде допълнено съ нови наблюдения и разработено по-подробно. Така уроцитѣ по родинознание неусетно се свързаха и преплетоха съ ония по естествознание.

— Какъ разработвахте въ училището събрания материалъ отъ наблюденията?

— Всѣки урокъ винаги се развиваше около една и въ свързка съ една практическа задача.

— Каква задача?

— Още въ началото на часа си поставяхме за задача да построимъ релефа на мѣстността, която сме наблюдавали. Азъ работѣхъ голѣмия класенъ релефъ, а ученицитѣ — на своитѣ мукавяни подложки. Като работѣхме, приказвахме и описвахме, какво възпроизвеждаме и какъ ще го възпроизвеждаме. Ученицитѣ излагаха наблюдаваното. Така частъ по частъ следъ всѣки излетъ построихме релефа, който видѣхте. Често пжти часа по родинознание не достигаше да завършимъ започнатата работа. Продължавахме я въ часа по ржчна работа. Нали и релефирането е ржчна работа?

— Разбира се! Ржчната работа трѣбва да допълня и подпомага обучението по другитѣ учебни предмети.

— Следъ като построявахме релефа на една мѣстность, на следния часъ чертаехме картата ѝ — азъ на черната дъска, ученицитѣ на своитѣ рисувателни листове. Чертането следъ постройката на релефа вървѣше леко и бързо. При него още веднажъ повтаряхме въ *нова редъ* и въ *нова форма* ученото. Оставаше ни понѣкога, даже време да го допълнимъ съ нови обяснения, съ четене на четива и стихотворения. Накрай, съ съдействието на цѣлото отдѣление, набелязвахме съ „надписи“ плана на урока и правѣхме „общо схващане.“ Съставяхме кжсо описание на разгледваната географска картина. Всѣко изречение се формулираше и изглаждаше най-напредъ устно, а следъ туй азъ го написвахъ на черната дъска. Ученицитѣ веднага го преписваха въ особена тетрадка. Така, изречение по изречение съчинявахме и съставяхме цѣлото описание. Въ повечето случаи, разбира се, не смогахме да свършимъ тая работа въ единъ часъ. Затуй я продължавахме въ часа по писане — като *упражнение по съчинение*. Ученицитѣ се учеха да съчиняватъ не по книжни картини, а да изразяватъ кжсо, ясно и правилно своитѣ впечатления отъ наблюдаванитѣ картини въ природата — най-напредъ съ моя помощъ, а после и сами. Всѣко такова съчинение се използуваше и за упражнения по правописъ, стиль и граматика. Ученицитѣ се научиха да пишатъ правилно всички собствени имена на мѣстноститѣ около Варна, да разграничаватъ изреченията съ нужнитѣ препинателни знаци, да ги свързватъ, да употрѣбаватъ подходящи, хубави изрази, заети отъ четени описания въ читанката или другаде, да си служатъ съ епитети и сравнения, да пишатъ безпогрѣшно много отъ думитѣ съ ъ, ж, ъ и изобщо думитѣ, чиито правописъ е по-труденъ, да правятъ разлика между пълния и непълния членъ и пр.

— А защо пишехте вие съчиненията на черната дъска? Защо не оставяхте ученицитѣ да вършатъ сами това?

— По три съображения: първо, за да спестя време; ги второ, за да предпазя ученицитѣ отъ правописни грѣшки — да не уча на правописъ чрезъ кривописъ; трето, за да имъ дамъ образецъ на хубаво, красиво писане. Азъ се мъчехъ, доколко мога, да пиша всѣка дума, всѣко изречение красиво така, че всѣко съчинение да бѣде и образецъ по *краснописъ*. Азъ мисля, че нашитѣ ученици ще се научатъ да пишатъ безпогрѣшно и красиво, когато всѣки часъ по *писане* бѣде същевременно и часъ по *правописъ* и *краснописъ*. Нѣщо повече дори: когато всичко, що се написва на черната дъска презъ всѣки учебенъ часъ, се пише красиво.

— Това е вѣрно. Вашитѣ съображения сж напълно основателни! Тѣй трѣбва да бѣде въ всички училища. Както всѣки часъ по всички учебни предмети трѣбва да бѣде часъ за правилно, хубаво и смислено говорене, той трѣбва да бѣде и часъ за правилно и красиво писане. Само по тоя пжтъ ние ще освободимъ нашитѣ ученици отъ оня разкривенъ,

неугледенъ, извънредно лошъ почеркъ, съ който сж нашарени тетрадките имъ въ много наши училища. . .

А за какво и какъ използвате описанията, които учениците записватъ въ тетрадките си?

— По тѣхъ учениците у дома си рекапитулиратъ ученото. Отъ тия описания се получи цѣлъ учебникъ. Всѣки ученикъ има такъвъ. Ако нѣкой ученикъ отсъствува и пропусне нѣкое описание, преписва го отъ другарите си. Вънъ отъ това, ние имаме и единъ *общъ учебникъ за цялото* отдѣление — една подвързана тетрадка, въ която най-добрите *краснописци* отъ отдѣлението записватъ по редъ по едно отъ описанията, които пишатъ и въ тетрадките си.

— Кога вършатъ това?

— Давамъ имъ класната тетрадка у дома и на другиятъ ми я връщатъ съ описанието. Всѣки, който пише въ нея, се подписва подъ написаното. Това се смѣта за особена честъ, и всички ученици се надпреварватъ да искатъ тетрадката, за да препишатъ въ нея „за споменъ“ по едно описание. Разбира се, съ тая „честъ“ се удостояватъ само ония, които могатъ да пишатъ красиво. А това кара всички ученици да се стрематъ и да се мъчатъ да пишатъ все по-хубаво и по-хубаво. . .

— Мога ли да видя тоя *класенъ учебникъ*?

— Разбира се! Ей сега ще ви го донеса. Той е въ катедрата ми. Ще ви донеса и нѣкои отъ ученишките бележни тетрадки?

— Отде ще ги вземете? Нали учениците ви си отидоха у дома!

— Въ моята катедра сега има петъ тѣхни тетрадки. Всѣка срѣда и сжбота по петъ ученика подъ редъ оставятъ бележните си тетрадки въ чекмеджето на катедрата ми, за да ги прегледамъ. Азъ ги преглеждамъ, правя нужните поправки и бележки въ тѣхъ и на следния учебенъ день имъ ги повръщамъ. Ако нѣкой ученикъ е писалъ невнимателно, нечисто или е направилъ много грѣшки, повиквамъ го насаме, когато му връщамъ бележната тетрадка, обръщамъ му вниманието върху допуснатите грѣшки и го карамъ да ги поправи. Така до края на всѣки месецъ преглеждамъ бележните тетрадки на всички мои ученици. Това застави и най-невнимателните и най-разсѣените отначало ученици да пишатъ грижливо и хубаво, да не пропускатъ нито едно описание, нито единъ планъ на урокъ. . . Но да ви донеса тетрадките, и вие ще видите, какво е постигнато до сега! То не е много, наистина, но все пакъ е нѣщо, казва скромно учителятъ и излиза.

Следъ нѣколко секунди предъ менъ на масата въ учителската стая стоятъ петъ ученишки бележни тетрадки и общата класна тетрадка — шестъ еднакви, добре подвързани съ мека подвързия тетрадки съ хубави линирани бѣли листове. Върху предната корица на всички е написано съ крз-

сиви, едри букви заглавие: **Нашата родина**, а отдолу като мото — **Вазовия стихъ**:

„Онзи, който не обича,
свойта татковина драга,
той се лошъ човѣкъ нарича,
Господъ нему не помага“.

Въ долния дѣсенъ жгълъ на корицата сж написани сжщо тъй чисто и красиво името на ученика, отдѣлението, града и годината.

Изненаданъ гледамъ, люблювамъ се на оргиналнитѣ и красиви надписи и си мисля:

— „Ето единъ учителъ, който даже и при надписването на бележнитѣ тетрадки се грижи за *естетическото възпитание* на своитѣ ученици!“

Разлистватъ тетраджиктѣ. Всѣка страница е чисто и грижливо написана. Почеркътъ на първитѣ страници е малко неугледенъ и колебливъ, но на другитѣ той става постепенно свободенъ, изисканъ и хубавъ. Отъ страница на страница ученицитѣ сж се учили да пишатъ все по-красиво и по-правилно. Напредкътъ въ краснописа и правописа явно личи на всѣка страница. Резултатни сж срѣдствата, съ които учителтъ го е постигналъ. Хвала му!

Спирамъ погледъ върху заглавията на уроцитѣ и текстоветѣ подъ тѣхъ. Тукъ нѣма отвлѣчени учебникарски описания, сухи дефиниции и безкръвни, стеротипни заглавия. Нѣма празни мждрувания, безполезни осуквания и разтягания на мисълта. Всичко е просто, кратко, конкретно, ясно. Ето нѣкои отъ заглавията:

„Хоризонттъ на Варна“. „Пжтътъ на слънцето презъ есенъта“. „Франгенскитѣ височини“. „Къмъ Ташлж-тепе“. „Галатинското плато“. „Стара-планина“. „Джанаваръ“. „Гюндюзъ и Пейнерджикъ“. „Черно-море“. „Варненскитѣ заливъ“. „Нашето езеро“. „Нашето поле“ и пр.

Интересни сж описанията. Подъ заглавие „Стара-планина“ е написано:

„Далечъ, далечъ на югъ, въ самия хоризонтъ, се сиѣбе една *планина*. Тя се издига високо надъ хълмоветѣ. Това е нашата *Стара-планина*. Казватъ ѝ още *Балканъ*, но това име е турско. Нѣкога, много отколе, я наричали *Хемусъ*.

Стара-планина се протака отъ западъ на изтокъ. Тя се вдава въ Черно-море и образува *носъ Емине*“...

Описанието завършва съ познатия стихъ на Д. К. Поповичъ:

„Гледатъ ми очитѣ красна равнина.
Дреме у политѣ Стара-планина“.

Тукъ-таме описанията сж илюстрирани съ рисунки, рисувани съ цвѣтни моливи: „Ташлж-тепе“, „Турна-тепе“, „Морския брѣгъ“, Морето при изгрѣвъ“, „Гемия и параходъ“, „Бурно море“, „Нашето езеро“, Рибари на ловъ“, „Галатин-

ския носъ“, „Фаръ“, „Джанаваръ“, „Стара-планина“, „Орачъ въ нашето поле“ и др.

— Ние не само чертаемъ карти, но и рисуваме най-хубавитѣ пейзажи отъ наблюдаванитѣ мѣстности, — пояснява учителтъ. И въ повечето случаи рисуваме на самото мѣсто, отдѣто наблюдаваме картинитѣ. Въ училището, въ часа по рисуване, рисункитѣ се поправятъ и преработватъ и следъ туй се рисуватъ отново въ блокчетата... Рисуваме съ цвѣтни моливи, а не съ цвѣтни тебешери... Да се рисува съ такива тебешери, значи да се цапа, и никога да не се научи ученикътъ хубаво да рисува... Наскоро започнахме да работимъ и съ водни бои... Ако искате, ще ви покажа рисункитѣ...

— Разбира се, че искамъ!

Учителтъ изважда отъ шкафа въ учителската стая цѣлъ снопъ рисунки, грижливо подредени въ книжни папки.

— „Това сж най-хубавитѣ рисунки на отдѣлението, казва той. Събирамъ ги за изложбата, която тъкмимъ да уредимъ въ края на годината. Другитѣ рисунки оставатъ у децата, и тѣ ги занасятъ у дома си. Още отъ сега тѣ знаятъ, защо събирамъ тия рисунки, и всѣки се стреми да нарисува нѣщо хубаво за изложбата“...

Разглеждамъ папкитѣ съ рисункитѣ. Въ всѣка папка сж поставени *еднакви рисунки*. На корицитѣ отвънъ сж написани заглавието на рисункитѣ и датата, когато сж рисувани.

Повечето отъ тѣхъ сж пейзажи, рисувани и въ бележнитѣ тетрадки, но има и много такива по естествознание: плодове, листа, дървета, животни. Всички рисунки сж грижливо и хубаво изработени.

— Вие свързвате обучението по рисуване съ онова по родинознание и естествознание...

— Не само това — правя нещо повече: поставямъ родинознанието като *средище* на обучението по всички учебни предмети. Отъ него взимамъ материали за тѣхъ...

— Така трѣбва да бжде въ всѣко училище. Както въ I и II отд. предметното учение трѣбва да бжде *средище и основа*, така и родинознанието въ III отд. трѣбва да стане *стожеръ* на цѣлокупното обучение...

— „По четене разработвамъ въ повечето случаи четива, въ които се описватъ картини, подобни на наблюдаванитѣ въ родното мѣсто. Нѣкои четива разработвамъ при самитѣ излети. По пѣние, както видѣхте, взимамъ пѣсни, въ които се възпѣва родината. По смѣтане и формознание взимамъ задачи пакъ изъ областъта на родинознанието. Даже и за уроцитѣ по гимнастика черпимъ материали пакъ отъ тамъ. Пѣснитѣ, които пѣемъ, се илюстриратъ съ мимика и игри. Взимаме редица подражателни игри: каране лодка съ весла, хвъркане на чайки, плѣсъка на морскитѣ вълни, оранъ, сѣитба и пр...“

Когато започнемъ да разглеждаме града, ще имаме още по-богатъ и по-разнообразенъ материалъ за обучението по всички учебни предмети.

— Защо не разгледахте най-напредъ града?

— Искахъ да използвавамъ хубавитѣ есенни дни за излети въ околността. Ако бѣхъ започналъ съ града, трѣбваше да правимъ излети вънъ отъ него презъ декемврий и януарий, а това е свързано съ много неудобства. . . Сега презъ зимата ще правимъ излети изъ града — ще посетимъ всички негови забележителности. Впрочемъ, още отначало отъ околнитѣ височини ние хвърлихме общъ погледъ върху него, върху очертанията му и по-главнитѣ му части: стара Варна, нова Варна, най-нова Варна — Дамянова махла, Трошева махла, Кокарджа, Добруджански кварталъ, Сесъ-севмесъ, Максуда. Презъ зимата ще посетимъ всички градски квартали и ще разгледаме отблизу всичко въ тѣхъ, което заслужава внимание. Тогава възъ основа на старинитѣ, които ще разгледаме въ стара Варна (I, II и III уч.) и въ археологическия музей, ще запознаемъ ученицитѣ и съ миналото на града.

— Какъвъ материалъ смѣтате да вземете?

— „Това съмъ посочилъ подробно въ моето разпредѣление. . . Ето го! Ако обичате, разгледайте го“ . . .

Градскиятъ часовникъ бие 12^{1/2}. Училищниятъ слуга отваря вратата на учителската стая и ни изглежда нетърпеливо. Разбираме, какво иска да ни каже: време е за обѣдъ, трѣбва да си вървимъ.

Помолвамъ учителя да ми даде „разпредѣлението“ да го прегледамъ у дома, изказвамъ му още веднажъ възхищението си отъ хубавата му работа, стискамъ му ржката и се радѣляме съ обещание да го посетя още нѣколко пѣти. . .

И ще го посетя, защото, увѣренъ съмъ, въ неговото отдѣление има още много нови, интересни и хубави работи да се видятъ, чуятъ и научатъ. . .

(Ще следва: „Разпредѣление на материала по родинознание“).

Николай Тодоровъ — Сливанъ.

Да е все тъй! . . .

Още отъ пѣтнитѣ врата на училището моето внимание бѣше грабнато отъ цвърченията на първацитѣ, които буйно и нетърпеливо бързаха да съобщаватъ нѣщо на учителя си. Широко отворенитѣ прозорци на хубавата имъ класна стая, изпълнена днесъ съ засмѣнитѣ лжчи на свежото майско утро даваха възможность да се носи далече шума на този детски кошерь, екналъ отъ нѣкакво силно възбуждение.

Училището бѣше въ първи часъ. Оставихъ набързо шапката си въ канцеларията и се отправихъ за развълнуваното отдѣление. Моето появяване биде посрещнато съ видимо задоволство.

— Ей сега ще видишъ Рача-Осмокрача, обади се една моя приятелка отъ първитѣ чинове, до които бѣхъ застаналъ, и се залѣ съ неудържимъ детски смѣхъ, който зарази цѣлото отдѣление.

Съ една ловка маневра учителътъ прибра вниманието на първацитѣ къмъ себе си, и тѣ продължиха да описватъ „картинки“, видени презъ време на вчерашната имъ разходка до „Изворитѣ“, една мѣстностъ изъ околността на града, пълна съ дивни природни хубости, съчетани отъ буйна гора, живописни скалаци и бѣбриви балкански потоци.

Когато учителътъ изказа желание да се посочи „Картинка“, която биха могли да нарисуватъ или измоделиратъ, гора отъ нетърпеливи рѣце се разлюлѣ надъ чиноветѣ.

— Учителие, азъ искамъ да си нарисуваме голѣмия камъкъ, отъ който скачаше водопадътъ, съ дветѣ козички, които се бѣха покатерили върху малкото габърче до вира, — рече Славка.

— Не, не, не това, учителие! — възрази Здравко. Азъ искамъ да си моделираме Рача-Осмокрача. . .

Отдѣлението отново грѣмна отъ смѣхъ и весели закачки, които преминаха въ настойчивостъ да се раздаде по-скоро глина.

Нѣмаше какво да се прави — учителътъ даде знакъ да се приготвятъ за моделиране, а самъ той сръчно и чевръсто раздаде на всички по топка глина.

— Чакай сега! — заканително заподвива глава единъ русокосъ първакъ, — и пѣргаво заомѣсва топката си.

Отдѣлението промѣни изведнажъ външния си видъ. Отъ шумна аудитория, въ която всѣко дете излагаше свободен вчерашнитѣ си преживѣвания, стаята въ единъ мигъ стана сѣщинско ателие, въ което петдесетъ и четири вдъхновени художници въплъщаваха образитѣ на своето разгорѣно въображение въ една топка глина.

— Скърбя, че не мога да си взема само една моментна фотографска снимка, която ще бѣде достатъчно и силно доказателство за всичкото значение, което моделирането има за унагледяване на обучението, — забелязахъ тихо на учителя.

— Съ него обучението попада въ пѣтя на свободния творчески животъ на детето, отвърна учителътъ, безъ да може да довърши мисълта си, защото тъкмо по това време Божана го замоли да ѝ даде Рача, за да видѣла, какви сж краката му.

— Хайде, хайде, дай го, учителие, да го гледаме — тъй ще го направимъ по-хубаво! настояха всички.

— Щомъ е тъй, отвърна ласкаво учителътъ, да го видимъ още веднажъ! Пъкъ нека се поразходи и той, стига

е стоялъ затворенъ! И като отвори катедрата си, извади една кутия, която събра погледитѣ на децата, отново избухнали въ нетърпеливо и кресливо очакване.

Рачо-Осмокрачо бѣше изваденъ отъ пленническия си каушъ подъ духовититѣ закачки на малкитѣ скулптори, които се заловиха грижливо да сравняватъ своитѣ изработки съ него. Почувствуваната нужда да го разгледатъ по-пълно импулсираше сега всички, и тѣ изучаха особеноститѣ на неговото тѣло съ едно забележително внимание. Когато първацитѣ отново се унесоха въ глината, учителтъ, за да осигури питомцитѣ отъ всѣкакви изненади, арестува Рача въ кутията.

Работата на ученицитѣ надмина и най-смѣлитѣ ми очаквания и по отношение на изработката на отдѣлнитѣ обекти, и по отношение на общата композиция. Душевното богатство и сръчността на всѣко дете се очертаваше въ гнѣнитѣ на глината по най-очевиденъ начинъ.

— Ето единъ визуеленъ типъ, който има търпение да гледа, както и ржка да го слуша, рече учителтъ, сочейки ми едно момче, което бѣше изработило единъ ракъ съ твърде голѣми подробности и въ твърде оригинална поза спрямо една жаба, съ която каточели искаше да влѣзе въ борба.

— Вижте друга особеностъ, продължи той, сочейки на едно спретнато момиченце, — нея не интересува отдѣлната фигура; тя се предава на обстановката и изобразява вира, дърветата край него, скалата. . .

Ние щѣхме да продължаваме да четемъ въ детскитѣ изработки, ако едно непредвидено обстоятелство не дойде да ни отбие отъ тоя пжтъ.

Киръ Рачо, кой знае какъ, бѣше успѣлъ да повдигне капачето на своя затворъ и правѣше отчаени усилия съ голѣмитѣ си щипки да излѣзе на свобода.

— Мжчно му е, не му е добре, горкия! Какъ ли милѣе сега за оная бистра вирчина, за своя бащинъ домъ! забележа учителтъ, отивайки къмъ катедрата, върху която бѣше оставена кутията.

— Учителе, да го дадемъ на Славка да го пусне въ Коруча — той минава току край тѣхъ, обади се едно момиченце.

Възползуванъ отъ добрия случай, учителтъ нареди да се прибератъ изработкитѣ и завърза увлѣкателна беседа за живота на Рача. Живото детско въображение проследи самотността на рачето и неговата безгранична тѣжа по близкитѣ му роднини и другари, ако бжде пуснато отъ Славка въ Коруча, дето нѣма да намѣри нито единъ ракъ. Раздуханъ отъ хубавия сюжетъ, планъкътъ на творческата детска мисль съчини трогателни истории за завръщането на Рача въ тихия кржгъ на неговитѣ домашни, близки и познати. Какви не чудновати приключения разказва той на своитѣ. Нѣкжде цвѣтистъ и соченъ, нѣкжде сухъ и отивистъ, тоя

разказъ за патилата на Рача отъ вчера насамъ накара децата отново да разгърнатъ своята душа и да я представятъ предъ очитѣ на учителя.

Звънецътъ ни завари въ разгара на тоя разказъ, развързалъ езицитѣ на първацитѣ и подмамилъ тѣхния интересъ за една работа, която, сѣкашъ, можеше да продължи съ часове.

Ала време бѣше да се даде отдихъ и почивка, колкото и да не искаха това първацитѣ.

* * *

Когато децата се предадоха на своитѣ лудории, възбуждени отъ ласкитѣ на животворното майско слънце, тѣхниятъ учителъ седна при мене подъ китната липа, която красѣше широкия училищенъ дворъ.

— Учителътъ е като свещеника — влѣзе ли въ литургия, за него почивка нѣма. Сѣдамъ само за минутка: ще отида да напиша нѣщо на черната дъска — втория часъ ще имамъ . . . пакъ „предметно“ обучение — ще продължа на сжщата тема, — рече учителътъ и ме изгледа нѣкакъ изпитателно.

— Толкова по-добре; работата ви ще ми стане още по-интересна, — отвърнахъ азъ.

— Ще ви призная, продължи той, че за мене всичкото, общо взето, обучение въ първо отдѣление е „предметно“ обучение. Не държа за името. Вземамъ тоя предметъ въ кржга дори на целта, която му поставя нашата програма. Макаръ суха по форма, не покрива ли тази целъ съ малки празнини грижитѣ ни за първацитѣ? Азъ не ви говоря за учебното градиво, посочено отъ програмата — тамъ се е отпечатала традицията. Оная хубава, обаче, бележка, която дава право и задължава подробниятъ планъ да се прави отъ учителя съобразно мѣстнитѣ условия, ей тази именно бележка прави нашата програма идеална. Кой, прочее, пречи да се нагодимъ къмъ тия мѣстни условия и къмъ живота на детето и въ тоя пжтъ да потърсимъ и смѣтането, и четенето?

— Тъкмо такава е и „официалното“ схващане за „предметното“ обучение, като обща основа на цѣлокупното обучение въ долнитѣ отдѣления, възразихъ азъ.

— Такова може да е общото схващане, ала такава не е практиката! А пропие ли се последната съ тая идея, която съвсемъ не е нова, отъ това ще спечелятъ тъкмо отдѣлнитѣ учебни предмети, на чиято автономия ще се посегне. Споредъ моето убеждение, въпросътъ за *недостъпността* на началното смѣтане, както и въпросътъ за *ненавременността* на началното писочетене, ще слѣзатъ отъ училищната сцена, само когато на предметното учение започне да се гледа като *смака* на цѣлокупното обучение въ долнитѣ отдѣления. А то сега е нѣкаква незначителна *опашка*! отвърна учителътъ и се запжти за стаята си, извинявайки

се, че не може повече да продължи единъ тъй интересенъ за него разговоръ.

* * *

Още първиятъ дрезгавъ ударъ на училищния звънецъ смути двора. Като подплашени врабци, децата се заприбираха на групи и чевръсто се затекоха къмъ чешмата или къмъ входнитѣ врата. Първацитѣ се отправиха къмъ мене и съ неспирни чуруликания настояваха да отида пакъ при тѣхъ. И не мирясаха; докато не ги последвахъ.

Учителътъ ни срещна на входнитѣ врата.

— Учителе, не го пущай въ друга стая, — викаха първацитѣ и стѣгаха обсадата.

Азъ съмъ плененъ и не смѣя да се съпротивлявамъ. Отдѣлението се успокои, когато всички заехме мѣстата си въ класната стая.

Урокътъ започна съвсемъ непосредствено.

— Докато бѣхте на двора, започна учителътъ, написахъ весела една пѣсничка за нашето раче. И като обърна черната дъска, прибави: опитайте да си я разчетете, та следъ това ще ми я разкажете.

Съ хубавъ и четливъ почеркъ на черната дъска бѣше написано:

Рачо двори метѣше,
Жабка черга тѣчеше
и на рача думаше:
Страшна ти е главата,
смѣшна ти е снагата,
много ти сж краката,
вила ти е ржката!

Че се Рачо разсърди
и се люто закани,
преждата ѝ да бере,
чергата ѝ да дере!
Скочи Жабка отъ стана,
рипна Рачо на страна. . .

По лицата на децата се изписа живъ интересъ. Свѣтнали отъ любопитство погледи засноваха по мъртвитѣ инакъ знаци, които първацитѣ бързаха да отключатъ. Онова, което ставаше въ съзнанието на четещитѣ деца, даваше такива външни тѣлесни изражения, че въ него сега можеше да чете всѣки заинтересуванъ наблюдателъ.

Тази ми е най-любимата картина, — обърна се къмъ мене учителътъ, схваналъ, види се, и моето захласване въ нея, — едно зорко учителско око може отъ тая картина да научи за психологията на четенето хиляди пжти повече, отколкото отъ цѣла библиотека учени съчинения.

Цѣлостното прочитане на първия стихъ усили оживлението, и отдѣлни деца започнаха да избухватъ въ високъ смѣхъ, който скоро се слѣ въ обща врява: всѣки бързаше да сподѣли откритието си поне съ съседа си.

Това накара учителя да се намѣси:

— Най-добре ще направи оня отъ васъ, който се сдържи да разчете цѣлата пѣсень, па тогава да поиска да я разкаже;

Тая бележка поукротѣ отдѣлението, ала се пакъ се намърваха негърпеливци, които задѣваха учителя съ своитѣ открития.

— Тъй вие си пречите единъ на други; помжчете се да си четете тихичко, — отвърщаше учителятъ съ едно спокойствие, което осигуряваше реда и същевременно запазваше създаденото благоприятно за работа настроение.

Когато се разбра, че разчитането е направено, учителятъ поиска да му разкажатъ пѣсничката.

И децата направиха това съ поразителенъ успѣхъ. Личеше ясно, че тѣ се бѣха справили съ всички технически затруднения на четенето и бѣха доловили съдържанието въ една достатѣчна ширина.

Последваха нѣколко опита въ четене, сполучливи и насърчителни, като разказитѣ на децата.

— *Рачо двори метъше, жабка черна тѣчеше* — прочете проточено учителятъ и се замисли. И като се позасмѣ, добави: Като какъ си представяте тази работа — *Рачо двори метъше, жабка черна тѣчеше*. . .

Това бѣше достатѣчно да се раздвижи детското въображение. Езицитѣ отново се развързаха подъ напора на детската творческа мисълъ и започнаха да се изреждатъ всевъзможни картини, въ предния планъ на които стояха нашитѣ познати герои.

Тъй се премина презъ всѣки стихъ, докато се дойде до края, който оставяше празнина, посочена отъ самитѣ първаци.

Тая празнина възбуди отново жива разpravия, въ резултатъ на която се прие да се допълни пѣсничката съ още два стиха:

„И заднишкомъ забърза,
та вратата завърза!“

Сега отдѣлението преяви две искания: да се препише пѣсничката въ „писаниитѣ“ читанчици и да се моделира последниятъ моментъ отъ свадата. Първото отъ тия две искания спечели избора, ала звънецътъ науми, че тая работа ще трѣбва да се остави за третия часъ.

Учителятъ замоли отдѣлението да излѣзе на почивка. По настояването на Веска и съ съгласието на всички на пѣсничката се постави заглавие „Рачо и Жабунка“.

* * *

„Урокътъ“ на третия часъ захвана съвсемъ незабелязано. Още съ прибирането си въ класната сая децата по свой починъ извадиха „писаниитѣ“ си читанчици и започнаха да преписватъ „Рачо и Жабунка“. И тѣ започнаха тая работа като своя, сиречь като желана и необходима за тѣхъ самитѣ. Макаръ че си даваше незаинтересуванъ видъ, учителятъ зорко бдѣше върху всички. Неговитѣ бележки, кротки и пълни съ благоразположение къмъ малкитѣ писачи,

мърѣха да осигурятъ едно по-естетично разположение на пѣсничката въ малкото детско сборниче. А то, наистина, бѣше една спретната книжка, грижливо и красиво подреждана и пазена досега! Въ нея имаше вече десетина кжси четивца за детски преживѣлици, едно отъ друго по-мили за тѣхнитѣ непосредствени творци, и толкова още пѣснички, всички влѣзли, споредъ бележката на учителя, въ репертоара на тѣхния хоръ. И преписването на всичко това бѣше създадо, — това се виждаше още на пръвъ погледъ, — вкусъ за краснопись и редъ въ разположението на отдѣлнитѣ части. Изобщо „писаната“ читанчица догонваше въшността на печатната си посестрима. За да бжде приликата ѝ още по-близка, въ нея имаше и илюстрации, детско наивни, ала мили и съдържателни.

Докато се радвахъ ту на една, ту на друга „читанчица“, дочухъ тихъ разговоръ, който се водѣше между учителя и едно момче отъ крайнитѣ чинове.

— Колко реда има цѣлата пѣсничка? — питаше учительтъ.

Детето започна да ги брои.

Дочулъ питането, единъ палавъ първакъ метна око на таблата и следъ малко припрѣно отговори:

— Шестнайсетъ.

Отдѣлението наостри уши.

— Довършете започнатия си редъ, — забеляза учительтъ на всички, — че да си направимъ една малка почивка и да си поговоримъ нѣщо.

Едно по едно децата заоставяха моливитѣ си въ очакване.

— Цѣлата пѣсничка има шестнайсетъ реда съ заглавието. Нека всѣки види, колко реда е преписалъ и да пресметне, колко реда му оставатъ за преписване, добави той и обърна таблата.

Милка първа събщи, че е преписала 6 реда и че ѝ оставатъ още 10.

Златко току следъ нея обади, че е преписалъ 8 и че му оставатъ още толкова.

Отдѣлението се заинтригува. Всѣки бързаше да се отчете.

При Калинкината смѣтка, която излѣзе погрѣшна, станаха разисквания, какъ се изважда и събира, когато се нащърбява и преминава десетицата.

Когато децата по свой вече починъ се увлѣкоха въ сравнения между „старитѣ“ пѣсни съ новата откъмъ броя на стиховетѣ имъ, учительтъ ги прекжсна, като обърна пакъ таблата.

— Нека не забравяме, че имаме и друга работа. Хайде сега да си допишемъ пѣсничката.

И първацитѣ грабнаха моливитѣ и се приведоха надъ „читанчицитѣ“ си.

А на мене бѣше особно приятно да гледамъ, какъ тѣ работѣха безъ подканванія, безъ принуждение, като че не бѣха въ „училище“, а въ любимо тѣхно „игрище“.

Щомъ се привърши преписването, цигулката на учителя сладко и ободрително занарежда игривитѣ ритми на непознатата мелодия. Скоро първацитѣ доловиха, че тя отговаря тъкмо на размѣра на „Рача и Жабунка“ и започнаха, изпървенъ тихо и неувѣрено, а сетне смѣло и съ пълень гласъ да придружаватъ цигуларя.

Съ тая пѣсенъ, която обобщаваше днешната имъ училищна работа, тѣ заминаха за домоветѣ си.

* * *

— Както виждате, ние днесъ живѣхме съ една мъничка частичка отъ вчерашния день, — поде учителтъ, щомъ останахме сами. Едно нищо и никакво раче, което ни се изпрече съвсемъ случайно, наредъ съ маса други впечатления, съ своята особеностъ и новостъ още вчера ни се наложи съ една сила, която го тури и днесъ въ центъра на цѣлата ни работа. Искаме ли да бждемъ точно въ рамкитѣ на задачитѣ, които си слага училището, безъ да изнасилваме естественото детско развитие, ние трѣбва да следваме пътя на онова самообучение, когото подсказва самата детска природа. Никжде неспазването на това начало не се отразява тѣй болезнено, както презъ първата училищна година. Пълната диференциация на отдѣлни учебни предмети съ особни програмни часове, наредени иерархично по важностъ и трудностъ — ей това нѣ детето не може да понася доброволно, и още отъ тухъ започва насилието върху него, станало вече обща ученикова участъ. Случаятъ съ нашето раче иде да покаже, колко трудна е пѣкъ задачата на програмосъставителя. Вие се съгласихте съ мене, че „предметното“ учение, на което програмата поставя между другото и задачата *да улесни прехода отъ домашния къмъ училищния животъ*, трѣбва да заеме едно по-широко мѣсто и едвали не да стане единъ едничкъ общъ учебенъ предметъ, който да обхване въ себе си цѣлитѣ и задачитѣ на всички други сегашни учебни предмети въ долнитѣ отдѣления. Само въ такъвъ случай, мисля азъ, то ще стане *обща основа* на цѣлокупното обучение въ тия отдѣления. Смѣтане, писане, четене, рисуване, моделиране, пѣние и пр. ще покълнятъ върху тая основа. Вземайки всичкитѣ си сокове отъ тая обща майка, тѣ дълго време трѣбва да останатъ въ нейната утроба. И колкото по-късно се родятъ и колкото повече време останатъ въ нейнитѣ скути, толкова по-добре за училището и децата.

Азъ стиснахъ ржката на учителя и го поздравихъ за тия му хубави думи, тѣй блѣскаво възплѣтени въ днешната му работа.

— Това е още начало; то не е лишено отъ грѣшки. Но азъ съмъ убеденъ, азъ вѣрвамъ, че бждещето ни води

нататък. Въ тоя само път детето *ще си запази детимството и въ училището*, отвърна той и добави натъртено: защото досега и програми и методи сж пренебрегвали нуждитѣ, наклонноститѣ и интереситѣ на *децата* и сж ги лишавали отъ щастието да бждатъ такива.

Въ очитѣ на тоя влюбенъ въ децата учителъ блестяше огънътъ, съ който бѣше се предалъ на тѣхното дѣло.

За да не се отклонимъ отъ непосредствения въпросъ, който ни занимаваше, азъ го запитахъ, дали му се е отдавало всѣкога да обединява сполучливо въ „предметното“ учение задачитѣ и на другитѣ учебни предмети.

— Споредъ мене, да! — отвърна той решително и добави:

— Вижте нашия училищенъ джогенъ, който отражава по единъ *детски* начинъ живота на възрастнитѣ, влѣзълъ въ нашия класъ като „предметно“ учение. Всички тия най-разнообразни и чудновати „стоки“, нашиятъ „тезгяхъ“, върху който вие виждате всичкитѣ мѣрки и теглилки, нашата „каса“, въ която ще намѣрите сума „наши“ банкноти, — всичко това ни научи и да смѣтаме, безъ да се почувствува за мигъ, че имаме „смѣтане“. А картинитѣ и надписитѣ, които украсяватъ стенитъ на нашата аудитори и които получихме пакъ отъ щедрата ржка на „предметното“, ни научиха да четемъ и пишемъ, безъ да вкусимъ нито капка отъ ония горчила, които поднася на децата днешното начално четене и писане. Но за това други път. Мога ли да се надѣвамъ, че ще ме посетите скоро?

— Благодаря отъ сърдце, господинъ учителю! Съ особено удоволствие ще ви гостувамъ пакъ, — отвърнахъ азъ и, като не искахъ да го задържамъ повече, сбогувахъ се.

Отправихъ се за дома, погълнатъ въ размисълъ за него.

Да е все тѣй! . . .

—

Д. Правдолюбовъ — Жгленъ.

Културно-исторически скици.

1. Боя при Бѣласица.¹⁾

Въ Самуиловитѣ палати никого нѣма. Тамъ, надолу по стръмния пътъ, между чуки и клисури, повлѣкоха сѣнки царь и войводи. Само млада мома остана въ царскитѣ палати, стои предъ окованъ въ желѣзо прозорецъ и мисли. Та знае ли тя, какво ще стане? Всѣка война свършва и на добре и на зле. Ако се свърши добре — харно, но ако се

— ¹⁾ По Николай Райновъ. Видения изъ древна България.

свърши зле, та да не се върнатъ. . . А тя двама бѣ изпратила: баща и братъ.

Царската дъщеря се дръпна отъ прозореца. Отиде до лавицата, взе едно сребърно блюдо, босилекъ и вода и седна на колѣне. Съ босилекъ разбърка водата, следъ това извади златния пръстенъ отъ лѣвата си ржка и го хвърли въ блюдото. Отъ дъното полетѣха нагоре два мехура. Лошъ знакъ! Двойна смъртъ! Тя едва ли не заплака. Следъ това застана предъ иконата, започна да се кръсти и моли:

„О, Господи, Исусе Христе! Дано не стане!

„О, мила света Богородице! Смили се!“

Тамъ, между Бѣласица и Огражденъ, войскитѣ сж една срещу друга. Отъ три деня гърцитѣ като бѣсни налитатъ върху българскитѣ окопи, но все безуспѣшно: българитѣ не се поклащатъ — като скала стоятъ. Бойното поле съ хиляди гръцки трупове е покрито.

Стъмни се. Запалиха се огньове. Налѣгаха войскитѣ, уморени отъ тридневния непрекъснатъ бой. Пламъци почнаха да освѣтяватъ легналитѣ войници. Едни отъ тѣхъ у зори пакъ ще станатъ, а други никога вечъ.

Всички спятъ. Само стражата и Самуилъ сж будни. Полегналъ край единъ огънь и подпрѣлъ бѣлокждравата си глава съ храбрата си дѣсница, Самуилъ не спи и мисли. Той не мисли за победи, защото отъ три деня все побеждава. Той мисли за войводата си Звеница, че цѣла нощъ го нѣма. Кжде ли е? Кжде се губи сега? Не е при войницитѣ си. Не е и при войводитѣ. Та де ще е? И никой не го знае, кжде е.

На стъмване Звеница излѣзе предъ войскитѣ и закричи къмъ гърцитѣ. За неговата глава тѣ шепи злато даваха, а сега той самичкъкъ отиваше при тѣхъ. Не за да сключва миръ. Той отиваше да предаде себе си, войницитѣ, Самуила и България. Гърцитѣ като го видѣха, много се зарадваха. Самиятъ царъ да бѣше дошълъ, радостта имъ нѣмаше да бжде тъй голѣма.

Дълго Звеница и гръцкиятъ царъ Василий насаме си шепотѣха:

— И злато ще ти дамъ, и царство ще ти дамъ, и царски зетъ ще те направя, само помогни ми Самуила да смажемъ, шепнѣше Василий на ухото на Звеница. Предателтъ само се усмихваше и климаше съ глава.

При зори гърцитѣ потеглиха къмъ войскитѣ на Звеница. Българитѣ чуха стѣпкитѣ имъ и наскачаха до единъ. Тѣ бѣха готови отново да постелятъ бойното поле съ гръцки трупове.

— Стой! Турете ножоветѣ въ ножницитѣ си! извика Звеница. Войскитѣ чуха гласътъ на своя войвода и застанаха мирно. Гърцитѣ се втурнаха помежду българитѣ и ги обкржжиха. Следъ това ги обявиха за пленници и имъ взеха оръжието. Самуилъ едва можа да се одръпне съ останалитѣ войски. Цѣли 14,000 български войници гърцитѣ така плениха,

На една поляна гръцкият царь, мнозина гръцки войводи и Звеница гуляеха. Гърцитѣ доведоха българскитѣ пленници тамъ и по заповѣдъ на гръцкия царь съ остри мечове започнаха да ги ослѣпяватъ. Изваденитѣ очи тѣ хвърляха на земята и ги тъпчеха съ краката си.

Страшни болки изпитваха българитѣ. Тѣ плачеха и се молѣха. Ала кой да ги съжали! Поляната есна отъ тежкитѣ имъ въздишки.

Ахъ, тѣ никога вече нѣма да видятъ бѣлъ день! Тѣ никога вече нѣма да видятъ и се понарадватъ на децата си! Какъ ослѣпѣли тѣ отъ сега нататъкъ ще работятъ запустѣлитѣ полета! Какъ отъ сега нататъкъ тѣ ще изхранятъ дребнитѣ си дечица! Хиляди пжти бѣ по-добре да бѣха ги убили. Жестоки гърци! Нещастни българи!

Най-после коравото сърдце на Звеница се згърчи отъ мъжитѣ на неговитѣ войници. Очитѣ му се насълзиха. Стана правъ. Брѣкна въ джоба си и извади всичкитѣ пари, които му бѣха дали и съ всичка сила ги хвърли къмъ гръцкия царь. Следъ това извади меча си и го заби въ гърдитѣ си. Такава е сѣдбата на всички, които продаватъ народа си.

— Ахъ, Звеница, проклетъ да бждешъ, три пжти проклетъ! въздишаха ослѣпенитѣ.

2. Царица Теодора.

Въ женския манастиръ, близу до Търново, имаше голѣмо оживление. Ратаи и калугерици шетаха насамъ — нататъкъ. Едни отъ тѣхъ метѣха манастирския дворъ, други нареждаха съ нови килими и възглавници гостнитѣ стаи, трети — избърсваха съ кърпи иконитѣ и сребърнитѣ кандила.

Две отъ калугерицитѣ, които метѣха двора, се разговаряха:

— Отдавна не съмъ я виждала — има осемъ години. Казватъ, че доста е остарѣла, каза едната отъ тѣхъ.

— Кой, царицата ли? Старичка е вече. На Царювецъ, сестро, лесно се остарява. Но тя е много добра, отговори другата.

— Па що ѝ хрумнало да ни дойде на гости!

— Иде, за да се помоли въ черквата.

— Наистина, казватъ, че отъ нѣколко време царицата все по черкви и манастири ходила. . . Горката, кой знае, какво ли ѝ тежи на душата.

— Ти чула ли си?

— Какво да чуя?

— Нѣщо за нея, за царя. . . Едната пошушна нѣщо усмихната на другата.

— Ахъ! Па да бѣше християнка, а то пуста еврейка!

— Казватъ, че името ѝ било Сара.

Следъ малко забиха дветѣ. Желѣзни манастирски клепала. Манастирския дворъ се оживи. Наизлѣзоха сестритѣ,

облѣчени въ черни калугерски раса. Егуменката ги нареди. Всички застанаха мирно, съ очи вперени къмъ монастирскитѣ врата. Царицата пристигаше.

Най-напредъ влѣзоха двама въоръжени царски чиновници, облѣчени въ сини кадифени дрехи. Калугеркитѣ запѣха черковна пѣсенъ. Следъ това на входа се показва жена съ златотъкана багреница и съ малка златна корона на глава, обнизана съ бисери. Бисерни висулки се спускаха отъ короната и се люшкаха надъ ушитѣ ѝ, Скъпа бисерна огърлица свѣтѣше и на шията ѝ. Тя имаше около 45 години. Сухото ѝ и бѣло лице бѣ огрижено и изморено. Очитѣ и бѣха скръбни — изглеждаше, че бѣ скоро плакала. Това бѣ царица Теодора, съпруга на Ив. Александра. Тя пристѣпваше бавно. Две млади болярки, облѣчени въ скъпи копринени дрехи, я крепѣха отъ дветѣ страни.

Теодора приближи игуменката и цѣлуна дѣсницата ѝ.

— Да си благословена, царице! рече игуменката.

Хорътъ млъкна. Занѣмѣха и клепалата. Царицата, безъ да продума нѣщо, трѣгна покрай наведенитѣ калугерици и се отпрати за малката монастирска черква. Отвори вратата и влѣзе вътре. Следъ като запали две свещи, тя приближи иконостаса, цѣлиятъ свѣтналъ отъ злато и сребро, и колѣннички предъ иконата на Св. Богородица. Дълго се моли съ протегнати на горе рѣце. Следъ това стана и съ насълзенъ погледъ излѣзе отъ черквата.

— Бабо игуменко, искамъ въ нѣкоя отъ монастирскитѣ стаи да си почина, каза царицата.

Игуменката закричи бързо предъ царицата и по тѣсни стѣпала я въведе въ една отъ гостнитѣ стаи. Кандило горѣше предъ скъпъ иконостасъ въ стаята. Теодора приближи иконостаса, прекръсти се и заплака. Нѣколко едри сълзи отново потекоха по образитѣ ѝ. Следъ това седна на миндеря, подпрѣ се на една възглавница и се умисли. Игуменката все права стоеше.

— Защо си така скръбна, милостива царице! Какво ти тежи на сърдцето? запита игуменката!

— Ахъ, азъ съмъ чужда на Иванъ Александра. Той не ме обича вече. Скоро и азъ може да дойда тука. Влѣзнала е въ сърдцето му една еврейка, и тя скоро ще ме замѣсти, .. Ахъ, колко съмъ нещастна!

Теодора не можа повече да се въздържи и заплака съ гласъ, като си затули лицето съ рѣце. Нѣколко сълзи намокриха кадифената ѝ червена рокля съ златни обшивки и сѣрмени копчѣта по гърдитѣ. Игуменката се слиса. Тя не знаеше, какво да прави.

— Богъ е милостивъ, царице! Никога царътъ нѣма да ви остави. Той има синове, дѣщери отъ тебъ, проговори игуменката.

Теодора се завърна отъ монастира въ палатитѣ си. Влѣзе въ стаята си, послана съ скъпи килими, люшна се

на миндера и отново се умисли. На тавана; нашаренъ съ искусствна дървена рѣзба, висѣше клетка съ затворено славейче. Отъ двата прозорци, затулени съ копринени завеси, се виждаха синитѣ върхове на Стара-планина. Изъ една сребърна чаша, поставена на прозореца, изпущаха меризма цвѣтя, скоро откъснати отъ царската градина.

Влѣзе една слугиня и обади на царицата, че единъ отъ най-вѣрнитѣ царски войводи иска да влѣзе при нея.

— Да влѣзе! каза тя.

Влѣзе войводата, поклони се и каза:

— Ида по царска заповѣдъ тукъ, за да ви съобща нѣщо важно.

На Теодора се превърна сърцето, пребледнѣ и тихо продума:

— Зная, какви новини ми носишъ — че Иванъ Александръ ме напуца.

Войводата клюмна глава, безъ да продума. Теодора изпищѣ, падна на миндера, цѣла пребледнѣла, и склопи очи; Тя примрѣ.

Войводата се спусна къмъ прозореца, изхвърли цвѣтята изъ сребърната чаша и съ водата попрѣска лицето на царицата. После отвори вратата и почна да вика. Навлѣзоха жени — слугини. Едни разкопчаха дрехитѣ на царицата, други — почнаха да разтриватъ слѣпитѣ ѝ очи и ржцетѣ, трети — прѣскаха лицето ѝ съ вода. Най-последно царицата се съживи, понавдигна се.

Минаха нѣколко дня. Царицата се успокои и заякна. Единъ день отиде въ манастира и стана калугерица.



Денчо Марчевски — София.

Съчинения за зимата.

(Изъ практиката ми въ I прог. класъ).

I.

Имаме граматика. Мжчимъ се съ глаголитѣ. Изведнажъ отъ третия чинъ едно момче изкрещеява: — Снѣгъ, снѣгъ! Всички скачатъ като опарени. — Снѣгъ! Забравихме глаголитѣ. На третия часъ имаме писане, влизамъ въ класъ. Лицата на всички зачервени. Очитѣ блещатъ Тичали сж по двора моитѣ малки приятели. — Слушайте, ще направимъ едно съчинение. — За първия снѣгъ! Добре, азъ ще запиша на дъската: „Първи снѣгъ“. Работете! — Но азъ не зная, какво да пиша — обажда се Димо. — Не знаешъ! Ей го хе, вали!

За шейната, за . . . ядосва се Величко и отново навежда глава надъ тетрадката.

Готово ли е? — Още малко. — Добре, ще почакамъ. А сега оставете писалките, облегнете се назадъ. Люба да прочете своето съчинение!

Първи снѣгъ.

Както си седѣхме въ стаята изведнажъ забелязахме, че навън вали снѣгъ. Ние не се стърпѣхме и наскочахме. Всички бѣхме радостни защото щѣхме да играемъ по снѣга да се биемъ съ топки и да се пързаяме. Азъ много се радвахъ като гледахъ какъ падатъ едритѣ снѣжинки и си мислѣхъ, че ще ми купятъ нови галоши и ще си ги обуя въ недѣля. Азъ много се зарадвахъ на първия снѣгъ.

Какво ще кажете за това съчинение. Марийка ще го разкритикува. Сега ще поправимъ грѣшките. Прочети, Любо, първото изречение! Кжде трѣбва да се постави запетайка? — Предъ „че“. Още? — Следъ думата „стаята“. Пъкъ Люба не е сложила. Какъ си написала глагола „седѣхме?“ — Съ ъ. — Защо? Прегледайте всички, какъ сте писали глаголитѣ въ мин. св. и несв. време. Да нѣма нѣкой глаголъ накрая съ ъ! Чети второто изречение! Намѣри глаголитѣ въ това изречение! Значи, какво е това изречение? — Сложно. — Прочети отдѣлнитѣ прости изречения! — Трѣбва да ги отдѣляме съ запетайка. — Вижъ ти, дали си направила това. — Не. — Ами защо не внимавашъ? Прегледайте всички, дали имате изпуснати запетайки. Защо не си сложила запетайка предъ последното просто изречение? — Защото предъ „и“ не се лише запетайка. — Винаги ли? Има и изключения. Кажиги тия изключения. Какъ си написала глагола „щѣхме?“ — Съ е? Вѣрно ли е така? — Трѣбва съ ъ. — Чети по-нататъкъ! Какво е това изречение? — Сложно. Прочети проститѣ изречения. Постави препинителнитѣ знаци! Какъ си написала думата „едритѣ?“ — Съ е. Така ли трѣбва да бжде? — Не, трѣбва да бжде съ ъ. — Защо? — Защото е прилагателно име въ мн. число. — Кои други имена се пишатъ въ тоя случай пакъ съ ъ? — Сжщ. имена. Така, нали прилагателнитѣ се съгласуватъ съ сжщ. имена. А правилото за сжщ. имена въ мн. ч. лице трѣбва винаги да помните! Много грѣшки правишъ, Любо, трѣбва добре да внимавашъ!

Да прочетемъ друго съчинение. Иванъ да чете!

Първи снѣгъ.

Имахме граматика. Изведнажъ Величко извика: „Снѣгъ, снѣгъ!“ Ние подекочихме като оларени и устремихме погледи къмъ прозореца. Изъ въздуха прехвъркваха едри парцалчета снѣгъ като бѣли пеперудки. Азъ не можехъ да се стърпя и отидохъ до прозореца. Учителя викаше, но никоѣ не го слушаше, защото всички се радваха на първия снѣгъ.

Да поговоримъ за това съчинение! — Това е по-хубаво отъ първото. — Защо? Димитъръ ще сравни дветѣ съчинения. Да ги прочетемъ още веднажъ!

II

Вали снѣгъ. Натрупалъ е вече до колѣне. Влизамъ въ училищния дворъ. Звънецътъ току що е ударилъ за излизане отъ първия часъ. Децата като буенъ потокъ напиратъ вратата и излизатъ навънъ. Ето ги и моитѣ приятели. За мѣрятъ ме съ снѣгъ. Азъ отговарямъ. Прибѣгваме къмъ другия край на двора, раздѣляме се на две групи. Започва се война — веселие и забава. Звънецътъ бие. Ние всички припваме къмъ училище. На четвъртия часъ имаме писане. Темата е готова.

— Ще направимъ съчинение за нашата война на двора. Хареса ли ви тя? — Много ни хареса. — Но азъ искамъ така да направимъ съчинението, щото като го прочете нѣкой другъ човѣкъ, да му се преиска и нему да се бие съ снѣгъ. Какво чувство трѣбва да възбуди нашето „съчинение?“ — Радостно чувство. — Значи, вие ще напишете едно весело съчинение. Какво заглавие да сложимъ на нашето съчинение? — Бой съ снѣгъ. — Добре, нека бѣде така. Пишете!

— Сега ще четемъ нашитѣ съчинения. Кирилъ ще чете!

Бой съ снѣгъ.

Днесъ ние срещнахме нашия учителъ на двора и почнахме да хвърляме по него снѣжни топки. Той ни заведе на страна въ двора и тамъ се раздѣлихме на две групи. Момичетата и тѣ бѣха съ насъ. Започнахме да се биемъ. Много хубаво бѣше. Най-после звънецътъ удари. Учителътъ ни заведе въ училище. Ние се бихме съ снѣгъ чакъ до като влеземъ въ училище.

Е, кажете, весело ли е това съчинение? — Не се познава да е весело. — А какъ ще се познае, че е весело? — Трѣбва да личи, че сме се радвали. Той само разказалъ какво се е случило. — А какво още трѣбваше да разкаже? — Какъ сме се били, какво сме говорили. Добре, я прочети, Иване, твоето съчинение!

Бой съ снѣгъ.

Имахме аритметика. Азъ решихъ задачата и погледнахъ презъ прозореца. Изъ въздуха като пеперуди прехвъркваха снѣжинки и като че ли викаха навънъ. Още презъ часа ние се нагласихме да се

биемъ съ снѣгъ. И ето че звънецътъ удари. Всички се агурнахме навънъ и срещнахме нашия учителъ. Нѣкой захвърля снѣжна топка къмъ него И той започна да хвърля и побѣгна изъ двора И ние хукнахме следъ него съ радостни викове Бърже се раздѣлихме на двѣ групи и почнахме да се атакуваме. Дворотъ есна отъ нашитѣ весели викове. Надвихме ние, които бѣхме срещу нашия учителъ „Ура!“ извика той и ни поведе къмъ училище, защото вече звънеца биеше Хубаво е да се биемъ съ снѣгъ. Хубаво е да ходимъ на училище.

Какво ще кажете за това съчинение? — По-хубаво е. Защо? — Като го слушаме, и ние се радваме. Така, Иванъ не само ни разказва за случката, но я украсява, като описва, какъ падатъ снѣжинкитѣ, какъ всички съ радостъ изкочили навънъ и т. н. Какво си представяме ние, като четемъ неговото съчинение? — Една картина. Опиши тази картина! — Снѣгъ вали. Навсѣкжде е побѣлѣло. Изъ училището излизатъ деца, които се втурватъ на двора. Съ тѣхъ е и учителътъ. Всички се биятъ съ снѣгъ, а после побѣгватъ къмъ училище. Така, нека сега да прочетемъ и друго съчинение!

III

Студено е. Презъ прозореца на учителската стая гледамъ, какъ ученицитѣ бързатъ за училище. Никой не се спира да играе по снѣга. Нѣколко отъ моитѣ първокласници влизатъ вкупомъ въ двора и оживено разговарятъ. Пресрѣщамъ ги въ коридора. Какво има? — Едно момиченце замръзнало на улицата. Прибра го една жена — отговаря Величко. На другия денъ въ часа по писане, завеждаме беседа за замръзналото момиченце. Кой видъ това момиченце? — Азъ. То седѣше до една врата и треперѣше. И други хора се бѣха събрали да го гледатъ. Една жена излѣзе изъ кжщата и го прибра вътре. Защо ли това момиченце е било тамъ? — То навѣрно е сираче. А какво е положението на сирачето прѣзъ зимата? Азъ искамъ да напишемъ едно съчинение за живота на сирачето презъ зимата. Какъ да озаглавимъ нашето съчинение? — Живота на сирачето прѣзъ зимата. Добре ли е така да озаглавимъ съчинението? — По-добре е да пишемъ „Сирачетата зиме“. — Да, така да бжде. Понеже онова момиченце сж го видѣли само нѣколко души, вие нѣма да пишете имена, значи нѣма да разказвате за отдѣлни сирачета, а ще говорите изобщо за сирачетата. Работете!

— Оставете писалкитѣ! Кой ще прочете своето съчинение? Благовестка да чете!

Сирачетата зиме.

Вънъ е студено. Вѣтра приглася на веселата бумтяща печка Ахъ, колко е приятно да си учишъ уроцитѣ въ топла стая! Но като се замислихъ, задодохъ си този въпросъ: „Какво ли правятъ беднитѣ сирачета! Тѣ нѣматъ ни майка ни баща, които да се грижатъ за тѣхъ, нѣма никоі да се погрижи за да ги изпрати на училище Тѣ се

скитатъ по цѣли дни за да спечелятъ нѣколко лева и се нахранятъ. Да, тежкъ е живота на сирачетата особено прѣз зимата.

Чухте съчинението на Благовестка. Какво ще кажете за него? — Много е хубаво. Да видимъ, кое е хубавото въ него. — Отговаря на заглавието. Не се повтаря едно и сжщо нѣщо. — Още? Не забелязвате ли нѣщо особено въ това съчинение? Само за сирачетата ли говори Благовестка? — Не, тя говори и за себе си. Ё, тогава, не се ли е отклонила отъ темата? — Не се е отклонила. — Защо? — Защото тя казва, че е хубаво да седишъ при топла печка, а следъ това си спомня за сирачетата, които нѣматъ кжде да се стоплятъ. И тогава, какво чувство изпитваме ние къмъ сирачетата? — Съжаление. — Описала ли е Благовестка живота на сирачетата зиме? — Описала го е. И какво казва тя въ края на своето съчинение? — Тя казва, че наистина животътъ на сирачетата е тежкъ прѣз зимата. — Зевършено ли е съчинението? — Завършено е. — Има нѣколко правописни грѣшки. Ще ги поправимъ.

— Да прочетемъ друго съчинение! Чети, Георге!

Сирачетата през зимата.

За сирачетата е много тежко през зимата. Тѣ ходятъ по цѣль денъ изъ улиците да просятъ. Ако не ходятъ ще останатъ гладни. Има милостиви хора, които имъ помагатъ. И ние трѣбва да имъ помагаме. Лошо е да бждешъ сираче.

Да разгледаме това съчинение! Ти какво ще кажешъ. Величко? — Първото съчинение е по-хубаво, — Защо? — Защото повече се разказва за сирачетата. Но и въ второто се говори за сирачетата! — Въ първото съчинение изреченията сж по-хубави. — Така, Благовестка е подбирала по-подходящи думи, за да изкаже своитѣ чувства къмъ сирачетата. Съчинението на Георги трѣбва малко да се разшири, за да стане още по-хубаво. Нека да поправимъ правописнитѣ грѣшки.

Пан. Димитровъ — Варна.

Млади пѣвци.*)

Всички сме пакъ въ учебната стая. Прибраха се първаците да слушатъ „урокъ“. Нали тѣ, малкитѣ палавци-сж дошли да трупатъ знания? Колко сж смѣшни, к огато взе, матъ пози и сериозно очакватъ да започна. Но тая тѣхна сериозностъ трае 1-2 минути. Ококорили очички, тѣ не знаятъ, какъвъ урокъ ще имаме, а това ги кара да бждатъ любознателни. Следъ мигъ ме обсипватъ залпово съ въпроси: „Какво ще учимъ, г-нѣ учителю?“ Едни вадятъ букварчета, други приготвятъ тетрадки, каточели записки ще държатъ за новия



урокъ, а трети, впили очи въ таблата, гледатъ нарисуванигѣ тамъ седемъ деца съ цвѣтни тебешери, мислятъ, че предстои урокъ по рисуване, и бързатъ да приготвятъ своигѣ блокчета . . .

— А. а! . . ., г-нѣ учителю, какво е това на таблата? . . . Ехъ, че хубавички деца! . . . Кой ги нарисува, г-нѣ учителю? запитва нетърпеливата Павлинка. Тя е малко на ръстъ момиченце, пѣргаво и игриво като сърненце и винаги засмѣно. Макаръ „аудиторията“ да е пълна съ гости, тя отъ никого не се смуцава и продължава да задава въпросъ следъ въпросъ . . .

— Азъ не мога да ги нарисувамъ, г-нѣ учителю! Ехъ, че хубавички! — Ти ли ги нарисува, г-нѣ учителю?

— Азъ блокчето си забравихъ. — Азъ пѣкъ боичкитѣ.

— Кой ги нарисува, г-нѣ учителю? настоява за отговоръ веселата Пунка, тѣй я наричатъ нейнитѣ съученици.

— Какво правятъ, г-нѣ учителю? пита неспокойната и винаги нетърпелива Зафирка.

*) Лекция, държана въ една отъ конференциитѣ на Варненскитѣ градски учители м. г.

— Ехъ, Фирке, и ти пъкъ много бързашъ! Учителътъ ще каже, успокоява я Еленка.

— Седемъ деца сж, г-нъ учителю? радостно и високо извиква Митко и предизвиква и другитѣ да ги преброятъ — Едно, две, три . . . седемъ деца сж, г-нъ учителю.

Децата бързо броятъ, наблюдаватъ, разглеждатъ рисуванитѣ деца на таблата и все пакъ не могатъ да отгатнатъ, какъвъ урокъ ще имаме.

— Г-нъ учителю, ще ги рисуваме ли? запитва Васко, който много обича да рисува деца, кончета, портрети и кжщички.

На повечето отъ зададенитѣ въпроси нарочно не отговарямъ. Моето мълчание кара нѣкои отъ по-големитѣ повтораци да се намѣсятъ, за да въдворяватъ „дисциплината“ въ отдѣлението.

— Шитъ, мълчете бе! Учителътъ ще каже, продължава да вика съ нездържано негудование Петърчо. Той става отъ чина си, за да влѣзе въ ролята на квесторъ.

Следъ малка пауза започвамъ спокойно. Всички мълкватъ.

— Деца, вчера бѣхъ много изморенъ отъ училищната работа, та рекохъ да се поразходя до Приморската градина.

— Тамъ е хубаво, г-нъ учителю! . . . И азъ съмъ ходила! . . . И азъ . . . И азъ. . . — Ха! . . . само вие сте ходили? Нали всички ходихме съ учителя, когато падаха листата, напомня имъ добриятъ мълчаливъ Петъръ.

— Е! . . . чакайте да чуемъ, какво ще каже учителя, бе, смѣра ги Желка, която не обича много да се обаждатъ другарчетата ѝ, когато започвамъ да приказвамъ. Мълчание. Започвамъ:

— Минахъ покрай деца. Тѣ бѣха се спрѣли и се хвалѣха на всѣки минавачъ, че знаятъ добре да пѣятъ.

— Ами и ние знаемъ, г-нъ учителю, наруши тишината пѣвицата Катя.

— Ъ, знаемъ, но и тѣ пѣха много хубаво. Азъ се поспрѣхъ малко да ги послушамъ и, като ги слушахъ, ги рисувахъ. Ето ги на таблата! . . .

Тѣ пѣха много хубава пѣсень. Азъ я научихъ.

— Кажи я, г-нъ учителю, да я чуемъ, настоява Катя.

— Да я чуемъ, г-нъ учителю, настоява и Стоянка.

— Ами сега пѣне ли имаме бе, казва Васко и иска да рисуваме.

— Нека да пѣемъ, да пѣемъ! викатъ всички.

— Щомъ искате да пѣемъ, азъ ще ви изсвиря пѣсничката на тия деца.

— Охъ! . . . възкликна приказливата и обичана отъ всички Гинка.

— Тази не е нашата цигулка! обажда се пакъ Гинка, която помни белезитѣ на цигулката, съ която винаги си служи въ нашето училище.

— Изпѣй я, г-нѣ учителю! моли Веселинка. Изсвирвамъ и следъ туй изпѣвамъ веднажъ пѣсенята. Цѣлото отдѣление стихва и съ притаенъ дѣхъ слуша.

Маршъ.

Муз. Пъндевъ.

Ний лѣз-ци сме глз-ди строй-ни Сла-вей-те-та слад-ко
пои ни Мал-ки о-це сме де-ца Стоп-ли ве-се-ли сръ-ца

2. Всички нази ни обичатъ,
съ ласки топли ни обкичатъ.
Силно любимъ родни кжтъ,
смѣло вѣрвимъ въ наши пжтъ.

— Ехъ че хубава! . . . Видя ли бе, Ваньо: ти казваше, че не е хубава! шепне ми Еленка.

— Г-нѣ учителю, тя е много, много лесна и хубава, казва Катя.

— Деца, Катя казва, че пѣсничката е много хубава.

— Много е хубава и много е лесна, г-нѣ учителю, зарадвана увѣрвава Еленка, махайки съ ржце. Тя обича да ми подражава въ всичко.

— Азъ я научихъ! хвали се Катя.

— И азъ я научихъ! И азъ, . . . И азъ. . . зачестиха хвалбитѣ.

— Още веднѣжъ да изпѣмъ, г-нѣ учителю, настоява Надка. И тя лесно може да научава пѣснички, а не само Катя . . .

— Ха, деца, сега всички да я изпѣмъ. Вѣрвамъ, всички да я научите.

— Всички, всички я знаемъ, развикватъ се децата

— Хубаво я пѣте, но трѣбва всички заедно.

— Азъ сама мога да я изпѣя, г-нѣ учителю, става Катя и, безъ да я покая, започва да пѣе.

Всички дигатъ ржце, молятъ, викатъ, но при запѣването на Катя всички млѣкватъ, понеже тя държи пѣрвенство по пѣне въ отдѣлението.

Изреждатъ се и други. После пѣемъ групаво. Тѣй завършваме съ пѣрвия куплетъ.

— Ами нека пѣемъ и другитѣ думи, г-нѣ учителю, обаждатъ се нѣкои.

Наложил се да се преповтори текста.

— Може ли нѣкой самъ думитѣ ѝ да каже?

— Митко, Митко нека ги каже, развикватъ се всички.

И Митко става и взема поза на декламаторъ.

Той добре схваща стихотворни текстове, а и самъ обича много да декламира. Рецитира се, повтори се отъ всички хорво. Така текста и мелодията на пѣсничката „Млади пѣвци“ бѣха леко и непринудено заучени.

Не искахъ повече да ги пресилвамъ въ пѣне и повтаряне на текста, макаръ нѣкои да настояваха още да пѣемъ.

Други по-смѣли открито заявяватъ, че повече не искатъ да пѣятъ, защото научили вече пѣсенята. Тѣ сж изморени. Потрѣбна е пауза за почивка. Но почивка само съ мълчание е досадна за подвижнитѣ деца. Трѣбва да имъ се даде нѣкое друго приятно занимание. Какво? На рисуванитѣ деца ще научимъ имената. Това ще ободри изморенитѣ. Запитвамъ ги, не желаятъ ли да знаятъ имената на рисуванитѣ деца.

Отъ всѣкжде готовность, желание. Даже нѣкои избързватъ да ги крацаватъ. На срѣдното, най-високото момче въ рисунката даватъ името Васко. Всички изгледватъ най-големия първакъ -- 12 год. македонче, което гори отъ желание по-скоро да се научи да чете и пише на български. То е ходило въ гръцко училище въ Македония.

Васко не казва нищо, а само навежда глава и се изчервява.

— Тамъ до него да е Кати, а пъкъ отъ другата му страна да е Митко, добавя Надка, която седи на единъ чинъ съ Митко — декламатора.

— Еленка, Еленка, записуватъ нѣкои отъ първацитѣ, които забелязватъ, че само Еленка маха съ ржце.

— Г-нъ учителю, добавя сърдито Желка, нека Еленка да е името на това момиче. Желка не харесва дързостята на твърде веселата и жизнерадостна Еленка. Така се свършва и кръцавката,

* Нѣкои отъ първацитѣ пакъ настояватъ да пѣемъ новата пѣсничка.

Това извика желание и у други. Приготвяме се. Тоя пътъ пѣятъ всички прави, радостно и съ увлѣчение. И пѣятъ съ широко изпѣчени гърди, съ пълень гласъ. Пѣсенята е заучена отъ цѣлото отдѣление. Издрънкването на училищния звънецъ се посреща съ незадоволство. Роптаятъ малкитѣ пѣвци, че не е останало време да изпѣятъ и други заучени пѣсни.

На излизане отъ учебната стая нѣкои отъ момиченцата продължаватъ да тананикатъ новата пѣсенъ . . . По мелодичность и съдържание тя допада на малкитѣ първаци.

Скоро всички ученици отъ училището я научиха.

ИЗЪ УЧИЛИЩЕТО И ЖИВОТА.

(Вести и бележки).

У насъ.

Изложба на българскитѣ организации за физическо възпитание. По инициатива на инспектората по физическо възпитание при Министерството на народното просвѣщение последното организира за пръвъ пжтъ у насъ изложба на българскитѣ организации за физическо възпитание съ цель, да се пропагандира срѣдъ младежъта физическото развитие и да се задълбочи чувството за такова възпитание у българския народъ.

На 10 януарий т. г. сутринъта въ III-а Софийска прогимназия „Графъ Игнатиевъ“ стана тържественното откриване на изложбата.

Въ централната зала на прогимназията бѣха изложени множество таблици и диаграми за броя и рѣста на участващитѣ организации. Споредъ тѣзи таблици, въ разнитѣ организации за физическо възпитание сж организирани 72,400 младежи и граждани: въ *Българската нац. спортна федерация*, основана отъ 2 години, 27,000, въ *Юношеския туристически съюзъ*, основанъ отъ 16 години, 15,000 члена, въ *Съюза на българ. мим. дружество „Юнакъ“*, основанъ отъ 28 години, 14,700 члена, въ *Организацията на българскитѣ младежи разузнавачи*, основана отъ 2 години, 5,100 члена, въ *Бъл. туристическо дружество*, основано отъ 27 години, 3,900 члена, въ *Съюза на бъл. колоездачни дружества*, основанъ отъ 24 години, 3,400 члена и въ *Български народенъ морски съборъ*, основанъ отъ 4 години, 3300 члена.

Павилионъ на Спортната федерация. Дейността на тази организация бѣ иллюстрирана съ множество възпоминателни знаменца, размѣнени съ Турция, Сърбия, Ромѣния, Унгария, Австрия, Чехославия, Германия и Франция въ международнитѣ спортни състезателни срещи въ България и Чужбина, съ изложенитѣ купи, спечелени на състезанията въ Букурещъ и София, и възпоминателнитѣ, подарени отъ чуждестранни спортни клубове, дипломи, медали и др.

Въ павилиона бѣ изложена и великолепната купа, подарена отъ Н. В. Ц. Борисъ III, спечелена отъ футболния български шампионъ, спортниятъ клубъ „Владиславъ“ — Варна, и подарената купа отъ Съюза на зал. офицери, спечелена въ великденскитѣ турнири отъ областенъ футболень тимъ на Софийската спортна областъ.

Изложенитѣ въ павилиона уреди сочеха спортоветѣ, които се практикуватъ отъ членоветѣ на Българската национ. спортна федерация. Тѣ сж футболъ, лека атлетика, баскетболъ (мжжки и женски), зименъ спортъ, тенисъ, боксъ и др.

Павилионъ на българските младежи разузнавачи. Той бѣ изпълненъ съ най-разнообразни материали отъ рѣчна работа, множество художественни български бродерии върху възглавнички и други предмети, уреди за трудова работа, богатата книжнина, форми на морски и рѣчни разузнавачи.

Въ павилиона бѣха построени три палатки, а срещу една отъ тѣхъ бѣ вдигнатъ флага на организацията.

На една отъ стенитѣ бѣ поставенъ портрета на Баденъ Пауелъ и Чифъ Траяновъ — и двамата въ разузнаваческа униформа.

Организацията на Б. М. Р. е имала „Жамборе“ (Съборъ) презъ 1925 год. въ София, на който участвували около 2000 разузнавачи. Направени сж 183 излети съ 311 километра и лагери въ 236 дни съ 2950 разузнавачи.

Павилионъ на съюза „Юнакъ“. Юнашката организация бѣ изложила множество снимки отъ шеститѣ събора въ България и отъ излетитѣ въ Хърватско, Чехия, Ромъния и Русия, а така сжщо и възпоминателни бижута, дипломи и награди, спечелени въ състезанията чрезъ представителни чети въ странство и България.

Въ павилиона бѣ развѣто и знамето на юнашкия легионъ, участвувалъ въ Балканската война.

Въ отдѣленъ салонъ съюза „Юнакъ“ бѣ изложилъ всички гимнастически уреди.

Павилионъ на колоездачитѣ. Дейността на колоездачната организация бѣ изразена въ таблици за надбѣгване, за обиколката на България и за участието на българскитѣ колоездачи въ VIII-та Олимпиада. Обиколката на България е измината за 85 часа и 46 м. — 1899 клм. Най-голѣмата скоростъ, постигната въ шосейнитѣ надбѣгвания, е 29 клм. и 500 м. за 1 часъ.

Павилионъ на Морския сговоръ. Тамъ бѣ представена дейността на легионитѣ (морски и рѣчни), които застъпватъ водния спортъ. Най-добре се практикува гребенето, по-слабо плуването и много слабо вѣтроходство и моторния спортъ.

Въ павилиона бѣ донесена отъ Варна малка лодка „Пиратъ“ и друга такава въ скелетъ. Тукъ бѣха изложени и спасителнитѣ пояси, както и всички други спомагателни сръдства за подготвителното плуване, множество снимки, направени съ легионеритѣ въ Черно море, Дунавъ, Янтра и Марица.

Павилионъ на юношитѣ — туристи. Младитѣ туристи бѣха изложили таблица за направенитѣ излети, снимки, униформи и карта на България съ означение на построенитѣ хижи, пѣтища и проекто-хижи въ хубавитѣ кѣтове на нашето отечество.

Ант. Друмевъ.

Курсъ по пѣние въ Варна. Презъ Коледната ваканция Варненската окръжна училищна инспекция уреди въ Варна петдневенъ курсъ по пѣние за първоначалнитѣ и про-

гимназиалните учители отъ окръга. Макарь и незадължителенъ, курсътъ се посещаваше редовно отъ 100 учители и учителки. Курсиститѣ бѣха раздѣлени на 4 групи — по 25 въ всѣка група. Занятията се водѣха отъ 8¹/₂ до 12¹/₂ часа предъ пладне отъ четирма лектори: 1. *Ал. Кръстевъ*, директоръ на Варненското музикално училище и учителъ по пѣние въ девическата гимназия, г. г. Хар. Киряковъ, Ив. Стоименовъ и Стр. Илиевъ, учители по пѣние въ Варненскитѣ прогимназии.

Лекторитѣ изпълниха съ голѣма вещина и умение възложената имъ задача и постигнаха отлични резултати. Курсиститѣ проявиха живъ интересъ къмъ работата си, записаха въ бележнитѣ си тетрадки нотитѣ и пълнитѣ текстове на 20 добре подобрани народни и училищни пѣсни и се научиха да ги пѣятъ безпогрѣшно на два маса. Заучиха следнитѣ пѣсни:

1. Шуми Марица (химнъ),
2. О майко моя, родина мила — муз. отъ Ал. Кръстевъ,
3. Сеймени, народна пѣсенъ,
4. Химнъ на Св. Св. Кирилъ и Методий — муз. отъ Ал.

Кръстевъ,

5. Зимна вечерь — муз. отъ Пипковъ,
6. Покойници, народенъ мотивъ,
7. Добруджански край. маршъ — муз. отъ А. Кръстевъ,
8. Хранила майка, гледала — муз. отъ Ем. Маноловъ,
9. Хаджи Димитъръ, народенъ мотивъ,
10. Пролѣтна пѣсенъ — муз. * * *
12. Пиринъ-планина — муз. отъ Добри Христовъ,
13. Да работимъ, маршъ — муз. отъ Ал. Кръстевъ,
14. Свети Боже, молитва,
15. Христосъ възкресе, молитва,
16. Моля ти се, Боже мили, молитва — муз. отъ Ал.

Кръстевъ,

18. Мила родино — муз. * * *.
19. Царь Симеонъ — муз. отъ Ем. Маноловъ,
20. Отче нашъ — речитативъ.

Курсътъ завърши съ вечеринка, уредена на 13.1. — срещу Василевъ-денъ — отъ мѣстното учителско дружество съвмѣстно съ окр. училищна инспекция. На вечеринката учителитѣ — курсисти изпълниха въ хоръ нѣколко отъ заученитѣ пѣсни съ голѣмъ успѣхъ и заинтересуваха съ тѣхъ мнозина отъ своитѣ колеги, които не можаха да посещаватъ курса.

Инспекцията тъкми да уреди презъ тази година още два такива курса — единъ *шестдневенъ* презъ Великденската ваканция и другъ *едномесеченъ* презъ лѣтната. Въ първия ще се разучатъ пролѣтни пѣсни и такива за края на учебната година. Въ втория ще бждатъ застъпени широко солфежни упражнения, за да се научатъ учителитѣ сами да четатъ, пѣятъ и разучватъ нотирани мелодии. Покрай това

ще бжде разученъ и единъ новъ, богатъ репертоаръ отъ училищни пѣсни за всички сезони, предимно такива, които могатъ да бждатъ мимирани и съпровождани съ игри.

Ползата отъ подобни курсове е несъмнена. Тѣ попълватъ една голѣма, отдавна чувствуванa празнина въ подготовката на нашия основенъ учителъ и съдействуватъ да се подобри обучението по техническите предмети въ нашитѣ основни училища.

Р. Р.

Възпитателски съветъ въ София. По инициативата на Родителско-възпитателския съюзъ и на Софийската градска училищна инспекция главнитѣ учители и директоритѣ на всички видове училища въ София, заедно съ дейци, които се интересуватъ отъ възпитанието на младежъта, образували общъ *възпитателски съветъ*. Въ едно отъ заседанията си съветътъ се е занималъ съ въпроса за участието на ученицитѣ въ разнитѣ извънучилищни младежки организации и решилъ:

„Намира, че се отразява зле върху успѣха, поведението, а често и върху здравето на ученицитѣ участието имъ въ каквито и да е било извънучилищни организации.

Счита, че въ интересъ на учащитѣ е тѣ да участвуватъ само въ ученически сдружения, образувани при училището и ръководени отъ учители.

Възлага на специална комисия да направи обстойно изложение по въпроса“.

Въ чужбина.

Основи на новото възпитание е темата на реферата, четенъ отъ г-жа Beatrice Ensor (Лондонъ) въ третия международенъ конгресъ по новото възпитание, състоялъ се въ *Хайделбергъ* презъ м. августъ 1925 год. Извличаме отъ тоя рефератъ по-важнитѣ мисли.

Има двадесетъ или двадесетъ и петъ години, казва г-жа Ensore, откогато се направиха изолирани опити да се устрои училището и възпитанието върху нови основи. Отначало тѣзи опити се смѣтаха за утопични. Сега, следъ войната, това ново течение твърде много се разшири, особено въ Америка.

Има толкова много методи, трудове и конференции върху новото възпитание, че сега се дири една опорна точка, за да се оцени стойността на различнитѣ методи. Една нова философия върху възпитанието ще може да ни посочи принципитѣ и да ни даде търсената опорна точка. Въ миналия вѣкъ Дарвинъ създаде концепцията, която ни доведе до теорията за еволюцията на духа. Въ низкитѣ степени отъ развитието на човѣшкия видъ преобладава физическия животъ; въ високитѣ степени връзката между физическия и душевния

животъ става все по-тѣсна и по-тѣсна, докато най-после духътъ започне да господствува върху материята, която му служи като изразно сръдство въ конкретния свѣтъ.

Ако приложимъ тая идея въ практическата областъ, ще констатираме, че детската природа има две лица: 1) физически особености, подчинени на биологическиятъ законъ и закона за наследствеността, 2) духъ или съзнателенъ животъ, който съдържа всички възможности за човѣшкото развитие. Въ детската душа сжществуватъ заложби, които произхождатъ отъ физическиятъ и душевниятъ функции; чрезъ последниятъ се проявява детската индивидуалностъ. Целътъ на новото възпитание да е развие силитъ; чрезъ които детето ще прояви, ще изрази своята личностъ.

Психологията на новото възпитание изучи, раздѣли и класира индивидитъ на типове споредъ това, отъ какви двигатели се потиква дейността имъ — сетивни, афективни, интелектуални или интуитивни.

Новата психология ни показва ясно, какъ трѣбва да разбираме физическата страна на нашата природа. Не трѣбва да оставяме твърде голѣма свобода на физическата страна да господствува върху духа, но не трѣбва и да я задушаваме. Възпитателътъ трѣбва да уважава, доколкото е възможно, психическия животъ на човѣшката природа.

Новото възпитание замѣства дисциплината на авторитета, която си служи съ наказания, съ самоуправлението на ученицитъ.

Функциитъ на емоционалния животъ трѣбва да се изразяватъ направо чрезъ пластическиятъ искусства; чрезъ танцъ, музика, драма и ржчна работа. Интелектуалнитъ функции ще се развиватъ, като се прилага принципа на свободното придобиване на знанията.

Изучването на детската индивидуалностъ ни налага изводи, които отхвърлятъ масовото обучение въ голѣми класове при точно и строго опредѣлени учебни програми и седмични разпредѣления на учебнитъ часове. Учителътъ трѣбва да има по-голѣма свобода за действие.

Заклученията, които могатъ да се извлѣкатъ отъ това, сж следнитъ: Новитъ методи не трѣбва да се систематизиратъ, нито пъкъ трѣбва да се превръщатъ въ догми. Всѣки учителъ трѣбва да изучи всички методи, за да може да се вдъхнови отъ тѣхъ и да си създаде собствена метода. Промѣната на методитъ не значи *груба резолюция*, а *прогресивна еволюция*, създадена и наложена отъ голѣмитъ идеи на класическиятъ педагози.

Новото възпитание въ Америка се гради върху следнитъ ржководни идеи:

1. Първа задача на възпитанието е, да възбуди детското любопитство.

2. Детето трѣбва да напредва лека-полека. Никога не бива да му се възлагатъ работи, които надминаватъ силитѣ му.

3. Всѣки ученикъ трѣбва да работи споредъ способноститѣ си. Не трѣбва да се иска, всички ученици да извършватъ еднаква работа въ едно и сѣщо време.

4. Детето трѣбва да развива своитѣ способности чрезъ самовъзпитание и самообучение.

5. Възпитателтъ трѣбва да сътрудничи на децата, за да разбере мотивитѣ, които ги потикватъ къмъ дейность.

Новото възпитание въ Америка се основава върху философията на Джонъ Дюи. Той се опълчва срещу дуализма на съвременната педагогическа мисълъ, която дѣли индивида на тѣло и душа. Тоя дуализъмъ, казва Дюи, нѣма никакви основи въ дѣйствителността.

Въ училищата на Дюи ученицитѣ се готвятъ за действителния животъ, като го преживяватъ. Тамъ се грижатъ за паралелното развитие на тѣлото и духа, защото на човѣшкото сѣщество гледатъ като на недѣлима единица, съставена отъ тѣло и душа. Изходната точка на възпитателната система на Дюи е емоционалниятъ животъ на ученика. Най-напредъ трѣбва да се възбуди детския интересъ и чрезъ него да се развива ума и волята.

Училището трѣбва да се превърне въ сѣщинско малко общество. Въ него и чрезъ него ще се упражняватъ взаимнитѣ индивидуални въздействия, необходими за развитието на всѣко дете. Сѣществено нѣщо въ възпитанието е духътъ на колективния трудъ.

На децата трѣбва да се създадатъ условия да работятъ непрестанно. Тѣ трѣбва сами да избиратъ предметитѣ, които ще изучаватъ, отъ богатата срѣда, която ги заобикаля. Последната трѣбва да бжде организирана отъ възпитателя,

Новитѣ възпитателни методи въ Австрия. Паулъ Денглеръ, учителъ въ Виенския лицей „Албертъ“, наскоро е рефериралъ предъ французкото дружество „Алфредъ Бине“ върху приложбата на новитѣ възпитателни методи въ австрийскитѣ основни училища. Пръвъ опитъ билъ направенъ въ едно отдѣление съ 40 ученика на възраст отъ 10 — 11 години. Съ него се целило да се създаде едно свободно и демократично *училищно общество*, въ което да се уважава най-широко детската индивидуалность.

За да се постигне това, били употребени следнитѣ срѣдства:

1) За единъ день отъ седмицата нѣмало опредѣлена отъ по-рано програма; учителитѣ, заедно съ ученицитѣ, решавали, какво ще работятъ презъ този день.

2) При обучението се прилагали принципитѣ на активното училище.

3) Голѣмо значение се отдавало на колективна дейность

на ученицитѣ. Тѣ работѣли на малки групи подѣ ржководството на единѣ ржководителѣ, избранѣ отѣ тѣхѣ.

4) Почти съвсемѣ били премахнати бележкитѣ и наказанията.

5) Установени били тѣсни връзки между семейството и училището.

За всѣки ученикѣ се водилѣ специаленѣ листѣ за наблюдения. Въ тия листове съ помощѣта на родителитѣ се отбелязвали най-важнитѣ прояви изѣ детския животѣ. Това помогнало да се съставятѣ вѣрни херактеристики за всѣко дете.

Половото възпитание въ Англия. Британскиятѣ съюзѣ за полово възпитание направилѣ анкета между много родители и възпитатели върху нуждата, ползата и методитѣ на това възпитание. Въ резюме повечето отѣ полученитѣ отговори гласятѣ:

1) За половото възпитание на младеждата трѣбва да се грижатѣ родителитѣ, предимно майката.

2) Други подѣржатѣ, че то трѣбва да се възложи на училището.

3) Въ училището децата трѣбва да се запознаватѣ съ половитѣ въпроси индивидуално и то не въ класѣ.

4) Различни сж мненията по въпроса, кога трѣбва да започне половото възпитание. Повечето подѣржатѣ, че времето за започването му трѣбва да се опредѣля за всѣки отдѣленѣ случай споредѣ детската индивидуалност. Все пакѣ може да се постави като принципѣ — да се запознаватѣ децата съ законитѣ на живота, преди да започнатѣ да ги учатѣ отѣ другаритѣ си. Децата отѣ по-голѣмитѣ населени центрове трѣбва да бждатѣ запознати съ тѣхѣ, колкото е възможно по-скоро. Родителитѣ трѣбва да даватѣ нужднитѣ упжтвания на децата си, като се ползватѣ отѣ примѣри, почерпени изѣ живота въ природата (растения, земеноводни, птици, бозайници и др.).

5) За родителитѣ и учителитѣ трѣбва да се уреждатѣ конференции, за да са запознаятѣ съ методитѣ на половото възпитание.

6) Половата педагогика трѣбва да се изучава въ педагогическитѣ училища.



КНИГОПИСЪ.

A. Faria de Vasconcellos. — Une école (nouvelle en Belgique*). Delachaux et Niestlé. Neuchâtel

Книгата започва съ интересенъ предговоръ, въ който именитиятъ швейцарски педагогъ и социологъ *д-ръ Адолфъ Фернеръ*, директоръ на международното бюро за новитѣ училища, дава хубава и достатъчно пълна обща характеристика на „новото училище“. Споредъ него, „новото училище“ трѣбва да стане психологическа и педагогическа лаборатория. Отъ опититѣ, които ще се правятъ тамъ, трѣбва да се ползуватъ и другитѣ училища.

Срѣдата, въ която живѣе детето, влияе твърде много върху него. Затова „новото училище“ трѣбва да бжде интернатъ. Не трѣбва, обаче, да мислимъ, че интернатътъ може да замѣсти семейството.

„Новото училище“ трѣбва да бжде построено срѣдъ природата, вѣнъ отъ населенитѣ мѣста. Тамъ детето ще изучава предметитѣ и явления чрезъ непосредствени наблюдения, ще се натъква на множество мжчноти, ще се бори съ тѣхъ, ще ги наддѣлява и ще се развива много добре физически, както и интелектуално. Ала училището трѣбва да бжде и близу до града, за да може да дава на децата и естетическо възпитание.

Ученицитѣ се раздѣлятъ на малки групи. Въ всѣка група влизатъ най-много по 15 деца, поставени подъ ржководството на единъ учителъ, подпомаганъ отъ съпругата си или отъ нѣкоя сътрудница. Така ученицитѣ нѣма да бждатъ лишени и отъ благотворното влияние на жената. Момчетата и момичетата се възпитаватъ заедно. Съвмѣстното възпитание на двата пола е дало твърде добри резултати навсѣкжде, дето е приложено.

Въ програмата на „новото училище“ широко се застжлва ржчната работа. За нея се отреждатъ следобѣднитѣ часове. Съ ржчната трѣбва да се преследватъ чисто възпитателни задачи, а не и задачата — да се подготвятъ ученицитѣ за нѣкакъвъ занаятъ. Тя трѣбва да развива инициативата и изобретателния духъ на децата.

Интелектуалното възпитание въ новото училище се стреми да развие разсждъка на своитѣ възпитаници. То постига тая задача, като потиква ученицитѣ да наблюдаватъ много и сами да теглятъ потрѣбнитѣ заключения отъ наблюденията си. Малко, но сигурни знания трѣбва да даде то. Детето трѣбва да придобие необходимитѣ знания чрезъ собственъ трудъ. Цѣлото обучение трѣбва да се гради върху спонтанния интересъ на ученика.

Децата сж задѣлжени да правятъ сами изследвания, да събиратъ различни познания отъ книги и списания и да ги съ-

*) A. Фария де Васконсело. — Едно ново училище въ Белгия.

общаватъ на другаритѣ си въ видъ на беседи или реферати.

Освенъ *индивидуално*, ученицитѣ работятъ и *колективно*. Напр., тѣ подреждатъ индивидуалнитѣ наблюдения и ги групиратъ. Въ „новото училище“ сѣщинско обучение има само до обѣдъ. Следъ обѣдъ тѣ се занимаватъ съ *индивидуална работа*, организирана споредъ възрастта на ученицитѣ. До 10-годишната си възраст децата не работятъ сами.

Цельта на моралното възпитание въ новото училище е да привикне децата да извършеатъ доброволно морални дѣла. Затуй тамъ се прилага системата на „училищнитѣ републики“, на самоуправлението на ученицитѣ — Фьорстеровата система.

Новото училище се грижи и за развитието на *артистическия вкусъ*. То учи възпитаницитѣ си да пѣятъ и да свирятъ на инструменти.

Авторътъ на книгата — А. Фария де Васконсело — е директорътъ на едно училище въ Биержъ (Белгия). Презъ войната той избѣгалъ въ Женева и тамъ, въ института „Жанъ Жакъ Русо“, държалъ нѣколко сказки, въ които описалъ устройството и дейността на училището, което ръководи. Тия сказки съставятъ съдържанието на книгата му. Тя е раздѣлена на 4 глави.

Въ първата глава се излагатъ принципитѣ на *физическото възпитание*. Ръчната работа се подбира споредъ възрастта и силитѣ на децата. За уредбата на училищнитѣ работилници се грижатъ самитѣ ученици. Тѣ сѣ отговорни за инструментитѣ и материалитѣ, които получаватъ отъ управлението на училището.

Изработенитѣ предмети се продаватъ. Отъ постъпилитѣ суми се образува фондъ, който се управлява отъ дружество, съставено отъ ученици.

Ученишката кооперация подготвя децата за практическия и общественния животъ.

Втората глава е посветена на *интелектуалното възпитание*. То има за ръководенъ принципъ да привикне ученика самъ да наблюдава, да прави опити, да работи, да твори и да строи. Детето се поставя въ контактъ съ живота, природата и труда. Вънъ отъ това, знанията се даватъ споредъ душевното развитие на ученицитѣ. Обучението държи смѣтка за детскитѣ предразположения и интереси. *Цельта на училището е да възпитава детския духъ, а не да го мобилира*. Учителътъ трѣбва да буди постоянно самодейността, любопитството и интереса на ученицитѣ. Обучението е *колективно, класно*, а не единично. Детето обича да живѣе въ общество. То обича да бжде съ другари не само, когато играе, но и когато работи.

Библиотекитѣ, лабораториитѣ, работилницитѣ и сбиркитѣ сѣ твърде важни помагала за интелектуалното възпитание. Ученишката библиотека въ Биержъ брои 4000 тома!

Библиотеката, лабораторията и работилницитѣ се ръководятъ отъ ученици.

Въ третата глава се посочва, какъ се води обучението по отдѣлнитѣ учебни предмети. За основа на обучението по положителнитѣ науки служи наблюдението.

Последната глава е, посветана на моралното, социалното и естетическото възпитание. Въ училището се прилага съ голѣмъ успѣхъ системата на ученишкото самоуправление.

Денчо Марчевски. — Писменитѣ упражнения по български езикъ. Ръководство за прогимназиални учители. София. 1925 г. Цена 25 лв. Доставка се отъ автора — ул. „Любенъ Каравеловъ“, № 65 — София.

Въ предговора на своята книга авторътъ разказва:

„Получихъ веднажъ писмо отъ единъ приятель: „Нѣма материалъ за писане. Моля те, събщи ми, какъ водишь писменитѣ упражнения по български езикъ. Пиши ми, какви теми задавашъ за съчинения“. Отговорихъ му кжсичко: тамъ, на село, животътъ кипи около тебе. Училището, семейството, гората, полето, воловетѣ, овцетѣ. . . . Достатъчно е да обичашъ децата, да живѣешъ съ тѣхнитѣ чувствования, да умѣешъ да ги приучишь къмъ наблюдения, и тогава темитѣ ще никнатъ като гжби. Недоволенъ остана приятельтъ отъ моя отговоръ. „Събери, казва, твоитѣ материали, издай ги“. Обещахъ му, съ бележка, че всѣки учитель трѣбва самъ да нагажда работата си споредъ условията.

И ето, азъ събрахъ материалитѣ по писане, т. е, не, азъ разказахъ въ съкратена форма нашата работа отъ първия учебенъ часъ до последния день на раздѣлата. Затова и може да се види нѣкому, че лекциитѣ не сж по правилата построени. То е, защото не искахъ да пиша лекции, а да разкажа за нашия животъ, за работата по писане съ моитѣ малки приятели отъ Варна и София, на които посещавамъ тая книга“.

Г-нъ Марчевски е изпълнилъ блѣскаво своята задача. Въ своето ръководство той не ни поднася шаблонни методически проби, планове и диспозиции, методико-готварски рецепти, теркове и калѣпи за лекции, а ни рисува живи картини отъ своята богата, разнообразна и плодonoсна практика по писане, водена съ завидно умѣние и съ удивително разбиране на потрѣбитѣ и влѣченията на детската душа. Просто, но ясно и увлѣкателно ни разказва той, какъ е водилъ день по день и часъ по часъ отъ първия до последния класъ на прогимназията разнитѣ видове писмени упражнения (правописни, стилни, граматични, съчинения), отде и какъ е черпилъ теми и материали за тѣхъ, какви задачи е преследвалъ съ всѣко едно отъ тѣхъ, какъ е поправялъ грѣшкитѣ въ ученишкитѣ работи и какви резултати е постигалъ презъ всѣка учебна година. Темитѣ на писменитѣ

упражнения сж разнообразни и интересни. Тѣ винаги сж черпени изъ кръга на детскитѣ наблюдения върху живота въ природата и човѣшкото общежитие презъ всѣки сезонъ. Всичко по-важно, което е привличало любопитството и е приковавало вниманието на ученицитѣ, е използвано за съчинения и то тъкмо въ момента, когато представитѣ и чувствата, добити отъ наблюденията, сж били най-живи, най-ясни. Затуи и много отъ ученишкитѣ съчинения, цитирани въ ръководството, носятъ бележитѣ на художествени творби, писани съ ясна мисълъ и вдъхновение. Умѣло е използвана за нуждитѣ на обучението по писане и хрестоматията — не за да се преписватъ отъ тамъ безразборно и безцелно четива и стихотворения, а да се черпятъ думи, хубави изрази и обрати на речѣта, за да се обогати речника, да се разнообрази, да се разхубави и да се направи по-изразителенъ стила на ученицитѣ. Авторътъ не се задоволява само съ това, да накара ученицитѣ да наблюдаватъ нѣкоя картина въ природата или живота, да постави тема за „свободно“ съчинение и да имъ предостави да го напишатъ, както могатъ и както знаятъ. Често пжти, преди да започнатъ да пишатъ съчинението, той отваря хрестоматията, прочита имъ описание, разказъ или стихотворение за картина, подобна на наблюдаваната, посочва имъ, какъ и съ какви срѣдства си е послужилъ писателътъ, за да изобрази върно и хубаво картината, обръща имъ вниманието върху най-хубавитѣ и най-сполучливитѣ изрази и ги напжтва да ги вмъкнатъ въ своето съчинение. Така неусетно стилнитѣ упражнения се свързватъ и преплитатъ съ упражненията въ съчиняване. Ученицитѣ виждатъ и разбиратъ смисълъта, нуждата и ползата отъ стилнитѣ упражнения и сами започватъ да разлистватъ своитѣ хрестоматии, да дирятъ отъ тамъ хубави изрази, да ги запомнятъ и да ги употрѣбаватъ въ творбитѣ си.

За стилни, а сжщо и за правописни и граматични упражнения, се използватъ и поправкитѣ на съчиненията. Поправкитѣ се извършватъ класно. Двама или трима ученика прочитатъ съчиненията си. Обикновено се избиратъ по три работи: една сполучлива, една срѣдна и една слаба. Класътъ подъ ръководството на учителя ги разкритикува откъмъ съдържание, стиль и правописъ. Прочетенитѣ творби се сравняватъ изречение по изречение, изтъкватъ се предимствата и недостатъцитѣ имъ и се посочва, какъ трѣбва да се поправятъ последнитѣ.

Предъ „практическата частъ“ въ своето ръководство авторътъ е помѣстилъ теоритически „уводни балежки“, въ които, следъ като уяснява цельта на обучението по писане въ прогимназията, посочва, какъ трѣбва да се водятъ *усти-*нитѣ съчинения, стилно-граматическитѣ упражнения, съчиненията по картини, съчиненията на теми, почернени отъ наблюдения въ природата и човѣшкото общежитие, и какъ

търбва да се поправятъ еднитѣ и другитѣ. Даденитѣ упътвания въ тая часть на ръководството, както и ония въ практическата му часть, сж ясни, кратки и хубави. Въ тѣхъ сж голѣма вещина и убедителность сж изнесени и обосновани най-новитѣ искания на съвременната методика по предмета, Пжтътъ, който чертаятъ тѣ за писменитѣ упражнения по български езикъ, е правъ и вѣренъ. Водено по тоя пжтъ — не само въ прогимназията, но и въ последнитѣ двѣ отдѣления на първоначалното училище, — обучението по писане ще се освободи отъ сегашнитѣ си недостатъци и ще постигне задачитѣ, които се преследватъ съ него.

Ръководството на г-нъ Д. Марчевски заслужава да бжде прочетено и проучено отъ всѣки основенъ учителъ. Въ него и прогимназиалнитѣ учители по български езикъ, и първоначалнитѣ ще намѣрятъ богатъ материалъ и ценни пощици за резултатна работа въ училището. Затуй то не търбва да липсва отъ никоя училищна и учителска библиотека.

А. Б.

Петъръ Андреевъ. — Символично пѣние съ гимнастика. *Ръководство за учители въ първоначалнитѣ училища съ 20 едногласни и двугласни пѣсни и две методически проби.* Ломъ, 1926 г. Цена 25 лв. Доставя се отъ автора — образецъ учителъ при педагогическото училище въ Ломъ.

Децата обичатъ да пѣятъ, но още повече обичатъ да играятъ. Играта, придружена съ пѣсень, и пѣсеньта, илюстрирана съ жестове, мимика и игра, е тѣхната стихия. На нея тѣ се отдаватъ неударно съ радостъ и увлѣчение. Това е една насжщна потрѣба на детската душа. Въ стремеза си да задоволи тая потрѣба западноевропейското детско и първоначално училище отдавна използва символизираната пѣсень. Повечето отъ пѣснитѣ, които се пѣятъ тамъ, не само се илюстриратъ съ мимики и игри, но често пжти и се инсцениратъ. Въ нашето училище символизираната пѣсень бѣ въведена за пръвъ пжтъ отъ първитѣ уредници и ръководители на забавачницитѣ, открити въ нѣкои градове презъ деветдесетѣ години на миналия вѣкъ. По подражание на чужди образци, предимно нѣмски, тѣ създадоха първитѣ български детски пѣсни, придружени съ мимика и игра. Такива сж познатитѣ пѣснички: „Селянино, покажи ми, какъ се сѣе житото“, „Гълъбченце сивичко“, „Въ тъмни лѣсъ се възвишава тънката борика“, „Ела, сестричко, при мене“ и др. На времето тия пѣснички преминаха отъ забавачницата въ първоначалното училище и намѣриха добъръ приемъ. Макаръ и не безукоризнени по текстъ и мелодия, тѣ се харасваха на децата, защото задоволяваха една тѣхна душевна потрѣба.

Но нѣкогашнитѣ наши забавачници, следъ твърде ржсъ животъ, се затвориша, и символизираната пѣсень се забрави . . . Преди две години г. *Александъръ Кръстевъ*, известенъ нашъ

композиторъ, и г. *Ан. Друмевъ*, гимназиаленъ учителъ по гимнастика, направиха опити да я възобновятъ. Тѣ създадоха и изнесоха въ страницитѣ на „Педагогическа практика“ *) редица символизирани пѣсни, написани не върху чужди, а върху наши, български текстове: „Щурець“, „Снѣженъ човекъ“, „Надъ люлката“, „Зименъ маршъ“, „Добре дошла, пролѣтъ мила“, „Косачи“, „Ковачи“ и др.

Въ своето ръководство г-нъ П. Андреевъ продължава и разширява тѣхното дѣло. Нѣщо повече дори: той го поставя на нови, по-здрави психологически и методически основи. Неговитѣ „символизирани пѣсни“, умѣло подбрани по текстъ и мелодия, сочатъ новъ, по-правъ пжтъ за обучението по пѣние и гимнастика въ нашето първоначално училище.

Авторътъ не се задоволява да ни даде въ своето ръководство само нотирани мелодии и текстове на пѣсни и да ни посочи, какъ могатъ тѣ да бждатъ илюстрирани съ мимика и игра. Още въ началото на книгата си въ кратки, но ясни и доста изчерпателни „методически бележки“ той ни посочва, какъ трѣбва да се подбиратъ училищнитѣ пѣсни, какъ трѣбва да се разработватъ откъмъ текстъ и мелодия, какъ трѣбва да се заучватъ текстоветѣ и мелодиитѣ и, най-после, какъ могатъ да се символизирагъ.

Споредъ автора, училищнитѣ пѣсни трѣбва да отговарятъ на следнитѣ условия:

1. Текстътъ и мелодията трѣбва да допадатъ на детската природа — весела и игрива, мила и безгрижна. Мѣсто за тжги въ детската душа не бива да има, особено въ първитѣ школки години. Пѣсни, въ които не се излива детското сърце, сж безинтересни и безрезултатни.

2. Съдържанието и мелодията на пѣснитѣ трѣбва да отговарятъ на детското развитие и възраст.

3. Само пѣсни, свързани тѣсно съ детския животъ и произлизащи отъ него, облагородяватъ и превъзпитаватъ детската дума. Загнѣздени дълбоко въ детското сърце, тѣ предизвикватъ чувства, безъ които пѣнето нѣма цена.

4. Само истински художественитѣ детски пѣсни постигатъ прѣко и напълно цельта си.

Г-нъ Андреевъ е противъ практиката да се изучава предварително текста и следъ туй мелодията на пѣснитѣ. Доводитѣ, съ които подкрепя мисълта си, сж напълно основателни. „За текста на пѣсенъта, казва той, не бива да се губи отдѣленъ часъ; заучването му трѣбва да върви заедно съ мелодията — естествено и непринудено. Народътъ никога не учи своитѣ творби отдѣлно — първомъ текста и после мелодията. Това става естествено, непринудено, винаги текста и мелодията заедно. И ако поискате отъ нѣкого да ви каже думитѣ на нѣкоя пѣсенъ, то обезателно пѣсенъта ще бжде

*) Виж. „Педагогическа практика“, год. IV (1024), кн. I, II, III, IV.

изпѣта, за да се спомнятъ думитѣ, и обратно, защото пѣсенята и текстътъ сж единно, нераздѣлно цѣло. Въ часа по пѣние трѣбва да се дадатъ само картинни пояснения на текста дотолкова, че да могатъ децата правилно да го схванатъ и разбератъ. Текстътъ, предварително написанъ отъ учителя ясно и четливо на черната дъска, е нагледно сръдство, даже необходимостъ при всѣки случай.

Основата до тукъ е изградена, създадено е съответно нрстроение. Съ изпѣване изцѣло пѣсенята отъ учителя се възбужда до максимумъ желанието у децата да научатъ и тѣ хубавата пѣсень. Това е най-трудната работа и, ако на учителя се отдаде да я извърши правилно, успѣхътъ му е сигуренъ. Остава символизацията и техническата работа“.

На символизация не се подава всѣка пѣсень. Затуй учителятъ трѣбва много внимателно да подбира текстоветѣ за символизиране. „Изнасилване не трѣбва да има, защото по тоя начинъ ще достигнемъ до фалшъ, до измислици, а не до действителностъ. Символизацията трѣбва да бжде проста, естествена, непринудена и изразителна“.

При символизирането на пѣснитѣ авторътъ прилага широко и умѣло принципа на самодейността. Той не натрапва на децата жестоветѣ, мимикитѣ, движенията, а имъ предоставя сами да ги откриятъ, намѣрятъ и извършатъ. „За нея (символизацията), казва г. Андреевъ, трѣбва да се даде отъ учителя само първиченъ потикъ, следъ което да се предостави на ученицитѣ сами да дадатъ външна илюстрация на отдѣлнитѣ моменти — при тая ученическа работа учителятъ ще бжде само ржководителъ и отъ многото дадени поза отъ ученицитѣ ще посочи и ще установи чрезъ децата най-хубавитѣ. Тукъ вече детето се чувствува творецъ; съревнованието у всѣко отъ тѣхъ да даде по-хубавъ външенъ изразъ е голѣмо; индивидуалността е проявена, самодейността е развита до максимумъ. Детето чрезъ символизацията дава своя краска на преживѣното, придава своя мисль и съдържание на всѣко външно движение, одухотворява иначе бездушнитѣ и безсмислени групови упражнения“.

Авторътъ завършва своитѣ „методически бележки“ съ една „схема за методическия ходъ при учебния процесъ“ и съ две разработени лекции, въ които показва, какъ може и трѣбва да се прилага дадена схема,

Въ общи черти ходътъ на уроцитѣ по символично пѣние трѣбва да бжде следния:

„А. *Цель и създаване настроение.*

1. Временна цель.
2. Създаване настроение, отговоряще на духа и мелодията на пѣсенята; извикване чувствата на твореца — поетъ и музикантъ.

3. Главна целъ. (По възможность да се постави отъ ученицитѣ).

Б. Разработка.

1. Изпѣване изцѣло пѣсенъта отъ учителя единъ пжтъ съ намеци за символизация, ако има такива.

2. Показване текста:

а) Учителътъ пѣе пѣсенъта, ученицитѣ следятъ текста на таблата.

б) Картично пояснение на непознатитѣ думи и изрази въ пълно завършенитѣ музикални мисли (учителътъ изпѣва музикалната мисълъ съ текста, ученицитѣ поясняватъ, какво разбиратъ).

3. Учителътъ пѣе изцѣло цѣсенъта, ученицитѣ слушатъ и следятъ текста.

4. Учителътъ пѣе и свири — ученицитѣ „на умъ“ пригласяятъ.

5. Едно или нѣколко отъ музикалнитѣ деца пѣятъ, подпомогнати при нужда отъ учителя, като къмъ тѣхъ постепенно се групиратъ всички ученици, докато се усвои цѣлата мелодия съ текста.

6. Единично и групово пѣене на новата пѣсенъ отъ ученици.

7. Упражнение въ класно (общо) пѣене.

Забележка 1. Ако пѣсенъта е на два гласа, при запознането съ II гласъ се постъпва по сжщитѣ точки, изброе ни въ буква Б, безъ точка 2.

Забележка 2. Въ края на часа ученицитѣ преписватъ текста отъ черната дѣска.

В. Символизация.

1. Група ученици изпѣватъ първата завършена картина въ музикално и вербално отношение, показватъ начина на символизацията — ученицитѣ подбиратъ и систематизиратъ; учителътъ одобрява и допълва при нужда.

2. Ученицитѣ пѣятъ и по сжщия начинъ символизиратъ завършената картина, която се прилепва къмъ първата и т. н.

Никога последующитѣ картини не бива да се взематъ самостоятелно, а винаги заедно съ предшествуващитѣ ги такива“.

Ржководството на г. П. Андреева е цененъ трудъ. Въ всѣка негова страница — и въ теоретическитѣ упжтвания, и въ методическитѣ проби, и въ подробнитѣ музикални творби, и въ символизацията имъ — навсѣкжде личи мисълъта и умѣнието на добъръ познавачъ на детската душа, на вещь методикъ, музикантъ и гимнастикъ. То трѣбва да стане настолна книга на всѣки първоначаленъ учитель.

А. Б.

Revista generala a învățământului. № 8. Bucuresti. 1925.

Това е най-обемистото и най-добре списваното ромънско педагогическо списание. По съдържание и външност то съперничи на най-големитѣ европейски списания и прави честь на отъждунавскитѣ ни съседни. Редактира се отъ редакционенъ комитетъ, съставенъ отъ видни университетски професори, гимназиални и основни учители. Въ тая книжка на списанието сж помѣстени редица интересни статии. Особено внимание, обаче, заслужава статията на проф. *Иосифъ Габря*: „Училище на удоволствието или училище на усилията“. Съ силни доводи авторътъ оборва сантименталнитѣ теории на *педагогитѣ-индивидуалисти*, които искатъ да се превърне училището въ мѣсто за непрекъснати удоволствия на децата, безъ да се държи смѣтка за нуждитѣ и исканията на живота. Училището трѣбва да зачита детската индивидуалностъ и да задоволява нейнитѣ потребности, но това не значи, че трѣбва да задоволява всички детски капризи и прищѣвки и че учебно-възпитателната работа въ него трѣбва да се насочва отъ последнитѣ. Училището трѣбва да подготвя младежта за борбата за сществуване въ обществения животъ, иначе то нѣма смисълъ и право да сществува. А животътъ на всѣка стѣпка изисква отъ всѣки индивидъ *усилия, трудъ*. „При всѣки ритъмъ на живота, казва авторътъ, всѣки, който иска да вкуси едно удоволствие, трѣбва да знае да направи едно усилие“. . . . „Време е да престанемъ да залъгаеме младежта въ училището, като поднасяме предъ очитѣ ѝ чашата на удоволствия, защото, който вкуси отъ нея, не се ободрява, а повѣхва“ . . .

Трѣбва да се организиратъ сериозни методически изследвания на детската индивидуалностъ. Обучението, за да постигне своитѣ задачи, трѣбва да се индивидуализира, безъ да се достига въ тая посока до крайноститѣ, препоръчвани отъ педагогитѣ — индивидуалисти. Ученицитѣ трѣбва да бждатъ убедени чрезъ примѣри, съвети и четива, че сж наложително нуждни усилия въ живота. Усилията не трѣбва да се налагатъ произволно и предъ да бжде разбрана нуждата отъ тѣхъ, защото иначе тѣ ще се превърнатъ въ страдания. Потрѣбно е да пробудимъ въ детскитѣ души „героичното“, защото само то е въ състояние да потикне всѣкиго къмъ усилия.