

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА



ГОДИНА XI. КНИГА III и IV.

ДЕКЕМВРИЙ 1931 и ЯНУАРИЙ 1932

— ВАРНА —

СЪДЪРЖАНИЕ:

I. Отъ теорията за практиката.

1. *Д-ръ К. Свраковъ*. — Тестови методи за изследване детската инстинска интелигентностъ.
2. *Иорд. Марковъ*. — Групиране на ученицитъ споредъ дееспособността имъ.
3. *Николай Тодоровъ*. — Повече грижи за живата речъ.
4. *Ив. Русевъ*. — Бележки върху обучението по четене и писане въ прогимназията.
5. *Н. Беневъ*. — Единство въ езикъ и правописъ.
6. *Д. Ст. Димовъ*. — Естественъ постъпкъ при обучението въ пѣние.
7. *Живко Симеоновъ*. — Тактичниятъ учителъ.

II. Изъ практиката за практика.

1. *Николай Тодоровъ*. — Какво могатъ малкитъ.
2. *Б. Върбановъ*. — Зима.
3. *Николай Тодоровъ*. — „Пробенъ“ урокъ по писане.
4. *Стойна Тодорова*. — Просекъ.
5. *Ив. Русевъ*. — Дѣдо и внуче.
6. *Хр. Д. Даскаловъ*. — Рождество Христово.
7. *К. Георгиевъ*. — Зима.
8. *Ст. Ц. Даскаловъ*. — Зимна буря.
9. *Бор. Станковъ*. — Дѣдо мразъ.
10. *Бор. Станковъ*. — Хоро.
11. *Ст. Ц. Даскаловъ*. — Козарче.

III. Рецензии и книгописъ.

1. *Д. Правдолюбовъ* — София. Още нѣщо за синтетичния методъ на г. Д-ръ Гиневъ.
2. *Какъ да четемъ*. — Отъ Ив. Георгиевъ.

Молимъ всички наши абонати, които до сега не сж внесли абонамента, да сторятъ това най-късно до 1 мартъ т. г. Когато го изпратятъ, да отбележатъ въ пощенския записъ, или да съобщатъ съ отдѣлно писмо абонаментния си номеръ, за да впишемъ вноската имъ въ нашиятъ списъци.

У книга отъ „Педагогическа практика“ ще се изпрати само на платили абонати.

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

Год. XI.

декемврий и януарий

кн. 3. и 4.

Д-ръ К. Свраковъ — Варна.

ТЕСТОВИ МЕТОДИ ЗА ИЗСЛЕД- ВАНЕ НА ДЕТСКАТА ИНТЕЛИ- ГЕНТНОСТЪ.

Голѣмата стопанска криза и свързаната съ нея безра-
ботица, отъ една страна, и голѣмиятъ напливъ на ученици въ
сѣрднигѣ и висши училища, отъ друга, налагатъ все по-силно
и по-силно разглеждането на една научна проблема, известна
днесъ подъ името *подборъ на ученицитѣ за разнитѣ видове
училища*, или по-добре казано — налагатъ бързото и основно
проучване на въпроса за *професионалната ориентировка на
младежта*.

Фактъ е, че числото на ученицитѣ въ първитѣ гимнази-
ални класове е много голѣмо. Истина, че не всички отъ тѣхъ
свършватъ гимназията и че опасността отъ умственъ про-
летариятъ не е тѣй голѣма, но все пакъ — това не може да
се откаже — голѣма частъ отъ ученицитѣ, които постъпватъ
въ първия гимназиаленъ класъ, по способностъ и наклонностъ
не сж за подобно учебно заведение, и годинитѣ, прекарани
отъ тѣхъ въ него, сж едва ли не изгубени години. Изхвърля-
нето на тѣзи ученици отъ гимназията — било че доброволно
напускатъ училището, било че сж заставени да сторятъ това
— е цѣло убийство за тѣхъ, а още повече за тѣхнитѣ роди-
тели. За самата пѣкъ гимназия такива ученици представятъ
негоденъ товаръ, който пречи на добрия редъ и успѣхъ въ
училището. Обикновено, тѣ сж около 50% отъ постъпилигѣ
въ първия гимназиаленъ класъ. Незавършили гимназията, тѣ
влизатъ въ живота съвсемъ неподготвени за борбата, която
имъ предстои. Ако тия млади хора, изъ срѣдата на които се
излизатъ безработнитѣ, службогонцитѣ и недоволницитѣ въ
живота, бѣха по единъ или другъ начинъ отклонени отъ же-
ланието да постъпятъ въ гимназията, още щомъ свършатъ
курса на задължителното учение, и бѣха заставени тогава да
се залавятъ за изучаване на подходяща за тѣхнитѣ наклонно-
сти и желания професия, тѣ щѣха да станатъ добри хора и
нѣмаше да създаватъ грижи и неприятности на своитѣ роди-

тели и на обществото. Сжщото трѣбва да се каже и за ония младежи и девици, които свършват гимназия и нѣмат възможност да продължатъ учението си въ нѣкое по-висше учебно заведение и съ това да си осигурятъ известна професия. Съ това не искамъ да отрека значението на общото образование за българския гражданинъ, билъ той мжжъ или жена. Не. Тукъ е въпросътъ за подготовката на младежта за живота. Всѣки трѣбва да има опредѣлена професия, всѣки трѣбва да знае своята област на дейностъ и да се уповава на своитѣ сили, на своята подготовка въ борбата за животъ, на своята способностъ, а не да чака милостъ и покровителство, да се моли и унижава, да продава своята душа.

За това е необходимо още навреме да се опредѣли всѣкому бждащото, като се иматъ предъ видъ проявенитѣ способности. И споредъ тѣхъ да се отдѣлятъ ония, които ще се предадатъ на умственъ трудъ огъ хората на практическия трудъ.

Какъ ще се дойде до подобно опредѣление, какъ ще се установятъ детскитѣ способности? Трудна работа! Трѣбва да признаемъ, че вѣрно и точно опредѣление на тия способности, когато детето свършва курса на задължителното учение, е немислимо, но, като говоримъ за изучаване на детето въ това отношение, ние разбираме само *групиране* на децата съ по-голъми или по-малки способности и наклонности къмъ това или онова призвание, за да можемъ съ по-сполучливо да изберемъ децата за известно учебно заведение, било то общеобразователно или пъкъ професионално.

Тоя начинъ за изборъ, или по-добре, за разпредѣление на децата, известенъ подъ името *психологическо - педагогически*, е за сега най-сигурниятъ пътъ за успѣхъ.

Нашето Министерство на нар. просвѣта съ окр. подъ № 18502 отъ 1 августъ т. г. нарежда, макаръ и само за опитъ, да се започнатъ въ образцовитѣ училища при учителскитѣ институти и педагогически училища, въ първитѣ класове на III, X и XIV софийски прогимназии и въ първитѣ отдѣления на училищата въ селата Кюлевча (Шуменско), Кочанли (Поповско), Филбелеръ (Поповско) и опитното училище въ Варна, както и въ IV класове на всички пълни и непълни гимназии въ стрната, *„здравни и психологически наблюдения надъ учащитѣ се съ цель: основно опознаване на тѣхната индивидуалностъ“*.

„Съ установяването на едно подобно здравно и психологично наблюдение надъ ученицитѣ, училището ще бжде“, казва се въ окръжното, „не само въ полза на самото обучение, но ще приготи и професионалната ориентировка на учащитѣ се“.

„За да бжде въ състояние да извърши това, училището, респективно учителътъ, трѣбва да познава основно *всички*

особености отъ тѣлесната и душевна сфера на ученика (к. н) Отъ тукъ необходимостта отъ здравно и психологическо наблюдение надъ учащитѣ се“ отъ страна на лѣкаря и учителитѣ. За постигането на тая цель се въвеждатъ специални книжки — бележници за тия наблюдения.

Нѣма да се спирамъ върху самата наредба. Тя е повече отъ очаквана и, както казва самото министерство, съ нея „то отговаря на толкова често изразяваното желание отъ учителскитѣ срѣди за установяване на системно и унифицирано здравно и психологическо наблюдение на учащитѣ се съ цель: основното познаване на тѣхната индивидуалност“ — Но ние се съмняваме, че при тоя широкъ мащабъ, въ който трѣбва да се предприематъ тия наблюдения, при подготовката на днешния учителъ, на който се възлагатъ опититѣ, и недостатъчнитѣ упжтвания, които се даватъ за тая чисто научна работа, тя ще даде очакванитѣ резултати. . .

Необходимо бѣше, преди да се почнатъ наблюденията, да се подготвятъ добре ония, на които се възлага тая тежка работа — да имъ се дадатъ необходимитѣ психологически познания и методически упжтвания. Па не бѣше ли по-добре, ако тия наблюдения се ограничеха *на първо време* върху една по-малка областъ. Да се изследва, напимѣръ, само детската интелигентностъ; не: детското внимание, паметъ, на следени особености и т. н., както това става другаде — въ по-напредналитѣ отъ насъ страни.

Такива научни изследвания, напимѣръ, сж правени и се правятъ и днесъ почти въ всички видове училища въ Лайпцигъ, Манхаймъ, Берлинъ, Хамбургъ, Любекъ, Бреслау и др. градове на Германия, въ Франция, Русия и др. Тѣ ставатъ подъ ръководството и надзора на хора на науката, като проф. Д-ръ Щернъ, проф. Д-ръ Ото Липманъ, Д-ръ Бобертагъ, Минкось, Д-ръ Роловъ, Т. Валентинеръ и др., и резултатитѣ, добити отъ тия наблюдения, се разработватъ въ *психологически институти и лаборатории при университетитѣ*. А. Томасъ, професоръ отъ Колумбийския университетъ въ Америка, въ своята неотдавна излѣзла отъ печатъ книга за учебното дѣло въ Германия, което е той проучвалъ, пише, че най-доброто нѣщо, което намѣрилъ въ областта на учебното дѣло въ тая страна, сж психологическитѣ наблюдения надъ учащитѣ се.

Резултатитѣ отъ тия изследвания сж повече отъ задоволителни. Тѣ всѣкога сж въ *пълна зависимостъ отъ методитѣ, по които ставатъ тия изследвания, научната подготовка и наблюдателната опитностъ на лицата, които правятъ изследванията*.

Въ що се състоятъ тия наблюдения и кои сж методитѣ, по които се извършватъ тѣ? Както показва и самото име, изследванията ставатъ въ две насоки, които се взаимно до-

пълнятъ, а именно : *психологически изследвания на детската интелигентност*, — *Intelligenzprüfung* — и *педагогическа част*, т. е. практическа приложба, използване на получените резултати за педагогическа практика.

Нека преди да обясня същността на тия изследвания, определям самото понятие *интелигентност*.

Подъ думата интелигентност — *Intelligence* — ние разбираме — общата способност на всяко лице да нагажда съ пълно съзнание своята мисъл съобразно нови искания или подбуди. Въ случая това понятие не трѣбва да се смѣсва съ детското трудолюбие, силна паметъ, богатство отъ знания; нито пъкъ отсъствието на интересъ, напримѣръ, къмъ обучението или леността трѣбва да се отождествятъ съ *неинтелигентност* — съ отсъствието на интелигентностъ. Дейността на механическата паметъ — напримѣръ : лесно заучаване на разни дати, имена, стихотворения, разкази и т. н. — още не значи проява на интелигентностъ. Не сж признаци на интелигентностъ, така сжщо знания, добити чрезъ дълги упражнявания, както и парадните знания изъ областта на историята, географията и др. добити по стечение на благоприятни и случайни условия, както и знания, проявени въ по-тѣсна областъ.

Истинската интелигентностъ се проявява въ способността да се разсждава, да се схваща, да се комбинира, да се следи и схваща хода на мислитѣ, както и тѣхната връзка и т. н. *)

Какъ ще се определят тая интелигентностъ? Само чрезъ продължителни и системни наблюдения надъ децата въ и вънъ отъ класъ — при игрите, въ време на екскурзии, въ нжици и т. н. и чрезъ психологически изследвания, експерименти и т. н.

Методитѣ, по които ставатъ тия изследвания сж различни. Напоследѣкъ всички учители, психолози, педагози и лѣкари, които се занимаватъ съ изследванията на детската интелигентностъ, си служатъ *главно* съ така наречените *тестови методи*.

Резултатитѣ, добити отъ тѣхъ, сж задоволителни, макаръ и не еднакво сигурни. Това е, както казахме, въ *пълна зависимостъ отъ научната подготовка, наблюдателната способностъ и опитностъ на лицата, на които се възлагатъ тия наблюдения*.

Въ що се състоятъ тия тестове? Каква е тая тестова метода?

Това сж психологически експерименти за изследване на детската интелигентностъ. *Тестъ* ще рече задача, която

*) W. Stern — Methodensammlung zur Intelligenzprüfung von Kindern und Jugendlichen.

трѣбва да се реши отъ лицето, което се изследва. Чрезъ редица задачи трѣбва да се провѣри, какъ известно лице реагира на тѣхъ — *реактивна интелигентностъ*. Има, обаче, и *спонтанна интелигентностъ*, при която лицето само си поставя задачата, която трѣбва да си разясни.

Материалътъ за тия задачи е различенъ — *текстъ, картини, цифри, геометрически фигури*, и т. н., споредъ целта на изследването, възрастта на децата и т. н. Споредъ това има нѣколко тестови методи.

Безъ да се спирамъ върху значението на тия тестови методи и добититѣ отъ тѣхъ резултати, *както и върху спора за малката сигурностъ отъ тѣхъ*, ще дамъ по нѣколко примѣра, съ които да посоча само въ общи черти, въ какво се състоятъ тия тестови методи.

Първата група тестове се отнася до *опредѣляне* — *даване дефиниция*.

I. Дефиниционни тестове.

Главната задача на тоя методъ е да се установи, до колко кандидатътъ е способенъ по възможностъ въ по-кратко време само чрезъ повърхностенъ прегледъ да даде съ малко думи и кжси изречения едно опредѣление — изложение, което по форма и съдържание да съответствува на известно понятие. Напримѣръ, имаме понятията: *слуга или слугиня, маса, печка, прозорецъ, пари, военна служба* и т. н.

Отъ тия нѣколко думи първитѣ — *слуга или слугиня* — съответствуватъ на едно понятие, характернитѣ белези на което сж: 1) човѣкъ, който върши чужда работа, и 2) работата се върши срещу възнаграждение.

Характернитѣ белези на понятието „печка“ сж по-други: *кжщна потрѣба, която дава топлина*.

Много по-сложни сж понятията: *пари, военна служба* и т. н. Ето нѣколко примѣри взети отъ опититѣ правени съ ученицитѣ отъ IV отдѣление на германското училище въ Варна.

1. *Слуга и слугиня*. Това сж хора, на които се плаща, за да работятъ. Тѣ получаватъ месечна заплата. Слугата и слугинята помагатъ на домакинята. Тѣ чистятъ, миятъ сѣдове и готвятъ. Д. Г.

2. *Слуга и слугиня*. Слугата е мжжъ или момче. Той е беденъ и затова ходи да слугува, за да си изкарва прехраната. Той мете, чисти таванитѣ и други. Слугинята е сжщо бѣдно момиче, което трѣбва само да си изкарва прехраната. То мие дѣскитѣ, паницитѣ, мете, готви, пере и др. В. Р.

1. *Маса*. Масата е предметъ, който се прави отъ дѣска, отъ мраморъ и отъ други. Масата има отдолу четири крака, а отгоре една плоска дѣска. На тази дѣска хората се хранятъ. На едната страна има чекмедже. В. Р.

2. *Маса*. Масата е потрѣбна вещь за всѣка кжща. Тя се състои отъ дѣска, чекмедже и крака. Това всичко е отъ дърво. На масата се храни цѣлото семейство. Б. Г.

1. Пари. Паритѣ сж направени отъ различни метали. Хората си служатъ съ тѣхъ за улеснение на търговията. Има два вида пари. Единѣ отъ тѣхъ сж монети, а другитѣ книжни. Н. Д.

2. Пари. Паритѣ сж направени за улеснение на търговията. Има пари направени отъ разни метали. Тѣ се наричатъ монети. Има и книжни пари, съ които сжщо се търгува. Р. М.

1. Война. Войната е много лоша, защото въ войната хората се убиватъ единъ други. Въ войната се харчатъ много пари за оржжия. Въ войната участвуватъ много хора и понѣкога никой не се връща. И когато войната се свърши, хората се много радватъ. Б. Ч.

2. Война, Войната е лошо нѣщо. Тя донася много нещастия. Много хора умиратъ, а после женитѣ имъ тжгуватъ зарадъ тѣхъ.

Хр. Б.

Други теми: *дѣдо и баба, моливъ, класна стая, кино, чиновникъ, радио, занаятчия, законъ, орденъ, ученостъ* и др.

Много по-трудни сж тия задачи, когато искаме кандидатътъ да опредѣли стношението между две понятия — *спешность и разточителность, игра и трудъ, бедность и богатство, редъ и безредие, старость и младость, свобода и робство* и т. н.

II. Тестъ за подреждане на понятия.

За да се подредятъ размѣсенитѣ въ тоя тестъ думи, необходимо е да се зиге основното начало, по ксето става това подреждане. Напримѣръ, отъ редицата думи: *разваленъ мостъ, проливенъ дъждъ, гладъ, наводнение, изолирано село* и т. н., да се получи следната редица: *пролизенъ дъждъ (за-валъ), наводнение (стана), мостътъ (биде) отвлѣченъ, прекжс-наха се съобщенията, селото се изолира, гладъ (настжпи) въ селото и т. н.* Или думитѣ: *болка, футболъ, превръзка, счупенъ кракъ, лѣкуване, падане* и др. да се подредятъ, както следва: *игра на футболъ, падане, счупване на крака, болка, превръзка, лѣкуване* и т. н.

Учителътъ написва на дѣската думитѣ: *седмица, месецъ, секунда, година, дечъ, вѣкъ и минута*, а децата въ най-кжсо време трѣбва да ги подредятъ. Какъ?

III. Тестъ — басни.

Тоя тестъ е тъкмо противенъ на теста за опредѣленieto. Ако при искането да се даде опредѣление, главната цель е да се установи самостоятелно изтълнение на мисловия строежъ, за който чрезъ нѣколко думи сж дадени общи начала, и слаби указания, то при новия тестъ-басня ние искаме да установимъ, до колко оня, който се подлжга на изследване, може да опредѣли главната мисълъ въ малка историйка, която е развита именно отъ тая главна мисълъ. Ходътъ на изследването е много простъ:

— Всѣки отъ васъ, казва учителътъ, има предъ себе си

по единъ листъ, на който е написана една басня. Напишете на бѣлия листъ, който имате, заглавието на баснята, прочетете следъ това внимателно баснята и предгйте съ нѣколко ясни думи *поуката* отъ тая басня. Но не забравяйте — *поуката*, а не съдържанието ѝ.

За тая работа се дава отъ 3 до 10 минути време.

Ето резултатитѣ отъ подобна работа:

Вълкъ и агне.

(Басня)

Единъ вълкъ и едно агне се срещнали при една рѣка. Вълкътъ, като видѣлъ агнето, извикалъ му: „Защо ми мѣтишъ водата?“ — „Какъ ти мѣта водата? Не видишъ ли, че тя тече отъ къмъ тебе, къмъ мене“, рекло агнето. Вълкътъ продължилъ ядосано: „Какъ смѣешъ да ме псувашъ?“ — „Азъ не те псувамъ“, отговорило агнето. Тогава вълкътъ извикалъ по-силно: „Преди 6 месеца ти си говорило лошо за мене“, „Преди 6 месеца азъ не бѣхъ родено“, отговорило агнето: „Лисицата ми каза, че твоитѣ родители сж говорили лошо за мене“, казалъ вълкътъ и разкъсалъ агнето.

Извършено:

1) Тая басня ни поучава да *отстъпваме* единъ на други.

Б. Ч. (Незадовол.)

2) Тая басня ни учи да не се караме безъ причина.

Н. Д. (Незадовол.)

3) Тая басня ни поучава, че вълкътъ лъже, а агнето било кротко, докато вълкътъ накаралъ агнето да се скаратъ, и вълкътъ изялъ агнето.

И. Д. (Незадов.)

Отговоритѣ за другитѣ басни, а именно: „Упорититѣ козлета“, „Лакѣмото куче“, „Щурець и мравка“, „Жаба и волъ“ и т. н. сж по-задоволителни:

Тая басня ни показва да сме *отстъпчиви*. И. Я. Хр. Б.

Тая басня ни поучава да не сме *лакоми*. Д. Д.

Отъ тая басня ние трѣбва да се поучимъ, че човѣкъ трѣбва да работи и да пести, защото които не работи и не пести, нѣма какво да яде.

М. Г.

Отъ тая басня ние трѣбва да се поучимъ да не завиждаме и да не искаме да имаме това което иматъ другитѣ, а да се задоволяваме отъ това, което имаме ние.

Б. П.

Неще и питане, че поуката отъ разнитѣ басни е различна, а различна е и отъ една и сжща басня. Това зависи отъ гледището на едната или другата страна въ баснята. Напримѣръ, баснитѣ: Орелъ и жаба, Жаба и волъ и т. н.

IV. Етически тестъ.

При тая метода на подложенитѣ на изследване се прочита малко избрано за целта разказче и се иска отъ тѣхъ да опредѣлятъ, изкажатъ своето схващане, или по-ясно казано—въ края на разказчето на децата се задаватъ конкрет-

ни въпроси, на които тѣ трѣбва да отговарятъ ясно и добре мотивирано: харесва ли имъ или не известно лице, поради неговата постѣпка и защо имъ се харесва или не харесва.

Разказчетата сж кратки и за разработката имъ се дава 10 минути време,

Ето нѣколко примѣри :

2. При единъ голѣмъ търговецъ въ С. служеше младъ момъкъ, като чиновникъ. Единъ день, когато търговецътъ преглеждаше, какво вършатъ неговитѣ чиновници, забележи, че младиятъ чиновникъ зяпа презъ прозореца. Съ думитѣ: „ Не ми трѣбватъ такива хора “ той уволни младия човѣкъ.

Одобряватъ ли или не постѣпката на търговеца? Защо ?

1. Единъ младъ господинъ си бѣше поставилъ една висша цель, но той нѣмаше пари, а безъ пари тая цель бѣше непостижима. Единъ день касиерътъ, дето служеше младиятъ чиновникъ, отиде въ отпуска и като се довъри на младия човѣкъ, му повѣри и касата. Младиятъ човѣкъ я ограби и избѣга въ чужбина. Тукъ той постигна съ ограбенитѣ пари своята цель и стана богатъ. Той повърна на ограбения касиеръ всички пари, заедно съ лихвата имъ.

Какъ ти се виждѣ тая постѣпка на младия човѣкъ?

3. Единъ младъ учителъ забележи, че не е направилъ добре като е станалъ учителъ! Учителството не му се харесваше, и той съзнаваше, че не е полезенъ съ работата си. Но той не напусна учителството, защото не можа да намѣри друга служба, а да гладува, не му се искаше.

Одобрявашъ ли ти неговата постѣпка? Защо?

Тия примѣри сж сполучливи, защото сж взети изъ живота, а при това тѣ не съдържатъ въ себе си мотивирани отговоръ : да или не.

И въ тритѣ случаи постѣпката, извършена отъ единъ младъ човѣкъ, е кражба.

Ето нѣколко отговора :

1. Не одобрявамъ постѣпката му. Макаръ и да повърна откраднатитѣ пари, но той е за касиера въ първо време крадецъ. При това касиерътъ е преживѣлъ голѣми страдания, а възможно е било да изгуби и службата; защото се е довърлил на единъ крадецъ. Ами ако младиятъ човѣкъ не успѣеше да върне паритѣ? Нали щѣше да го бие съвестта му до животъ! Дали тѣ трудъ и честность не можеше той да изпълни своето желание и да стане богатъ? Па можеше и да помоли господаря си да му помогне.

2. Той е и си остава крадецъ и при това измамникъ, макаръ и да е направилъ това съ благородна цель. Наистина, мжно е въ такива случаи да се въздържа човѣкъ, но така трѣбва да бжде. Може би щѣше да му се отдаде по четиенъ начинъ да постигне своята цель. По тоя начинъ той е падналъ много ниско предъ себе си и предъ другитѣ. Макаръ и да не го знаятъ въ чужбина, дето е спечелилъ паритѣ, какъвъ човѣкъ е, макаръ и да не се знае, по какъвъ начинъ се е замогналъ той, въ неговата душа сѣ има нѣщо, което му казва, че той е извършилъ кражба.

3. Добре, че младиятъ човѣкъ е ималъ доброто желание да постигне една висша задача, но той не трѣбваше да краде . . . и т. н.

V. Критиченъ тестъ.

Децата творятъ. Тѣ сж истински художници, но тѣ обичатъ и да критикуватъ. Тази имъ способностъ да наблюдаватъ и критикуватъ се използва и при изследвания на тѣхната интелигентностъ.

На децата се дава листъ съ известно разказче, да речемъ, свободно ученическо съчинение, и тѣ трѣбва да намѣрятъ всички стилни, граматични и логически грѣшки и не само да ги намѣрятъ, но и да ги обяснятъ.

VI. Попълване на изпуснати букви, срички и думи—глаголи, съюзи, съществит. имена и др.

На децата се дава кжсо разказче, въ което сж изпуснати въ думитѣ букви и срички, въ изреченията думи: с.ю.зи, глаголи и др., които трѣбва да се запълнятъ.

Да вземемъ, напиримѣръ, следния разказъ :

„Единъ день проповѣдникътъ, подпрѣнъ на тоягата си, (1) какъ . . (2) . водитѣ на р. Иорданъ. Слънцето . . (3) . изгрѣло. Деньтъ . . . (4) . . да . . (5) . . хубавъ. Пълна тишина . . (6) въ пустинята. Само рѣката . . (7) . Исусъ се . . (8) . . до Иоана и му . . (9) . . (10) . , учителю!“ И . . (11) . . глава. „Готовъ ли . . (12) . . да . . (13) . . кръщенieto“ . . (14) . . Иоанъ. „Готовъ . . (15) . . ,“ отговори Исусъ. Тогава и двамата . . (16) . . на брѣга и се . . (17) . . на Бога. По ле . . (18) въ рѣката. Проповѣдникътъ . . (19) . . ржката си върху главата на Исуса и всичко (20) . . и т. н.

Замѣстете всѣка цифра съ съответната дума! (глаголъ)

Или упражнениз, въ което сж изпуснати прилагателнитѣ имена 21 думи.

Вратата на палата се отвори и отъ вжтре излѣзе . . (1) . . и . . (2) мжжъ. Една . . (3) . . (4) . . шапка покриваше до половина . . (5) . . му чело. . . (6) . . и . . (9) . . лице на тоя мжжъ. Тѣлото му бѣше . . (10) Тоя пжтъ той бѣше . . (11) . . съ . . (12) . . дрехи. Въ . . (13) . . си ржа държеше камшикъ съ . . (14) . . дръжка. Предъ него се яви слуга, . . (15) въ (16) . . дреха съ . . (17) . . копчета . . (18) . . (19) . . човѣкъ заповѣда на слугата нѣщо, после излѣзе на . . (20) . . улица и . . (21) . . закрачи къмъ полето.

VII. Картиненъ тестъ.

Картинитѣ се използватъ много отдавна за всестранны психически изследвания. Тѣ служатъ, за да се провѣри наблюдателната способностъ на детето, до колко то може да разказва по картини, или пъкъ да се провѣри естетическия вкусъ, както и умствената дееспособностъ. Въ последния случай трѣбва да се провѣри, какъ реагира ума, схващателната спсособностъ, фантазията и т. н., на дадената въ картинитѣ материя. Използуването на картинитѣ за тая цель се прелотржи найпърво отъ Бике въ Франция, а после отъ В. Щернъ въ Германия. Не ще и питане, че не всѣка картина може да се използва за тая цель. За това сж нужди особено приготвени

картини, пригодени тъй, че като ги наблюдава детето, въздействието да не се ограничава само със регистрация на това, че е схванато съдържанието на картината, а да подбуди детето към анализъ, т. е. то да може да избере, отлжи най-сжщественото въ чей, да схване връзката между отдълнитѣ части ; да осмисли отдълнитѣ случаи въ нея, като вложи въ тѣхъ особено съдържание. Вънъ отъ тия тестове, препоржчватъ се и се използватъ презъ последнитѣ години редица други. *Това трѣбва, обаче, да става съ голѣма предпазливостъ*, защото и безъ туй тестовитѣ методи за психологически изследвания иматъ голѣми противници.

Йорд. Марковъ — с. Николаевка (Варненско)

ГРУПИРАНЕ НА УЧЕНИЦИТѢ СПОРЕДЪ ДЕЕСПОСОБНОСТЪТА ИМЪ.

Единъ отъ многото неяснени още въпроси въ педагогиката е и въпросътъ за даровититѣ деца, който включва въ себе си и въпросътъ за разпредѣлението на ученицитѣ по успѣхъ. Презъ всѣка възраст интелектътъ има опредѣлени граници, до които може да се развие. Преминалитѣ тия граници сж даровити деца. Отъ педагогично гледище това е *ранна зрѣлостъ*.

Ученицитѣ по умственитѣ си способности не сж еднакви. Голѣма трудностъ въ педагог. практика е да се подбератъ сходни интелекти. Съвременното училище съ общия успѣхъ дава на ученика мѣрка за неговитѣ интелектуални способности. Може ли, обаче, товъ да се вземе за мѣрка? Не бива да забравяме, че училището често пжти се заблуждава и провъзгласява истинско даровититѣ за неспособни, и обратно. За *Валтеръ Скотъ* единъ професоръ казалъ: „Глупакъ е и глупакъ ще си остане“. Томасъ Гвинъ въ училище получилъ прекора „*тжпоумния* Томасъ“. *Айнциайнъ* до свършване на университета били обикновенъ ученикъ.

Да се разпредѣлятъ ученицитѣ по степенъта на годишнитѣ бележки не е за препоржчване. Такова разпредѣление може да има даже вредни последици, защото „умствената сила не се проявява въ всички деца еднакво рано, а и тоя, който действително има силенъ умъ и нѣщо оригинално свое, е по-невъзприемчивъ къмъ чуждото ; той сжщо така нѣма готови изрази, защото готовиятъ изразъ е чуждъ“.*)

Възъ основа на казаното и редъ други условия ние приемаме, че чисти изследвания за опредѣляне умственитѣ спо-

*) Герасковъ — Основни въпроси при умств. развитие на дете то, стр. 188.

способности сж невъзможни. Отъ това и слабостта на всички видове резултати, добити, и чрезъ дълги и трудни изследвания. Невъзможно е да се отстрани голѣмата сложностъ отъ условия, при които ще станатъ изследванията. Но да допуснемъ, че нѣкъде съ много сръдства сж успѣли да градуиратъ ученицитѣ. Дали тамъ сж измѣрени умственицитѣ имъ способности? Въ такъвъ случай имаме измѣрена само общата работоспособностъ на ученицитѣ. Какъ, обаче, може да се измѣри и умствената работоспособностъ? И тукъ човѣкъ има малко опорни точки. Какъ въ случая ще въздействува личността на детето, неговото трудолюбие, настроение и редъ други условия? Ето единъ изворъ отъ условия, който въ това сравнително много по-леко изследване сигурно ще обѣрка изследвателя. Примѣръ: Да дадемъ на едно отдѣление известна работа и опредѣлимъ времето за извършването ѝ. Едни ще я извършатъ по-рано, други по-късно отъ опредѣленото време. Кси сж по-способнитѣ? Мнозина учители оценяватъ ученика по времето, употребено за разрешение на задачата. За тоя случай д-ръ Е. Еутег казва: „Тукъ лежи главното зло и едвали не всичкото зло на нашето училище.“ Човѣкъ може да посочи още десетки доводи противъ разпредѣлението на ученицитѣ по успѣхъ.

Трѣбва ли, обаче, това да обезкуражи учителя въ търсене на начини и сръдства, за да подобри тоя клонъ на педагогиката?

Има много пжтища, по които учительтъ може да трѣгне, и да търси начини за разрешение на тая задача. Най-после, учительтъ не може да иска да остане досегашното положение, защото той ще продължава да слуша критики, като следната:

„Сегашното наше училищно сбразование възбужда отвръщение въ умоветѣ съ самостоятелна мисль и разсѣдѣкъ; вниманието на подобни умове се пригнпява, когато се мжчатъ да затрупатъ ума съ сухъ и безсмисленъ материалъ.*)

Досегашната практика, учительтъ да се придържа въ сръднето умствено равнище на отдѣлението, спѣва ученика въ правилното му умствено развитие. Въ всѣко отдѣление може да има умствено надарени деца, и всѣко отдѣление трѣбва да е способно да ги подпомага и развива, а не да ги дѣлимъ въ „специални“ паралелки. Ясно е вече, че досегашнитѣ разпредѣления по умствени способности сж се водили въ рамкитѣ на тѣсенъ формализмъ. Въ модерната характеристология вече си пробива пжтъ ново течение, което, като се мжи да отстрани досегашнитѣ грѣшки, иска да даде по-правилно и естествено изследване на детския духовенъ животъ. При прилагането на тоя новъ методъ играе голѣма роля подценя-

*) А. Форель — Половиятъ въпросъ, стр. 331.

ваната до сега подбудителна сила у човѣка. Да вземемъ учениците отъ едно отдѣление, отдѣлено съ най-модерни сръдства, като такова съ еднакви умствени способности. Кой може да каже, че въ него учениците ще дадатъ еднакви резултати? Ако подбудителните условия не действуватъ на всички еднакво, резултатите ще сж съвършено различни. Stern, Lipmann, Peters и още нѣкои представители на характеологията търсятъ ново мѣрило за опредѣляне индивидуалността на човѣка. Въ това ново опредѣление първо мѣсто заематъ вродените подбудителни сили и добросъвестността у човѣка, Подбудителните сили сж въ връзка съ наклоностите на всѣки човѣкъ. Да се изучатъ тия сили е и ще остане най-главната задача на педагогиката. Това ново течение препоръчва дѣление на учениците по групи, въ което да нѣма грѣшките на досегашното интелектуално дѣление. Еутег казва: „Ние предлагаме да се откриятъ еднаквите наклонности и по тѣхъ да стане групирането на учениците“. На друго мѣсто сжиятъ казва: „При това положение ние излизаме отъ основата — дѣление на учениците по групи, като виждаме въ духовното въздействие на учениците, споредъ еднаквостта на мѣрките за въздействие, най-сжществената си работа“.

Въпросътъ се свежда до това — да се отдѣлятъ учениците съ еднакви наклонности и така да се подредятъ на групи. Ние забелязваме, че при решаването на една умствена задача има разлика въ употребеното време и прилежанието на всѣки ученикъ. Това педагогиката нарича *работно темпо*. По отношение скоростта на работата и прилежанието ние забелязваме да се очертаватъ групи въ всѣко отдѣление: това сж групи, които се отличаватъ по своето работно темпо. Корените на работното темпо лежатъ въ наследствеността. То е изразъ на темперамента. А известно е, че темпераментътъ е най-непромѣнимото, най-постоянното качество на личността. Така ще имаме групиране, поставено на здрава основа, и не ще е нужно да се правятъ голѣми промѣни въ мѣрките за въздействие. Ясно е, че тукъ цѣлата тежестъ пада върху темпото на умствената работа и прилежанието на ученика. За да имаме по-правилно групиране, добре е да си припомнимъ теорията за умствената работоспособность. *Бергсонъ* казва: „Да работишъ умствено, значи да прекарашъ една и сжща представа презъ различни плоскости на съзнанието въ посока, която върви отъ абстрактното къмъ конкретното, отъ схемата къмъ образа.*)

Джонъ Дюи за тоя случай казва: „Има умствено усилие всѣкога. когато си служимъ съ придобити вече навици да научимъ ново упражненіе. Стариятъ навикъ се противопоставя на тоя, който искаме да придобиемъ чрезъ него. Усилието

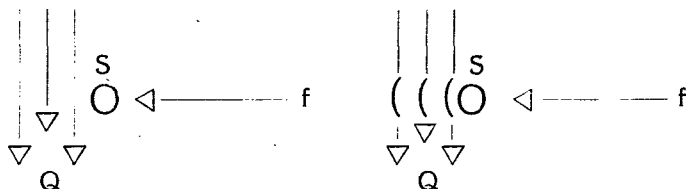
*) Училищенъ прегледъ, год. XXX, стр. 7.

само изразява тая борба на два навика, едновременно различни и подобни.

Клагъ: „Имаме две сили - една, която води къмъ цельта и друга, която се противопоставя, преодоляването е умствена работа“.

На всѣки е известно, че при умствената работа се харчи енергия. При липсата на конкретенъ материалъ човѣкъ се чувствува уморенъ следъ умствена работа. Гдѣ се харчи тая енергия? Отъ цитиранитѣ трима автора се казва, че се преодолява съпротивлението на мисловия потокъ у човѣка.

Въ психологията това е известно подъ думата аперцепиране. Теорията на умствения трудъ може да се представи графически така :



Линиитѣ Q сж плоскости на съзнателния потокъ; S е новата представа, f — умствената сила, която ще прекара S презъ Q . Когато S , карана отъ силата f , доближи Q , потока ще противодействува на f и ще се мжчи да отблъсне S . Понататъкъ f ще прекъсва плоскоститѣ на Q ; тѣ ще се противятъ, а съ това и ще влияятъ на S , докато най-после, ако f е достатъчна, ще прекара новата представа S презъ всички плоскости на съзнанието и S ще се нареди въ съзнанието.

По тая схема можемъ да си обяснимъ много работи отъ детския духовенъ животъ. Ако новата представа се движи успоредно или между плоскоститѣ на съзнанието, тогава споредъ Бергсона, нѣмаме умствена работа. Това сж случайно изникналитѣ въ съзнанието ни представи. Ако S не премине презъ Q , нѣмаме работа, следователно и познание: това е преписаното отъ другаря или решената отъ домашнитѣ задачи на ученика. Съзнателниятъ потокъ не е еднакъвъ у децата — така си обясняваме, защо една представа, прекарана презъ съзнанието на нѣколко деца, ще даде различни отсѣнки: плоскоститѣ по количество и качество ще измѣнятъ своеобразно за всѣко дете представата.

Отъ дадената схема нека си обяснимъ, що е *работно темпо*. Дете, презъ чието съзнание се прекарва родствена за духовния му животъ представа, въ сравнение съ друго, на което представата не е сродна, ще извърши умствената си работа въ по-късо време, при условие на еднакви умствени сили, или ако средството на представата у дветѣ деца е ед-

накво, това ще свърши по-рано съ нея, което има по-голяма умствена сила.

Следователно, работно темпо е отношението между силата f и потока Q , или $\frac{f}{Q}$. Колкото f е по-голямо и съпротивлението на мисловия потокъ Q по-малко, толкова употребеното време за една задача ще бѣде по-малко. Ясно е, какви трудности може да срещне изследователътъ при опредѣляне на работното темпо. Ако новата представа (resp. умствена задача) не е еднакво сродна за всички деца, ще имаме грѣшка при оценката; ако f не е съсредоточена на едно мѣсто — раздвоено внимание, шумъ, липсва на интересъ и пр. — пакъ грѣшка. Все пакъ, когато учителътъ има по-голями познания въ тая областъ, по-малко ще допусне грѣшки. Важното е, новата задача да представя планомерно разширение на детския съзнателенъ животъ, т. е. да има сродни представи у детето. Ето що казва за тоя случай Джонъ Дюи: „Обикновено изглежда, че предметътъ е причината за интереса на детето, обаче не бива да се забравя, че той съществува за съзнанието само тогава, когато е ангажиранъ въ дейността на личността“.*)

По-ясно казано: човѣкъ вижда това, което го интересува. Съ това Дюи подкрепя напълно *цѣлостното обучение*. Детската душа ще приеме по-леко нѣща, които се явяватъ като нужда на организма, при които личността се слива напълно съ предмета или идеята. Другитѣ видове въздействия за събуждане интересъ къмъ известна работа сж неестествени и пораждатъ апатия у детето; тѣ иматъ външенъ характеръ и приличатъ на пушене тютюнъ — трѣбва да ставатъ все по-силни. Сжщо така важно е за учителя да помага на детето да съсредоточи всичката си духовна сила въ една опредѣлена целъ, като знае, че истинско начало на интереса е онова, което признава сродството на единъ фактъ или действие съ вътрешния духовенъ стремежъ.

Като има предъ видъ тия нѣща, учителътъ вече може да пристѣпи къмъ разпредѣлението на ученицитѣ. Добре е, децата да не знаятъ, че ще има групиране. Следъ като изучи обстойно скоростта на учениковата работоспособность, независимо отъ това, дали умственитѣ задачи сж правилно разрешени или не, учителътъ ще раздѣли отдѣлението си на 3 — 4 групи. Добре е първата и последната група да сж на най-достѣпно мѣсто за учителя, т. е. най-отпредъ. Лично азъ вече 2 години вода отдѣление, раздѣлено на 4 групи. Първата — най-бързо работяща, а последната — най-бавно. Какви сж резултатитѣ? Смѣя да кажа — добри. Това разпредѣление има много преимущества предъ обикновеното, което се практикува въ нашитѣ училища.

*) Училищенъ прегледъ, 1929 г., стр. 1037.

Въ така подредено отдѣление преписването отъ другаря е невъзможно, понеже и той работи съ сжщия темпъ. Всѣко дете се оставя спокойно да реши до край задачата си и да не бърза, защото другарятъ му не го е преварилъ. Това помага да привикнатъ децата на добросъвестностъ и постоянство, а знаемъ, че пробниятъ камъкъ за жизнеността е постоянството. Когато нѣкоя група свърши работата си, трѣбва да се намѣри начинъ да ѝ се разшири работата. Важното е, всѣко дете да може да изпита радостъ отъ завършената съ трудъ работа. Ако нѣкой отъ една група не може да си реши задачата, другаритѣ отъ групата му помагатъ. Сжщо става и между групитѣ. Тихото движение въ часъ е свободно. Всѣка група си избира чрезъ гласуване груповъ водачъ, който се грижи за реда и чистотата на групата. Отношенията между учителя и ученицитѣ тукъ сж по-други. Учителювата личностъ до голѣма степенъ се губи. Той се занимава повече съ първата и последната група, защото първата прави много грѣшки, а последната трѣбва да се подпомага. При другитѣ групи почти не става нужда да се отива.

Могатъ да се изброятъ още десетки предимства на това дѣление. Азъ вѣрвамъ, че други учители и ратници въ педагогиката ще направятъ това. Необходимо е, обаче да се води цѣлостно обучение.

Ще завърша съ думитѣ на единъ нѣмски учителъ — Keffee: „Само въ една така организирана училищна система може да се води трудово обучение“.

Николай Тодоровъ — Сливень.

ПОВЕЧЕ ГРИНИ ЗА ЖИВАТА РЕЧЪ

Въ кн. 8. за м. октомврий т. г. на сп. „Училищенъ прегледъ“ подъ насловъ „Устнитѣ съчинения въ срѣднитѣ училища“ е дадена въ преводъ гл. V отъ книгата на американския методикъ Чарлзъ С. Томасъ — „Обучението на английски езикъ и литература въ срѣднитѣ училища“.

Преводачътъ г. Любенъ Георгиевъ придружава работата си съ следната забележка:

„Въпросътъ за устнитѣ съчинения, който се разглежда въ тази глава, презъ последнитѣ нѣколко години е предметъ на внимателно проучване въ всички културни страни на Западъ, а особено въ Америка. И всички по-значителни методици сж единодушни: Живото слово трѣбва все повече да заема онова мѣсто въ обучението по матерния езикъ и литература, което му се пада по право — като важенъ възбудителъ на творческитѣ сили на ученицитѣ“.

А авторътъ на статията още въ самото ѝ начало под-

чртава, че на устнитѣ съчинения въ срѣднитѣ училища „ние трѣбва да отредимъ сжщитѣ систематически грижи, сжщата зоркостъ и сжщото техническо изпълнение, както и на писменитѣ упражнения.“ И продължава: „Нуждата отъ такъвъ видъ упражнения е толкова по явна, като се има предъ очи обстоятелството, че изискванията за устенъ изразъ сж много по-чести и по-настойчиви, въ сравнение съ тия на писмения изразъ; а да пренебрегнемъ тия изисквания, ще рече да пренебрегнемъ, може би, най-сжществия елементъ въ учебния процесъ“.

Тия тъй правдиви думи на практичния американецъ ни наумиха следния пресенъ случай:

Присжствуваме на годишния актъ на една наша гимназия. По силата на една утвърдена вече традиция, кметътъ приветствува абитуриентитѣ, отправя имъ отбрани напжтстведуми и поднася отъ името на града златенъ часовникъ на първия по успѣхъ. Когато всички заочаквахме да чуемъ благодарствената речъ на щастливия сега, признатъ по такъвъ тържественъ начинъ и за най-зрѣлъ момъкъ, на сцената настана смущение, на което тури край завесата. При една лична среща директорътъ ни съобщи, че момъкътъ не се решилъ да говори предъ такова голѣмо събрание.

— Заклучиха ми се, казвалъ, устата, а въ главата ми не остана нито една мисль.

— А не можа ли нѣкой отъ другаритѣ му да импровизира нѣщо? питаме директора.

— Та кой ги е училъ на това? — отвърна той, и ние се увлѣкохме въ разговоръ.

— Да оставимъ настрана изгодитѣ на хубавия говоръ за личния животъ на младежитѣ, — думаше единъ старъ учителъ, който ни придружаваше, — защото нуждитѣ на нашата общественостъ сж още по-очебиещи. Не виждаме, ли какво става вредъ около насъ? Всѣки който знае, разбира, цени и мисли честно, седи у дома си, а по стѣди и междани за народни водачи сж плѣзнали нахалнитѣ, на които устата не се заключватъ предъ нищо. Само това не е ли достатъчно да ни подсказже, че училището трѣбва да поеме задължението да се грижи повече за говора на питомцитѣ си, които трѣбва да излазятъ отъ него *приучени да се изказватъ и публично?*

Съ този случай искаме само да почъртаемъ навременността и важността на повдигнатия въпросъ.

Понеже речената статия засѣга този въпросъ въ рамкитѣ на гимназиалното обучение, на това мѣсто ние ще спремъ да го разгледаме и по отношение на основното училище, убедени твърдо, че една планомерна и методична работа върху говорната сръчностъ на ученицитѣ, като започне отъ първия училищенъ день, неизмѣнно трѣбва да продължи презъ всичкитѣ степени на образователната ни система.

Програмата за народните основни училища поставя следните задачи на езикообучението:

„а) да изработи у учениците навикъ за плавно, съзнателно и изразително четене; б) да развие езиковъ усѣтъ и любовъ къмъ родната речъ; в) да ги въведе въ съзнателно разбиране строежа на българската речъ и г) да ги подготви да излагатъ правилно и добре мислитъ си“.

Още тука, споредъ насъ, се стъпва погрѣшно, като на грижитъ за плавно, съзнателно и изразително четене се дава първо мѣсто, а на тия за правилното излагане на мислитъ последно.

Наистина, веднага следъ тъй формулираната целъ, пристъпвайки къмъ срѣдствата за нейното догонване, програмата започва съ „устни упражнения“, на които запазва първо мѣсто за всички отдѣления и класове. Ала и единъ повърхностенъ погледъ върху тия „устни упражнения“, които за прогимназиалните класове сж слѣти съ четенето, е достатъченъ да убеди всѣки, който има едно по-широко схващане за тяхната важностъ, че сж застѣчени много ограничено, въ тяхните най-общи линии, безъ да се докосватъ ония подробности, които могатъ да ги оживятъ и направятъ полезни. То се знае, че тази минималностъ на програмата не бихме могли да тълкуваме, като пренебрежение къмъ устните упражнения, ако засѣгаше и другите стрѣкове на езикообучението. Къмъ тяхъ, обаче, съставителятъ на програмата е билъ видимо пощедъръ, а това издава предпочитанията му. Защото, очевидно е, че, ако държеше яко за упражненията въ живо слово, той щѣше да подчертае това дебело, за да обърне вниманието на ония, които ще я прилагатъ на дѣло, безспорно пленени отъ традицията въ полза на писаната речъ.

Като обелязваме, че програмата не подчертава достатъчно отчетливо и настойчиво нуждата отъ устните упражнения въ редицата на срѣдствата, съ които езикообучението догонва специалните си задачи, — за да не бждемъ разбрани зле, ще заявимъ още тука, че грижитъ за живата речъ, освенъ при езикознанието, ще трѣбва да взематъ предне мѣсто и при обучението по другите учебни предмети, или, което е още по-пълно, въ цѣлокупния животъ на училището изобщо.

Отъ това гледище днешната училищна практика не може да задоволи и най-непридирчивия наблюдател. Още не прекрачилъ прага на училището, той ще се отвори, преди всичко, отъ гнусната привычка на малките, за чудо, ревниво отглеждана нѣкъде отъ бащи и дѣди, да зацапватъ речта си, съ какви не цинизми. А онова, което ще засили още повече негодуванието му, е тъкмо привычката на учителя да не долавя тия цинизми и да минава край тяхъ, безъ да имъ реагира.

Но нека оставимъ тоя нашъ наблюдател да влѣзе и въ нѣкое отдѣление въ време на преподаване.

И преди да насочи вниманието си къмъ езика на ученицитѣ, да се вслуша, а още по-добре, да стенографира онова, което говори учителятъ. Когато дешифрира стенограмитѣ си, той ще се натъкне на такива езикови грапавини, на такова езиково безгрижие, което ще го отчая и ще убие у него охотата да проучва по-нататкъ отношението на училището къмъ развоя на живата речъ у ученицитѣ.

Ако си наложи, обаче, усилие да чуе, какъ разказватъ ученицитѣ, напримѣръ, урока си по естествознание, този нашъ наблюдателъ ще се убеди за лишенъ пжтъ, че за езика на ученицитѣ не държи никой, стига тѣ да олучватъ на фактитѣ, които интересуватъ учителя отъ гледището на учебния предметъ, или да се придържатъ о буквата на учебника, ако последниятъ се е настанилъ като главенъ факторъ въ обучението ѝ.

Не по-щастливъ ще бжде нашиятъ наблюдателъ, ако посети и специалнитѣ уроци по езикообучение. Нека влѣзе, напр., на урокъ по четене. Нали устнитѣ упражнения на програмата се въртятъ предимно около рецитиранията и разказванията на четива и стихотворения? Какъвъ е този разказъ? Не ли сжщиятъ онзи, съ който малкитѣ предаватъ уроцитѣ си по география, естествознание, физика, химия и пр., не само лишенъ отъ правилностъ, но и напълно приравненъ къмъ дѣлничния жаргонъ на селото или града, дето е училището? И ако нѣкъде учителтъ, който съ невъзмутимо спокойствие, а често и съ нескривано задоволство, слуша този брътвежъ, рече да се намѣси, той ще направи това не заради езика, а за точността на излаганитѣ факти. Езикътъ! Та той нека си тече съ всичката мжтилка, която носи отъ дома или отъ улицата. Часътъ е за четене и стига, ако ученикътъ може да предаде съ „свои думи“ съдържанието на четивото! Тѣй се утешава учителтъ и поржчва на малкитѣ да четатъ.

Да задържимъ нашия наблюдателъ да чуе и четенето на малкитѣ. Тука вече всичко е дадено тѣй, както трѣбва да бжде. И ето, че едно момче започва: „Дѣду Цвѣтку ни е вече жуфъ, но имиту му устанж дж сж спуминува . . .“ Чете си момчето, като наглася всѣка дума на свой вкусъ. И никой не го безспокои, нали чете тѣй, както се говори! Едва когато завършва цѣлото четиво и по старъ обичай излѣзе да напише на таблата изречението: „Дѣдо Цвѣтко не е вече живъ, но името му остана да се споменува“, работата се промѣня. Роткиятъ досегашенъ учителъ настрѣхва и още при първата дума, която момчето написва тѣй, както я изговаря, — „дедо“ вмѣсто „дѣдо“, — се нахвърля върху му съ какви не ругатни, готовъ дори и да го набие.

Следъ всичко това, едва ли има нужда да продължаваме нашата анкета. Ние сме убедени, че и на урокъ по съчинение ще дойдемъ неминуемо до заключението, че неумението

на учениците да се излагат писмено, което се признава от всички страни, се дължи на безгрижието на училището към живото имъ слово, или, съ други думи казано, че редомъ съ упражненията по *писмени* съчинения и *правописъ*, които училището прави, безспорно, съ похвални усилия, то дължи такива, и въ по-големъ дори размъръ, за *устното* съчинителство и *правоговора* на питомците си, ако иска да види единъ день тия си усилия увѣнчани съ успѣхъ.

И наистина, какво неоправдано и лекомислено раздвояние! Да търпишъ когато учениците ти говорятъ „пурдавамъ“, „одифъ“, „млеко“, а да се лютишъ и ги смѣташъ за некадърници, когато ти напишатъ тия думи тъй, както ги говорятъ; или да си глухъ, когато сжщитъ тия ученици разказватъ: „Тя, Рила . . . тя, Рила . . . ха, тя, Рила . . . има много върхове. . . Тя, Мусала е много висока планина и тамъ има мъгла и манастиръ и калугери, дето живѣятъ въ нея . . .“, а да кжсашъ тетрадите имъ и да изпадашъ въ отчаяние, когато ти съчинятъ писмено горе-долу сжщо такава безсмислица! Съ години да треперешъ върху *правописи*, а нито за мигъ да се не спрешъ върху *правоговора* на учениците си; съ години да ги учишъ да съчиняватъ писмено, а нито веднажъ да не обърнешъ вниманието имъ, че и живото слово се съчинява, че и то е съчинение, което получава хубостта си отъ хубостта на отдѣлните изречения, които го съставляватъ, и отъ начина, по който тия изречения сж обединени въ едно цѣло, за да пояснятъ основната му мисль.

Ние знаемъ, че, при днешната училищна действителностъ, неуспѣхътъ на езикообучението се обуславя отъ много причини. Ще ни се, обаче, да смѣтаме, че първо мѣсто въ реда на тия причини държи тъкмо безгрижието на училището къмъ устната речъ на учениците.

Защото, ако училището трѣбва да пробуди и направи душата на питомците си чувствителна къмъ хубавото въ езика, да утаи и настаня въ нея единъ вѣренъ стражъ, който неизмѣнно да ѝ обажда, красивото, за да му се радва, и грозното, за да се отврати отъ него, — нека не се мамимъ, че това можемъ да имаме дори и съ цената на едно съвършено преподаване на четене, писане и граматика.

Малките ще увладѣятъ редката си речъ, ще проникнатъ въ нейния строй, ще почувствуватъ красотата ѝ и ще се влюбятъ въ нея, ако цѣлокупната имъ училищна работа се развива подъ знака на бодри и неизмѣнни грижи за живото имъ слово. Върху тази основа само езикообучението, като отдѣленъ учебенъ предметъ, може да избои и даде ония резултати, които програмата очаква отъ него.

Всѣки ще се съгласи, обаче, че за единъ такъвъ режимъ е необходимъ, преди всичко, учителъ, самъ голѣмъ радетель

и ревнителъ на хубава речъ, въодушевенъ отъ желанието да направи такива и своитѣ питомци.

То се знае, че при училища съ повече учители, както и въ прогимназии, дето въ единъ и сѣщи класъ работятъ нѣколцина, учителскитѣ съветъ ще обедини отдѣлнитѣ усилия и ще имъ гарантира условия за успѣхъ.

Защото грижата за развой на езиковия усѣтъ и говора на ученицитѣ въ такива училища ще падне върху всички и всички ще я понесатъ съ еднакво усърдие.

Какъ се изразяватъ ученицитѣ, ще бди и дежурниятъ учителъ, когато следи за поведението имъ на двора или въ коридора; и учителътъ по аритметика, когато му обясняватъ решението на една задача, — по география, когато му описватъ известна географска областъ, — по физика, когато му съобщаватъ резултата отъ единъ или други опитъ, — по геометрия, пѣние, гимнастика и т. н., когато и кждето имъ се обадятъ.

А това, отъ своя страна, предполага, че всички тия учители, които така единодушно и бодро следятъ за живото слово на питомцитѣ си, съ сѣщата преданостъ ще огледватъ и собствената си речъ, та винаги, когато си служатъ съ нея предъ малкитѣ, да е бистра и благозвучна, сочна и пленителна.

Защото тѣ знаятъ, че, както пеленачето започва да отразява езика на майка и баща и да си служи съ него, повтаряйки всичкитѣ му преимущества и недостатѣци, съ които го е слушало, тѣй и ученицитѣ се приобщаватъ къмъ словото на ония, въ чието лице виждатъ образци за подражание.

Само по себе се разбира, че, държейки за нуждитѣ на езиковия развой на ученицитѣ си, учителитѣ по всички учебни предмети ще строятъ работата си и съ огледъ къмъ тия нужди.

Както се грижи за разказа си, когато учителътъ по история излага едно историческо събитие, тѣй той ще следи и за разказа на ученицитѣ, когато ги изпитва, и ще вземе всички мѣрки да ги улесни въ желанието имъ да разказватъ хубаво.

Впрочемъ, още при преподаването той е направилъ това, като е спрѣлъ вниманието имъ, между другото, и върху отдѣлнитѣ части на урока и ги е обобщилъ въ сбитѣ планъ, който да ги ръководи при заучването и преговоритѣ.

Системнитѣ тетрадки, въ които малкитѣ ще вписватъ тия планове на уроцитѣ си по всички учебни предмети, очевидно, ще заемемъ мѣстото на учебницитѣ, които тѣй всевластно сѣ се настанили въ много училища днесъ съ намѣрение да направятъ, сякашъ, учителя досущъ непотрѣбенъ и излишенъ, и да го замѣнятъ при всѣко училище съ по едно плашило, което да посочва отъ де до кжде да се чете и отъ време на време да провѣржава, дали прочетеното и запаметено буквално.

Нека веднага следъ това отбележимъ, че съ тия системни тетрадки, като се подпомага на ученицитѣ да строятъ правилно разказа си по отдѣлнитѣ учебни предмети, услужва имъ се същевременно и на писменото съчинителство: нали писането съ писане се догонва и уладява!

Всичката тази тъй организирана работа, насочена да очука и изглади устната речъ на ученицитѣ, ще се извършва разбира се, при условие, че и езикообучението ще стои на поста си и твърдо и неизмѣнно ще върви къмъ целитѣ, които има да догонва.

Тъй писменитѣ съчинения ще заематъ мѣстото на леща, въ която ще се събиратъ не само резултатитѣ отъ обучението по езика, но и всестраннитѣ въздействия върху живото слово на ученицитѣ. А въ огражденията, които даде тази леща, ще се очъртаватъ постиженията не само по отношение на езиковата култура, но и по отношение на общия духовенъ възходъ на малкитѣ.

Но не е само това.

Ние отбелязахме вече на друго мѣсто, колко много е потребно за днешния день и мждритѣ да могатъ да говорятъ публично съ смѣлостта на лудитѣ. За модернитѣ демокрации сж нуждни водачи, като ония, които сж ръководили сждбитѣ на цвѣтяща Атина въ древността.

И ако, изплашени за бъдещето, добритѣ граждани на всички негли страни обръщатъ днесъ очи къмъ училището си и въ него закриятъ упозанията си за единъ щастливъ изходъ отъ днешната безпътица, въ която се лута човѣчеството, може всѣки да разбере, отъ каква стойностъ ще бъдатъ образователнитѣ грижи на училището, насочени да се създадатъ *честни* граждани, които да могатъ да изказватъ и защитаватъ публично мненията си, всѣкога и на всѣко мѣсто, дето общественитѣ интереси имъ подсказватъ това.

Конкретно за нашитѣ политико-обществени условия, дето безкрупното публично слово играе такава пагубна роля и води страната ни, може би, къмъ гибель, на училището, повече отъ всѣкожде друкжде, се налага повелително да заработи, между другото, и въ тази посока.

За да уяснимъ тази наша мисълъ, ще приведемъ живата практика на едно селско училище, чиито вдъхновени учителки, предадени изцѣло на дълга си, ограмотяватъ, за да оградяватъ питомцитѣ си.

Присъстваваме на пунктова педагогическа конференция, свикана по настойчивото желание на околнитѣ учители, чули вече за преданната работа на тия учителки.

Ние, гоститѣ, сме заели вече мѣста въ една отъ учебнитѣ стаи и очакваме учителката на отдѣлението да започне урока си. Въмѣсто нея, обаче, става една ученичка, заема мѣсто предъ другаритѣ си и приканва всички на молитва. Не

влязя въ рамкитѣ на това изложение да описваме, съ какво благочестие малкитѣ прочетоха молитвата. Насъ интересува тука онова, което стана по-нататѣкъ. Момичето потърси съ очи учителката си, която бѣше вземала мѣсто между насъ, приближи се до нея и, ржувайки се, я поздрави съ „добро утро“ отъ името на отдѣлението. А като зае отново мѣстото си предъ чиноветѣ и се обърна и обхвана спокойно съ погледа си всички ни, продължи:

— Драги гости, отъ името на моитѣ другарки и другари длъжна съмъ да ви благодаря, че сте се наханили да ни гостувате. Азъ съмъ още малка и не мога да намѣря всички хубави думи, които искамъ да ви кажа. Но вие сте учителки и учители и знаете, колко ние ви обичаме. Добре дошле! — и като се поклони, съ бодро самочувство си отиде на мѣстото.

Въ междучасието мнозина учители не искатъ да повѣрватъ, че дежурната ученичка е говорила своя речъ.

— Научена е отъ учителката, — думатъ тѣ и стоятъ на убеждението, че това не е по възможноститѣ на единъ ученикъ отъ четвърто отдѣление.

Ние твърдимъ противното и ги увѣряваме, че при всѣко наше посещение дежурнитѣ въ това училище по свой починъ поздравяватъ съ „словце“.

— Заучено предварително като клише, — възразяватъ противницитѣ ни.

— Тѣй и ние мислѣхме въ началото, ала фактитѣ ни убедиха, че това е лично дѣло на малкитѣ, — отвърщаме ние.

И, посветени добре въ работата на училищата, се впускаме да изяснимъ, какъ е станало възможно онова, което на пръвъ погледъ изглежда като невъзможно.

Училището за тия учителки е една малка, много малка, но сѣщинска държавица, въ чието демократично управление взематъ участие отъ най-малкия първакъ до най-голѣмия въ училището — главния учителъ.

Отъ своя страна всѣко отдѣление представлява отдѣлно по-малко обединение, чиято организация се изгражда сѣщо така върху принципа на самоуправлението.

При това пожелание, както се подразбира, ученицитѣ правятъ чести събрания, въ които започватъ да взематъ участие съ словото си. То се знае, че всичко зависи отъ умениято на учителя да ги остави да се чувствуватъ, наистина свободни и пакъ да търсятъ онова, което той желае.*)

Безъ да се впускаме въ подробности относно обществения животъ на това училище, ние ще подчертаемъ само, че въ него сѣ създадени всички условия да цѣвти живото сло-

*) Гледай „Какво могатъ малкитѣ“ въ кн. II на това списание, стр. 88—103.

во и да се развива сръчността на учениците да се изказват публично.

Нека сега прибавим към това и будното внимание на учителите към езика на своите малки сътрудници, и ние ще обясним, по какви пътища дежурната, за която стана дума по-горе, е могла да си съчини сама поздравителното слово и да го изкаже без стъснение публично — въ присъствието на толкова непознати учителки и учители.

И въ други училища, дето не сж дошли още до едно такова желано устройство на колективния си живот, ние сме наблюдавали хубави прояви, уцелени да създадат у малките привичката да говорят публично. А случаи, които да могат да се използват въ тази посока далъ Господъ, стига да ги търсимъ.

На патронния празникъ на едно първоначално училище единъ ученикъ произнесе великолепно слово. Милиятъ, приятно галещъ душата на зрителя видъ на малкия ораторъ, като прикова вниманието на публиката, извика у всички обилни сълзи на омиление, презъ мрежата на които всъки виждаше вдъхновения образъ на млада, възраждаща се България.

А такива празници, както и други подобни, чествува всъко училище, както всъко училище дава често забави, утра, срещи, дето сжщо така, вмѣсто учителя или редомъ съ него може, да говори ученикъ, посоченъ отъ своите другари.

Както се разбира само по себе, ние говоримъ за „речи“, които малките оратори ще си съчинятъ самостойно и които ще прегърпятъ при нужда само оная поправка, която малките при другарския прегледъ намѣрятъ за необходими.

Преди да завършимъ, ще преведемъ практиката и на друго училище, която заслужава да бжде усвоена и последвана навсѣкжде.

Всѣка срѣда следъ обѣдъ, когато, както се знае, нѣма програмни занятия, малките въ това училище идвали да докладватъ, какво сж прочели въ свободното си време у дома си. Тия доклади на първо време били уцелени да се контролира чрезъ тяхъ извънкласното четене на учениците и да му се даватъ по-целесъобразни насоки. Ала тѣ не спрѣли до тукъ. Лека-полека разширили своята областъ и започнали да засѣгатъ събития, факти и случки, които така или иначе интересували децата. И ето че се издигнала „свободна трибуна“, вече обща за цѣлото училище, отъ която всъки искалъ да съобщи нѣщо изъ преживѣлициите си презъ седмицата. На първо време, тази работа донасяла на учителите и разочарования, но, виждайки въ нея хубавото начало, тѣ постоянно чувствували и днесъ се радватъ на отличните резултати, които имъ дава.

Безъ да смѣтаме, че изчерпваме този тъй навремененъ и важенъ въпросъ, ние ще бждемъ доволни, ако съ тази си статия успѣемъ да привлѣчемъ върху него вниманието на учителството и предизвикаме неговото понататъшно практическо проучване.

Ив. Русевъ -- Ямбомъ.

БЕЛЕНКИ ВЪРХУ ОБУЧЕНИЕТО ПО ЧЕТЕНЕ И ПИСАНЕ ВЪ ПРО- ГИМНАЗИЯТА.

Ако прегледате сега действащата програма за основни-тъ училища, ще забележите, че на *езикознанието* сж дадени най-много часове. Така :

I отд.	се обучава	седмично	22 ч.,	отъ тѣхъ	9 ч.	за езикознание
II	"	"	22 "	"	9 "	"
III	"	"	28 "	"	7 "	"
IV	"	"	28 "	"	7 "	"
I класъ	"	"	28 "	"	7 "	"
II	"	"	28 "	"	6 "	"
III	"	"	28 "	"	5 "	"

Това не е случайно, нито пъкъ е натрвено отъ любовъ къмъ *българското*. Да овладѣешъ езика, значи да знаешъ и да можешъ да мислишъ, да излагашъ правилно своитѣ мисли устно и писмено и да знаешъ законитѣ на мисльта. А това е една огромна работа.

Нѣщо повече. Детето събира материалъ отъ всички области, въ неговото съзнание се натрупватъ представи отъ най-разнообразно естество и, ако остане само учителятъ по български езикъ да следи за говора на детето — а говорътъ е изразъ на преживяното, изразъ на преработеното — ако остане само той да управлява говора и писането, невъзможно е да се постигне успѣхъ. Та нима въ целитѣ на обучението по естествознание, история, география, гражданско учение, аритметика, геометрия и пр. не влиза и задачата да научимъ ученика да говори правилно, а, като дойде редъ да пише по тия предмети, и да го учимъ да пише? Нека добре се разбере, че фактитѣ по тия дисциплини сж оказали въздействие върху учениковата душа само тогавъ, когато ученикътъ разумно може да ги предаде — разкаже въ свързано цѣло, въ свързана речъ—или правилно да ги изложи писмено. Тия факти не могатъ и да се усвоятъ, ако ученикътъ не е свикналъ да слуша и разбира чуждитѣ мисли, да чете и чрезъ четенето да усвоява тия мисли.

Отъ друга страна, животътъ изисква отъ всѣки човѣкъ да знае да чете и съ четенето да обогатява своитѣ познания, да се самообразова, а така сжщо да изказва своитѣ мисли. А резултатътъ отъ обучението по четене и писане може почти съ еднаква компетенция да се констатира и отъ грамотния и отъ полуграмотния даже. Достатъчно е да прочетете нѣщо, или да напишете нѣколко реда, за да ви проценятъ, знаете ли да четете или да пишете. Не успѣешъ ли правилно и съ нуждната интонация да прочетешъ даже едно писмо, ще ти кажатъ, че не знаешъ да четешъ, а мѣнкашъ. Не пишешъ ли така, че да те разбератъ и другитѣ, ще ти кажатъ, че не знаешъ да пишешъ. И въ единия и въ другия случай преценката е почти правилна, защото неупражнениятъ въ правилно четене и писане не чете и не пише правилно. Смѣло може да се каже, че само знанията по четене, писане и смѣтане подлежатъ на бърза провѣрка. Общо е убеждението, че който знае да чете, пише и смѣта, е грамотенъ човѣкъ. Къмъ знанията по останалитѣ учебни предмети тази преценка е като че по-снизходителна.

Ясно е, следователно, че езикознанието е централенъ учебенъ предметъ въ основното училище — въ първоначалното училище то заема почти $\frac{2}{5}$ отъ часоветѣ, въ I класъ — $\frac{1}{4}$, а въ II и III класъ постепенно тия часове намаляватъ. Тогава се предполага, че съ четенето и писането децата си служатъ вече като съ срѣдство за добиване на нови знания, безъ разбира се, да се изостави специалното обучение по езика. Целитѣ на последното вече се задълбочаватъ и видоизмѣняватъ, бихъ казалъ.

Езикознанието има три клонъ: четене, писане и граматика. Съ сбучението по последния клонъ азъ нѣма да се занимавамъ. По четене и писане последователно ще разгледамъ следнитѣ въпроси накратко: четенето като процесъ у децата и у възрастния, писането като процесъ у децата и у възрастния, цели на обучението по четене и писане въ прогимназията, какъ дохождатъ ученицитѣ отъ IV отдѣление въ прогимназията, работата на прогимназиялния учителъ по четене и писане въ I, II и III класъ.

Четенето като процесъ. Показано се смѣта, че прочетената дума е комплексъ отъ следнитѣ представи: *предметна* (за съдържанието на думата), *слухова* (за чутата дума), *езикомоторна* (за движение на езиковия апаратъ) и *зрителна* (за написаната дума). При писането къмъ тия представи се прибавя и пета — *писомоторна*, добита отъ написването на думата.

„Процесътъ на четенето е твърде сложенъ. Той спада къмъ най-заплетениятъ въпроси отъ физиологията на мозъка. Отначало като съзнателенъ процесъ занимава повече съзнателнитѣ центрове на говора (центъръ на предметнитѣ пред-

стави, центъръ на езикомоторнитѣ представи, центъръ на слуховитѣ представи, центъръ на зрителнитѣ представи). Ние трѣбва за знаемъ, казва проф. Д-ръ П. Цоневъ, че както сътивнитѣ възбуждения, които идатъ отъ око̀то къмъ зрителния центъръ, така и моторнитѣ възбуждения отъ тукъ къмъ езикомоторнитѣ центрове и говорнитѣ органи минаватъ презъ цѣль редъ подсъзнателни центрове въ корена на мозъка, които повлияни и отъ други, координиратъ тѣзи възбуждения. Колкото детето е по-упражнено въ четенето, толкова тия подсъзнателни центрове вземаѣ по-голѣмо участие за смѣтка на съзнателнитѣ, които продължаватъ да вербуватъ нови придобивки. Четенето е, прочее, привичка, която се придобива съзнателно чрезъ езиковитѣ центрове въ сивото вещество въ голѣмия мозъкъ и чрезъ многократни повторения се предава като автоматизъмъ на подсъзнателнитѣ центрове. А като съзнателенъ процесъ, въ началното четенето представлява своеобразенъ психиченъ миръ съ участие на всички творчески сили на детето. Последното внимава, наблюдава и възприема усложнитѣ знаци, писмото, представлява си ги и трѣбва да ги запомни, за да може да ги познава при четенето, па и за да може да отгатне съдържанието. Детето трѣбва да разсждава, за да може да схване мисълта, връзката между прочетенитѣ езикови единици. Къмъ тази работа то трѣбва да пристѣпя, подтикнато отъ интереса къмъ отчетеното и очакваното съдържание; а въ свързка съ интереса взема участие и волята, защото четенето за детето е творчески процесъ.

Възрастниятъ упражненъ четець нѣма представа за всички тия психични актове, защото тѣ у него не ставатъ така, както у детето. У него четенето е вече механизъмъ, благодарение на здравитѣ асоциации между частичнитѣ процеси при четенето, създадени отъ многократнитѣ упражнения. У възрастнитѣ всички тия психични сили сж насочени не къмъ самия процесъ, къмъ техниката на четенето, а главно къмъ самото отчитане на съдържанието. Ето защо, можемъ съ право да кажемъ, че детето чете, отчита съдържание, а възрастниятъ чете—единъ видъ направо мисли; или съ други думи, детето чете съ очи, а възрастниятъ—вътрешно. За възрастния виденитѣ думи въ писмото сж само бѣгли знаци, които само го подсѣщатъ за съдържанието.

Писането у децата и възрастнитѣ. Изследванията на писането като процесъ сж довели до следнитѣ по-важни заключения: 1. „възрастниятъ и упражненъ човѣкъ пише съ единъ импулсъ цѣла дума, а децата получаватъ отдѣленъ импулсъ за всѣка буква, даже за всѣка часть отъ буквата“; 2. „при писането възрастниятъ гледа общо и грубо думата, а детето следи точно писалката“; 3. у всички хора говоренето предхожда слушането при писането (говоря — слушамъ —

пиша), а у детето, то е главният им ръководител и суфлоръ (Мойманъ); 4. *докато усвоят писането, децата пишатъ успѣшно преписи, а после предпочитатъ диктовката*; 5. отвесното писмо съ обли форми е за предпочитане за окото, като по-четливо.

Цель на обучението по четене въ прогимназията. Споредъ проф. П. Цоневъ, „обучението по четене, въ широка смисълъ на думата, има за цель да научи и главно да навикне младото поколение само, безъ помощта на ръководител, умѣло да си служи съ литературата, за да задоволява растежитъ си нужди и интереси къмъ знания извънъ тѣснитъ рамки на нагледната околностъ и да се запознава съ опита на миналото и изследването на настоящето, които обгръщатъ цѣлото земно кълбо и които не могатъ да бждатъ възприети безъ посрѣдството на книгата“.

Въ „Методика на обучението въ прогимназията“, както и въ съчинението „Изразителното четене въ основното училище“, г. Д-ръ Мановъ поставя следнитъ цели на обучението по четене въ прогимназията :

1. Да продължи упражняването въ изразително четене, като уведе ученика въ съзнателно логично четене;

2. Да открие на ученика богатството на формитъ на матерния езикъ, като съдействува за обогатяване на езиковия му запасъ;

3. Да развие въ него езиковъ усѣтъ и любовъ къмъ родната речъ и

4. Да му даде потрѣбния минимумъ познания изъ най-хубавитъ творения на родната художествена литература.

Потрѣбно е тукъ да опредѣлимъ, що е *изразително четене*. Въ методиката е прието да се говори за механическо, логическо и естетическо (изразително) четене. Смятамъ, че това сж само три страни на единъ процесъ и затова нека кажа по една дума за всѣко.

Механическото четене се състои въ вѣрно, правилно и бързо прочитане на думата. Логичното четене съдържа въ себе си две нѣща: схващане на главното понятие и намиране мисълта. То иска, ученикътъ да навикне да открива не само мисълта, що може да се изкаже съ дадено съчетание на думитъ, но и да изкаже мисълта, която авторътъ въ момента на писането е искалъ да изрази. „Изразителното четене включва въ себе си правилното механично четене, вѣрното логично четене и изразното четене така, че предъ духовния погледъ на слушателя да се рисува картината или въ неговото съзнание да се буди емоцията, що е вълнувала свтора, когато е писалъ четивния откъслекъ.“

Цели на обучението по писане въ прогимназията. Въ официалната програма е казано само общо: „Обучението

по български езикъ има за целъ: а..., б..., в..., г..., да подготви ученицитѣ да излагатъ правилно и добре мислитѣ си". Очевидно е, въ продължение на 7 години — 4 отдѣления и 3 класа — ще оформяваме изречението като цѣло. Понататѣкъ въ програмата за всѣки класъ сж посочени нѣкои видове упражнения, но целъ не е поставена.

Не е посочена нито конкретизирана целъта на обучението по писане и въ поменатото вече ръководство на Д-ръ Мановъ „Методика на обучението въ прогимназията“. На стр. 78 е казано: „... въ прогимназията трѣбва тежестъта да се положи върху начинитѣ на правилното въ граматическо и синтаксическо отношение изложение, или, съ други думи казано, върху вътрешната страна на писменото изложение“. Сжизиятъ авторъ на стр. 79 пише: „Ето защо главната тежестъ на писменитѣ упражнения въ първия и втория класъ, а особено въ втория класъ, кждето се изучава видословието, трѣбва да се дири въ правописа“. Очевидно тукъ има една неяснота. Щомъ въ първия и въ втория класъ „главната тежестъ трѣбва да се дири въ правописа“, то остава само въ третия класъ да се работи върху „правилното въ граматическо и синтаксическо отношение изложение“. Нѣмамъ за целъ да полемизирамъ съ уважаемиия авторъ. Азъ само констатирамъ факта, отъ който дохождамъ до заключение, че относно целитѣ на обучението по писане и тукъ нѣщо конкретно не е казано.

За мене тая аномалия е ясна. И уважаемииятъ г. Д-ръ Мановъ, и г. проф. Цоневъ, и г. проф. Герасковъ въ своитѣ методики излагатъ общи принципи съ огледъ на даденото въ програмата, като смѣтатъ, че другото ще направимъ ние, учителитѣ. По моето убеждение, това е огромна работа, съ която не младиятъ, но и многогодишниятъ учителъ мжно ще се справи.

Не е достатъчно да ни кажатъ съ общи думи, какво ще преследваме въ дветѣ степени на основното училище. То трѣбва да бжде конкретизирано.

Че свършилнитѣ даже срѣдно учебно заведение не могатъ добре да четатъ, а още по-малко да пишатъ, това е фактъ. Не бива да си затваряме очитѣ предъ действителността. Тукъ не е въпросъ, че не знаели да си напишатъ заявление за постѣпване на служба — това ще научатъ отъ живота. Тѣ не могатъ последователно и правилно да изложатъ мислитѣ си за обикновена случка. Причинитѣ? Тѣ сж много, но една отъ тѣхъ е най важна: неяснота въ целитѣ на езикознанието.

Нашиятъ първоначаленъ учителъ не знае конкретно, до кжде трѣбва да стигне по четене и писане до IV отдѣление. Прогимназиялнииятъ учителъ не знае конкретно, до кжде ще стигне, не, а кой отъ тритѣ стрѣка на езиковото обучение лежи въ центъра на обучението по езикознание — четенето,

писането или граматиката. Гимназиялният учител е още по-зле — там работата още повече се усложнява и се стига до смъшното положение: по четене ученикът показва среден успех, по писане — слаб, по теория на прозата и поезията — добър, по старобългарски знае отлично склоненията на имената — общ успех среден или добър.

Всѣки учител отъ отдѣлнитѣ колегии трѣбва да знае, какъвъ минимумъ отъ постижения сѣ необходими за по-горната степенъ. Това важи за всички учебни предмети, а най-вече за четенето и писането. Ако първоначалниятъ учител сполучливо постигне своята целъ, прогимназиялниятъ учител може да осакати ученика, щомъ не знае добре, на кой стрѣкъ отъ езикознанието трѣбва да даде преднина. Ако първоначалниятъ и прогимназиялниятъ учители сполучливо доведатъ ученика до гимназията, гимназиялниятъ учител може да осакати ученика, щомъ той (учителътъ) не схваща отношението на отдѣлнитѣ стрѣкове на езикознанието при обучението.

Вмѣсто прогимназиялниятъ учителъ да вини първоначалния учителъ, че не е подготвилъ ученицитѣ за прогимназията, вмѣсто гимназиялниятъ да вини прогимназиялниятъ въ сѣщия грѣхъ, а обществото всички ни, нека точно, *колкото това е възможно*, си разграничимъ целитѣ, които тритѣ степени преследватъ при обучението, за да създадемъ хора, които сносно четатъ, сносно пишатъ и сѣ годни за по-нататъшно приспособяване въ живота. Отъ това ще спечелятъ ученицитѣ, обществото, па и ние, като учители.

Колко пагубно е това раздвоение въ схващанията относно целитѣ на обучението по езикознание, се вижда отъ следния фактъ. Преди 3 години въ кафенето бѣхъ „атакуванъ“ отъ учителъ отъ гимназиялната колегия. Мои ученици се паднали при него. Приближи ме колегата и на ухото ми шепне, за да не чуятъ другитѣ гимназиялни и прогимназиялни учители, които бѣха на сѣщата маса: „Вашитѣ ученици, г. Р., не знаятъ склоненията на личнитѣ мѣстоимения“. Вие, колеги, първоначални, прогимназиялни и гимназиялни учители, които не боравите съ тази материя, можете ли въ този моментъ да си припомните и склоните тия мѣстоимения?

Казахъ на колегата да каже това на всеуслишание, следъ което го попитахъ: „А знаятъ ли мсѣтъ ученици да четатъ?“ — Да! — Знаятъ ли да пишатъ? — Да, сносно пишатъ.

— Приемамъ, драги колега, грѣха на моитѣ ученици върху себе си. Сждете ме вие, граматичитѣ, животътъ ще ме оправдае!

Очевидно, ние съ въпросния колега сме на два полюса по въпроса за важността на отдѣлнитѣ стрѣкове отъ езикознанието. Азъ искамъ ученицитѣ да знаятъ да четатъ и пишатъ, а той — да знаятъ граматика преди всичко.

Така, че спорътъ съ моя уважаемъ колега повдига въпроса за важността на отдѣлнитъ стръкове на езикознанието за живота и за обучението.

Знайно е, че устниятъ говоръ е естествената изходна функция на общото езиково развитие, затова усъвършенстването на говора си остава за винаги главна целъ на езиковото възпитание. Макаръ, че голѣмиятъ нѣмски писателъ Гюте нарича писмения езикъ „жалкъ сурогатъ на устната речъ“, много учени не сподѣлятъ тоя възгледъ, като изтъкватъ особено значение на писмената речъ за практическия животъ. Наистина, на много хора следъ напускане на училището рѣдко имъ се пада да си служатъ съ писмото, когато говорятъ имъ е постоянно въ услуга. Говорътъ ще се усвои при четенето и при всички учебни предмети. Писмото има известни предимства, които се коренятъ въ неговата сжщностъ. То завладява единъ по-далеченъ кръгъ отъ хора, говорящи даденъ езикъ. Трайността на писменото слово дава възможностъ езиковото и научно богатство да се предава отъ поколения на поколения. Така че писмеността се разширява по пространство и време, но ѝ липсва непосредствено въздействие, което е присжщо на говорния езикъ.

Граматиката само ще ни обясни езиковитъ форми, ще ни даде известни правила и ще осмисли най-вече писането. Нека се запомни: малкитъ деца се учатъ да приказватъ и неподозиратъ дори сжществуването на нѣкаква граматика, много самоуци знаятъ да четатъ и пишатъ, безъ да сж учили граматика. Она, който знае граматиката и се гордѣе съ тия знания като такива по езика, прилича на Молиеровия герой, — благородникътъ, който на стари години учи граматика, четене и писане. Тоя герой не само се очудва, че цѣлъ животъ изговарялъ безгласни, безъ да ги подозира, но затваря устата си и пита твърде важно слугинята: „Какво правя сега?“ Тя — „Нищо, господарю“. Той — „Ухъ, будала, безгласни изговарямъ, мари!“ Наопаки: много ученици (повечето еврейчета), знаятъ отлично граматика, а не могатъ да пишатъ. Азъ смятамъ, че граматиката ще ни даде само научнитъ основи на писането, ще осмисли това писане и ще ни накара да вникнемъ въ философията на езика.

Отъ казаното е ясно, че четенето и писането заематъ първо мѣсто, а граматиката стии на заденъ планъ.

Отъ това гледище азъ разпредѣлямъ часоветъ по български езикъ така:

I класъ — 3 часа писане, 2 часа четене, 1 часъ граматикъ, 1 часъ черк. славянско четене.

II класъ — 2 часа писане, 2 часа четене, 1 часъ граматика, 1 часъ черк.-славянско четене. По славянско четене въ тоя класъ повече отъ 5—6 урока не вземамъ, а часоветъ употребявамъ за четене. Въ тоя класъ има много материалъ по

граматика, затова едната седмица ще открадна един час от четене за граматика, другата седмица ще крадя от часовете по писане, а най-често черк.-славянското четене ще изоставя.

III класъ – 2 часа граматика, 1 часъ четене и 2 писане.

Въ сегашната програма не намирамъ оправдание да се губи часъ за черк. славянско четене. Ако то е поставено, за да се види, че езикътъ се развива, не е оправдано губеното на часъ, защото черковнославянския езикъ е руска редакция на старобългарския езикъ. Ако се изучава, за да разбиратъ децата богослужението въ църква, пакъ не е оправдано, защото сега въ църквата стремехътъ е да се чете и се чете на новобългарски. Когато моитѣ ученици не знаятъ да четатъ и пишатъ, да ги уча на черковнославянски езикъ, мисля, че правя престъпление спрямо тѣхната подготовка. Освенъ нѣколко молитви, повече смѣтамъ, че не бива да се учи, а времето за тоя предметъ да подсили това по четене и писане.

Въ последнитѣ 2 години се въведе и обучение по красноречие въ II и III класъ, седмично единъ часъ, взетъ отъ часовете по български езикъ. Смѣтамъ, че, ако учителят е строгъ по отношение правилното писане на буквитѣ, излишенъ е часъ по красноречие. Отдѣленъ часъ по красноречие за II и III класъ почти не вземамъ, а въвеждамъ тетрадитѣ-образци и искамъ ученицитѣ да пишатъ по тия образци удесно и лево ги представятъ за прегледъ, като домашно упражнение.

Какъ постигватъ ученицитѣ отъ IV отдѣление въ прогимназията? За пети пътъ тази година изучавамъ първокласници по български езикъ. Констатираше съмъ де повече, де по-малко недостатъци въ четенето и писането имъ. Не винаги колегитѣ – първоначални учители за грѣшкитѣ на тѣхнитѣ ученици, защото официалната програма имъ дава целта на обучението по български езикъ въ обща форма, а педагогитѣ не сж се опитали да имъ конкретизиратъ тази целъ.

Педагогическитѣ списания, наредъ съ многото услуги, които сж направили на учителството и учебното дѣло, сж създали до сега твърде много относно хода на единъ урокъ по всѣки учебенъ предметъ, обаче относно хода на обучението по всѣки учебенъ предметъ въ цѣлия курсъ на първоначалното училище или прогимназията, а особено по четене и писане, е направено малко. Въ статията „Цель и постижения на обучението по четене“, кн. 3, год. III, на сп. „Българско училище“, г-нъ Ив. Георгиевъ си е поставилъ тѣкмо такава цель. Авторътъ е далъ подробенъ планъ за целитѣ, които учителят трѣбва да постигне въ всѣко отдѣление. Макарь, че той се е увлѣкълъ, та въ нѣкои моменти е надценилъ силитѣ на ученицитѣ, все пакъ за мене това е много сериозенъ опитъ да се даде въ рѣцетѣ на учителя отлично упътване.

Практиците-методици тукъ трѣбва да дойдатъ на помощъ на учителството, защото право казваше една учителка: „Ние сме сигурни въ целитѣ, които преследваме, докато децата научатъ буквитѣ. Оттамъ-нататъкъ почва и по четене и по писане безпжтица. Единъ се увлѣкълъ и чете, като държи смѣтка само на механическото четене. Другъ иска ученицитѣ да разбиратъ прочетеното, но не упражнява много ученицитѣ въ едно четиво, а бързо чете четиво следъ четиво. По писане единъ прави само съчинения, като дори не ги и преглежда, а изправя класно само изреченията — за думитѣ не прави нищо. Другъ преписва и диктува само, а съчиненията отбѣгва. Чувствувала съмъ го, че въ всѣко отдѣление трѣбва да се постави цель, която да отговаря и изгражда постепенно общата цель на обучението по езика, но не съмъ имала сили да го сторя“.

Смѣтамъ, че по четене и дума не може да става за изразително четене, ако ученицитѣ не сж преодолѣли техническата мжнотия — ако тѣ не могатъ да четатъ правилно думитѣ, а следъ това и да разбиратъ прочетеното. Тѣмко съ такива грѣшки идатъ ученицитѣ. Често пжти тѣ се мжчатъ да спазватъ интонацията нѣкжде, а не могатъ да прочетатъ много думи — сричатъ. Такива ученици сж малко (10

15%). Друга частъ не разбира достатъчно прочетеното, или пѣкъ може да ви го повтори, както е въ учебника, безъ достатъчно да го разбира. Хубавото четене е още по-голѣма рѣдкостъ, а схващане на основната мисль ще намѣрите у 1—2 ученика като изключение. Ако желаете да ви кажатъ, колко момента схващатъ въ четивото, ще се намѣрятъ пакъ 1—2 ученика да налучкатъ сносно моментитѣ. Обикновено нѣщо е да се чете монотонно, а понѣкога съ неправилно повишение на гласа въ края на изречението. Да не приказваме за въпросителнитѣ и удивителни изречения, които се четатъ крайно погрѣшно. Обучавалъ съмъ и паралелки съ отличенъ успѣхъ отъ IV отдѣление и такива съ срѣденъ успѣхъ и повторящи.

Още по-зле стои въпросътъ съ писането. Тукъ ученицитѣ идатъ съ следнитѣ грѣшки: 1. неправилно писане на буквитѣ; 2. неправилно писане най-обикновени думи и 3. заливяне на думи.

Неправилното писане на буквитѣ се дължи, преди всичко, на небрежността на учителитѣ. Голѣма частъ отъ учителитѣ не пишатъ буквитѣ л, м, я, ж съ лулички, вследствие на което и тѣхнитѣ ученици пишатъ безъ лулички. Буквата р често пострадава, а буквата ѣ е осакатена до неузнаваемостъ. Главнитѣ букви се пишатъ съ форми на прости букви, само че съ по-голѣми размѣри. И за това сж виновни учителитѣ. Тѣ пишатъ така, като забравятъ, че формата прави буквата главна, а не нейния размѣръ.

Убеденъ съмъ, че въ този моментъ си мислите: „Това е вече педантизъмъ. Може и безъ лулички да се пише, може и да се поизмѣнятъ буквитѣ — малко свобода, малко творчество!“ Смѣтамъ, че назначението на писмото е да предаде нашата мисль. То се състои отъ условни знаци — буквитѣ, които иматъ точно установена форма. Когато четецътъ чете, трѣбва да се мжчи само да отгатва скритото задъ думитѣ съдържание, но не и да отгатва буквитѣ. Доколкото знамъ, луличката, като елементъ на буквитѣ, се срѣща само въ славянскитѣ езици. Ако това е тъй, тя е характеренъ белегъ на нашето писмо.

Подъ влияние на говора въ кжци ученицитѣ пишатъ най-обикновени думи, като още—ощи, вторникъ—торникъ, ходя—одя, дебелъ—дибелъ и др. А тия думи често се употребяватъ и можеха да се изправятъ въ първоначалното училище.

Най-обикновено явление въ първия класъ е, да се залавятъ думи по 2 или 3. Залавянето—майкаму, бащаму, майкай, щеву, братми, кажиси, моляве и др.— се срѣща много често. Една учебна година отъ дошлитѣ въ I класъ ученици на единъ учителъ 22 отъ 28 залавяха думи. На това не се очудвамъ. Преди нѣколко дни слушахъ една млада учителка, учителствувала 3-4 години: „До срѣдата на февруарий съмъ написала повече отъ 20 съчинения въ III отдѣление. Все съчинения пиша!“ По моята смѣтка учебни седмици е имало презъ това време 16, а всичкитѣ ѝ часове по писане сж между 32 и 48 максимумъ. Понеже е писала повече отъ 20 съчинения, то толкова часа ще ѝ трѣбватъ и за поправка. Трѣбва да приемемъ, че е писала само съчинения и ги е поправяла, или пъкъ е писала преписи и диктовки, а съчиненията не е поправяла. И въ единия и въ другия случай грѣши, споредъ мене.

Грѣшкитѣ при залавянето на думитѣ произтичатъ отъ 2 источника :

1. Учителътъ не знае, до кжде трѣбва да стигчатъ неговитѣ ученици по писане — думитѣ ли трѣбва да пишатъ правилно, или изречението да умѣятъ да долавятъ. Увлѣченъ въ втората цель, учителътъ прощава грѣшкитѣ на своитѣ ученици въ залавяне на думитѣ.

2. По четене учителътъ учи децата, че малкитѣ думички се произнасятъ заедно съ голѣмитѣ думи. Водими отъ това правило по четене, ученицитѣ изговарятъ думитѣ заедно и заедно ги пишатъ.

Въ заключение по тоя въпросъ трѣбва да кажа :

Учителътъ въ първоначалното училище въ продължение на 4 години ще преследва конкретната цель по четене : правилно прочитане на думитѣ, ученицитѣ да разбиратъ прочетеното и да могатъ да го разказватъ по-свободно и като крайна цель — изразително четене. Не постигне ли въ всѣко че-

тиво тия 3 цели, той не бива да върви по-нататък. По-малко четива да се разработят, но тѣ добре да се изучатъ.

Посочената обща целъ въ програмата по писане, конкретизирана значи: 1. да научимъ ученицитѣ да схващатъ думата като цѣло и да знаятъ правописа ѝ; 2. да схванатъ изречението като цѣло; 3. да се научатъ последователно да излагатъ мислитѣ си — да съчиняватъ.

Стремежътъ на всички методи по елементарно четене е да се почне отъ изречението или пѣкъ — и да се почне отъ думата, много бързо да се стигне до изречението. Схващането на изречението като цѣло е прецелна точка, както виждаме, още при обучението въ I отдѣление. По писане следъ първитѣ 5-6 месеци се дохожда пакъ до изречението. И тукъ стремежътъ е да се почне съ него, колкото се може по-рано. За схващането на изречението като цѣло ще помогне и четенето въ цѣлия курсъ на основното училище. Въ процеса на това, обаче, ние забравяме думата. Правописътъ ѝ ще се усвои окончателно въ II класъ, но и за схващането на думата като цѣло трѣбва да направимъ нѣщо и това смѣтамъ, че трѣбва да стане въ първоначалното училище.

Ето защо по писане първоначалниятъ учител трѣбва да гони конкретната целъ — думата. Когато ученикътъ свърши първоначалното училище, той трѣбва да схваща думата като цѣло въ изречението. Когато пѣкъ свърши курса на прогимназията, той трѣбва да схваща изречението като цѣло и да може да го разглоби и намѣри съставките му (това е и за просто а и за сложното изречение). До тѣзи граници трѣбва да стигнатъ непременно тия две степени на обучението. Ако могатъ повече да постигнатъ, то да бжде въ тѣхенъ активъ, но въ никой случай ученикътъ да не се изпраща въ I или IV класъ безъ казанитѣ постижения. Сторимъ ли това, ние сме поставили здрави основи, върху които ще се доизградятъ въ гимназията незакрепналитѣ въ основното училище — навици у ученицитѣ и можемъ съ сигурностъ да разчитаме на успѣхъ.

Ако по една или друга причина ученикътъ се озове въ IV класъ и залавя думи или пѣкъ не схваща изречението като цѣло, нека тука остане, докато се изправятъ тия грѣшки. Работата въ IV и V класъ относно четенето и писането да се продължи, защото не можемъ да разчитаме на навицитѣ, образувани въ прогимназията. Въ първитѣ 2 години ученицитѣ въ гимназията сж на 15, 16 и 17 години. Това е време, когато ще дозакрепнатъ навицитѣ относно четенето и писането. Въ тия две години въ центъра на обучението по езикознание трѣбва да си остане четението и писанието. Следъ това въ VI, VII и VIII класъ обучението трѣбва да продължи, като отъ ученицитѣ се иска по-малко да научатъ отъ литературата, но хубаво да четатъ и хубаво да се излагатъ. Ученикътъ не бива да пише само 1 — 2 съчинения за цѣлия срокъ. Така учи-

тельтъ не може да продължи работата си върху писанието на ученика. Той се откъсва отъ него. Смятамъ, че, като се пренебрегва четенето и писанието, се стига до следното: ученикътъ знае за Омира, за Шекспира, Корнейла, Гьоте, Пушкина и пр., а не знае българските писатели; да чете хубаво не може, да пише също така не може — между приставното и главно изречения пише точка.

По въпроса за залавянето на думитъ нека не се утешаваме съ мисълта, че, като израстне, ученикътъ ще се изправи самъ. Ето ви едно писмо на ученикъ отъ VI класъ, който нѣколко дни следъ написването му се яви на приемень изпитъ:

„Гусподинъ русевъ пицави $\frac{1}{2}$ часъ записания“

Направени сж въ 6 думи само 9 грѣшки. Тоя ученикъ благополучно издържа приемния си изпитъ, отиде въ VII класъ повтаря го, отиде въ VIII класъ и на три пѣти си взе матурата.

Какво да се прави по четене въ прогимназията. Безспорно е, че ученицитъ трѣбва да се научатъ преди всичко правилно да четатъ — или както казахъ — да преодолеятъ механическото четение. Това ще стане, като учителятъ въ I класъ изисква отъ ученицитъ при всѣко спѣване правилно да прочетатъ думата и да обяснятъ, какво разбиратъ.

Оттукъ нататъкъ учителятъ трѣбва да навлѣзе въ подробноститъ — въ дребнитъ правилца, които ще заучва последователно и ще прилага съ най-голѣма настойчивостъ.

На първо мѣсто тукъ стои правилото: правилно свързване на думитъ:

а) Прѣжитъ опредѣления се прибавятъ къмъ опредѣляемата дума съ малъкъ интервалъ. Примѣръ: Цѣлиятъ орлякъ деца хукна къмъ птичето гнѣздо.

б) Допълненията се четатъ свързани съ глагола, чието съдържание допълнятъ. Примѣръ: Отидохъ на пазара, купи́хъ риба.

в) Притежателнитъ мѣстоимения (съкратената форма) и предлозитъ се изговарятъ съ думитъ, които поясняватъ или предъ които стоятъ. Примѣръ: Родителитъ му отидоха съ файтонъ въ гората.

На второ мѣсто стои правилото за дишането при четенето. Ученицитъ трѣбва да се научатъ да си почиватъ въ края на разказното изречение, т. е. при точката да спиратъ и да си понижаватъ гласа. Точката означава голѣма почивка. Презъ това време ученикътъ ще вдиша, за да може последователно при четението да издиша. При запегаята гласътъ ще се повиши мѣничко (едва забележимо), или най-малкото ще запази своята височина и ще се вдиша много слабо. При въпросителното изречение ударението пада на въпросителната дума. Ако такава нѣма, ударението пада на думата, следъ която поставяме въпросителната частица „ли“.

— Кой говори ?

— Помниш ли боя при Одрин ?

— Въ училището ли ходи ?

Още въ първитѣ дни по четене азъ изработвамъ съ участието на децата тия правила за хубаво четене и съ твърде голѣма упоритостъ искамъ децата да ги повтарятъ въ началото на часа и после при четението подлагаме на критика работата на всѣки четецъ.

Правилно четене ще се постигне въ много и много часове съ помощта на правилата и образеца, даденъ отъ учителя. По тоя начинъ ние ще овладѣемъ техниката на четението. Успоредно съ това, но като по-второстепенна цель въ тоя класъ, ще поставимъ въ съдържанието и намиране основната мисль. Какъ трѣбва да се чете, за да се вникне въ съдържанието на четивото ? „Крайната цель на обучението по четене е самостоятелно тихо четене, тъй както се практикува въ обыкновенния животъ. Пжтищата за него, обаче, водятъ презъ гласното четене, което е по-изразително, по-нагледно отъ тихото. За да могатъ зригелнитѣ представи при четенето да припомнятъ слуховомоторнитѣ, които ще дадатъ съдържанието, трѣбва тѣ да се образуватъ едновременно въ съзнанието на четеца. Ето защо гласното четене отъ самия ученикъ е най-доброто сръдство за съзнателното четене. Гласното четене, като сръдство за разбиране, е необходимо въ отдѣленията. Въ по-горнитѣ степени, следъ достатъчно упражнение въ такова гласно четене, се преминава къмъ полугласното или даже съ шепнене дотолкова, щото да не се прѣчи на другитѣ ученици. И най-сетне четенето достига до безгласно само съ очи. Това трѣбва да бжде отношението на гласното и безгласно четене досежно разбирането — започва се въ долнитѣ отдѣления съ гласното, преминава се презъ полугласното, шепненето, и се достига до безгласното.

Първитѣ нѣколко четива азъ изучавамъ най-подробно, като се спирамъ на всѣко изречение, дори искамъ да ми кажатъ, какво разбиратъ. Моята цель е да видя, какво съдържание се крие задъ тѣхнитѣ думи, доколко тѣ разбиратъ и си представятъ това, което четатъ. Следъ това искамъ да ми разкажатъ подробно отдѣлнитѣ части.

Какъ децата си представятъ прочетеното, какъ го разбиратъ ? Ако въобще децата си представятъ нѣкаква картина, тѣ могатъ да ни посочатъ около нашия градъ или село, кжде се върши действието. Мъглявата представа веднага се изяснява, образътъ отъ висинитѣ на фантазията веднага се представя като нѣщо живо, реално. Смѣтамъ, че това представяне съответствува на пресъздаването или възпроизвеждането въ веригата на образователния процесъ: възприемане — преработка, — възпроизвеждане. Затова на него твърде много държа. Примъръ. Чета отъ четивото „Райски ключаръ“ този пасажъ :

„Завръщаха се отъ вода девойки. Вечерни сѣнки наклѣ-
каха наоколо. Откъмъ Иерусалимъ се зададоха керванъ катѣри,
трѣгнали на дълга пѣтя. А Петровата майка седѣше на прага
на рибарската си колиба“

Следъ като децата сами, безъ мое подсказване, намиратъ,
че това имъ се най-много харесва, азъ ги питамъ: „Кѣде око-
ло нашия градъ си мислите, че става действието?“¹⁾ Следъ
малка пауза, за мое голѣмо очудване, децата ми нарисуваха
следната картина: „Близо до Рашевката воденица надъ шосето
има чешма. Оттамъ се завръщагъ девойки отъ вода. Сврача-
ва се. Дърветата на *лагера* почватъ да се чернѣятъ — въ дрез-
гавината сѣнки никнатъ. По пѣтя откъмъ Безиргянъ-баиръ се
задава керванъ катѣри, трѣгнали на дълга пѣтя. Петровата
майка стои на прага на своята кѣщурка, която е построена
подъ шосето на брѣга на Тунджа — тамъ има една бѣжанска
кѣщица“.

И така, като конкретна и главна целъ на обучението по
четение въ първи класъ, азъ поставямъ овладяване техниката
на четенето, а като второстепенна — вникване въ съдържа-
нието и търсене основната мисль. Тукъ още почвамъ да тър-
ся въ нѣкои четиво и плана на четивото.

Въ втори класъ на пръвъ планъ стои целъта да се вник-
ва правилно въ съдържанието на четивото и да се открива ос-
новната мисль, безъ да се изпуска изъ предвидъ техниката
на четението. Като второстепенни цели тукъ се поставятъ: да
се потърсятъ действащитѣ лица, да се охарактеризирватъ,
колкото това е възможно.

Важна задача на четението е възприемане на мислитѣ
или тѣй нареченото четене между редоветѣ. „Мислитѣ не сж
дадени конкретно. Тѣ трѣбза да се доловятъ отъ отношение-
то на отдѣлнитѣ факти. Последнитѣ сж въ известна връзка,
която четецътъ трѣбва да долови. Често тази връзка е даде-
на въ известни съюзи: защото, за да, затова, понеже и т. н.,
но другаде тя трѣбва да се отгатне.“

„Въ свѣръзка съ узнаване мислитѣ при четенето стои и
стилътъ и синтаксичнитѣ форми и отношения. Дадени мисли,
причинни отношения, могатъ да се изразятъ по единъ или
другъ начинъ. Отъ дадени думи и изрази ученикътъ трѣбва да
се упражни да отгатва истинскитѣ логични отношения у автора,
истинското съдържание. Това се постига съ промѣната на из-
разитѣ за сжщото съдържание и главно като се подтикне у-
ченика да внимава, да се вдѣлбочава и му се даде време за
това. Ние знаемъ, че думитѣ сж само символъ, не точно из-
ображение на съдържанието. Тѣ се приематъ и употрѣбаватъ
въ обикновения говоръ на довѣрие, като условни знаци. Обик-

1) Вижъ моята лекция „Райски ключаръ“, год. VIII., кн. 6 и 7, стр.
316 на сп. „Педаг. практика“.

новено при говора и четенето ние не се спираме да анализираме тяхното съдържание, понеже нѣмаме време за това".

„Увеличението, нарасването на психичните преживявания на децата предизвиква увеличение и на словесните фрази. Обучението по четене има между другото за целъ да спомогне на ученика да облѣче нарасналите психични преживявания въ нови форми. То ще трѣбва да уплѣти ученика, аналитично и критично да възприема условните словесни знаци (думите) въ тяхния етимологиченъ и историченъ произходъ и значение. Въ тоя анализъ на формите трѣбва да взематъ активно участие всички ученици и само когато тѣ се натъкнатъ на непреодолими прѣчки, учителятъ се притича на помощъ. При този критиченъ анализъ учениците откриватъ въ думите и изразите предметно, картинно съдържание, каквото тѣ иначе не сж преживявали. Ако е нужно, учителятъ трѣбва да представи това съдържание нагледно, като покаже самите предмети, действия и отношения, за да може то да се усвои напълно. Обикновено думите и изрази не сж съвсемъ непознати, нечувани. Въ повечето случаи тѣ сж недостатъчно ясни“.

На тоя процесъ ще дойде на помощъ и граматиката. Още въ първите уроци по граматика въ втори класъ учимъ за словообразуването. Четенето ще дойде като упражнение въ словообразуването. При последното децата виждатъ, че думи образуватъ семейства, че тѣ произлизатъ често отъ единъ общъ коренъ. Въ всички познати думи ние потърсваме сродните, откриваме роднинството, а то пъкъ ни води къмъ правилата за върно писане на думите. Ако до тоя моментъ по-нѣкога само е ставало прелитане на обучението по четене, писане и граматика, оттукъ нататъкъ обучението по четене преминава въ обучение изобщо по езикознание, защото тукъ ученикътъ вижда най-добре връзката между трите клона на езикознанието и тяхното взаимодействие.

И така, въ втори класъ целта на обучението по четене ще бжде: подробно вникване въ съдържанието, търсене основната мисль и въ свързка съ това обясняване на познатите и непознатите думи по тяхния произходъ, по тяхните сродни думи, безъ да се изпуска изпредвидъ и техниката на четенето, която къмъ края на тоя класъ трѣбва да е стигнала своето съвършенство. Въ всѣко почти четиво ще търсимъ героите и ще ги охарактеризираме. При това въ голѣма частъ отъ четивото ще потърсимъ плана и ще го записваме на дѣската.¹⁾

Въ трети класъ само разширяваме работата си по четене отъ втори класъ. Въ отдѣлните четива ще търсимъ героите и ще ги охарактеризираме и ще отдѣляме, колкото това

1) Вижъ моята лекция „Майсторъ Михаль“, год. IX, кн. 1 на сжщото списание.

е възможно, четивата въ литературни видове: приказка, характеристика, пътешествие, разказъ и др.

Въ I и II класъ децата често питатъ: „Г-нъ учителю, ама това нали е приказка?“ Или „това е приказка, не е истина. нали?“ Тръбва да имъ кажемъ, че въ приказките и разказитъ героитъ сж измислени — тѣ не сж съществували точно такива, каквито писателътъ ги описва. Въ трети класъ можемъ по този въпросъ да приказваме повече. Тукъ ще имъ кажемъ, че задъ тия герои се криятъ хора съ сжщитъ на героитъ качества. Примѣри: Огняновъ е представител на революционеритъ, отецъ Иеротей и дяконъ Викентий сж представители на българскитъ родолюбиви монаси.

Освенъ това тукъ му е мѣсто да обърнемъ внимание на децата върху стила на отдѣлнитъ наши писатели и тѣхнитъ творения. Имената на писателитъ и творенията имъ децата почватъ да помнятъ още въ I класъ и дори по-рано. Въ третия класъ имъ обръщаме внимание, че нѣкои наши писатели употребяватъ особени форми и стилни изрази. Характерни въ това отношение сж Петко Тодоровъ, Антонъ Страшимировъ, Пенчо Славейковъ и др..

Разказване. „Разказването е природна необходимостъ на ученика. Езиковниятъ изказъ е заключителниятъ членъ на основния психологиченъ процесъ на четенето, за който говори професоръ Д-ръ Лай въ своята „Експериментална дидактика“. Чрезъ него ученикътъ се подтиква къмъ по-голяма наблюдателностъ и внимание. Не е все едно, дали ученикътъ чете за себе си или съ намѣрение да съобщи съдържанието други му.“ Смята се за доказано, че ученицитъ запомнятъ по-добре четивото, когато знаятъ, че ще го разкажатъ. Въ последния случай тѣ сж по-внимателни. Една отъ главнитъ цели на разказването е да се развие възприемателната способностъ. „Четенето, като възприемане, трѣбва да тури въ движение всички душевни сили безъ изключение: наблюдателностъ, внимание, възображение, мислене, чувство, воля, споредъ съдържанието на литературното произведение и формата му.“

„Разказването на прочетеното е репродукция на запомнени психични образи и, както днесъ се практикува, се основава главно на непосредната паметъ. Първата особеностъ на репродуцирането изъ непосредна паметъ, каквото е разказването следъ прочитане, за разлика отъ репродуцирането на отдалвна възприетото, е този, че придобититъ впечатления още сж ясни въ сѣтивата на четеца и нему остава само да ги копира.

Експериментално е доказано, че непосредната паметъ на учащи се отъ основното училище е по-слаба отъ тая на ученицитъ отъ сръднитъ училища. Опититъ съ репродукцията на представитъ сж установили, че репродукционното време е много по-големо за децата, отколкото у възрастнитъ, а това ще рече, че детето трѣбва да има повече време, за да мисли, ко-

гато разказва, отколкото възрастният. Това заключение е еднакво важно и за другите учебни предмети.

„Опитно е установено, па и въ всекидневната практика е известно, че четивото може да се запомни по-добре, когато е разбрано, защото смисълът спомага най-много за запомнянето“. Щомъ учителя забележи, че учениците не могат да разкажат нѣкоя частъ отъ четивото, той трѣбва да повтори четенето и разяснението.

Разказването преминава три етапа: рецитиране, полусвободенъ разказъ и свободенъ разказъ. Рецитирането е дословно предаване на разказа. То се допуска само при заучване на откъслечи, написани съ особенъ отборъ на думи, и диалози. Полусвободниятъ разказъ е форма, подъ която учениците се свикватъ да разказватъ. Щомъ ученикътъ чрезъ обработката на съдържанието е схваналъ картините, що се рисуватъ въ четивото, или главните мисли, за разказа е направено много. Колкото разказътъ е по-картиненъ, толкова той се доближава до свободния разказъ.

Свободниятъ разказъ следва винаги, следъ като четивото е добре разбрано съ всичките му подробности, и ученикътъ е проследилъ добре развитието на авторовите мисли. Свободниятъ разказъ има задача да упражни ученика въ самостоятелно творчество, като продължи или допълни нѣкои части отъ разказа.

Обикновено свободниятъ разказъ може да вземе такава форма: изложената случка въ четивото се доразвива по-нататък. Напримѣръ, четивото „Писмо отъ близките“ отъ Вл. Мусаковъ, може да бѣде доразвито въ това направление: какво отговорилъ бащата на своите деца.

Кой да разказва — четецътъ-ученикъ или нѣкои отъ слушателите? Трѣбва да разказва оня, който е възприелъ съдържанието чрезъ четене, защото разказването трѣбва да го научи анализираще и критично да чете.

Една дума около нареждане четивата. Повечето отъ четивата въ първокласната и второкласна христоматии на Ел. Пелинъ и другарите му сж леки и основната мисълъ се намира безъ особено голѣми затруднения. Достатъчно е добре да сж разбрали съдържанието, а въ това ще се убедимъ, следъ като учениците разкажатъ четивото на части и изцѣло, лесно следъ това ще се допре до основната мисълъ.

За да можемъ да привикнемъ децата къмъ търсене основната мисълъ, необходимо е да групираме четивата по основни мисли. Така, около основната мисълъ „силна е родителската обичъ“ ще групираме четивата: „Баща“, „Писмо отъ близките“ и др. Неподсредствено следъ това образуваме нова група „синовна обичъ“, следъ това „трудъ“ и др. Четивата съ близки основни мисли ще вземеме едно следъ друго. Такова едно нареждане на четивата ще ни даде 2 преимущества: 1.

лесно децата ще открият основната мисъл, и 2., което е още по-важно, всъко по-предно четиво от групата е „психологична подготовка“ на следващото следъ него, както казва професоръ Цоневъ.

Ходъ на урокъ по четене. Въ педагогическия печатъ и конференциитъ се очертаватъ две схващания: Едното поставя на пръвъ планъ участието на учителя — той повече работи, а ученицитъ следъ него, второто поставя участието на ученика на предня линия, а това на учителя повече се свежда до ръководене, до режисиране, както се изразяватъ нѣкои.

Първото отъ тѣхъ предлага такъвъ ходъ на урока по четене.

1. Подготовка предимно върху емоционалната страна на четивата;
2. Четене отъ учителя при затворени читанки;
3. четене четивото на части отъ ученицитъ и вникване въ съдържанието: обясняване на непознатитъ думи, разказване на части следъ всѣка частъ;
4. прочитане четивото изцѣло;
5. разказване цѣлото четиво (по извлеченъ планъ или не);
6. вдълбочаване;
7. езикова разработка — търсене художествени изрази и вѣнване въ отдѣлнитъ изречения и посочване отъ учитель и ученици начинъ на четене;
8. упражнение.

По тоя начинъ сж развити много лекции изъ педагогическия списания, между които и моитъ „Райски ключаръ“ и „Късметъ“ (сп. „Учителска мисъл“).

Второто схващане препоръчва следния ходъ:

1. Подготовка като при първия или безъ такава, стига четивото да има допирни точки съ ученото до тогава.

2. Учителътъ съобщава цельта на урока и дава задача на ученицитъ: „Прочетете четивото, защото после ще ми го разкажете!“

3. Прочетете четивото още веднажъ, подчертайте непознатитъ думи и ги потърсете въ речника (въ края на христоматията).

4. Разказване четивото и допълване на погрѣшно запомненото.

5. Прочитане четивото отъ отдѣлни ученици и подробно разказване, за да се схване основната мисъл и се направи планъ.

6. Вдълбочаване.

7. Езикова разработка.

8. Четене отъ учителя даване образецъ; въ тоя случай ученицитъ знаятъ съдържанието добре, чели сж го вече 3 пжти, затова ще внимаватъ само върху начина на четенето.

9. Упражнение.

По тоя начинъ сж развити и моитъ лекции: „Майсторъ Михалъ“, кн. I, т. г., на това списание и „Зелената кесия“ (сп. „Българско у-ще“, год. I.)

Работя по единия и другия начинъ. Нѣщо повече — едно и сѣщо четиво въ единъ класъ разработвамъ по единия начинъ, въ другъ класъ по другия. Моето убеждение е, че вториятъ начинъ дава по-добри резултати, но при стихотворението той е почти неприложимъ.

Какво да се прави по писане въ прогимназията. Въпросътъ за писменитѣ упражнения е най-важниятъ и сѣщевременно най-трудниятъ въ обучението по матерния езикъ. „Никжде другаде не изтъква тъй добре умението на ученика да си служи съ езика — степенъта на неговата култура — както въ писменитѣ работи. Въ писането проличаватъ не само добритѣ знания, а и дисциплинираностъта на ума и цѣлия комплексъ отъ душевни способности, безъ които е немислима, каква да е култура. Затова паралелизмътъ между писането и културата е пълненъ: тѣ винаги сж правопрпорционални“, казва г. Малчо Николовъ въ статията „Мисли върху писменитѣ работи по български езикъ въ срѣднитѣ училища“, печатана въ сп. „Училищенъ прегледъ“.

„Че писмениятъ изразъ е свързанъ съ устния, е очевидна истина. Ето защо всички методики препоръчватъ устнитѣ стилни упражнения да предшествуватъ писменитѣ: така естествено, незабелязано ще се мине къмъ писменъ изразъ. Особено трѣбва да бждатъ застъпвани упражнения въ свободно разказване при разработване на четива. Въ сжщностъ това сж устни съчинения, при които ученикътъ самъ, съ собствени сили, се опитва да отдѣли сжщественото отъ несжщественото и търси свой изразъ, за да предаде съдържанието, тъйкува го, разсждава върху него“.

Твърде често, при разглеждане нѣкое четиво, у ученицитѣ се събуждагъ по асоциация известни спомени. Подбудени огъ учителя, ученицитѣ могатъ да заговорятъ за свои лични преживявания и наблюдения. Съобщеното при тоя случай ще бжде пакъ устно съчинение, само че много по-непосредно: то ще има характеръ на импровизация. Такива упражнения сж особено ценни въ първоначалното училище и прогимназията, защото при тѣхъ именно се развързватъ езицитѣ и на най-стѣснителнитѣ и боязливи ученици. Мълчаливитѣ и плахитѣ изведнажъ ставатъ по-смѣли и красноречиви, щомъ заговарятъ за свои преживявания.

Създаването на правилень изразъ може и трѣбва да се подпомага и отъ учителитѣ по другитѣ предмети — особено хуманитарнитѣ. Ако всички учители взематъ това присърдце, успѣхътъ по матерния езикъ би се значително подобрилъ. Защото, готвейки урока си по който и да е предметъ, ученикътъ въ сжщностъ готви всѣкидневно по нѣколко устни съчинения. За внимателния учителъ не е безразлично, по какъвъ начинъ се изказва ученикътъ.

Следъ тия предварителни бележки да си дойда на думата. Първата ми работа по писане, когато приема първокласниците, е да имъ обърна внимание върху правилното писане на буквите. Два — три часа изгубвамъ, за да поприказваме за значението на писмото и правилното писане на буквите. Първите ми писмени упражнения сж обикновено преписвания. Най-често тѣ сж съпроводени съ неприятности. Щомъ видя, че ученикътъ не пише правилно буквите, отказвамъ се да преглеждамъ работата му. Съобщавамъ на провинениятъ, че ще имъ преглеждамъ писането, когато почнатъ да пишатъ съ правилни букви. Въ по-нататъшната си работа по писане — при всички упражнения — съмъ упоритъ, но и къмъ себе си съмъ строгъ. Това, което азъ пиша на дъската, откъмъ правилностъ на буквите се стремя да бжде изрядно. Децата трѣбва да видятъ, че учителътъ не нарушава ония правила, които обявява за учениците като законъ. И по тоя въпросъ трѣбва да помогнатъ всички преподаватели въ класа. Когато често азъ ги мѣмря за неправилно написани букви — прости или главни — по-смѣлитъ ученици ми казватъ: „Г-нъ Р, г-ца, г-нъ, г-жа еди коя си така пише“. Необходимо е така сжщо, за да не раздвояваме детските души, всички учители да знаятъ поне най-едритъ правописни правила и правилно да пишатъ. Не бива азъ да ги уча, че числителните имена отъ петъ до десетъ се пишатъ съ ъ, а учителътъ по аритметика да пише сжити думи или нѣкои отъ тѣхъ съ ъ. Въ таквъ случай учениците се чудятъ, кого отъ двамата да вѣрватъ.

Посочихъ вече, че ученикътъ, дошълъ въ I кл., трѣбва да умѣе да отдѣля думите една отъ друга. Понеже това не може да направи, то центърътъ на работата ми по писане въ цѣлия I класъ е думата. Ето защо азъ приобѣгвамъ до следните видове писмени упражнения въ I класъ:

1. *Преписване.* Въ първите 1 — 2 месеца, когато още се разправямъ съ правилното писане на буквите, употребявамъ по-често това упражнение, а следъ това по-рѣдко си служа съ него — само при новъ правописенъ материалъ. Първите 5—6 часа преписватъ отъ дъската, а азъ бдя върху правилното писане на буквите, а следъ това преписването върви по изречения съ заличаване.

2. *Диктовка.* По въпроса за диктовката проф. Лай въ своето хубаво съчинение „Експериментални изследвания върху писането“ е на мнение, че диктовката трѣбва да бжде срѣдство само за изпитване и че за усвояване праповиса нѣма никакво значение. Това подценяване на диктовката като срѣдство за изучаване на правописа не се потвърждава въ такава степенъ въ по-сетнешните изследвания на проф. Мойманъ, на Вилманъ и др. Тѣ сж насочили своите изследвания и върху децата отъ по-горната степенъ на училищната стълба. Преди малко азъ подчертахъ едно важно заключение: „Докато

усвоятъ писането, децата пишатъ успѣшно преписи, а после предпочитатъ диктовката“. За сега се смѣта за доказано, че съ постепенното израстване на ученицитѣ правописното значене на диктовката се увеличава и въ прогимназията тя трѣбва да бѣде доминираще упражнение.

Поменатитѣ изследвачи сж доказали, че не бива да се допуска ученицитѣ погрѣшно да напишатъ думата, та после да се поправя. Облегнатъ на това общеприето и общедоказано положение, азъ правя диктовката си така :

1. Прочитамъ цѣлото четивце, предназначено за диктовка.

2. Питамъ за основната мисль.

3. Чета първото изречение и питамъ за думитѣ съ особенъ правописъ.

4. Пакъ чета изречението и чакамъ ученицитѣ, докато го напишатъ.

5. Непосрѣдствено следъ това, азъ пиша на черната дъска изречението и ги подканямъ да видятъ, дали не сж сбъркали. Обикновено явление е, ученицитѣ да следятъ всѣка дума и веднага следъ написването ѝ да си я поправятъ. Обяснението на това е следното :

Ученицитѣ въ прогимназия а иматъ до известна степенъ зрителенъ образъ за най-употрѣбяванитѣ думи. Само подробноститѣ още не познаватъ, т. е., тѣ не знаятъ, кжде да пишатъ ѣ, ж и нѣкои съмнителни съгласни. Съ предварителното питане за особения правописъ на думитѣ предизвиквамъ ученицитѣ да си припомнятъ правописа имъ. Да кажемъ, че при все това напишатъ погрѣшно думата: безъ да имъ дамъ възможность дълго време да наблюдаватъ погрѣшно написаната дума, тѣ я поправятъ, като *изтриватъ погрѣшно написаната буква*. Правилно пъкъ написаната дума отъ ученика и видена пакъ правилно написана отъ учителя, закрепя още по-здраво у ученика зрителния образъ на думата, тъй като ученикътъ съ известно напрежение наново наблюдава думата.

Общеприето е да се диктува изречение по изречение. При все това дългитѣ изречения могатъ да се разкъсватъ, а когато ученикътъ забрави, какво да пише, пакъ ще му продиктувамъ изречението, безъ да ме смущава обстоятелството, че другитѣ ученици сж написали вече цѣлото изречение или частъ отъ него. Нека се разбере добре: въ тая степенъ на обучението отъ по-голямъ значение е думата — изречението ще оформявамъ при съченението.

При диктовката ученицитѣ по-малко залавятъ думитѣ. Ако при все това има залавяния, поправката трѣбва да се извърши твърде смислено.

Кои думи ученицитѣ най-често залавятъ? Най-често заловени съ думитѣ следъ тѣхъ се пишатъ предлозитѣ: съ, въ, на, до и др., кжсатa форма на притежателнитѣ мѣстоимения свой — *си* и неговитѣ — *му* (тукъ се правятъ най-много грѣш-

ки). Правятъ се и други залавяния, но тѣ сж повече или по-малко случайни.

Какъ да приучимъ децата да изправятъ горнитѣ грѣшки и да не ги правятъ? Азъ употребявамъ следния начинъ:

1. — Когато чуете изречение съ дума въ която отпреди звучи с или в, ще опитате, можете ли да го кажете съсъ или въвъ. Ако можете да произнесете изречението така и пакъ да се разбира сжщата мисълъ, ще пишете отдѣлно съ или въ.

2. Сливането на *си* и *му* изправямъ така :

Нека имамъ да изправямъ изречението „Писахъ на *майкаму*“ Чия е майката? — Негова. Кажете тогава изречението, като посочите, чия е майката! — Писахъ на *неговата майка*. Колко думи има това изречение? — Четири. Понеже формата *неговата* е много провлѣчена и не тѣй звучи въ това изречение, то вмѣсто нея употребяваме думата *му*. Това правя и съ думата *си*, когато я залавятъ.

Не бива да се смѣта, че съ едно изправяне ще отрѣжимъ пѣтя на грѣшкитѣ. Децата ще ги правятъ, но всѣкога, като се спираме на изправянето и припомаме все сжщото правило, ще видимъ, какъ постепенно грѣшкитѣ и въ това отношение ще изчезнатъ. Искане само отъ страна на учителя голѣмо постоянство.

Освенъ тази диктовка, правя и такава, безъ да пиша. Нея употребявамъ рѣдко и то като контролно сръдство.

Въ I. класъ има да се справимъ съ следния правописенъ материалъ въ свръзка съ граматиката :

1. правописъ на члена (колкото е възможно), 2. правописъ на сжществителни, имена отъ мъжки родъ съ *ъ*, 3. правописъ на сжщ. имена отъ ж. р. съ *ъ*, 4. членътъ *тъ* на сжщ. имена отъ м. и ж. р., 5. глаголитѣ, които въ 3. л., ед. ч., сегашно време, свършватъ на *ѣ*; 6. мѣстоимения съ *ѣ*, 7. предлози : подъ, надъ, задъ, възъ, изъ, презъ и др., 8. прѣка речъ.

Всѣко отъ тия правила се извлича по граматика и се упражнява съ по 2 — 3 упражнения — прегонване и диктовки.

Въ втори класъ диктовката (въ тоя видъ, въ който азъ я практикувамъ) заема почти всѣка седмица по единъ часъ отъ писането. Граматичниятъ материалъ ще даде правописенъ такъвъ, който ще упражнимъ. Въ тоя класъ ще се справимъ съ следния правописенъ материалъ : 1. ясни съгласни въ края на думитѣ; 2. ясни предъ тъмни и тъмни предъ ясни; 3. глаголи отъ I и II спрежение, причастията имъ въ минало несвършено време и изключенията; 4. членуване на сжществителни, прилагателни и числителни имена; 5. падежни форми на личнитѣ мѣстоимения, особено *ме* и *ми*, те и ти, я и ѣ, се и си и др.

Понеже тукъ четенето е вече доста напреднало, иска се ученикътъ по гласа да разбира, какви препинателни знаци ще постави.

Въ третия класъ диктовката продължава, но тя отстъп-

ва значително на съчинението. Характерни сж тукъ нѣколко упражнения — диктовки или преписи отъ дѣската — които упражнения вземамъ въ края на годината презъ мартъ и априлъ, за да провѣря, доколко се схващатъ сложнитѣ изречения и се поставятъ препинателнитѣ знаци. Ето въ що се състоятъ тѣ:

Написвамъ на черната дѣска едно съчинение, което се състои отъ гласни изречения, като поставямъ само точкитѣ. Искамъ ученицитѣ да поставятъ запетайтѣ, да отдѣлятъ прѣката речъ, ако такава има, и да ми обясняватъ защо поставятъ тия знаци Или пъкъ, диктувамъ имъ цѣлото изречение монотонно, за да не се ориентиратъ по гласа ми, както съмъ ги училъ още въ I класъ. По сжщия начинъ искамъ да направятъ разграничение на изреченията.

Въ третия класъ ще се справимъ съ следния правописенъ материалъ:

1. пълненъ и скжсенъ членъ (повторение);
2. правописъ на обръщение (повторение отъ II кл.) и приложение;
3. правописъ на еднаквитѣ части въ изречението;
4. прѣка речъ (повторение и обяснение въ свръзка съ допълн. приставно изречение).
5. правописъ на сложното изречения (съчинено и съставно)
6. правописъ на вметнатитѣ думи и изречения.

Наредъ съ тия упражнения *още въ I класъ* почвамъ и съчиненията. Отначало по-рѣдко прибѣгвамъ до тѣхъ, но къмъ края на годината увеличавамъ броя на тия упражнения. Тукъ се правятъ главно 4 вида стилни упражнения:

1. синтаксични упражнения; 2. съчинения върху видѣно отъ всички ученици; 3. съчинения по картини и 4. възпроизвеждания.

Де свършва една мисль и отде започва друга и какъ две или повече мисли могатъ да се свържатъ въ едно синтаксично цѣло е най-трудната проблема, но въ сжщото време е крайната цель, която трѣбва да преследва учительтъ въ прогимназията — това вече азъ казахъ. Граматическитѣ и синтаксични правила малко могатъ да помогнатъ за това. По-сигурни резултати се получаватъ чрезъ наблюдения. За тази цель азъ правя така нареченитѣ синтаксични упражнения. Тѣ биватъ 3 вида:

1. По дадени глаголи се пише малко съчинение. Примѣръ: Днесъ е гроздоберъ. Станахме. Отидохме. Започнахме. Ядохме. Брахме. Тръгнахме. Стигнахме.

Тоя видъ упражнения се правятъ, следъ като въ граматиката сме взели за изречение, сказуемо и подлогъ. Такива упражнения се правятъ по дадена тема, по която сме водили беседа вече. Първитѣ упражнения се правятъ съ участието на цѣлия класъ. По-сетне учительтъ само може да напише глаголитѣ и следъ беседата да остави децата сами да си напи-

шатъ съчинението. Тия съчинения се правятъ предимно съ прости изречения въ началото, а по-сетне се правятъ опити и съ сложни изречения.

2. Написвамъ дадено малко съчинение, предимно, съ прости изречения безъ точки и главни букви и искамъ ученицитъ да ми кажатъ, къде да поставя точкитъ. Смѣтамъ, че тоя видъ упражнениа сж отъ голѣмо значение. Въ първия случай само по глаголитъ се строятъ изречения, а сега наопаки — изреченията сж заловени и по мислитъ тѣ трѣбва да се разграничатъ. При тѣхъ не се иска никаква подготовка. Достатъчно е да имъ дадете разказчето и да имъ кажете: „Вие ми казахте, че познавате изреченията. Азъ съмъ написалъ изреченията на това съчинение заедно. Ха сега ги отдѣлете!“ Повтарямъ — първитъ опити трѣбва да сж съ съчинения, които се състоятъ отъ прости изречения съ по-малко пояснителни думи.

3. Чета статийка и по правилата, които знаятъ по четене вече, искамъ по слухъ ученицитъ да ми кажатъ, къде свършва изречението и къде има запетая. По въпроса за запетаята и точката азъ се спирамъ и при диктовката и искамъ по гласа ми да познаятъ, де има запетая и де точка. Така че правилата по четене сж въ услуга, както на диктовката за препинателни знаци, така и тука за тия слухови упражнения.

Съчинения по видено отъ всички ученици. Особено удобни сж за съчинения малкитъ разходки, които учитель и ученици правятъ презъ есенъта и пролѣтъта за наблюдения на природни обекти. Такива случаи не пропускамъ никога. Сжщото важи за случайни праздници и събития. Въ програмата ми може да пише, каквото ще, азъ използвамъ часа за писане следъ една разходка, да речемъ, по естествена история или следъ едно събитие или праздненство.

Едно малко отклонение. Често господа инспекторитъ ни задължаватъ да отбелязваме въ училищната седмична програма четене, писане или граматика. За форма това и азъ правя. Нека господа инспекторитъ ми пишатъ хиляда грѣха, но това не мога да спазвамъ презъ цѣлата година. Ако нѣкога моята работа се съвпада съ програмата, това ще е случайно. Защо? Ако съмъ започналъ едно четиво и виждамъ, че трѣбва да довърша разработката му, а не да чакамъ часъ по четене, въ следващия часъ по български езикъ, какъвто и да е той, азъ ще чета. Започналъ съмъ по граматика нѣщо и виждамъ, че е по-добре да го свържа съ следващата материя и тогава да имъ дамъ възможность да го заучатъ, пакъ ще наруша програмата. Когато имаме съчинение, следващия часъ ще го поправа, ако съмъ ималъ време да прегледамъ работата и т. н.. Изобщо работата на учителя по български езикъ е такава, че не бива да се иска да спазва едчо точно разпредѣление на часоветъ. За да се премахне само до известна степенъ това неудобство, азъ подреждамъ часоветъ си за I класъ така: че-

тене, четене, граматика, писане, писане, писане и черковно-славянско четене, или съ други думи : 2 часа четене, граматика, 3 часа писане единъ следъ другъ

Та да си дойда на думата. За I класъ, казахъ, най-удобни за съчинения сж разходкитъ. Не е необходимо да кажемъ на децата преди разходката, че ще правимъ съчинение, но и това понѣкога можемъ да направимъ, за да наблюдаватъ действията едно следъ друго. Лѣтната ваканция, Великиденската и Колѣдната сж неудобни като теми за съчинение съ ученицитъ отъ прогимназията. По-скоро бихъ имъ далъ една по-ограничена тема : „Какъ прекарахъ първия денъ на Коледа“ или „Какъ прекарахъ Сурваки“. Въ многото спомени за ваканцията децата ще се объркатъ и, вмѣсто да ни предадатъ нѣщо по-подробно, ще се задоволятъ съ общи думи.

Въ часа по писане само ще се припомни на едро преживѣното и ще се оставятъ ученицитъ да пишатъ.

На трето мѣсто като материалъ за съчинение ще използваме картинитъ. Въ първия класъ, па и въ втория предпочитамъ серия картини, които илюстриратъ дадена приказка. Смятамъ, че картината е копие на живота и ще ни даде до голѣма степенъ нагледно случката. Къмъ втората половина на втори и въ трети класъ ще правимъ съчинение по една картина.

Ако се прави съчинение по нѣколко картини, тогава се разглеждатъ последователно картинитъ, като особено внимание се обърне на началната картина, която обикновено дава обстановката, въ която ще се върши действието. Ако се прави съчинение по една картина, тогава тя се разглежда добре и се иска ученицитъ да построятъ моментитъ преди тоя, представенъ на картината, и тоя следъ нея. Безъ особена мъжа децата ще построятъ тия моменти.

На четвърто мѣсто ще използвавамъ възпроизвеждането. Необходимо е да се подбератъ малки, но съдържателни приказки и то отначало такива, които нѣматъ прѣка речъ, а следъ това ще се избиратъ и приказки съ по-сложна конструкция.

Отъ голѣмо значение тукъ е формата, въ която се чете приказката. Учителитъ по езицитъ ще забележатъ, че мъчно се поддава на децата да изложатъ една случка въ минало не-свършено, или сегашно време, ако не сж били свидетели на случката. Само това, което сж видѣли, тѣ излагатъ въ тия времена. Всичко друго предпочитатъ да изложатъ въ приказното време, т. е. въ минало неопредѣлено свършено, което употребяватъ безъ спомагателния глаголъ съмъ. Трѣбва да се съобразимъ въ тоя случай съ детскитъ сили. Щомъ децата могатъ да разказватъ невиденото само въ минало неопредѣлено време — като приказки, възпроизвеждането трѣбва да става неотклонно дори до III класъ. Съображенията ми, вънъ отъ посоченото вече сж и тия :

При възпроизвеждането децата има да се справят главно с 2 неща : съдържанието и формата.

Приказката трябва да бъде запомнена и то с нужната последователност въ изложението на фактите. Това не е съвсем лесно, особено ако приказката е съвършено нова за децата. Ето защо прочетената приказка трябва да се преразкаже поне на първо време. За ученика трябва да бъде ясно съдържанието на приказката, затова учителят трябва да направи всичко възможно за изясняването ѝ, било като спира на отделните моменти още при прочитането, било като си послужи и с рисуване за даване наглед.

Следъ това втора мъжнотия за децата е обличане на това съдържание въ форми — или построяване на изреченията. Тук трябва да се дава постоянно единъ и същъ съветъ — късички изречения, защото тая мъжнотия преследва децата презъ цѣлия курсъ на основното училище.

При наличността на тия две мъжнотии смѣтамъ, че откъмъ една частъ отъ формата — времето на действието — децата трябва да бъдатъ улеснени.

На пето мѣсто нека кажа една дума и за съчинението по планъ. Тия съчинения по малко употребявамъ. Обикновено съчинение по планъ правя за есенъта, зимата и пролѣтъта, и така също и за отделни предмети : училищна сграда, града, кокичето и др. Въ една беседа децата набелязватъ материала, който трябва да съдържа нашето съчинение. Азъ пакъ го записвамъ на едната половина на дъската. Следъ това написвамъ плана на другата половина, като разсѣдимъ, каква последователностъ трябва да има между фактите. По изработения планъ ученицитъ пишатъ съчинение въ къщи.

На шесто мѣсто и то много рѣдко си служа съ съчинения по подхваната тема: Въ тоя случай се дава началото и единъ важенъ моментъ, който ще даде възможностъ на детето да развие случката по-нататкъ.

Поправка. Поправката на съчинението може да се извърши по 4 начина :

1. *Изработване ново съчинение* съ помощта на ученицитъ — всѣки ученикъ ще диктува изречения отъ своето съчинение или ще приспособи своитъ изречения къмъ написанитъ вече на черната дъска. Одобрено отъ класа изречение се написва на дъската. Тоя видъ поправка практикувамъ въ I класъ. Тя изправя изреченията или по-скоро кара ученицитъ да направятъ пакъ едно съчинение въ новъ порядъкъ на мислитъ.

2. *Поправка на съчинението на единъ ученикъ.* Вземамъ съчинението на срѣденъ ученикъ, написвамъ го на едната половина на дъската, а на другата съ помощта на ученицитъ го изправямъ и украсявамъ съ по-хубави думи. Тоя видъ практикувамъ повече въ втори класъ.

3. *Поправка класна.* Посочвамъ грѣшитъ на ученицитъ

относно : а. правилностъ на буквитѣ, б. правилностъ на думитѣ (правописъ, залавяне, ненамѣсто употрѣбени), в. правилностъ въ построяване на изреченията, г. има ли излишни изречения или имали нѣщо изпуснато (единство въ темата). Тоя начинъ на поправка рѣдко употрѣбявамъ въ I класъ, въ II класъ по-често, а въ III класъ си служа почти изключително съ него.

4. Може да се употрѣби още единъ начинъ — опитвалъ съмъ го, па препоръчватъ го и въ нѣкои ръководства : чете учителятъ съчинението на единъ ученикъ, ученицитѣ се произнасятъ върху него. Тоя начинъ, наистина, прилича донѣкъде на слуховитѣ упражнения, но, понеже изреченията на ученика не сж изрядни и не сж предъ погледа на ученицитѣ, тѣ не могатъ да направятъ добре нуждната поправка. Детето не може да зѣдържи въ съзнанието си цѣлото съчинение съ всичкитѣ му форми, та да се произнася върху тѣхъ. То може само общото да долови и да каже впечатлението си отъ цѣлото, но не и отъ подробноститѣ, които то не може да запомни.

Така схващамъ въпроситѣ около обучението по четене и писане. Така работя и постигамъ задоволителни резултати. Накрая нека повторя още веднѣжъ, че резултатитѣ отъ обучението по четене и писане само тогава ще бждатъ задоволителни, когато отъ I отдѣление до VIII класъ се подреди планъ, въ който да проличаватъ подробнитѣ цели, които всѣка учебна година ще постигаме. Въ свръзка съ това трѣбва добре да се изясни и отношението на отдѣлнитѣ стѣркове отъ езикознанието, за да се разбере, на кои отъ тѣхъ ще даваме преднина при обучението. Въ това отношение ще помогнатъ и педагогитѣ, практицитѣ и инспекторитѣ. Не сторимъ ли това, ние ще се лугаме, а резултатитѣ ще бждатъ незадоволителни.

Н. Беневъ — Габрово.

ЕДИНСТВО ВЪ ЕЗИКЪ И ПРАВОПИСЪ.

Езикътъ е нѣщо живо и затова постоянно подлежи на промѣни. А тѣ идатъ отъ две страни : отъ народния говоръ и отъ книжовния. Народниятъ говоръ се е мѣнилъ въ развоая на езика въ времена на никаква или слаба книжовностъ, но днесъ, когато и най-малкото отклонение зорко се следи и записва, като че книжовността има по-голямъ дѣлъ въ езиковата оправа. Следов., заговори ли се за правописни промѣни въ българския езикъ, не трѣбва да се изпада въ еностранчивостъ, а да се вземе подъ внимание, както историческиятъ вървежъ, така и възможнитѣ бждащи насоки на езиковата ни култура.

Противъ подетата промѣна се издигатъ много гласове съ най-противоположни отзвуци. Да се слушатъ повече тѣзи, които строго се държатъ о старото и смѣтатъ, че всѣка промѣна въ езика ще донесе разгромъ на страната, е съвсемъ неразумно. Колкото по-рано се оправи нашия правописъ, толкова по-добре ще бжде, защото колкото отиваме по-нататъкъ, толкова повече книжно богатство се натрупва, което единъ денъ ще трѣбва да се захвърли. А промѣната на правописа не може да ни избѣгне, колкото и да се мъчимъ да я възпремъ о навика на остарѣлигъ си понятия.

Въпросътъ е, по какъвъ най-подходящъ и най-благоприятенъ начинъ да се извърши правописната промѣна, защото тя е много важна, отъ нея зависи бждашето на нашата духовна култура и на нашето племе, като отдѣлна единица срѣдъ сродни племена. На кжде ще отиваме ние? Къмъ разединение на цѣлото и обособяване разнитъ диалекти, или къмъ постепенно изравняване езиковитъ различия и отъ тукъ къмъ пълно сливане на прѣснатия български родъ? Източниятъ български говоръ е едно откъснато наречие, което се стреми да се наложи съ всичкигъ си недостатѣци върху общия ни говоръ, но съ това значително ни отдалечава отъ западнитъ говори, особено отъ македонския, който при сегашното политическо положение на тази страна, съвсемъ ще се отклони отъ матерния си езикъ.

Въ случая, главната отлика между западното и източно наречия е различния гласежъ на буквата *ѣ* и то, въ незначително число думи. Ако се приеме изговора ѝ по източнобългарски като *я*, ще трѣбва това да се наложи и на западнитъ българи, следов., да ги отдалечимъ отъ македонския говоръ. Ако искаме да се постигне обратното, ще трѣбва да приемемъ вмѣсто *ѣ* по западнобългарски навсѣкжде само *е*.

Ероветѣ могатъ безъ особена болка за нѣкои патриотично настроени сърдца да се изхвърлятъ отъ края на думитъ. Но и да ги оставимъ, пакъ иматъ известно значение, като твърди и меки окончания, пъкъ и вредага отъ тѣхъ не е голѣма, защото и безъ това тѣ не съставятъ нѣкакво различие въ диалектитъ ни и особена мъжнотия за изучаване на правописа.

Най-после въ основата на новия ни правописъ трѣбва да легне правилото: за всѣки звукъ — отдѣлна буква. Тъкмо затова звука *ж*, който навсѣкжде се произнася еднакво, не бива да остане съ две букви, при каквито и да е исторически съображения. Трѣбва най-сетне да се спремъ на едната. Щомъ приемемъ, че *ѣ* и *ѵ* ще се запазятъ въ края на думитъ, налага ни се да оставимъ буквата *ж* навсѣкжде за звука *ж*. Ако пъкъ премахнемъ *ѣ* отъ края, тогава добре е за звука *ж* да остане буква *ѣ*.

Възъ основа на всичко това, предлагамъ следния проектоправописъ на българския езикъ :

1. Буквата *ѣ* да се изхвърли и се замѣни навсѣкжде съ *е*, както се произнася отъ повечето българи.

2. Буквата *ж* да остане навсѣкжде въ началото, срѣдата и края на думитѣ, дето има звукъ *ж*.

3. Буквитѣ *ѝ* и *џ* да се оставятъ само въ края на нѣкои думи като безгласни твърдо и меко окончания.

4. За омекчаване на *о* да се употрѣбява *й*.

5. За членове на имената отъ мъжки родъ да останатъ само краткитѣ *а* и *я*.

Така ще може да се постигне желаното единство въ езикъ и правописъ, върху което здраво ще положимъ богатствата на родната речъ и развитието на духовнатата ни култура. И колкото по-рано, толкова по-добре, за да не стане после много късно

Д. Ст. Димовъ — София.

ЕСТЕСТВЕНЪ ПОСТЪПЪКЪ ПРИ ОБУЧЕНИЕТО ВЪ ПѢНИЕ.

Нѣма учебенъ предметъ измежду тѣзи на първоначалното училище, за които да се предлагатъ толкова методични ходове, колкото сж се предлагали и предлагатъ за пѣнието. Този фактъ е лесно обяснимъ. Защото пѣнието, като учебенъ предметъ има, както тѣхническа, така и логическа цель. То цели да развие отъ една страна известни сръчности, свързани съ гласовия и слуховъ органъ, а отъ друга — да даде известни знания върху символния строежъ на пѣсенята. И понеже пѣтищата за придобиване на знания и създаване на сръчности сж малко или много различни, то и предлаганитѣ ходове за обучение въ пѣние се различаватъ въ зависимостъ отъ това, кой отъ горнитѣ пѣтища ще господствува въ разсжжденията на методика. Ако, обаче, се хвърли сравнителенъ погледъ върху тия различни ходове, ще се дойде до извода, че има голѣма общностъ между тѣхъ. Точно тази общностъ навежда нашето внимание на естествения постъпкъ при обучението въ пѣние. До него ние ще дойдемъ чрезъ бѣгълъ анализъ 1) върху символния строежъ на пѣсенята и 2) върху психологичнитѣ основи на пѣнието.

1. Всѣка пѣсень е изразъ на известно комплексно преживяване. То може да има само единъ изразъ. Той е тонътъ. Пѣсень безъ тоналностъ е невъзможна. Може да има пѣсень безъ думи, пѣсень безъ мимика, но пѣсень безъ тонове нѣма. Тонътъ е сжщностенъ белегъ на пѣнието, като езикова проява

Всѣки човѣкъ, въ тази смѣсь на думата, е пѣвецъ. Човѣшката душа всѣкога пѣе, но не всѣкога дава изразъ на своята пѣсенъ. Дори човѣкъ пѣе и когато мълчи. Но това пѣние, тази мелодия на изживявания и преживѣлици още не е пѣсенъ. Такава то става, когато намѣри своя вѣншенъ постояненъ изразъ. Такъвъ може да бѣде само нотата. Символниятъ белегъ на тона, значи, е нотата. Всѣка нотна тоналностъ може да се възпроизведе вокално и инструментално. Но възпроизведената мелодия или музикалностъ чрезъ гласовъ органъ или чрезъ инструмента още не е пѣсенъ. Пѣсенъ имаме тогава, когато къмъ тази мелодика е прикрепена известна словестна композиция. Споредъ това, *пѣсенъта е единство отъ мелодия и ритмиченъ текстъ*. Отсѣтсвува ли първата съставка, имаме лирично произведение, а, ако отсѣтсвува второто, имаме чиста музикална мелодия. Наивното опредѣление на пѣсенъта отговаря на нашето схващане. За него пѣсенъта е „мелодия, облѣчена въ думи“. Но наивното съзнание отива още по-нататъкъ. То именува всѣко лирично произведение пѣсенъ. Въ това именоване има нѣщо много вѣрно. Че е така, въ това би ни увѣрилъ факта на възможността да се музицира всѣко лирично произведение. Така сж музицирани всички произведения на Ботева, частъ отъ тия на Яворова, много отъ детскитѣ стихотворения и т. н. Но въ какво собствено се състои тази възможность?

Въ своята основа всѣко стихотворение има мелодия. Поетътъ, преди да е далъ словесенъ изразъ, е носилъ въ душата си тази мелодия, защото мелодията е най-непосрѣденъ езикъ на душата. И понеже познава и при това естественъ даръ му е да владѣе словесния изразъ, той дава такъвъ на въпросната мелодия. Последната вскога е причинена отъ известни обективни причини и субективни основания. Тѣ важатъ за всички съзнания или души. Всѣка душа затова преживява въ даденъ моментъ известни мелодии. И споредъ това, на кое изразно срѣдство тя е способна, на такова привежда своята носталгия или радостъ, своята скръбъ или копнежъ. Следователно, ако преживяващия мелодията е поетъ, той ще даде словесенъ изразъ и ще имаме стихотворение; а ако той е музикантъ, ще даде нотенъ изразъ; ако ли пъкъ е художникъ, ще даде живописенъ такъвъ. Споредъ дарбата е и срѣдството. Ала и въ тритѣхъ случая мелодията е една и сѣща. На тази еднаквостъ въ преживяванията на поета и музиканта се дължи възможността да се музицира лирично произведение. Само този музикантъ или музаленъ композиторъ, който леко, непосредствено се добере до тази първична музика на лиричното произведение, преживѣе я като лично своя и съумѣе да ѝ даде съответна нотна одежда, само той успѣва въ намѣренията си. И въ двата случая, въ поетичното творчество и въ музицирането, се касае за единъ и сѣщи пѣтъ -

пжтътъ да се върви отъ интимната, отначало смѣтна и не изразима преживѣлица къмъ символното изразяване на последната. Пѣсенъта е комплексна преживѣлица, изразена двояко: въ едно и сжщо време и чрезъ нотни символи, и чрезъ словестни такива. За да се стигнатъ и усвоятъ последнитѣ, трѣбва да се преживѣе първата. Това е естествения пжтъ за заучаване на всѣка пѣсенъ. Пѣсенъта е едно единство отъ два вида символни изрази, взети заедно, за да се допълнятъ при изразяване тоналната преживѣлица. Отъ тукъ она който иска да заучи една пѣсенъ, едновременно трѣва да заучва двата вида символи. По този пжтъ ще стигне до цѣлостта на музикалната преживѣлица, ще я овладѣе непосредно и ще я преживѣе като своя. Само така ще изпита нейния чаръ. Отъ тукъ трѣбва да изхожда и методията на пѣнието, за да намѣри най-естествения постжпкъ при обучението въ пѣние.

2. Въ учебната практика различаватъ две страни на пѣсенъта; текстъ и мелодия. Въ зависимостъ отъ тѣзи две страни и ходоветъ при разработката сж различни. При едни централно мѣсто заема текста, а при други — мелодията. Първитѣ, за да се добератъ до мелодията, заучаватъ текста, а при вторитѣ — чрезъ мелодията се усвоява текста. При първитѣ се излиза отъ логичния анализъ на текста, а при вторитѣ — отъ непосредственото действие на мелодията. Отдѣлно се заучава мелодия и текстъ, а следъ туй се съединяватъ. Това е традиционниятъ постжпкъ. Първиятъ е застѣпенъ въ нашето първоначално училище, а вториятъ се прилага въ прогимназията.

Изпърво нека се спремъ на първия постжпкъ. При него най-напредъ се заучава текста. Неговото заучаване става откъмъ съдържание, като се прави логически анализъ, и откъмъ форма, като се прави естетически такъвъ. Чрезъ тѣзи анализи се цели да стане текста познатъ на децата. Това ще улесни последнитѣ да усвоятъ мелодията, тъй като тя вече е извикала нужнитѣ чувствени и интелектуални преживявания, малко или много сходни съ тия, които е ималъ композиторътъ или поетътъ. Въ тоя случай тѣ биха по-скоро съответствували на *преживяващията на поета*. Следъ това се съобщава гласово или инструментално мелодията. Заучва се и тя, но изпърво на части, получени отъ надлъженъ анализъ,

При втория постжпкъ се върви точно по обратния пжтъ. Най-напредъ се заучава мелодията. Нейното заучаване става съ помощта на нотната символика, която дава възможностъ мелодията да бже проектирана върху черната дѣска или тетрадки-тъ. Прави се мелодиченъ аализъ, за да се усвоятъ: 1) такта, въ който е съставена мелодията; 2) интервалитѣ между най-низкитѣ и високитѣ тонове и 3) най-крѣшнитѣ извивки на мелодията. Следъ това се съобщава или се заучава текста — той се прикрепява къмъ мелодията. И на него се прави ана-

лизъ, заучва се добре и по такъв начинъ се зауча и пѣсенъта

Ние тукъ не се спираме на подробности досежно моментитѣ на постѣпацитѣ, не засѣгаме най-важнитѣ отъ тѣхъ. Тѣ сж достатѣчни да ни дадатъ физиономията на двата постѣпѣка, за да се отнесемъ къмъ тѣхъ критически. И двата сж едностранчиви. Чрезъ тѣхъ се разрѣзва живъ организъмъ, проучватъ се поотдѣлно, но не вече като живи части, а като мъртви, и после се прави опитъ отъ тѣзи части, чрезъ съединението имъ да се получи прежния единенъ организъмъ. Така заучената пѣсенъ прилича на безжизненъ трупъ, който не поражда въ съзнанието на децата чаръ и живи чувства, а създава излишенъ товаръ отъ зрителни и слухови представи.

При първия центрано мѣсто при заучаването се пада на зрителнитѣ представи, а при втория — това мѣсто се заема отъ слуховитѣ представи. При единия се трѣгва отъ окото презъ слуха къмъ гласовия органъ, а при другия — отъ ухото презъ окото къмъ гласовия органъ. И при двата се цели да се създадатъ трайни асоциации между въпроснитѣ представи — асоциации, които улесняватъ *запаметяването* на текста и мелодията. И при двата, паметъта заема важно мѣсто. Върви се по пѣтя на една наука, когато се знае, че пѣнието не е наука. Всичко и при двата случая е принудено. Изпусната е изпредвидъ непринуденостъта на майчината пѣсенъ, съ която преспива и събужда своитѣ рожби. При последната текстъ и мелодия сж едно единство. Вървятъ заедно и не сжществуватъ независимо. Но затова *научениитѣ* майчини пѣсни траятъ до гробъ, когато запаметенитѣ по горнитѣ постѣпѣци лесно и бързо се забравятъ. Майчината пѣсенъ може да послужи за изходната точка при обучението въ пѣние. Тя може да ни покаже въ общи чѣрти и най-естествения постѣпѣкъ при него.

3. Пѣсенъта е една организирана комплексна душевна проява. Текстъ и мелодия, като нейни съставки, сж органично свързани въ такъвъ смѣсьлъ, че сж изразъ на една и сжща душевна преживѣлица. Последната, ако се изразѣше само текстуално, не би била пѣсенъ, както не би била такава, ако се изразеше само съ ноти. Споредъ това, единството на пѣсенъта не се дължи на асоциацията между предметнитѣ и слухови представи, които се пораждатъ отъ текста и мелодията, а на *цѣлостната преживѣлица*, която поражда вълшебно изпълнената пѣсенъ, въ която не влизатъ само интелектуални данни, а и емоционални и волеви такива, и която съответствува на преживѣлицата, съчетаваща тази на поета и композитора, които сж различаватъ само по символнитѣ сръдства. Тази цѣлостната преживѣлица, която крие въ себе си толкова душевни данни, е малко или много организъмъ, който се ражда, развива се и следъ това изчезва. На такъвъ организъмъ прилича и пѣсенъта. Тя затова е единъ процесъ и върху нея не може да се прави нито надлъженъ, нито напрѣченъ анализъ,

каквито се правятъ при горнитѣ постѣпѣци. Погрѣшни сѣ пѣтищата, по които се върви отъ мелодията къмъ текста или обратното. Има единъ едничѣкъ пѣтъ: *да се върви отъ живата преживѣлица едновременно къмъ мелодията и текста.* А този пѣтъ изисква: 1) да не се разкъсва пѣсенята на мелодия и текстъ; 2) да не се раздѣля на части, подсказани отъ куплетитѣ на текста и 3) да не се правятъ изпърво едни анализи (логични), а после други (мелодични), а анализътъ да е единенъ и цѣлостенъ. Той да засѣга както предметнитѣ особености, така и мелодичнитѣ такива на пѣсенята. Въ какво се състои този пѣтъ?

4. При обучението по пѣние целимъ да приучимъ децата да пѣятъ и, като пѣятъ, да преживѣватъ и разбиратъ онава, което е дадено и изразено въ пѣсенята. Задача нагледъ проста, а въ сѣщностъ толкова широка, колкото при никой другъ учебенъ предметъ. Защото да *преживѣиш* нѣщо и да го *разбереш* не е все едно. Докато при повечето учебни предмети се държи на разбирането, напимѣръ, да се разбере известно правило или природенъ обектъ, — тукъ, при пѣнието, е нужно разбиране на пѣсенята, доколкото въ нея е вѣплотена известна идея, или известни мисли, или образи, но центъра на образователното внимание пада върху преживяването, защото въ пѣсенята преобладава чувството, което не иска разбиране, а преживяване. Така че единствената *прѣка цель* на обучението въ пѣние е — да *създаде у децата преживѣлици*, сходни на тия, които е преживѣлъ твореца, а *косвената* — да *разбератъ децата съдържанието на пѣсенята*, като *обогаатъ* душевния си миръ съ известни знания, каквито съвсемъ малко може да даде пѣсенята. Прѣката цель отъ своя страна се разпада на две подцели: да се развие слуховия органъ, отъ една страна, за да може детето да чува чуждото и собствено изпълнение на пѣсенята, и гласовия органъ, отъ друга, за да може вѣрно, съобразно височината и силата, да изпълни пѣсенята. Схване ли слухово, изпълни ли гласово мелодията, детето е вече на правия пѣтъ на преживяването, защото чрезъ сигурното и вѣрно изпълнение се отключватъ най-добритѣ, съответни душевни възможности за съответни преживявания. Текстътъ само доизяснява тѣзи преживявания. И понеже изяснението е наложително да става едновременно съ преживяването, *то мелодията и текстътъ трѣбва да се съобщаватъ едновременно.*

Но пѣнието изисква и известно настроение. Едни отъ методицитѣ поддържатъ, че за създаване на настроение не е необходимо да се прави нѣкаква подготовка, както се прави отъ нѣкой практики, а е нужно само да се съобща — чрезъ гласово или инструментално изпълнение мелодията. Настроението ще се създаде по пѣтя, по който го създава за първи пѣтъ чутата отъ насъ народна пѣсенъ. Други отъ тѣхъ поддържатъ

точно обратното. Според тях, е нужна подготовка при всяка пѣсенъ поради съображението, че съ подготовката съзнанието се нагласява така, че е въ състояние да преживѣе въплотенитѣ въ пѣсенъта идеи, мисли и чувства. Еднитѣ и другитѣ изпадатъ въ известенъ догматизмъ, защото нѣма две пѣсни еднакви по духъ и съдържание. *Всѣка иска своя индивидуална разработка въ смисълъ*, че, ако пѣсенъта при изразътъ на комплексната преживѣлица си служи съ по-отвлѣчени и далечни на децата изразни срѣдства, тѣзи трѣбва да бждатъ изяснени преди да почне да се пѣе, понеже децата не ще могатъ вѣрно да пѣятъ, ако не я разбиратъ; ако пъкъ сюжетътъ на пѣсенъта е близъкъ на децата, самото изпълнение може да създаде настроението и тогава нѣма нужда отъ подготовка. Нима нашитѣ майки все съ подготовки сж ни учили да пѣемъ!

Но съ това разрешение въпросътъ не се свършва. Питаме: *ние пѣемъ, за да преживѣемъ известно настроение ли, или защото сме настроени, или защото преживяваме?* Ако първото е вѣрно, не е нужна подготовка, но, ако второто е вѣрно, подготовката е нужна. Ний подѣржаме втората теза. Защото децата при обучението въ пѣние не сж естетически зрители, а изпълнителни: тѣ не слушатъ, за да приживяватъ, а преживяватъ и изпълняватъ. *Децата при обучението по пѣние преживяватъ, затова пѣятъ*; вървятъ по пѣтя, изъ който върви твореца — композиторъ. Наистина, децата не сж творци, но самото обучение, доколкото е *процесъ въ душата на детето*, то е малко или много творчество, и като такова при него ние се стремимъ да вървимъ по пѣтя на творцитѣ. *Подготовка е нужна при всѣка пѣсенъ*. Ние наричаме тази подготовка *въведение*. Чрезъ него се създава нужното настроение, което ще подбуди децата къмъ изпълнение на нова пѣсенъ, и се изчерпва или въ изпълнение на друга пѣсенъ, върху която се беседва или пъкъ въ беседа, която се засѣга отъ новата пѣсенъ. Така само може да се създаде настроение, сигурни преживѣлици, въ които се заключава вѣтрешната музикалност. Тази музикалност търси у децата пѣтя и срѣдства за изразяване. Тѣхъ ги дава учителътъ съ съобщаване едновременно на текста и мелодията. Какъ трѣбва да става самото съобщаване?

Досега едни отъ учителитѣ написваха текста на черната дѣска, разглеждаха го като художествено произведение и следъ това изпѣваха пѣсенъта. По-напредъ разучаваха текста, а после — мелодията. Мелодията разучаваха само, като се позоваваха на детския слухъ. Не си служеха съ нотнитѣ символи. Тѣзи образователи грѣшатъ. Тѣ не подлагатъ мелодията на нуждната разработка, затова пълнотата на преживѣлицата не се постига и желанието не се удовлетворява, а ние вече видѣхме, че както мелодията, така и текстътъ, трѣбва съ еднакво внимание да се разработватъ.

Други пѣкъ, спазвайки последното съображение, пѣятъ пѣсенъта и чрезъ пѣнието съобщаватъ текста и мелодията, безъ да пишатъ първия на дѣска и безъ да нотираатъ втората. Тѣ рискуватъ, децата да не разбератъ известни думи отъ текста. Единъ примѣръ. Отъ пѣсенъта „Ти, Манушъ войвода“, децата чуватъ и произнасятъ „Теменушъ войвода“ — явна безсмислица. За да се избѣгнатъ такива безсмислици, текстътъ трѣбва да поражда, освенъ слухови, и зрителни представи. А такива той може да породѣ, когато се напише на дѣската. Ала написването на текста трѣбва да върви ведно съ това на мелодията. Ето необходимостта отъ нотнo пѣние. Кога, обаче, да започне нотното пѣние?

Нотата е символень белегъ на тона, тъй както буквата е белегъ на гласа, съ тази разлика, че нотниятъ символъ, освенъ дето изразява характера на тона, като гласъ, отмѣрва неговата сила и височина. Затова тоновитѣ символи ще трѣбва да се направятъ досояние по-късно отъ буквенитѣ. И ако буквенитѣ се изучаватъ въ I отдѣление, тоновитѣ трѣбва да се изучаватъ въ II отдѣление. Съ този въпросъ нашироко се занимава нашиятъ добъръ методикъ по пѣние, г. Борисъ Тричковъ. На него той посвети редица статии въ сп. „Учителска практика“ год. I, кн. 1—8. Който желае, нека се справи съ тѣхъ. Ние тука искаме да отбележимъ, че обучение въ пѣние е невъзможно безъ нотнo пѣние. Слуховото пѣние е само начало, изходъ, преходъ къмъ истинското пѣние. Както обучение въ езикознание е невъзможно безъ четене и писане или *безъ буквена грамотность*, така и обучение въ пѣние е невъзможно *безъ нотна грамотность*. И понеже пѣсенъта съчетава въ себе си текстъ и мелодия при разучването ѝ еднакво внимание трѣбва да се обръща на двата символа, защото тѣ сж символи на две изразни сръдства на една и сѣща душезна реалность. Словесниятъ и нотниятъ изразъ се допълватъ единъ други при изразяване на пѣсенъта като преживяване. Какъ трѣбва по-конкретно да се постѣпва при този постѣпкъ, ще имаме случай други пътъ да се спремъ. Тогава ще посочимъ този ходъ чрезъ разработка на пѣсень.

Въ резюме, съ настоящето целѣхме да изтъкнемъ: 1) че ние обучаваме *въ пѣние*, а не *по пѣние*; 2) че пѣсенъта е една цѣлостна преживѣлица съ две изразни сръдства; 3) че дветѣ изразни сръдства (текстъ и мелодия) сж еднакво важни за усвояването на пѣсенъта; 4) че истинското обучение въ пѣние е нотнo пѣние, което дава нотна грамотность; 5) че децата преживяватъ и после пѣятъ и 6) че въ пѣние се обучава само чрезъ пѣние, което може да буди скръбъ или радостъ, мѣка или негодувание, надежда или протестъ.

Душата на човѣка всѣкога пѣе. Тази пѣсень трѣбва да намѣри своя изразъ. И го намира най-сигурно чрезъ *обучението въ пѣние*.

Живко Симеоновъ — Райково.

ТАКТИЧНИЯТЪ УЧИТЕЛЪ.

Тактичните хора въ живота винаги сж ценени. Тѣ сж търсени винаги, когато има да се уреждатъ известни отношения, когато ще се помиряватъ враждуващи лагери, когато ще се обуздаватъ страсти, когато трѣбва да се въздействува нѣкому, да се издействува нѣщо, да се прави следствие и при много още случаи отъ живота. Тактичните политици и дипломати винаги успѣватъ. Тактичните следователи и сждии най-лесно откриватъ истината. Тактичните управници и водачи най-добре управляватъ. Тактичните учители най-добре възпитаватъ.

Ние всѣкога имаме вѣра въ тактичните хора, че успѣшно ще изведатъ до край всѣка започната работа, че ще се справятъ и съ най-трудното положение и че винаги могатъ да ни свършатъ работа. Ние си ги представяме като хора уравновесени, но подвижни и ловки, хора, които всѣки мигъ знаятъ, какъ да действуватъ, какви становища да заематъ къмъ всѣко нѣщо и какъ да се отнасятъ къмъ всѣкиго. Тактичните хора сж нуждни за всѣка професия, за всѣка работа изобщо. Но най-голѣма цена иматъ тѣ като управници на общество. Това хората отдавна сж разбрали и заслужено имъ даватъ преднина въ това отношение.

По сжщитѣ причини тактичните хора се явяватъ твърде пригодни и за възпитатели.

Както при всѣко управление и ръководене, така и при възпитанието тактътъ е сила отъ първостепенна важность. Всѣкидневната училищна действителность е непрекъснатата верига отъ създадени положения, спрямо които учителятъ трѣбва да взема становища. Особено това се налага, когато случаитѣ сж съмнителни и спорни. При възпитателската дейность е твърде важно, какво отношение взема учителятъ къмъ ученишкитѣ прояви, какъ той задържа, или насърчава тия прояви. Едно неправилно отнасяне, едно опущение, едно забавяне, една грѣшка могатъ да донесатъ сждбоносни последици. Нерѣдко възпитателитѣ, въпрѣки добритѣ си намѣрения, могатъ, вмѣсто „да изпишатъ вежди, да извадятъ очи“. Ето отъ де се явява нуждата отъ тактични учители, които, благодарение на тънката си съобразителность и нѣжния си усѣтъ, ще могатъ бързо да се ориентиратъ и да взематъ вѣрно решение. Въ училищнитѣ общества веднага проличава силата на тактичния учитель и възпитателъ.

Ако почнемъ да анализираме една тактична постѣпка, ще откриемъ, че авторътъ ѝ трѣбва добре да е познавалъ, преди всичко, причинитѣ на създаденото положение; да е познавалъ сжщо така, вѣрно индивидуалнитѣ особености на лицата, които сж участвували въ случката; да си е припомнилъ, какви

мърки е вземалъ другъ пътъ спрямо тѣхъ и какви резултати сж дали тѣ. Имайки предвидъ всичко това и опирайки се на психологичнитѣ и педагогични закони, които трѣбва да е познавалъ, той си е предположилъ и резултатитѣ, които ще постигне и тогава е взелъ съответното решение, изразено въ една тактична постѣпка. Както се вижда, предпоставкитѣ за едно тактично постѣпване сж много. Тактичниятъ човѣкъ, обаче, не се спира по отдѣлно на всѣка една отъ тѣхъ. Той схваща и преценява нѣщата изцѣло по всички тѣзи линии и безъ много умувачия, интуитивно, като по нѣкакво вдѣхновение постѣпва веднага най-целесъобразно.

Нека, следъ тѣзи предварителни думи, хвърлимъ единъ погледъ върху нашата училищна действителностъ, да проследимъ главно отношенията между учители и ученици, за да видимъ, до колко се срѣщатъ тактични прояви и тактични учители изобщо у насъ.

Въ нашитѣ училища най-често се наблюдаватъ следнитѣ отношения между учители и ученици:

1. Обикновено явление между по-старитѣ учители, а и между нѣкои по-млади, които искатъ да следватъ тѣхния пътъ, е да бждатъ груби и деспотични къмъ възпитаницитѣ си. Тѣ ги третиратъ като свои подчинени, искатъ безропотно да имъ се изпълняватъ заповѣдитѣ, държатъ ги като заковани на мѣстата имъ, налагатъ най-строги наказания за най-незначителни простѣпки. Съ една дума, поддържатъ *сурова, казармена дисциплина*. За нѣкаква тактичностъ у такива учители и дума не може да става: ученицитѣ се озлобяватъ, работятъ бездушно, подъ влияние само на страха, никаква инициатива и никакъвъ полетъ на духа не може да се дири у тѣхъ; тѣ се чувствуватъ потиснати, онетравдани, незачитани и унизени; при първа възможностъ такива ученици проявяватъ непокорство, буйство и сж готови да отмъщаватъ.

2. Много други учители пъкъ, особено между младитѣ, отиватъ въ другата крайностъ. Въ желанието си да бждатъ новатори, тѣ даватъ твърде голѣма свобода на децата, започватъ твърде лекомислена дружба съ тѣхъ и ставатъ прекалено снизходителни къмъ детскитѣ слабости, пороци и простѣпки. Ученицитѣ на такива учители ставатъ обикновено разглезени, не си гледатъ работата, почватъ да злоупотрѣбаватъ съ дадената имъ свобода и съ отстѣпчивостъта на своя учителъ и нерѣдко взематъ връхъ надъ него, като почватъ да не го слушатъ и дори да си устройватъ шеги съ него, до като анархията и разпуснатостъта завладѣятъ напълно отдѣлението или класа. Безспорно, че и у такива учители не може да се дири нѣкаква тактичностъ.

3. Други учители пъкъ въ отношенията си къмъ ученицитѣ се водятъ отъ личната симпатия или антипатия, която чувствуватъ къмъ всѣки единъ отъ тѣхъ. Нѣкои деца, поради

роднински или приятелски връзки на родителите с учителя, стават симпатични на последния, и той почва да ги отдѣля от другите и да ги заобикаля съ особено внимание и снисходителност. Къмъ антипатичните имъ пъкъ деца такива учители се отнасятъ съ злоба, неприязнь, насмѣшка или, най-малко, съ студенина и безразличие. Такива деца не могатъ да омилостивятъ учителя си, както и да се държатъ, както и да работятъ. Тѣ сж винаги виновни, некадърни и презрѣни за него. Учениците скоро почватъ да чувствуватъ това раздѣление. Привилигированите се отпускатъ и разглезватъ, а онеправданите сж винаги притиснати отъ несправедливостта, която убива тѣхните пориви и желания. Много ясно е, че и такива учители не могатъ да се нарекатъ тактични.

4. Най-сетне има учители, които не чувствуватъ никакво влѣчение къмъ професията си. Тя имъ тежи или, най-малко имъ е безразлична. Тѣ, ако не чакатъ съ нетърпение края на часа, края на месеца (за да получатъ заплатата си, за която единствено работятъ), или края на годината (за да се отгърватъ отъ умразната имъ работа), то работятъ механически, занаятчийски, колкото да не ги обвинятъ въ бездействие, безъ да влагатъ и най-малко увлѣчение и радостъ въ работата си. Такива учители не се интересуватъ отъ успѣха или неуспѣха на учениците си: една бездна на безразличие и студенина ги дѣли. Отчужденостъ, мъртвило и досада вѣе отъ тѣхните класове и отдѣления. При едно такова положение у такива учители малко може да се търси педагогиченъ тактъ.

Покрай всички тѣзи случаи, които сами по себе си сж отрицание на всѣкаква тактичностъ, у нашите учители се срѣщатъ и други неджзи, които по-малко или повече имъ пречатъ да бждатъ тактични. Такива, напримѣръ, сж бързането и нетърпеливостта. Тактътъ изисква, наистина, бързо ориентране и бързо решение, но това не значи да се бързо винаги, дето трѣбва и дето не трѣбва, както, за съжаление, правятъ много наши учители. При обучението, напримѣръ, мнозина задаватъ бързи въпроси и нетърпеливо искатъ бързи отговори, безъ да съзнаватъ, че учениците имъ нѣматъ възможностъ да мислятъ. При възпитанието пъкъ бързо се нервиратъ, избухватъ и се намѣстватъ често пжти невъздържано, смѣтайки, че сж длъжни винаги да се намѣсватъ съ своите присъди и морализации. Такива неджзи сж сжщо така флегматичността, ленивостта и нехайството у нѣкои учители, благодарение на които пъкъ последните не си даватъ трудъ да се намѣсватъ и тамъ, където трѣбва и съ това даватъ възможностъ да се развиятъ и закрепнатъ у учениците много лоши привички и пороци.

Безъ да се спираме повече върху отношенията между учители и ученици, за насъ става явно, че въ нашата училищна действителностъ тактичните учители едва ли не сж рѣд-

кость. От друга страна разгледанитъ примѣри ни навеждатъ ясно на мисълта, че тактичниятъ учителъ не ще бжде нито суровъ деспотъ, нито играчка на ученицитъ си; той нѣма да е нетърпеливъ, но не пѣкъ и флегматиченъ; нѣма да се отнася съ безразличие къмъ работа и ученици, но нѣма да дѣли сжщо така последнитъ на симпатични и антипатични.

Следъ всичко набелязано до тукъ, у насъ вече почва да се очертава образътъ на тактичниятъ учителъ. Нека се опитаме, въпрочемъ, да го закръглимъ.

Безспорно, *тактичниятъ учителъ е уравновесена, но ловка и душевно подвижна личностъ*. Запасенъ съ по-висока култура и съ по-широки психопедагогични и дидактични познания, той е навикналъ да мисли бързо и правилно; притежава тънка чувствителностъ, бързо и сигурно да схваща положенията, да преценява дадени обстоятелства, да отгатва различнитъ индивидуалности и съобразно тѣхъ да действа безъ колебание бързо и сполучливо. У него има ловка съобразителностъ за всичко. Той свободно може „да маневрира между свободата на ученика и дисциплинарното внушение безъ да прескача границитъ нито въ една, нито въ друга посока“.

При всички обстоятелства той запазва естествеността си; силата и увѣреността му се чувствуватъ винаги; той е винаги убедителенъ. Затова и възпитателното му въздействие е сигурно и резултатно. Тактичниятъ учителъ мжно може да се излъже и заблуди, мжно може да се раздразни, предизвика или омилостиви, да се принуди или уплаши. Безъ да е строгъ, той всѣкога владѣе ученицитъ си; безъ да е фамилиаренъ съ тѣхъ, тѣ сж всѣкога свободни предъ него; безъ да любезничи и да води лекомислена дружба съ децата, той имъ засвидетелствува, когато трѣбвз, своята любовъ, уважение и преданостъ; безъ да е грубъ, безъ да озлобява и обижда, той знае да посочва грѣшкитъ, да иска изправлението имъ и дори, да наказва. Тактътъ на учителя проличава въ всѣкидневното му общение съ възпитаницитъ: „въ начина, по който той при даденъ случай изразява своята похвала или укоръ; когато си служи съ награди и наказания; когато си послужва съ своя авторитетъ; по товз какъ и какво той забранява; какъ води ученицитъ си на екскурзии и разходки; какъ той разглежда и обяснява на ученицитъ си така нареченитъ щекотливи и деликатни въпроси; какъ той привлича възпитаника къмъ себе си или го държи далечъ отъ себе си; какъ недоглежда известни грѣшки; какъ дава внимание понѣкога на известни добродетели или ги игнорира, при други случаи; какъ нареждъ часоветъ за работа или почивка и т. н.“ *) Изобщо той всѣкога знае и бързо решава за всѣка постъпка и

*) Кершенщайнеръ. Думата на възпитателя, стр. 42.

за всеки ученик, какво дисциплинарно средство да употреби.

Както се вижда, тактичният учител се приближава твърде много до идеалния учител. Тактът е качество, без което последният е немислим.

Имайки предъ очи образа на тактичния учител, нека се опитаме да анализираме качествата или предпоставките, които го обуславят. Преди това, обаче, е нужно да се разгледа, до колко тактът е придобито и до колко — вродено качество у човъка.

Нѣкои смѣтатъ, че той е вродена дарба. Онзи, който нѣма заложби за тактъ, не може да го придобие по изкуственъ начинъ. Учителътъ може да научи отлично, казватъ тѣ, теорията и принципитѣ на педагогията, да знае какъ трѣбва да постѣпва при различнитѣ случаи, кѣде какви образователни и възпитателни мѣрки трѣбва да се взематъ, да има всичкитѣ добри нѣмѣрения да бѣде добъръ учителъ и все пакъ да не може на практика да постѣпва умѣстно. Това последното той не може да изучи, ако му липсва заложба за тактъ, ако у него нѣма вроденъ усѣтъ интуитивно да се прилага теорията въ практиката. Поддържниците на това гледище ни посочватъ за примѣри не малко добри, даровити теоретици, които, въпреки всичкото си желание, въ практиката сж грѣшили, не сж постѣпвали умѣстно, били сж дори и безпомощни.

Роденитѣ тактики пъкъ, казватъ тѣ, безъ нѣкаква особена подготовка и безъ усилия налучкватъ вѣрно за всеки случай подходящото постѣпванѣ. Който се уповава само на познанията си по педагогия и психология „може да бѣде сигуренъ, че при своитѣ педагогични мѣрки ще направи хиляди пжти повече грѣшки отъ единъ, който малко е запознатъ съ тѣхнитѣ правила и закони, но затова пъкъ притежава естественъ тънъкъ усѣтъ на психично вживяване и интуитивно и непосредствено действаща способностъ на реагиране, за да може да налучква при всеки единъ случай педагогично подходящето.“ *)

Други поддържатъ пъкъ, че тактътъ е изкуство, което може да се придобие чрезъ опитъ и упражнение. Тѣ приематъ, че въ душата на младия човѣкъ има въ по-малка или въ по-голяма степенъ заложби за всички способности. Въ зависимостъ отъ степенъта на дадена заложба, ще се употребятъ и усилията за нейното развитие. Споредъ това, у всеки човѣкъ има зарита искра на тактичностъ. У нѣкои хора тя се разгаря по-леко, а у други — по-трудно. За да се развие тя у последнитѣ, много естествено, ще трѣбва да се употребятъ много по-голямѣ усилия. Въ това се състои именно разликата. Чрезъ упоритъ трудъ, чрезъ дълги упражнения и опитъ,

*) Ibid.

чрезъ съзнателна школовка — съ една дума — тѣ смѣтатъ, че всѣки учителъ може да култивира у себе си педагогиченъ тактъ.

Тѣзи две гледища, обаче, сж крайни и не могатъ да се възприематъ въ чистъ видъ. Истинага е въ тѣхния синтезъ. Вѣрно е, че даровитостта, наследениятъ заложби у човѣка не могатъ да се обезценятъ. Тѣ иматъ значение и за учителя, както иматъ значение за всѣка професия и за всѣко изкуство изобщо. Вѣрно е, обаче, сжщо така, че и изкуството е обучаемо. Кой младежъ е станалъ добъръ музикантъ, художникъ или се е качилъ направо на сцената, безъ предварителна теоритична и практична подготовка?*) Това може да се каже и за тактичния учителъ. Най-добритѣ тактици сж онѣзи, които не сж се задоволили само съ вроденитѣ си качества въ това направление, а сж вложили трудъ и усилия да ги развиятъ. Безспорно, че учителъ съ вродени заложби за тактъ ще може да стане много по-тактиченъ отъ другъ — безъ такива. При условие, обаче, че той ще се школува. Иначе нищо чудно не ще има, ако бжде надминатъ отъ учителъ съ посредствени дарби, но съ воля и търпение да работи върху себе си въ това направление. — Въ заключение, за насъ става явно, че тактътъ е, колкото вроденъ, толкова и придобитъ. Той е дарба, но той е и олитностъ, школовка и вещина.

Това като имаме предвидъ, нека пристѣпимъ къмъ анализа на тактичността въ учителя и се опитаме да откриемъ предпоставкитѣ, елементитѣ, които я обуславятъ.

1. У тактичния учителъ се наблюдава, преди всичко, *склонността къмъ възпитание*. Той обича професията си, обича децата и изпитва истинска радостъ, когато ги учи и възпитава. Тѣхнитѣ успѣхи или неуспѣхи го вълнуватъ башински. У него има педагогиченъ еросъ, както се изразява Кершенщайнеръ. Това е ценно качество, което допринася твърде много за неговата тактичностъ. То вилаги му подсказва, къде е истината и каква именно възпитателна мѣрка трѣбва да се употреби. Склонността къмъ възпитание дава възможностъ на учителя *непринудено да действа*, а това последното е несъмненъ елементъ на тактичността. Истинската тактична пострѣлка е винаги непринудена, откъдето произлиза и нейната неупоритостъ.

Склонността къмъ възпитание е именно едно отъ качества, които мжно се култивиратъ у човѣка по изкуственъ начинъ и които сж причина да се твърди, че тактичността е вродено качество. Ако това е истина, несъмнено къмъ учителската професия ще трѣбва да се ориентиратъ само онѣзи младежи, у които могатъ да се откриятъ поне минимумъ подобни заложби. Това не намалява, обаче, значението на школовката и въ това отношение. Върху склонность-

*) Д-ръ П. Цоневъ. Теория и практ. на образованието. Стр. 3.

та към възпитание трѣбва да се работи по-нататък съзнателно, ако искаме да я развием до възможнитѣ ѝ максимални размѣри.

Склонността към възпитание е необходимост за тактичния учител, но тя не е още достатѣчна гаранция на него, ако той не притежава и редица други качества.

2) Така, за тактичния учител е много важно да може да запази *обективностъ* въ отношенията си към ученицитѣ. Любовта му към тѣх не трѣбва да му прѣчи за това. Децата за него не трѣбва да бждатъ симпатични или антипатични, а еднакво обичани деца, бждащи човѣци, носители на ценности отъ едно или друго естество. Той трѣбва да се грижи за всички безъ изключение съ еднакво внимание и любовъ. „Нищо по-естествено отъ това, казва Кершенщайнеръ, че натури, които бързо се развиватъ, за насъ ставатъ по-симпатични отъ бавнитѣ и че така нареченитѣ прилежни, мирни, послушни, живи, весели натури възбуждатъ у насъ по-голямъ разположение, отколкото така нареченитѣ лениви, немирни, непослушни, нечувствителни и меланхолични натури“. И при все това, учителътъ ще трѣбва като възпитателъ да се отнася съ еднаква обективностъ спрямо всички. „Онзи, който може да запази подобна обективностъ, безъ да бжде студентъ, притежава сигурно условие за своята тактичностъ“. Тази „божествена обективностъ“ именно дава възможностъ на тактичния учител да бжде всѣкога справедливъ, да пази мѣрка, да не се влияе и да не буди негодуване.

За обективността можемъ да кажемъ по-смѣло, че тя е качество, което може да се придобие отъ човѣка. По пѣтя на възпитанието, чрезъ упражнения, въздържане и разумно обсъждане интелигентниятъ човѣкъ, какъвто е учителътъ, може да се научи да бжде справедливъ, да пази мѣрка, да се въздържа, да бжде самостоятеленъ, спокоенъ и т. н. А това, съ една дума казано, значи да бжде обективенъ.

3) Друго ценно качество, което допринася твърде много за такта на учителя, е неговата *наблюдателностъ*. Тактичниятъ учител е всѣкога наблюдателна личностъ, добъръ психологъ-практикъ, който може да открива и чете човѣшката душа. Той може интуитивно да открива предразположенията, скрититѣ ценности или пороци на детската душа; да отгатва индивидуалноститѣ, подбудитѣ за тѣхнитѣ постѣпки и да предугажда възможното имъ развитие. Това именно ще му даде възможностъ да се ориентирва леко, да схваща бързо положенията и да прилага умѣстно педагогичнитѣ правила и принципи.

Наблюдателността може да е отчасти вродена у човѣка, но и за нея можемъ да кажемъ, че е способностъ, която може да се развива. По пѣтя на съзнателнитѣ упражнения и търпеливата работа въ това направление тя може да се съ-

буди, разрастне и закрепне почти у всеки човък. За нас е неуспоримо, че всеки учител може да култивира въ себе си по-малка или по-голяма педагогично-психологична наблюдателност чрез търпелива и съзнателна работа.

4) Въ връзка съ наблюдателността на учителя стои и по-специфична и важна за възпитателя *способност на вживяване* въ детето. Нему трябва да бждат не само напълно понятни и близки детските радости и скърби, но тѣ трябва да го вълнуватъ едва ли не, както вълнуватъ самитѣ деца. Това ще му даде възможностъ да разбира напълно детските прояви, да знае тѣхния изворъ, тѣхнитѣ причини и тѣхнитѣ цели. А това е гаранция, че учителътъ нѣма да грѣши въ своитѣ възпитателни мѣроприятия. Всичко това ясно говори, какво е значението на тази способностъ на вживяване, на тази тънка чувствителностъ за такта на учителя. Трѣбва да отбележимъ, обаче, че тази способностъ е повече вродена у човѣка и трудно се подава на присаждане.

5) За такта на учителя допринася твърде много и неговото *търпение*. Отъ една страна то ще го предпазва отъ избухливостъ, нервирание и препрѣностъ—слабости които убиватъ и най-елементарната тактичностъ, а отъ друга — ще му помага за продължително прилагане различнитѣ образователни мѣрки. Само търпеливиятъ учителъ ще може да накара ученика самъ да почувствува грѣшкитѣ си; само той ще може крачка по крачка да постигне предначертанитѣ си цели, задоволявайки се първоначално и съ по-незначителни успѣхи. Великото търпение е благодатъ за учителя, която му осигурява тактични отношения съ ученицитѣ и добри резултати отъ работата му.

Търпението е въ връзка съ характера и темперамента на човѣка, но то е качество, което може да се придобие. Нуждна е само системна работа въ това направление.

Елементитѣ, до който ни доведе нашата анализа, колкото и ценни сами по себе си, взети изолирано, не сж въ състояние да гарантиратъ учителовия тактъ. Тѣ сж само негови предпоставки и условия, които вкупомъ го обуславятъ. И колкото повече тѣзи условия и предпоставки сж на лице въ даденъ индивидъ, толкова повече неговата тактичностъ изпква като отдѣлна оформена способностъ. Тактичността израства надъ основитѣ на тѣзи качества, *като тѣхненъ синтезъ*, но и *като нова, съвсемъ особена човѣшка способностъ*, която може да се нарече **практиченъ усѣтъ** за бързо ориентирание и справяне съ положението по най-целесъобразенъ резултатенъ начинъ.

Анализата, която направихме на учителовия тактъ, ни увѣри още веднажъ, че той е донѣкъде вродена и донѣкъде придобита способностъ. Ние дори успѣхме да опредѣлимъ, кои негови елементи могатъ да се смѣтатъ за вродени и кои

могат да се придобият. Едно за насъ е неуспоримо: че тактичността е способност, която може да се развива. Въ зависимост отъ волята на притежателя ѝ и отъ отношенията му спрямо нея, тя може да заглъхне или да се разрастне и закрепне. За едното и за другото могат да допринесатъ сжщо така, разбира се, и външнитѣ образователни фактори, които ще въздействуватъ върху индивида, който се готви за учителъ.

Въ заключение на всички тѣзи разсждения, струва ни се, можемъ да направимъ нѣколко практически извода:

1. При професионалното ориентиране на младитѣ хора, трѣбва да се насочватъ къмъ учителската професия преди всичко онѣзи младежи, които, покрай другитѣ изискуеми за професията качества, иматъ и минимумъ заложби за педагогиченъ тактъ. Подборътъ и върната ориентация могатъ да ни бждатъ само полезни.

2. Онѣзи хора, обаче, който по една или друга причина сж се намѣрили на учителското поприще, безъ да иматъ щастието да бждатъ облагодетелствувани отъ природата съ такива дарби, могатъ да бждатъ сигурни, че съ упоритѣ трудъ и подготовка могатъ да догонятъ и дори да надминатъ много даровити нехайници. Не сж малко примѣритѣ, дето учители сж малко способности, благодарение на дългата си подготовка и придобитѣ опитъ, на съзнателната и търпелива работа надъ себе си, сж ставали по-добри възпитатели и сж бивали повече, отколкото нѣкои даровити самонадейци, които сж се уповавали само на своитѣ вродени дарби и не сж си давали трудъ да култивиратъ у себе си съзнателни образователни похвати и съзнателенъ тактъ.

Този въпросъ е важенъ и се наблюдава у всички професии, у всѣка работа въобще, дето често става споръ, какви работници да се предпочитатъ — даровити или прилежни? По този въпросъ смѣтаме, че не трѣбва да се мисли съ предубеждение. Норма въ това отношение мжчно би се поставила. Всѣки работникъ трѣбва да бжде цененъ само по непосредственитѣ резултати отъ неговата работа. Дарбата и прилежността трѣбва да се мѣрятъ съ единъ мащабъ. Нѣма да бждемъ прави, ако сме снизходителни къмъ едната, или подценяваме другата. Това важи сжщо така и за учителството, дето еднакво трѣбва да бждатъ ценени даровититѣ и прилежнитѣ, добросъвестнитѣ и съзнателни работници.

По сжщитѣ причини мжчно би могло да се отсжди коя тактичностъ трѣбва да се цени повече — спонтанната или съзнателната.

ИЗЪ ПРАКТИКАТА ЗА ПРАКТИКАТА

Николай Тодоровъ — Сливенъ.

КАКВО МОГАТЪ МАЛКИТЪ.

II.

Още въ салона погледътъ ми биде привлеченъ отъ две деца, които шетаха нѣщо около една малка маса, скрита задъ лѣвото разтворено крило на входната врата.

— Какво сте намѣрили пакъ? — запита учителътъ.

— Хубави сини минзухари, — отвърнаха малкитѣ и, безъ да обръщатъ внимание на насъ, макаръ и изправени, дето се казва, надъ главитѣ имъ, продължиха да налепятъ добре изсушенитѣ вече подъ пресата екземпляри върху специални листове.

— Господине учителю, елате да види и гостътъ ни нашия хербарий! замолиха децата, когато привършиха всичко и се отправиха да оставятъ препаратитѣ на мѣстата имъ.

Върнахме се обратно въ учебната стая, дето малкитѣ извадиха изподъ масата, нагодена и за долапъ, голѣма папка и, като поставиха въ нея единъ отъ препаратитѣ, започнаха съ видимо задоволство да ме запознаватъ съ богатството, което бѣха натрупали въ нея:

— *Безсмъртниче*, донесено отъ Бистра Младенова отъ Крайница, расте по сухитѣ баири, по скалитѣ, край пжтищата, дето се намира често, прилича на ръшетката; *вѣтрогонче*, донесено отъ Калинъ Живковъ . . . , *вранско око* *гайтанче* . . . *гологлавче* . . . *гороцвѣтъ* . . . *драгайка* . . . *друмче* . . . *ежова главица* . . . *зайча сѣнка* . . . *лазаркиня* . . . *милосърдниче* . . . *миладинче* . . . *обичникъ* . . . *омайниче* . . . *росопасъ* . . . *русалка* . . . *сѣкирче* . . . *челядникъ сълзница* . . . *тайникъ* . . . *ерецниче* . . . *превара*

Азъ стояхъ като предъ голѣми авторитети, които ми откриваха нови хоризонти. Не вѣрвахъ на очитѣ си, които ми представяха въ ролята на тия авторитети две малки още деца. Не вѣрвахъ и на ушитѣ си, които донасяха до съзнанието ми чудното благозвучие на пълнитѣ съ поезия наши родни наименования.

— Боже мой! Нима всички тия бисери на нашитѣ гори и поля, които децата на това щастливо училище съ такава любовъ бѣха събрали и съ такава сръчностъ бѣхъ съхранили, азъ трѣбваше да видя едва сега и сега, на тази възраст, да

чуя за пръв път, и то от устата на малките, техните прекрасни имена! — се питах азъ.

И си спомнихъ, че покойниятъ дѣдо Вазовъ, радвайки са на дивните красоти на Стара-планина, когато водачитъ му назоваватъ едно гиздаво свѣтлорумено горско цвѣте „Зла свекърва“, побледнява отъ негодувание и се провиква: — Боже мой! Какъвъ прозаиченъ народъ! — И като изброява редица онеправдани отъ народа ни величествени създания на природата, като лай-лай-кучка, пукалъ, магарешки уши, козя-брада и др., завършва: — Идете после това и туряйте въ стихъ тѣзи „деликатни“ названия! *)

— Не! Не! Нашиятъ народъ е съумѣлъ да даде и пълни съ най-финна поезия имена на много мили създания на тъй хубавата си природа, които, наистина, биха усладили съ благоуханието си стиха на поета, — си думамъ азъ.

А въ това време малките продължаваха да ми разкриватъ безкрайното разнообразие на богатата флора, която краси тяхната близка околностъ, и която тѣ познаваха тъй, както мнозина преподаватели по природознание не познаватъ своята.

Когато свършиха, азъ имъ благодарихъ горещо за щастливата възможностъ, която ми създадохъ, да видя, какви чудни красоти крие майката природа само около тяхното малко селце и ги насърчихъ да продължатъ съ същата преданостъ високопоучителното дѣло, на което съ такава любовъ сж служили и служатъ още.

Малките се сбогуваха сърдечно и ни съобщиха, че ще отидатъ въ учителската стая да оставятъ другите сини минзухари.

— Ние попълваме и други две такива папки, които ще подаримъ на две села, чиито ученици обещаятъ да ни се отплатятъ съ същото, — завършиха децата и излѣзоха.

— Прекрасна идея! По този начинъ вие ще заразите и други, а то ще бѣде тъй красиво! — забелязахъ азъ, стискайки ржката на учителя въ знакъ на задоволство. — А ние тъпчимъ всичко онова богато разнообразие, което ни дава една ливада, напримѣръ, и съ познанията си изъ областта на естествения науки, които сме изучавали толкова години поредъ, не отиваме по-далечъ отъ споменатите водачи на Вазова, за които всички тия разновидни форми и багри сж *треви, билки или бурени*, годни за храна на добитъка . . .

— Безъ да може да ги различимъ и именуваме. . .

— Именно! А то не било невъзможно! Ето, че и малките сж се справили съ това и то съ такова увлѣчение, съ такава любовъ, които тъй непринудено сж разпалвали тяхната наблюдателностъ. Едва сега разбирамъ, защо чужденци, дошли у насъ да се полюбуватъ на нашата природа, не могатъ

*) Гледай „Единъ кжтъ отъ Стара-Планина“ отъ Ив. Вазовъ.

да се начудятъ, когато придружаващитъ ги нашенци, ужъ люде съ голъмо образование, дигатъ рамене, безпомощни да имъ кажатъ, какъ се именуватъ на езика ни най-интереснитъ представители на българската флора.

— Който истински обича природата, — отвърна учителтъ, — той нищо не отминува незабелязано. И обратно, който започне да се взира въ нейното безкрайно разнообразие и пожелае да различа и именова всъка нейна тварь, той не може да се не привърже и влюби въ нея. И тъкмо затова азъ си поставихъ за задача по природознание да разгоря у малкитъ, преди всичко, онова любопитство, чийто материаленъ изразъ виждаме въ този хербарий. Нали и програмата за народнитъ основни училища поставя на първо мѣсто, като първа точка отъ цельта на този учебенъ предметъ, да се привикнатъ ученицитъ да наблюдаватъ природнитъ явления и твари и да развие у тѣхъ, у ученицитъ, любовъ къмъ природата! Е, добре! Каква по конкретна и по-отговаряща на естествениятъ интереси и наклонности, свойствена на възрастта на децата, задача отъ тази, която сж си поставили моитъ питомци? Казвамъ *сж си поставили*, защото този хербарий, както и сбиркитъ отъ насъкоми, минерали и др., които ще видите, никой отъ тѣхъ, сиречь отъ ония, които ги създаватъ, не чувствува, като чуждо дѣло. Мое е, разумява се, внушението. Мое е и ръководството. Но и едното, и другото правя тѣй, че никой да го не долови, като принуждение, дори и ей тѣй като мое желание. Вие видѣхте, кога и какъ се намѣсвахъ въ събиранieto имъ. Когато ме потърсятъ тѣ...

— Значи, за да привикните ученицитъ си да наблюдаватъ природата, — нейнитъ явления и твари, — и да развие у тѣхъ любовъ къмъ нея, вие имъ внушихте идеята да започнатъ да си приготвяватъ сбирки...

— Да! Изпърво това не будѣше кой знае какъвъ интересъ — увличаше ги повече манипулацията по изсушаването на растенията, както и тази по улавянето и запазването на животнитъ. Малко по малко, обаче, започна да ги заинтригува и самото *търсене*. А мене тъкмо това трѣбваше. Сега нашитъ екскурзии ставаха извънредно интересни. И да видите, какъ, малкитъ наблюдаватъ! Тѣ го правятъ, може би, още само заради сбиркитъ си, които искатъ да видятъ се по-пълни и по-разнообразни, но какво отъ това! Не развиваме ли по този пѣтъ най-сигурно тѣхната наблюдателностъ, а заедно съ това, не привързватъ ли се тѣ по-крепко къмъ майката природа! И нали тъкмо това иска отъ насъ и програмата?

— Разбирамъ ви добре, но какъ се справяте съ тѣхнитъ запитвания? Защото тѣ ще ви поднасятъ, какво не и вие ще трѣбва да сте готови да имъ кажете, какво е и какъ се казва.

— Толкозъ! А за това изпърво и азъ не бѣхъ готовъ.

Пък и сега не мислете, че мога всичко да имъ обадя. Защото разнообразието е безкрайно. Особно късно на пролѣтъ.

— Тогава?

— Тогава . . . порадватъ се малко на непознатото цвѣтенце, тревица или животинче, поставятъ го въ кутията си и, когато се върнатъ, заловятъ се отъ атлазитъ и справочнитъ книги, каквито си набавихме, колкото можахме да намѣримъ. Не успѣятъ ли по картинитъ въ тия книги да опредѣлятъ сами вида, а това се случва много често; не мога ли и азъ да имъ помогна, — направятъ, каквото е потрѣбно за запазването на намѣрения непознатъ тварь, па чакатъ. Съ питане се намира и края на земята . . .

По това време влѣзоха при насъ въ стаята други две деца.

— Ще трѣбва да запишемъ въ дневника, какво е времето днесъ, — заявиха малкитъ съ тонъ, въ който се долавяше извинение, че попрѣчватъ на разговора ни.

Изподъ масата, дето бѣше и хербария, тѣ извадиха специална тетрадка, голѣмъ форматъ, всѣка страница на която бѣше разграфена и даваше възможность да се отбелязва за всѣки день отъ месеца температурата, облачността, валежитъ, посоката на вѣроветъ, барометрическото налѣгане, а има графи и за изключителни природни явления, като земетръсъ, затъмнения, метеорити и др., а сжшо и за бележки, кога е започналъ цвѣтжежа на растенията, кога сж се появили прелетнитъ птички, кога сж отлетѣли и пр. Малкитъ вписаха потрѣбнитъ дачни за днешния день, поклониха се и излѣзоха.

— Чакай да не забравя! Ето и другитъ ни сборки, — забеляза учителтъ, привеждайки се къмъ масата.

Въ една голѣма, плоска кутия, която той извади и ми представи, бѣха подредени съ вкусъ, какви не пеперуди, които малкитъ събирали; въ други нѣколко малки кутии пъкъ бѣха скжтани всевъзможни „бубулечки“, и тѣ грижливо етикетирани, като пеперудитъ, които животинки въ такова множество гъмжатъ вредомъ около насъ, живѣятъ и се радватъ на свѣта, страдатъ и умиратъ, безъ мнозина отъ насъ да ги познаваме дори и по име само.

— А елате сега да видите и тука! — И като ме въведе въ съседната малка стаичка, която доскоро служила за складъ на негодни училищни вещи, учителтъ продължи: — Тукъ пъкъ е бубарницата имъ. Всичко, що виждате — етажерки, надупчени картони, дори и този инкубаторъ — е лично дѣло на малкитъ . . . На ви и дневника, воденъ съ голѣми подробности отъ тѣхъ по време на развитието на бубитъ. Той съдържа много интересни наблюдения, а въ края е приложена и равномѣтка.

Замолихъ учителя да ми позволи да взема и проуча дневника въ кжщи и прибавихъ:

— Да имамъ време да се нарадвамъ на всичко онова, което малкитѣ, ошастливени съ васъ, сж направили.

Защото въ тази малка стая, която доскоро е давала сушина само на непотрѣбнитѣ училищни вещи, освенъ бубарскитѣ принадлежности, сега се пазѣха временно и пчеларски инструменти, востъчни пити, рамки, магазини, центрофуга и др., а, заедно съ това, и отлични сбирки отъ какви не птичи яйца, гнѣзда, всевъзможни семена, листа, кори, дървесина много още нѣща, които поглѣщаха вниманието и будѣха, удивлението ми.

— Децата сж неизчерпаемъ източникъ на енергия, която, сполучливо канализирана и използвана, може да направи чудеса — вашето училище е живо потвърждение на това, — забелязахъ азъ на учителя, когато ме подкани да побърза ме да излѣземъ и на двора:

— Мръква, а нека водимъ, какво сж направили и тамъ, — подсѣти той.

А когато излѣзохме на площадката предъ входната врата, добави:

— Закъснѣли сме! Малкитѣ сж привършили работата и сж се разотишли по домоветѣ! Пъкъ добре е самитѣ тѣ да ви въведатъ и запознаятъ съ стопанството си!

— Именно! Работата е тамъ, че азъ не мога да остана за въ понедеѣлникъ!

— А утре?

— Добре, ами утре е недѣля!

— За нашия дворъ нѣма празникъ! Зеръ ние си имаме и кокошки, а тѣ искатъ да се забикалятъ и хранятъ. Пъкъ и тия наши приятели! — И той посочи на рояцитѣ птици, които привлѣчени и привързани къмъ училището отъ хуманнитѣ грижи на малкитѣ, шумно оглушваха сега двора му съ звѣнливия си вечеренъ хоръ.

И като седнахме на пейката, направена около кичестата липа близу до входа на училището, ние се прададохме на приятното движение на чувствата, които будѣше у насъ този веселъ хоръ.

Пълниятъ сребъренъ дискъ на луната се бѣше въвелъ високо надъ каменната ограда на училището, когато станахме и се отпавихме за къщи.



Б. Върбановъ — Т.-Пазарджикъ.

ЗИМА.

(Материали за цѣлостно обучение въ II отдѣление).

Нощесъ баба Зима вредъ постлала съ дебела снѣжна покривка. Въ училищния дворъ има необикновено оживление.

Зачервени ржчички чевръсто валятъ снѣжни топки. Борби, „фотографии“ по снѣга, викове, закачки . . .

1. Четене — Снѣжко *).

— Нощесъ, деца, сме имали гостъ. Наминало е къмъ насъ старче бѣлобrado . . . Дѣдо Мразъ! Дѣдо Мразъ! — Съ черга снѣжна, пухкава, дебела, той завилъ градинкитѣ и двора, нивята и полята . . . — Ще четемъ за Снѣжко! възкликна нетърпеливата Нешка. — Досѣти се чевръстницата н'една! промърмори укорително Стефанъ.

— Отворете читанкитѣ на стр. 34. Прочетете тихичко четивото Снѣжко! — Охъ, Божичко, ето го на картинката! Снѣжко! — Снѣжко-бѣлодрешко!

Отдѣлението жуми. Четиридесетъ и два чифта пламнали очи одухотворяватъ нѣжнитѣ трепети, почувствувани въ ранно утро при първи снѣгъ отъ непорочна детска душа . . .

— Ехе-е! тѣхна Драга, като заякъ щѣла да избѣга! завърши Радка, дребничко втораче, тихото четене.

— А кой ще разкаже? Едно дете, като се събудило сутринъта, видѣло, че дѣдо Мразъ навредъ постлалъ съ дебелъ снѣгъ. Много се зарадвало . . .

— Тинке, прочети! — Снѣжко. Гостъ, гостъ! Дѣдо Мразъ е намичалъ къмъ насъ. Губеръ снѣженъ, бѣлъ, дебелъ, той нощесъ е вредъ прострѣлъ. Вънъ предъ нашата ограда ще натрупама снѣгъ грамада. Ще направя човѣкъ снѣженъ, — хе-е такъвъ голѣмъ и важенъ: съ очи черни, бѣлокосъ; съ морковъ червенъ, вмѣсто носъ; на глава му гърне калпакъ, а въ ржка дрѣвовъ кривакъ. Щомъ го види наша Драга, като заякъ ще избѣга!

— Погледнете картинката, нарисувана въ читанката! — Охо-о, наша Драга, като луда бѣга . . . — А пъкъ Снѣжко бѣлъ, стои, не помръдва, важенъ и надутъ, съ брада отъ пухъ.

— Извадете тетрадкитѣ си по четене. Нарисувайте Снѣжко-бѣлодрешко! — И Драга, както бѣга . . . — И прозорчето, съ момчето! . . .

Когато по училищния коридоръ вече се чуваха звънливитѣ гласчета на децата отъ другитѣ отдѣления, вторачетата разказваха съ своитѣ моливчета шепотитѣ на творческа фантазия . . .

2. Ржчна работа — Снѣженъ човѣкъ.

— Тихичко ще излѣземъ на двора. Ще си направимъ единъ Снѣжко!

Съ свѣтнали отъ радостъ очи, съ румени лица, вторацитѣ оживѣно работѣха около голѣма снѣжна топка. Всѣки мигъ даваше поводи за най-разнообразни шеги и предложения.

*) Изъ читанката за II отдѣление, ст. 34. отъ Ив. Самарджиевъ.

— Ще му турнемъ калпакъ! — И мустаци! — И кри-
вакъ! — Щомъ го види наша Драга, като заякъ ще бѣга! —
А първацитѣ, горкитѣ, ще помислятъ, че е страшенъ и опа-
сенъ! — Леле мале, колко смѣхъ днесъ ще падне пакъ съ
тѣхъ! . . .

Тѣй се роди нашиятъ Снѣжко, срѣдъ веселие, глѣчъ и
смѣхъ. За очи той имаше два черни вжглена. Устата му бѣ
направена отъ малки керемидки. Въ ржцетѣ си държеше учи-
лищната метла.

Ганчо се доближи до Снѣжко и отсѣчено задекламира
ученото презъ миналата учебна година стихотворение:

— Знаете ли кой съмъ азъ,
Дѣдо ви Мразъ?
Цѣла ледъ ми е брадата,
Отъ бѣлѣ снѣгъ ми е косата,
Ледни дишамъ вѣтрове,
Страшни трупамъ снѣгове.
Дето щипна, почервѣе,
Дето хапна, посинѣе!
Бѣгай въ кжси и се грѣй,
Гледай вѣнка и се смѣй!

— Дѣдо Мразе, дѣдо Мразе, занарежда Лазаринка, мо-
ля ти се отъ сърдце, съ твоитѣ ледни вѣтрове всичко ти
смрази, наши Снѣжко запази!

3. Предметно учение — Зима.

— Отъ три дни баба Зима съ дѣдо Мразъ сж при насъ.
Наиграхме се съ снѣжни топки, пързалихме се, направихме си
и снѣженъ човѣкъ. Много радости преживяхме.

— Нека този часъ си поговоримъ за зимата!

Последователно, като използвахме непосредственитѣ
наши наблюдения и преживявания, съставихме следното раз-
казче:

Зима.

Студено е. Отъ северъ духа силенъ вѣтъръ. Преди два
дни натрупа дебелъ снѣгъ. Рѣка Марица замръзна. Днитѣ сж
кжси, а ношитѣ дълги.

Зимата ни донесе много радости: пързалки, снѣжни топ-
ки, смѣшни снѣжковци . . . Весело е и около огнището. Ба-
ба и мама ни разказватъ приказки.

Тежка е зимата за беднитѣ хора. Тѣ я прекарватъ мно-
го мжно. Нѣматъ дърва, мръзнатъ отъ студъ и често гладу-
ватъ. Милостивитѣ хора имъ помагатъ.

Лошо е и за птичкитѣ. Земята е покрита съ снѣгъ. Всич-
ко е сковано отъ мразъ. По полето нѣма мушици, зрънца и
червейчета. Птичкитѣ се прибраха около селата и градоветѣ.
Ние ги съжаляваме и имъ даваме зрънца и трошечки.

4. Писане — Пъйчо се разболъ.

— Хубави сж пързалкитъ по излъскания снѣгъ. Шейнитъ каточели хвърчатъ по тѣхъ. Не можемъ да се наиграемъ. Обаче, може да ни се случи и нещастие, ако не умѣемъ да се пазимъ. — Ще настинемъ, може да се разболѣемъ. — Нали Пъйчо, нашето другарче, така простина вчера. Майка му идва у насъ и всичко ни разказа. Повикали лѣкаръ. Той му предписалъ много горчиви лѣкарства . . .

Построихме следното разказче, което азъ написахъ на черната дъска :

Пъйчо се разболъ.

Пъйчо има шейна. Вчера цѣлъ день се плъзга по излъскания снѣгъ. Отъ много плъзгане се запоти. После простина. Днесъ лежи боленъ. Лѣкарътъ го прегледа. Предписа му горчиви цѣрове.

Преписването стана отъ паметъ. Усвоихме правописа на думитъ: Пъйчо, разболъ, цѣлъ, снѣгъ, лѣкаръ и цѣрове.

— Извадете си речничетата! Запишете новитъ думи. Въ кжщи ще напишете и тѣхнитъ производни. Кажи, Милко, производнитъ на думата лѣкъ; — Лѣкъ, лѣкарство, лѣкувамъ, лѣкаръ, лѣчебница и пр.

5. Смѣтане — Умствено изваждане на десетици и единици отъ десетици.

— Какво правихме миналия часъ по смѣтане? — Изваждахме умствено десетици и единици отъ десетици и единици. — Излѣзъ, Теменужке, да решишъ следната задача: Пъйчовиятъ татко приготвилъ за зимата 46 кгр. картофи. Отъ тѣхъ до сега сж изяли 32 килограма. Повтори задачката. Какво ще търсимъ?

— Какво правихме въ тази задача? — Вадихме десетици и единици отъ десетици и единици. — Какъ стана това?

— Този часъ ще се научимъ да вадимъ десетици и единици отъ десетици. Какво ще се научимъ?

Задачи:

1. Пъйчови сж много бедни хора. Родителитъ му сж надничари. Бащата получава 60 лева надница, а майката, която работи на тютюневия складъ, получава 25 лева по-малко. Колко лева получава дневно Пъйчовата майка?

2. Когато Пъйчо се разболѣлъ, баща му ималъ всичко 90 лева. За лѣкаръ и лѣкарства той далъ 78 лева. Колко лева сж му останали?

3. Останалитъ пари не били достатъчни за изхранване на семейството презъ деня. Пъйчовиятъ баща се принудилъ да купи хлѣбъ, сирене и захаръ отъ бакалницата на почекъ. Всичкитъ покупки стрували 50 лева, а той платилъ само 12 лева. Колко лева задлъжнѣли Пъйчови?

Още при самото решаване на задачките, децата усвоиха начина за изваждане на десетици и единици отъ десетици. За по-голяма сигурност и прегледност, сравнихме всички решени задачи. По-нататък работата бѣше лесна. Децата сами казваха задачи все изъ кръга на Пейчовата болестъ.

6. Пѣние. — Снѣжниятъ човѣкъ.

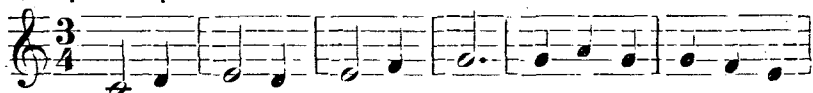
— Баба Зима струпа снѣгъ, дебелъ, мекъ, като памукъ. А децата съ радостъ тичатъ, смѣятъ се, лудуватъ, отъ студа не се страхуватъ. И завчасъ, току-вижъ, отъ снѣгъ изградили, построили посрѣдъ двора цѣлъ човѣкъ . . . На очитъ му турили очила, а въ ржцетъ пъкъ метла . . .

— Както нашия Снѣжко! — Колко е важенъ! — Нека ни е живъ! — Дѣдо Мразе, молимъ ти се, повечко мрази, Снѣжко запази!

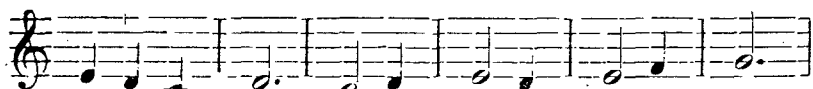
Запѣвамъ весело пѣсенъта:

Снѣжниятъ човѣкъ.

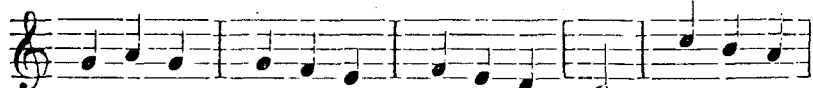
Борисъ Тричковъ.



Ба-ба Зи-ма с' Дѣ-до Мразъ дой-до-ха ве-че, дой-



до-ха при насъ! Стар-ци ве се-ли, доб-ри,



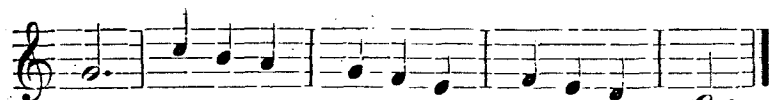
— Тъ радость носятъ на насъ и иг-ри. Ти-чай-те



ти-чай-те, ти-чай те тукъ, Тру пайте, тру-пайте



снѣгъ катъ па-мукъ, Прѣсенъ е, прѣсенъ е прѣсенъ и



мекъ, Славенъ ще ста-не отъ не-го чо-вѣкъ.

С' вжгленъ ний, кажи речи,
 Ще му направимъ кат' наш'тѣ очи,
 Ще му турнемъ и калпакъ .
 Да стане сжщински, страшенъ юнакъ.

Припѣвъ : Тичайте и пр.

Ще му пѣхнемъ и лула
 На туй отгоре и таквизъ очила,
 За да гледа ужъ съ тѣхъ.
 Ахъ, смѣхъ ще падне съ него, ахъ смѣхъ.

Припѣвъ : Тичайте и пр.

Въ края на часа всички пѣха новата пѣсень весело и самоувѣрено.

7. Гимнастика — Символизиране на пѣсеньта „Снѣжниятъ човѣкъ“

— Деца, наредете се въ кръгъ съ лица навътре ! По-между ви да има по една ржка расстояние. Застанете въ положение „мирно“. Да изпѣмъ пѣсеньта „Снѣжниятъ човѣкъ!“ Искамъ да символизираме тази пѣсень.

Съ общи усилия постигнахме следния резултатъ :

„Баба Зима с' дѣдо Мразъ“: при изговаряне на думитѣ „Баба Зима“, децата се навеждатъ, изнасятъ лѣвия кракъ и дѣсната ржка напредъ и имитиратъ, какъ „Баба Зима“ се под-пира съ бастунъ. Следъ това прибиратъ лѣвия кракъ при дѣс-ния и съ две последователни движения на дѣсната и лѣвата ржка показватъ дългата брада на „Дѣдо Мразъ“.

„Дойдоха вече, дойдоха при насъ“: съ събрани крака се правятъ 9 подскачания на прѣсти, придружавани съ 9 плѣс-кания съ ржцетѣ (при плѣскането ржцетѣ сж свити въ лакти-тѣ, а дланитѣ — обърнати една срещу друга). При изговаряне на думитѣ „насъ“, децата спиратъ да скачатъ и съ прѣститѣ на ржцетѣ сочатъ себе си.

„Старци весеци, добри“: навеждатъ се и кръстосватъ ржцетѣ на гърдитѣ, като придаватъ весело изражение на ли-цата си.

„Тѣ радость ни носятъ на насъ и игри“: съ кръстосани ржце на гърдитѣ се завъртатъ на прѣсти около себе си, като правятъ 8 стѣпки и при изговаряне на думитѣ „и игри“ се спиратъ, за да образуватъ тилна редица.

„Тичайте, тичайте, тичайте тукъ“: правятъ на прѣсти 10 стѣпки напредъ съ ржце, свити въ лактитѣ и съ юмруци предъ гърдитѣ. При изговаряне на думитѣ „тукъ“, дѣсниятъ кракъ се прибира при лѣвия, като лѣвата ржка се отпуска надолу, а съ показалеца на дѣсната ржка се сочи къмъ земята.

„Трупайте, трупайте снѣгъ катѣ памукъ“: децата клѣ-катъ до земята ; дветѣ ржце постепенно се издигатъ надъ главата, а тѣлото се повдига на прѣсти.

„Прѣсенъ е, прѣсенъ е, прѣсенъ и мекъ.“ осемь плѣскания съ ржцетѣ, като ту едната, ту другата дланъ се обръщатъ нагоре и на надолу. При изпѣване на думитѣ „и менъ“, прѣститѣ на ржцетѣ се движатъ около палеца.

„Славенъ ще стане отъ него човѣкъ.“ изнасятъ дѣсната ржка въ страни и съ показалеца се сочи на горе два пжти. Следи това децата плѣската, навеждатъ се къмъ земята и съ движения на ржцетѣ представя че лепятъ снѣгъ и правятъ човѣкъ.

„Съ вжгленъ ний, кажи речи.“ изнасятъ дѣсната ржка въ страни и показватъ, че държатъ вжгленъ.

„Ще му направимъ кат' наш' тѣ очи.“ китката на дѣсната ржка описва кржгъ, а следъ това се показватъ очитѣ.

„Ще му турнемъ и калпакъ.“ поставятъ се и дветѣ ржце на главата.

„Да стане страшенъ, сжцински юнакъ.“ лѣвиятъ кракъ се изнася напредъ, ржцетѣ на кръста, гърдитѣ излъчени.

„Тичайте, тичайте и пр.“ вижъ съответно описанитѣ по-горе движения.

„Ще му пѣхнемъ и лула.“ показватъ съ дѣсната ржка, че му пѣхатъ лула въ устата.

„На туй отгоре и таквизъ очила.“ ржцетѣ се свиватъ въ лактитѣ и правятъ съ палеца и показалеца кржгчета (очила).

„За да гледа ужъ съ тѣхъ.“ поставятъ кржгчетата на очитѣ и правятъ четири въртения на главитѣ въ страни, почвайки отъ лѣво къмъ дѣсно.

„Ахъ, смѣхъ ще падне съ него, ахъ смѣхъ.“ при изпѣване на думитѣ „ахъ“, децата плѣската по единъ пжтъ съ ржцетѣ и клатятъ главитѣ си ту въ лѣво, ту въ дѣсно.

„Тичайте, тичайте и пр.“ както по-горе.

8. Рисуване — На пързалката.

— И нашъ Благо има шейна. Чичо Стоянъ му я направил. Той е добъръ майсторъ. Грабна Благо шейната и право на пързалката въ рѣката. Тамъ завари своитѣ другари. Плѣзна се бързо по гладкия ледъ и завика гласно: „Хайде, шейно, бързай, всички надминавай!“ Образува се редица, цѣла върволица! . . . — Както ние вчера въ Марица! — Кои отъ васъ бѣха вчера тамъ съ шейни? — Всички!

Този часъ ще рисуваме пързалката въ Марица! . . .

Повече да се говори е излишно. Вторацитѣ се заловиха за работа отъ все сърдце. Цвѣтнитѣ пастели очертахъ най-разнообразни преживѣлици и сценки на пързалката, пълни съ движения и животъ.

Николай Тодоровъ — Сливенъ.

„ПРОБЕНЪ“ УРОКЪ ЗА ПИСАНЕ.

Бѣше ми възложено да разгледамъ въ единъ учителски опреснителенъ курсъ методиката на езикознанието.

Когато привършихъ лекциитѣ си и поведохъ курсиститѣ изъ градскитѣ училища да видятъ и практическото приложение на мислитѣ, които развихъ предъ тѣхъ, тѣ настояха самъ азъ да преподавамъ, а не учителитѣ на отдѣленията.

— Искаме васъ да вимъ! — думаха оживѣни тѣ, а нѣкои нескрито дори подмѣтаха: Лесно се приказва и критикува!

Напраздно се мъчехъ да ги убедя, че е неудобно, ако не и невъзможно, да се преподава истински въ чуждо отдѣление, дето преподавельтъ не знае дори имената на децата, чиито души ще отваря и оформява.

— Който може да приказва предъ учители, ще приказва и предъ деца, но тамъ се иска и друго нѣщо, — защитавяхъ се азъ.

— А защо отъ насъ искате пробни уроци при държавни изпити, конкурси? — продължаваха да ме атакуватъ курсиститѣ, когато се опитахъ и теоритично да засиля позицията си.

— Учебниятъ процесъ се свежда до едно естествено и непринудено духовно общуване, до създаване условия за една дифузия, която да изравни духовното съдържание на ученика съ това на учителя, — възразявахъ азъ и питахъ: Не ще ли се съгласите, че преградата, която ме дѣли отъ тия ученици, които тъй малко познавамъ, не ще допустне никакво взаимодействие между ни?

И тѣ се опираха пакъ на своитѣ пробни уроци, които държаха при изпититѣ си

— При тѣхъ, когато работитѣ съ чужди ученици, може да се види темперамента ви, но не и методичната ви подготовка, — настоявахъ азъ.

Ала нищо не бѣше въ състояние да разубеди моитѣ опоненти, които се по-възбудено поддържаха, че трѣбва да имъ дамъ поне единъ пробенъ урокъ, толкова повече, че другитѣ лектори имъ бѣха дали по нѣколко.

Отстѣпихъ и се отправихъ къмъ учителката на четвърто отдѣление, която по програмата имаше писане. А ние бѣхме дошли да слушаме писане.

— Вамъ предстои да започнете съчинение за вчерашната разходка до Селището, нали? — запитахъ я азъ, макаръ да знаехъ вече това, и, безъ да чакамъ отговоръ, ѝ съобщихъ, че, по желание на курсиститѣ, азъ самъ ще работя съ отдѣлението.

Нѣмаше време за повече уговорки, защото звънецътъ ни прикани да влѣземъ въ часъ.

Когато курсиститѣ си намѣриха мѣсто край ученицитѣ въ отдѣлението, учителката ми отстѣпи и азъ излѣзохъ предъ малкитѣ.

Тѣмъ и други пѣтъ бѣха гостували учителитѣ отъ курса, та бѣха свикнали съ тѣхъ. Моето появяване, обаче, на мѣстото на учителката, която се отдрѣпна и смѣси съ гоститѣ, ги сепна.

Азъ се позасмѣхъ на това тѣхно смущение и съ нѣколко шегѣ се помжчихъ да го разсѣя.

Вие вчера цѣлъ день сте шетали изъ Селището; не желаете ли да ни поразкажете нѣщичко, което и насъ би интересувало и радвало? — завършихъ азъ речъта си къмъ тѣхъ.

Изпърво пресилено нѣкакъ се дигнаха само нѣколко ржце.

Азъ подвихъ глава и се надсмѣхъ на тази имъ нерешителностъ.

Когато следъ малко цѣлото отдѣление бѣше готово като единъ човѣкъ да вземе думата и разказва, азъ промѣнихъ желанието си :

— То е невъзможно всички да ми разкажете, какво сте видѣли и чули вчера презъ време на една тѣй хубава и продължителна разходка до най-гиздавото мѣсто въ нашата околностъ, но я да вземете вие . . .

— Да го напишемъ, да го напишемъ! — прекъснаха ме малкитѣ.

А азъ тъкмо това чакахъ.

— Отлично! — Съгласихъ се веднага и имъ предложихъ по единъ листъ.

— Вмѣсто въ тетрадитѣ си, ще напишете съчинението си на тѣзи листчета, та да мога азъ и тия учители, които ви гостуватъ днесъ, да го прочетемъ у дома си, пъкъ и да си запазимъ по единъ споменъ за васъ, — завършихъ азъ.

— Ммм . . . тогава да си отваряме очитѣ, — забеляза едно момиче отъ първитѣ чинове.

А като се обърнахъ къмъ учителката имъ, замолихъ и нея да седне на катедрата и да ни опише и тя вчерашната разходка.

И се оттеглихъ при групата учители и учителки, които, по липса на мѣсто, бѣха останали предъ чиноветѣ, между вратата и черната дъска.

Малкитѣ се заглябиха въ себе си.

— Който умѣе да долавя всички нюанси въ изражение то на лицето и по тѣхъ да дешифрира душевнитѣ движения, които ги предизвикватъ, въ този мигъ има предъ себе си една извънредно интересна и поучителна картина, — забелязахъ тихо на съседитѣ си и имъ посочихъ работящата аудитория.

Когато и това не помогна да задържи за дълго интере-

са на голѣмитѣ и тѣ, въ досадата си, започнаха често-често да поглеждатъ часовниците си и да се разтѣпкватъ между чиноветѣ, азъ поблагодарихъ на малкитѣ за готовността имъ да ни напишатъ за споменъ по едно съчинение за вчерашната имъ разходка и, като ги замолихъ се тъй търпеливо и обмислено да продължатъ работата си до края на часа, поканихъ курсиститѣ да напуснатъ отдѣлението.

* * *

Следъ малко ние си бѣхме по мѣстата въ салона, дето ставаха занятията съ курса.

По лицата на всички като че се бѣше изписалъ въпросътъ, който ги занимаваше сега :

— Та това урокъ ли е ?

И като не искаха, види се, да ми го зададатъ въ такава форма, единъ отъ тѣхъ взема думата и запитва не безъ скрита ирония :

— Какъ ли биха погледнали компетентнитѣ училишни органи, ако ние излѣземъ предъ тѣхъ съ една такава работа ?

— Или пъкъ комисията, която произвежда зрѣлоснитѣ изпити при нѣкое педагогическо училище, намѣси се една учителка :

— Насъ учеха, че всѣки урокъ трѣбва да започва съ добре формулирана целъ, да си има подготовка, изложение и прочее, а тука ги нѣма, обади се трети.

— Тука бѣха изоставени всички ония форми, които даватъ външенъ строй на работата — възрази троснато единъ буенъ момъкъ.

Смѣтнахъ, че тъкмо сега трѣбва да се обади и подхванатъ :

— Ние сѣ още се намираме въ ногтитѣ на една традиция, която приехме въ наследство отъ епохата на тъй нареченитѣ формални степени : да питаме и разпѣтаваме за щѣло и нещѣло нѣщо. Отъ друга страна, сѣ още се боимъ да оставимъ инициативата въ ръцетѣ на малкитѣ и да ги заставимъ да се справятъ, преди всичко, сами съ затрудненията, които срѣщатъ по пътя къмъ познанието. Досущъ тъй, както и човѣчеството е вървѣло по този пътъ. И наистина, всѣки отъ насъ е готовъ да защити тезага за ученишката самодейность, като идея, а речемъ ли да въплѣтимъ тази идея въ практиката си, като чели започваме да се боимъ отъ собственитѣ си убеждения. Приучени веднажъ да работимъ ние, а ученицитѣ да вървятъ следъ насъ като слѣпци, придържайки се о нескончаемитѣ въпроси, които чакатъ да имъ отправимъ, — започва да ни се струва невъзможно, когато се опитае да тръгнемъ по обратния пътъ и ги оставимъ да се учатъ сами, опрѣни върху собственитѣ си усилия. Тъкмо това сега изпитвате и вие въ душата си. Хемъ сте убедени, че моятъ постѣпкъ

даде всичката свобода на малките да проявятъ себе си, съ което сте напълно съгласи теоритично, хемъ ви се струва лиха работата ми, лишена отъ обичайните разпитвания, напътвания, разяснения, одобрения, неодобрения, гълчове, които обикновено запълватъ безъ всѣка нужда по-големата частъ отъ времето, отредено за „уроци“.

И имъ разправямъ:

— Наскоро присъствувахъ на нагласенъ по вкуса на нашите привички урокъ по писане, само че въ трето отдѣление. Прежния денъ въ селото имаше сборъ съ всичкия оня шумъ, съ който селяните запълнятъ тия свои тържества. — Днесъ, — започна учителката, — ще си напишемъ едно съчинение, — и запита: — Какво имаше вчера въ селото ни? — Вчера имаше сборъ, — отвърщатъ едновременно нѣколко деца. — Другъ да каже! — настоява пакъ учителката. — Вчера имаше сборъ! — отговарятъ групово децата. Не ща тъй, искамъ единъ само да ми отговори! — сърди се учителката и, като получи и единиченъ отговоръ въ сжщата смисълъ, който, види се, я убеди, че децата наистина знаятъ, че вчера въ селото имъ е имало сборъ, продължи: — Кога станавме вчера? — Другъ да каже! — Повторете! — Какво направихте, щомъ станавте? — Още единъ да каже! — Другъ! . . . Какво направихте, следъ като се омихте? — Другъ да каже! . . . Ти! — Какво правеха майките ви? и т. н., та ха за това, ха за онова да попита, а то сборъ, дето се рекло, край нѣма! Стигнала, настигнала до пладне, ето че звънецътъ пропищѣва. И тя спира и ме гледа. И съ жестъ като че иска да ми каже:

— Хичъ какво може да направи човѣкъ въ единъ часъ отъ 45 минути!

А на учениците обажда:

— Идеция часъ ще продължимъ:

Този „урокъ“ развесели аудиторията ми:

— А всѣки отъ насъ, кой повече, кой по-малко, — продължихъ азъ, — носи въ себе си привичката на тази учителка. Азъ искахъ да ви дамъ една работа, очистена отъ предразсѣдаците на миналото. . .

Въ това време влѣзе учителката на отдѣлението, въ което гостувахме, и ми предаде съчиненията на учениците си.

И ние се заловихме да ги четемъ.

* * *

До късно вечерята у дома си, азъ проучвахъ работите на учениците, като се опитахъ да ги подѣля на групи, споредъ проявените въ тяхъ типични особености, които трѣбваше да се изнесатъ и подчертаятъ за насърчение и поука на малките. За тази целъ ми се наложи да се ровя съ часове и въ прежните имъ съчинения, за да мога да доловя ни-

шката на всѣка стилна проява, която отбелязвахъ; а наложи ми се да се справямъ и съ обработенитѣ четива отъ читанката, чието влияние върху езика на отдѣлни ученици отчетливо намирахъ.

Когато на утринята отидохъ при курсиститѣ да имъ съобща, че ще продължимъ започнатия урокъ по писане, сочейки на прегледанитѣ и проучени детски съчинения и на листчето хартия, дето бѣха наложени бележкитѣ ми, азъ казахъ:

— Изпуснахте единъ особено важенъ и интересенъ етапъ въ развоя на „пробния“ урокъ.

Тѣ свиваха рамене озадачени.

— Трѣбваше да присѣдствувате снощи и у дома, — продължихъ азъ, — да видите, какъ си бѣхме размѣнили ролитѣ съ малкитѣ: докато тѣ спѣха своя укрепителенъ детски сънъ, азъ бодърствувахъ и работѣхъ заради тѣхъ.

— Значи, сега сме квити, — подхвърли единъ учителъ.

— Квити, ама не знамъ, кой доплаща: тѣ или азъ!

Въ разговоръ на тази тема ние стигнахме и заехме мѣстата си въ отдѣлението, което ни чакаше.

— Прочетохъ по нѣколко пѣти съчиненията на всички ви, — обърнахъ се азъ къмъ ученицитѣ, — и ида да изкажа радостта си отъ вашия успѣхъ. Всички до единъ сте работили съ желанието да напишете нѣщо хубаво. Съчинението е като китка, — изговарямъ натѣргено и нарочно замълчавамъ, за да дамъ време на малкитѣ да се вживѣятъ въ това сравнение.

— Хубавата китка става отъ хубави цвѣта, — сѣща се едно момиче.

— Отъ тръне, коприва и лападъ никой не прави китка, — дума седящото до него момче.

— Който иска хубаво съчинение, да си намисли хубави изречения, — намесва се трета.

Като се убедихъ, че сравнението ми е разбрано добре, азъ насочихъ малкитѣ и върху това, че китката зависи и отъ начина, по който е накинена, като за нагледностъ използвахъ „букетитѣ“, съ които е окрасена катедрата.

— Гледаме, кое цвѣте, до кое прилича да стои, — обаждатъ се нѣколко деца.

И провѣрряваме това съ цвѣтията отъ катедрата.

— Нека сега видимъ, какви цвѣта сте брали и какъ сте ги кичили въ китки вчера, — забелязохъ азъ и, като раздадохъ листчетата, добавихъ: — Азъ съмъ направилъ моитѣ бележки, служейки си съ знацитѣ, които употребява вашата учителка. Ако нѣщо ви се стори неясно, ще ме запитате.

Очитъ на малкитѣ най-напредъ се насочиха върху числата, които означаваха поредното мѣсто на работата имъ откъмъ съчинителство, правописъ, краснописъ и чистота. Тия числа сж ги интересували и други пѣтъ, ала сега при обсто-

ятелството, че сж дадени отъ друго лице, тѣ добиваха сякашъ по-друга стойность.

Въ това време азъ преброихъ, колко деца прехвърлятъ съ тази си работа реда си напредъ, колко си запазватъ мѣстото и колко сж отишли назадъ.

И като имъ съобщихъ, че ние сме дошли съ желанието да имъ поискаме да се опитатъ повторно да опишатъ разходката си до Селището, използвайки първия си опитъ, азъ поканихъ далитѣ най-добра откъмъ съчинителство работа ученици да прочетатъ съчиненията си.

По общо признание, тия работи бѣха, наистина, хубави и ние се впуснахме да доловимъ отдѣлната хубость и на всѣко тѣхно изречение.

А понеже отдѣлни хубави изрази имаше въ всѣко почти съчинение, използвайки бележкитѣ си, азъ ги изнесохъ предъ вниманието на отдѣлението, между другото, и да насърдча авторитѣ имъ, които си познаваха работата.

Когато малкитѣ почувствуваха езиковата хубость и на тия отдѣлни постижения, азъ насочихъ вниманието имъ върху подчъртанитѣ отъ мене мѣста въ съчинението имъ, съ което показвахъ, че има нѣщо извѣхнало, неразцѣвѣно достатъчно добре, несполучливо подбрано и пр.

При общото убеждение, че тия мѣста сж могли да бждатъ по-хубави при повечко старание и че се дължатъ не на незнание, а на бързане и невнимание, ние приключихме „поправката“, като изнесохме на показъ и най-краснописната, най-правописната и най чистата работа-

Приключвайки, ученицитѣ ми научиха, че не сж чули съчинението на учителката си.

— А ние отъ нея се учимъ, — добави едно мило дете.

Азъ знаехъ, че учителката дължи много на практиката си да пише заедно съ малкитѣ и, следъ като тѣ опитатъ силитѣ си и видятъ какво могатъ да направятъ, да имъ каже :
— *Вижте сега пкъ и азъ какво съмъ написала !*

И затуй отстъпихъ мѣстото си на нея.

Звънецътъ ни завари, когато децата настояваха предъ учителката си да имъ прочете повторно съчинението си.

* * *

Въ следния часъ по писане, когато малкитѣ щѣха да дадатъ втора редакция на съчинението си за Селището, ние не можахме да имъ гостуваме.

Ала тѣ не ни забравили: следъ като вписали новата работа въ специалнитѣ си тетрадки, снели ни и по единъ преписъ, които предали на учителката си заедно съ първото имъ упражнение, да ни ги поднесе за споменъ отъ „пробния“ урокъ.

Разглеждайки новия опитъ на малкитѣ, който сжщо прочухъ основно у дома си, единъ отъ курсиститѣ, като раз-

бра, че за мене урокът е още незавършенъ, подхвърли иронично:

— А де ще му излѣзе краятъ, ако и на село речемъ да губимъ на 3 — 4 часа за едно съчинение!

— Та тамъ е въпросътъ, — отвърнахъ азъ — кога *печелимъ* часоветъ : дали когато на всѣки единъ се пада по едно съчинение, макаръ и не рочетено дори отъ учителя, или тогава, когато, безъ да ги броимъ, запълваме минутитъ имъ съ целесъобразна работа!

И за да бжда конкретенъ, имъ трѣстнахъ купища тетрадки, съдържащи всичкитъ ученически упражнения по съчинителство, направени за цѣла година отъ цѣла учебна околия.

Всрѣдъ глѣчката, която придружаваше преглеждането на тия тетрадки, нѣкой викаше:

— Да лежи и година, ако гнѣздото е безъ яйца, квачката не ще поведе пиленца!

Стойна Тодорова — Варна.

ПРОСЕКЪ.

На сивия фонъ на декемврийското небе се мѣркатъ тукъ-тамъ малки сиви облачета. Дребни снѣжинки се спускатъ отъ небеснитъ висини и, подгонени отъ студения, остъръ вѣтръръ, трепетливо кацатъ върху замръзналата земя. Премръзнали врабчета съ раздухана отъ вѣтра перушина прехвъркватъ отъ клонче на клонче и жално чуруликатъ. Минувачи, сгущени и загрижени, бързо се движатъ изъ улицитъ. И азъ, като тѣхъ, съ ускоренъ вървежъ бързамъ къмъ училището.

Въ училищния дворъ не виждамъ сега весело да подскачатъ малкитъ палавници, както това правятъ други пжтъ. Всички сж се прибрали въ стайтъ.

Още въ коридора ме посрѣщатъ моитъ ученици и бързатъ да ми съобщатъ, че днесъ сж дошли само 23 деца, (всичкитъ сж 47).

Звънецътъ удари, и ние се прибрахме въ учебната стая,

— Кои ученици днесъ отсъствуватъ? запитвамъ дежурнитъ ученици.

Изброяватъ ги. Указва се, че повечето отъ тѣхъ сж бедни, които нѣматъ още обувки и дебела горна дреха.

— Деца, харесва ли ви днешния зименъ день?... Бориславъ: — Приятно е да се наблюдаватъ, какъ падатъ бѣлитъ снѣжинки, но когато времето е тихо, а днесъ студениятъ вѣтръръ не ми се никакъ харесва. — Катя!..

— Като гледамъ, какъ страшно свири и заявя студениятъ вѣтръръ, спомнямъ си, госпожице, пѣсничката: „Зима, зима, тя вилиѣе, пискатъ люти хали, на бедняци, на сираци

бързо помогнете!“ — Наистина деца, въ такова лошо време всѣки добъръ човѣкъ трѣбва да се замисли за ония нещастници, които нѣматъ сега дърва, дрехи, обувки и храна.

— Снощи у дома дойде нашата съседка, вдовица добруджанка, съ дветѣ си деца и помоли мама да спятъ у дома, защото нѣмали никакъ дърва, разказва Марийка.

Любка:— Тази заранъ дойде една циганка у дома да ни донесе арена (прѣстъ за изтриване сждове) и се помоли да влѣзе вжтре въ стаята ни, за да се стопли малко. Тя бѣше настрѣхнала отъ студъ.

— И азъ, деца, тази заранъ, като идвахъ къмъ училище, наблюдавахъ единъ просекъ, който едвамъ предстѣпваше, опирайки се на тоягата си. Той спрѣ до една врата, почука и дочухъ жалниятъ му гласъ, молящъ за нѣщо.

— Горкиятъ! Много ли бѣше старъ, госпожице? полюбопитсвувахъ ученицитѣ.

— Ленче! — И азъ, госпожице, много пѣти съмъ забелязвала такива стари просеци съ боси крака, да чукатъ по вратитѣ на чуждитѣ кѣщи.

— А нѣкои хора ги пждятъ, и нищо не имъ даватъ, прибави Минка.

Всички бързаха да кажатъ че и тѣ сж наблюдавали много пѣти такива просеци.

— Сега деца ще ви изпѣя пѣсничка за единъ старъ просекъ :

Просекъ

Бавничко.

М. В. Николовъ



Снѣгъ се си-пе всичко скрива, стрѣшенъ вѣгъръ



ду-ха просекъ чу - ка по вра-ти-тѣ



съсь рж-ка си су - ха

- 2) Тукъ го никои не допуца, 3) Той е боленъ, босъ и дрипавъ,
Тамъ не му отварятъ, Ходи и трепери.
А пъкъ нѣйде лоши хора Ахъ, кжде ли тая вечеръ
Даже му се каратъ. Стрѣха ще намѣри?

Запѣвамъ пѣсенъта. Всички се омѣлчаватъ. Когато свършвамъ, въздѣхвватъ и казватъ:

— Колко е жална! Нека и ние да я научимъ!

Пожелаха да я изпѣя още единъ път. Едва свършвамъ, звънецътъ издрѣнква. . .

По общо желание на другия часъ решаваме да имаме *пѣне*. Разучаваме добре пѣсничката на два гласа.

Следъ обѣдъ имаме *гимнастика*. Съобщавамъ на децата, че ще научимъ, какъ се играе новата пѣсничка. Съ голѣма радостъ се посрѣща това. — Всички чакатъ съ нетърпение играта.

Звънецътъ ни поканва да се приберемъ въ стаята.

— Хайде да изпѣмъ новата пѣсничка! Сега пъкъ азъ ще ви я изиграя, а вие ще наблюдавате добре, какви движения правя при всѣки куплетъ.

Когато играя, забелязвамъ, че нѣкои нетърпеливи деца се мжчатъ да ми подражаватъ.

— Всички заедно ще изпѣмъ само първия стихъ и ще изпълняваме необходимитѣ движения!

Всички ученици се нареждатъ въ кръгъ съ лице, обърнато къмъ центъра на кръга, запѣватъ и същевременно изпълняватъ следнитѣ движения:

„*Страшенъ вѣтъръ духа*“: трѣгватъ назадъ и съ лѣвата, а после съ дѣсната ржка правятъ полукръгове навънъ отъ долу на горе съ дланъ навътре; при думата „духа“ дветѣ ржце, свити въ юмрукъ, се поставятъ една задъ друга до устата, изобразявайки свирка, и въ това положение ржцетѣ се отправятъ къмъ лѣво и дѣсно.

„*Просекъ чука на вратитѣ съ ржка си суха*“: децата се обръщатъ единъ задъ другъ и обикалятъ кръга, като съ дѣсната ржка, свита въ юмрукъ, изобразяватъ чукане на вратата.

„*Тукъ го никои не дочува*“: спиратъ на мѣсто, а лѣвата ржка съ дланъ навътре прави движение къмъ центъра на кръга и после се приближава до ухото съ дланъ навътре.

„*Тамъ не му отварятъ*“: — дѣсната ржка съ дланъ навътре прави движения навънъ отъ кръга, после дветѣ ржце се поставятъ въ страни съ длани навънъ, а тѣлото се обръща съ лице къмъ центъра на кръга.

„*А пъкъ нейде лоши хора*“: съ бавни стѣпки отиватъ напредъ къмъ центъра на кръга, а съ дѣсната ржка (дланъ навътре) се правятъ движения напредъ и въ дѣсно.

„*Даже му се каратъ*“: децата правятъ стѣпки назадъ,

а съ дѣсната и после лѣвата ржка съ свити юмруци изразяватъ закана.

„Той е боленъ, босъ и дрипавъ“ : стоятъ на мѣсто, като сочатъ съ дветѣ си ржце краката и после разгрѣщатъ горната си дреха.

„Ходи и трепери“ : правятъ базни стѣпки напредъ единъ задъ другъ и съ ржце предъ гърдитѣ, съ свити въ юмрукъ прѣсти, потреперватъ — изобразяватъ зѣзнене

„Ахъ, кжде ли тая вечеръ“ : спиратъ на мѣсто и движатъ загрижено главата си ту налѣво, ту на дѣсно.

„Стрѣха ще намѣри“ : дветѣ ржце съ длани една срещу друга се издигатъ надъ главата, като опиратъ само края на прѣститѣ, клѣкатъ и изобразяватъ стрѣха на кжща.

Иванъ Русевъ — Ямболъ.

ДѢДО И ВНУЧЕ.

(Изъ практиката ми по писане въ II класъ).

Крайната целъ на обучението по писане въ прогимназията е „правилното въ граматично и синтаксично отношение изложение“ (Д-ръ Мановъ — Методика на обучението въ прогимназията). Това се постига съ редъ подготвителни, полусамостойни и самостойни упражнения. Къмъ полусамостойнитѣ упражнения спада и възпроизвеждането, като писмено упражнение. Възпроизвеждатъ и поетитѣ. „Късметъ“ отъ П. П. Славейковъ е възпроизвеждане на народната приказка „Какъ Господъ раздалъ късметитѣ на народитѣ“, „Чумави“ отъ сжщия авторъ е възпроизвеждане на „Лазаръ и Петкана“.

Възпроизвеждането въ училището се извършва по три начина: 1. предаване съдържанието, като ученикътъ се придържа строго въ него; 2. разширяване съдържанието на даденъ разказъ или приказка, като се промѣни малко или много или не основната мисль; 3. съкращаване съдържанието на по-голямъ разказъ или приказка.

Първиятъ видъ упражнения е най-лекъ. Дадено е съдържанието, па дори и формата. Отъ ученика се иска само правилно да облѣче тоза съдържание въ завършени изречения. То е подготвително къмъ втория видъ упражнения. Първокласницитѣ могатъ свободно да предаватъ кжси разкази, стига да се погрижимъ да запомнятъ съдържанието. Вториятъ видъ упражнения сж по-мжчни. Азъ ги цея много, защото при разширяване съдържанието на една приказка или разказъ ученикътъ влага всичко или много отъ онова, което е прочелъ отъ христоматията или въ други книги, проличава мисльта му и полета на фантазията му.

Наредъ съ съчинението по видено и чуто, азъ правя

още въ първитѣ 2-3 месеца въ I класъ възпроизведения отъ първия видъ. Следъ като съмъ сигуренъ, че децата могатъ сносно да възпроизвеждатъ приказки и разкази съ по-сложна конструкция, въ началото на втория класъ правя вече опити и въ разширяване дадено съдържание. Разбира се, първиятъ опитъ може да даде малко, но ние трѣбва да насърдимъ децата. За тема се избира нѣкоя кжса приказка, която би позволила лесно да се разшири съдържанието ѝ.

Ето какъ постъпихъ при разширяване съдържанието на четивото „Дѣдо и внуче“.

— Децата, днасъ ще направимъ едно възпроизвеждане, въ което пакъ искамъ да прибавите по нѣщо и отъ себе си, каквото можете. Нѣкои отъ васъ миналия пѣтъ при възпроизвеждането „Господарь и слугиня“ бѣха направили това доста сполучливо. Слушайте четивото!

Дѣдо и внуче.

Единъ дѣдо билъ много старъ и слабъ. Не могълъ вече нищо да работи. Синътъ и снаха му не искали да яде заедно съ тѣхъ. Тѣ му си вали въ една копанка и го оставяли да яде самичккъ.

Старецътъ ималъ малко внуче. Единъ пѣтъ то седѣло на прага и дълбаело съ ножъ дъсчица. Баща му го видѣлъ и го запиталъ:

— Какво правишъ синко?

— Правя копанка, татко, та да ви храня въ нея, кога остарѣете съ мама.

Родителитѣ се спогледнали и засрамили. Тѣ прибрали стария си баща да се храни заедно съ тѣхъ.

— Нека разгледаме подробно четивото. Кжде мислите, че става действието?

— Въ село.

— Въ крайнитѣ кжщи на града.

— Добре, кой кждето може да си го представа най-добре, тамъ да си го мисли. Слушайте!

„Единъ дѣдо билъ старъ и слабъ“;

— На колко ли години е билъ?

— На 80

— На 70.

— На 90.

— Нататкъ! „Не могълъ вече нищо да работи“.

— Когато хората сж на 80 години, не могатъ да работятъ. Тѣ си почиватъ въ кжщи. Моятъ дѣдо ходи само на дюкяна на татко, постои тамъ малко и се връща

— Още?

— Ржцетѣ имъ треперятъ.

— Не могат да виждатъ. Моята баба има очила и пакъ не може да вижда.

— Деца, тукъ не се говори за жената на този дѣдо.

— Тя е умрѣла.

— Нататъкъ! „Синътъ и снахата му не искали да яде заедно съ тѣхъ“. Защо ли не го искали на софрата?

— Защото изцапвалъ софрата — ржцетѣ му треперѣли;

— Защото нѣмалъ жби, та много млащѣлъ, като ядѣлъ.

— Тукъ се казва, че синътъ и снахата не го искали. Кой ли отъ двамата не го искалъ повече?

— Снахата не го искала, защото не билъ нейнъ баща. Тя се карала съ мжжа си да изпжди баща си.

— Слушайте нататъкъ! „Тѣ му сипвали въ една копанка и го оставяли да яде самичъкъ“. Кжде ли ядѣлъ?

— Въ нѣкоя малка стаичка.

— Какво е това копанка?

— Сждъ отъ дърво, направенъ въ форма на чиния.

— Туряли му въ копанката госба и му я давали.

— Деца, до тукъ се говори, какъ синътъ и снахата се отнасяли съ стареца. Можемъ да смѣтаме, че това е първата часть на четивото.

Слушайте нататъкъ! „Старецътъ ималъ малко внуче.“ Какво ще кажете?

— Старецътъ ималъ внуче. То много обичало дѣда си, защото той го милвалъ и му разказвалъ приказки.

— Нататъкъ! „Единъ пжтъ то седѣло на прага и дѣлбаело съ ножъ дѣсчица“. Какво можемъ да кажемъ тукъ?

— Детето имало малко ножче. То често си дѣлбаело прчка. Като ходѣло при дѣда си, то виждало често копанката му. Веднѣжъ то намѣрило една дѣсчица и почнало да я дѣлбае твърде грижливо.

— Нататъкъ! „Баща му го видѣлъ и го запиталъ: „Какво правишъ синко?“ Какво ще кажете?

— Въ това време до него се доближилъ баща му. Той видѣлъ, че детето дѣла нѣщо, затова го питалъ, какво прави.

— Нататъкъ! „Правя копанка, татко, та да ви храня въ нея, кога остарѣте съ мама“. Родителитѣ се спогледнали и засрамили. Тѣ прибрали стария си баща да се храни заедно съ тѣхъ“. Какво ще кажете?

— Детето спокойно му отговорило: „Правя копанка за тебе и за мама, та да ви храня въ нея, кога остарѣето“. Като чули това, родителитѣ се засрамили. Тѣ разбраля, че и съ тѣхъ ще правятъ сжщото. Уплашили се и прибрали стареца при себе си.

— Деца, случката съ детето е втората часть на нашето четиво.

Слушайте сега да ви прочета четивото пакъ.

— Какво заглавие ще му поставимъ?

- Дѣдо и внуче.
- Добре, съгласенъ съмъ да остане сжщото заглавие. Какво ще спазвате, когато прибавяте нѣщо отъ себе си?
- То да подхожда на дадения разказъ.
- Колко части ще има вашия разказъ?
- Две.
- Какъ започва всѣка часть?
- На новъ редъ.
- Пишете!

Ето три съчинения, всѣко отъ които изнася фантазията, езиковия похватъ, па, може би, и наблюденията на своя авторъ.

Дѣдо и внуче.

(Правописъ и стиль запазени).

Въ политѣ на Стара-планина, близо до Искърския проломъ, е разположено малко селце. Презъ него като змия минава и лжкатуши малка рѣчица. Нейнитѣ брѣгове сж обрасли съ голѣми величествени върби. Тѣ се оглеждатъ въ нея и нощно време човѣкъ би се уплашилъ. Отъ лѣвата страна на рѣката сж наредени малки кжшурки. Между тѣхъ има една по-висока. Въ нея живѣятъ единъ старецъ и синъ му съ жена си. Отначало мжжътъ и жената почитаха стареца. Той бѣше много имотенъ. Казваше се Хаджи Стоянъ. Той имаше само единъ синъ и две дѣщери. Едната се ожени, а другата се разболѣ и за кжсо време умрѣ. Остана само синътъ му. Той се ожени. Жена му бѣше много лоша. Отначало тя се отнасяше добре съ стареца, но после започна да му се кара, презираше го и не го оставаше на мира. Тя му даваше да яде въ една копанка. Понеже мжжътъ бѣше на работа, жена му все така си караше.

Бѣше празникъ Мжжътъ остана въ кжщи. Жената бѣше отишла на черква. Мжжътъ забеляза, че малкиятъ му синъ дѣлбае една дѣска съ ножа. Той каза: „Синко, какво правишъ тамъ?“ „Правя копанка, татко. Когато остарѣете, въ нея ще ви сипвамъ и ще ви давамъ да ядете, както и мама дава на дѣдо“, Замисли се отъ този отговоръ бащата. Върна се и жена му. Той я запита, истина ли е това. Тя съ срамъ му отговори, че е истина. Тогава мъжътъ ѝ се скара и каза да му дава да яде въ чиния и дѣнемъ да го прибира въ кжщи. Оттогава тѣ започнаха да се отнасятъ добре съ стареца.

Недѣлчева Марийка, II а класъ.

Дѣдо и внуче.

(Възпроизвеждане)

Въ единъ малкъ градецъ живѣеше добъръ старецъ съ сина си, снаха си и малкото си внуче. Тѣ живѣеха въ малка спретната кжшурка. Старецътъ бѣше на 80 години. Той от-

падаше отъ день на день и не можеше да работи нищо. Известно време той се хранеше съ семейството на сина си. Но единъ день снаха му каза на мъжа си: „Баща ти е много старъ. Тръбва все азъ да му шегамъ. Затова нека се хране отдѣлно“. Синътъ се съгласи, защото и на него бѣха омръзнали оплакванията на баща му. Всѣки день тѣ иу сипваха храна въ едно дървено блюдо, занасяха му го въ една малка стачка, кждето бѣше леглото на стареца, и го оставяха сами чѣкъ. Старецътъ имаше малко внуче. То бѣше много добро. Имаше руси кждрави коси и сини очи. То обичаше много дѣдо си. Често пжти, седнало на колѣното на дѣдо си, слушаше хубавитѣ приказки, които той му разправяше. Единъ день баща му отиваше по работа. Той видѣ малкото си дете, което бѣше вземало единъ голѣмъ ножъ и дѣлбаеше една дѣска. Баща му го запита, какво ще направи отъ тая дѣска. Детето се усмихна, па отговори: „Когато ти и мама остарѣте, ще ви давамъ да ядете въ дървено блюдо, което сега ще направя отъ тая дѣска“. Бащата се засрами отъ думитѣ на невръстното си дете. Той влѣзе въ стаята, кждето бѣше жена му и ѝ разправи всичко. Тя наведе глава надолу и се изчерви. Още сжщия день тѣ прибраха стареца при себе си. Нѣколко дня следъ това хората видѣха единъ мъжъ съ жена си и детето си, които се разхождаха по улицата съ единъ старецъ.

Олга Лолова, II а класъ.

Дѣдо и внуче. (Възпроизвеждане)

Въ едно село живѣли двама честити хора. За щастие, скоро имъ се родило дете. момченце. Бащата и майката нѣмали де да се денятъ отъ радостъ. Тѣ много се грижели за него. Минали години. Детето порасло. Но то дружелo съ лоши момчета. Момчетата го направили лошъ. Често се каралъ на майка си. Минали още нѣколко години. Станалъ момъкъ за женене. Скоро той се оженилъ за едно добро момиче. Майка му преди това се разболѣла отъ тежка болестъ. Скоро тя умрѣла. Баша му останалъ самъ. Синъ му почналъ зле да се отнася съ баща си. Веднажъ даже го изпждилъ отъ трапезата и му далъ да яде въ едно коритце. Отъ тогаза той все му давалъ да яде въ туй коритце. Минали години. Снахата на стареца родила синъ. Той скоро порасналъ и взималъ примѣри, какво прави баща му. Веднажъ той взелъ една брадвичка и почналъ да дѣла една дѣска. „Какво правишъ“ попиталъ го баща му. „Правя копанка тате, че когато остарѣешъ, ще ти давамъ да ядешъ и ти въ тази копанка, както правишъ съ дѣдо“. Бащата се уплашилъ, като чулъ тѣзи думи. Още на другия день прибралъ баща си на общата трапеза.

Дим. Топаловъ, II а класъ.

Първото съчинение е на бедно дете, най-добрата ученичка въ класа. Второто е на дете отъ богато семейство, добра ученичка. Третото съчинение е на момченце, синъ на еснафско семейство, сръденъ ученикъ.

И тримата иматъ достатъчно богатъ речникъ за единъ второкласникъ. По развитие на фантазията си първата ученичка надминава двамата. Въ 5 изречения като уводъ тя ни дава обстановката, при която се развива действието. Съчинението ѝ има толкова ново, че това, бихъ казалъ, е едно истинско поетическо възпроизвеждане, направено съ описателски замахъ.

Разбира се, въ по-нататъшнитѣ упражнения отъ този родъ азъ задавамъ по-малко въпроси за подсѣщане — ще оставямъ децата сами да мислятъ за това.

Какъ поправихъ тия съчинения? Това е упражнение, въ което ще се проследи творческата способностъ на детето, затова съчинението трѣбва да бѣде подложено на другарската критика главно отъ три гледища: 1. има ли нѣщо ново въ съчинението — прибавено ли е ново; 2. слива ли се това ново съ съдържанието или се отдѣля отъ него като неподходящо и 3. правилни ли сж изреченията.

Работата си презъ време на поправката извършихъ така:

— Деца, прегледахъ съчиненията ви. Ония отъ васъ, които сж внимавали, когато азъ четѣхъ и когато се питахме всички общо, какво би могло да се прибави, сж направили добре работата си. Общо взето азъ съмъ доволенъ.

— Ахъ!

— Но да не смѣтате, че всичко е въ редъ, че не сте направили грѣшки и то най-разнообразни. Ще разгледаме 3 съчинения. Най-напредъ ще ви прочета съчинението на Миндовъ Марийка. Кажете ми на какви условия трѣбва да отговаря?

— Първо. Има ли нѣщо ново.

— Второ. Подхожда ли новото на даденото съдържание.

— Трето. Правилни ли сж изреченията.

— Четвърто. Хубави ли сж тѣ.

— Внимавайте, азъ ще го прочета (Прочитамъ съчинението съ нуждната правилностъ и достатъчно бавно, за да имъ дамъ време да схванатъ цѣлото и дори отдѣлни моменти).

— Какво ще кажете!

— Отлично! Отлично!

— Браво!

— Щомъ е тъй, кажете, защо е отлично.

— Г-нъ Р., прочетете го още веднажъ.

— Добре. Внимавайте хубаво, за да ми кажете хубоститѣ!

— Въ това съчинение има много нѣщо ново. Тя казва, кжде се намирала кжщата и описва обстановката.

— Новото подхожда на даденото съдържание.

— Изреченията сж дълги, но правилни — съ завършени мисли.

— Хубави сж изреченията — имагъ хубави думи.

— Тя е употрѣбила нѣкои думи отъ четивото „Герацитъ“. Поставила е име на стареца — Хаджи Стоянъ, а въ „Герацитъ“ е „дѣдо Иорданъ Герака“. После. „той бѣше имотенъ“, „величествени върби“ и др.

— Деца, отклонила ли се е вашата другарка отъ онова, което азъ дадохъ?

— ? !

— Слушайте, ще ви прочета само нѣкои мѣста отъ разказа, както азъ го дадохъ, и както тя го е развила.

„Синътъ и снаха му не искали да яде заедно съ тѣхъ. Тѣ му сипвали въ една копанка и го оставяли да яде самичкѣ“. Така е казано въ четивото: Какво се разбира?

— Синътъ не обича баща си и наравно съ жена си се отнася зле съ него.

— Вижте пкъ, какъ е представила това вашата другарка:

„Тя му даваше въ една копанка да яде. Понеже мжжътъ бѣше на работа, жена му все така си караше“. А по-после ... „... въ нея ще ви давамъ да ядете, както и мама дава на дѣдо“,

— Какво излиза?

— Синътъ не знае, че жена му така прави съ баща му. Той обича баща си. Когато научва отъ детето си, че жена му дава на баща му да яде въ копанка и жена му признава това, той ѝ се кара и ѝ казва да прибира стареца въ кѣщи и да му сипва въ чиния.

— Деца, какъ е представенъ синътъ.

— Синътъ е представенъ по-добре. Той обича баща си и не позволява на жена си да го оскърбява. Тя скришомъ му сипва да яде въ копанка.

— Вѣрно е, деца, че изреченията тукъ сж добре построени. Макаръ и доста дълги нѣкжде, тѣ сж правилни. Слушайте те нѣкои! (Чете хубави изречения).

— Вижте пкъ, какъ е почнала втората часть „Бѣше празникъ. Мжжътъ остана въ кѣщи. Жената бѣше отишла на черква“.

— Много хубаво !

— Поетично !

— Вѣрно, поетично !

Нека разгледаме сега съчинението на Олга. Слушайте добре, за да го прецените ! . . .

— Много хубаво !

— Защо ?

— Още ?

— Новото подхожда на даденото съдържание.

— Кжде става действието ?

- Въ единъ малъкъ градецъ.
- Изреченията сж правилни.
- Има хубави изрази.
- Ще ви прочета нѣкои.

„Тъ живѣхъ въ малка *спретната кжшурка*“. Старецътъ имаше малко внуче. То бѣше много добро. Имаше *руси кжд-рави коси и сини очи*“. „Често *пжти, седнало на колѣното на дѣдо си, слушаше хубавитѣ приказки, които му раз-правяше*“.

— Нека разгледаме и съчинението на Топаловъ. Слушайте ! . . .

- Какво ще кажете ?
- Хубаво е, но има нѣщо, което не е тъй.
- Какво не ви хареса ?
- Сипвали му въ коритце. Да не е прасе.
- Вѣрно е, че туй е много грубо. Въ такъвъ случай какъ Топаловъ е представилъ сина и снахата ?

— Много груби и жестоки.

— Той е прекалилъ.

— Г-нъ Р., той казва, че синътъ е излждилъ баща си. И тукъ е прекалилъ.

— Вѣрно е деца. Вашиятъ другаръ е нарисувалъ лошъ синъ. Такива ли сж синоветѣ ?

— Не е вѣрно ! (Обаждатъ се момчетата въ хоръ).

— Кажете ми, какъ е представила Миндова сина, а какъ — Топаловъ ?

— Миндова е представила сина, че той обича и не до-пуска баща му да бжде оскърбенъ, а Топаловъ че самиятъ синъ е грубъ и жестокъ спрямо своя баща.

— Друго въ това съчинение ?

— Не може дете да дѣла съ бравичка — то ще се по-реже. Децата дѣлатъ съ ножчета.

— Има хубави изречения, но започналъ още преди раж-дането на сина.

— Тъй почналъ, но всичко последователно разказалъ нататкъ — нищо не пропусналъ.

— Деца, вашиятъ другаръ е направилъ и нѣкои грѣшки. Вижте, какъ е написалъ следното изречение. (Написвамъ го на дъската) „Какво правишъ попиталъ го баща му“. „Правя копанка, тате, че когато остарѣешъ, ще ти давамъ да ядешъ и ти въ тази копанка, както правишъ съ дѣдо“.

— Г-нъ Р., не е отдѣлилъ прѣката речъ. Следъ думата *правишъ* трѣбва да пише запетая и да затвори кавичкитѣ.

— Предъ *тате* трѣбва да пише запетая, защото *ообръ-щението тате* е въ срѣдата на изречението и трѣбва да се загради отъ дветѣ страни съ запетаи.

— Ха, той горе пише *коритце*, пъкъ сега коритцето станало копанка! . . .

— Върно, сбъркал е.

— За идущия път ще впишете тия съчинения съ масило въ тетрадитъ за съчинения.



Хр. Д. Даскаловъ. — Луковитъ

РОЖДЕСТВО ХРИСТОВО

(урокъ въ III отдѣление).

— Деца, сега ми се виждате по-весели отъ вчера?

— Весели сме, господинъ инспекторе, че скоро ще ни разпуснатъ за Коледа.

— Да, деца, Коледа приближава. Радвайте се! Но азъ мисля, че ще трѣбва истински да се приготвимъ за Коледа, както това прилича на ученици, на добри деца.

Трѣбва, господинъ инспекторе!

— Сега слушайте, деца! Днесъ подиръ обѣдъ и утре нѣмате училище. За въ понедѣлникъ всички се пригответе да посрещнемъ учителитъ отъ вашето училище, отъ „Кн. Борисъ“ и прогимназията. Това ще бѣде третия часъ предъ обѣдъ. Тогава ще имаме законъ Божи. Ще приказваме за раждането на Исуса Христа. Вие имате тѣзи картинки,

— Имаме,

— Ето тамъ Исусъ, като дете и като юноша. Ето на другата стена картинката на дѣдо Коледа. Тя ни стои отъ първо отдѣление.

— Днесъ подиръ обѣдъ и утре се погрижете да прочетете въ учебника, въ читанкитъ, въ други книжки, разпитайтъ майкитъ, бабитъ, какитъ и баювцитъ си за дѣдо Коледа. Прието, нали? Добре. До виждане. Въ понедѣлникъ този часъ азъ ще ви бѣда учителя.

* * *

— Добъръ день деца. Учителитъ сж всички тукъ¹⁾. Тѣ сж ни гости. Какво трѣбва да направимъ къмъ гоститъ си?

— Да станемъ всички и да имъ кажемъ „добре дошли!“

— Да! Да сторимъ това!

Всички ученици ставатъ и съ особеното детско мило настроение поздравляватъ учителитъ и учителкитъ съ „добре дошли“, Моментътъ е доста трогателенъ, защото и всички учители, станали прави, приематъ поздрава съ дружно „добре заварили“.

— Какво можемъ още да сторимъ за тѣзи гости — всичкитъ наши учители?

1) Присъствуватъ 22 първ. и 6 прог. учители.

Хайде дежурният да каже. Какво ще кажемъ, Гице ?

— Да имъ изпѣемъ една пѣсничка.

— Можемъ да имъ изпѣемъ една пѣсничка, а на края на часа пъкъ молитвичката.

Децата хорово изпѣватъ пѣсничката „Българйо“.

— Сега да почнемъ нашата работа. Азъ ви дадохъ въ сжбота задачка. Малко бѣше времето, но вѣрвамъ, че сте я изпълнили. Каква ви бѣше задачката? Стефанке!

— Вие въ сжбота ни поръчахте за този часъ да прочетемъ за раждането на Исуса Христа, или както си казваме за Коледа, изъ книгитѣ, а така сжщо да разпитаме за този празникъ майкитѣ, бабитѣ, какитѣ и батюцитѣ.

— Много добре сте запомнили задачката. Сигурно добре сте я изпълнили. Да видимъ Да си вдигнатъ ржцетѣ, които сж прочели само отъ учебника и читанката! Всички ли разпитвахте домашнитѣ си? Добре. Личи само отъ тѣзи отговори, че задачката е изпълнена, и гоститѣ ще иматъ случай да чуятъ много хубави разкази.

Сведенията, които дадоха децата, заслужаватъ да бждатъ съобщени.

Отъ 28 ученика 4 прочели разказа въ учебника — най-слабитѣ; 18 прочели въ учебника и читанката четивата и стих. „Бѣдни вечеръ“, „Коледарска пѣсенъ“, „Коледенъ даръ“ и „Звездата“; 6 ученика освенъ тѣзи източници използвали сп. „Християнка“, получавано отъ майкитѣ имъ, сп. сп. „Детска радостъ“, „Детски свѣтъ“ и „Свѣтулка“. Всичкитѣ деца разпитвали домашнитѣ си за Коледа. Четири деца ходили три години на коледно дърво. Почти всички момченца ходили на Бѣдни вечеръ за кравайчета и левчета сж събирали.

— Отъ цѣлата тази задачка кое най-много ви се хареса?

— Най-много ни се хареса това, ксето ни разказаха майкитѣ и бабитѣ за Коледа и това, което ние сме видѣли.

И децата съ жаръ разказаха за Бѣдни вечеръ, за нощнитѣ коледари, за тѣхното ходене, за кравайчетата и пр.

Преди да почнемъ нашата работа, азъ искамъ да зная вие за пръвъ пжтъ ли ще разказвате, като ученици, за Рождество Христово ?

— Не, господинъ инспекторе! Ние още въ първо отдѣление го учихме, когато бѣхме първачета.

— Да, това чакахъ да ми кажете. Хайде, деца, сега за малко се замислете, умълчете, принесете се въ стаята на първо отдѣление, смѣтайте, че сте на онѣзи чинове, предъ тогавашния ви учителъ и да видя, кой ще си спомни, какъ и какво е разказвалъ тогава за Коледа.

— Разкажи ти, Стефанке!

— Менъ ме учеше въ първо отдѣление госпожа Евангелия Докова. Учихме въ училището „Хр. Ботевъ“ въ най-малката стая. Азъ бѣхъ на първия чинъ. Тогава тя ни разказа

за Коледа така: „Много отдавна имало една хубава и учена жена на име Мария. Съ роднината си Йосифъ тѣ отишли да се запишатъ въ градчето Витлиемъ. Като нѣмало, де да пренощуватъ, тѣ отишли въ близката пещера. Презъ нощта Мария родила едно хубаво детенце, което нарекли Исусъ Христосъ. Въ пещерата му се поклонили овчаритѣ, които били тукъ съ стадата си и му дали много дарове. Този день се казва Рождество Христово или Коледа“. Това съмъ запомнила. Тя много пжти ме е изпитвала за този урокъ. — Господинъ инспекторе, Стефанка не каза, че госпожата ни даде и картинка. Тамъ имаше и агънца. — О, имаше надъ малкото детенце и едно много свѣтла звезда.

— Хубаво, много хубаво сте запомнили. Ето това разказче, гдето сте учили, като първачета, сега ще го разширимъ уголѣмимъ, та да ни прилича, като на по-голѣми ученици, като на третаци. Нали ще можемъ да сторимъ това? Кой смѣтате, че трѣбва пръвъ да даде уголѣмения разказъ?

— Или Стефанка, или Гица.

— О, че защо пъкъ само момичетата, господинъ инспектор! Ето и ние можемъ съ Сашо, Митко и други, обажда се Иванчо.

— Тогава ти Иванчо дай уголѣмения разказъ! И Иванчо почна:

„Много отдавна царьтъ на Юдея заповѣдалъ да се преброи населението му въ цѣлото царство. Всѣки е трѣбвало да се преброи и запише тамъ, отъ дето е билъ роденъ Йосифъ и Мария отишли да се запишатъ въ Витлиемъ. Когато пристигнали, градътъ билъ препълненъ. Тѣ отишли въ близката пещера, гдето овчаритѣ въ лошо време прибирали стадата си. Въ тая пещера презъ нощта се родилъ отъ Мария Божиятъ синъ Исусъ Христосъ. Майка му го повила въ пелини и го положила въ яслитѣ. Първи дошли да му се поклонятъ овчаритѣ. Слѣдъ тѣхъ дошли и трима мждреци, които познали по една голѣма свѣтла звезда. Отъ тѣзи мждреци се научилъ царь Иродъ, който имъ поржчалъ, като го наамѣрятъ, да се върнатъ и му кажатъ, та и той да му се поклони. Мждрецитѣ не се върнали, а си отишли по другъ пжтъ. Ангелъ Господень се явилъ на съне на Йосифъ и му казалъ да избѣга съ детето и майка му, защото Иродъ ще го убие. Йосифъ ношно време избѣгълъ въ Египетъ. Иродъ се много ядосалъ и издалъ заповѣдъ да се избиятъ въ Витлиемъ всички момченца отъ две години надолу, та дано между тѣхъ се падне и Исусъ Христосъ. Били избити много невинни момченца. Коледа празнуваме всѣка година на 7 Януарий. Всички хора се премѣнватъ и ходятъ много рано въ черква. Сресу Коледа ходятъ коледари, а въ нѣкои кжщи правятъ и коледно дърво. Единъ день преди Коледа малкитѣ момченца ходятъ за кравайчета“.

— Хубаво Иванчо! Ето уголъменъ разказъ, като за третици. Вие сигурно сте се приготвили да поправите нѣщо, та показвате прѣсчетата си!

— Господинъ инспекторе, той трѣбваше да каже, преди колко години, а не да казва много отдавна. То е преди 1930 години.

— Той не каза, че свѣтлата звезда се явила надъ самата пещера, и ангелчета пѣли пѣснички, като на Божи синъ.

— Той не каза, че и овçarитѣ и мждрецитѣ му дали хубави дарове, а не само му се поклонили.

— Той не каза, че въ всѣка кжща има Бѣдни вечеръ, и цѣла нощъ гори кандилото предъ иконата.

— Той не каза, че преди Коледа си колимъ свинята и отговяваме.

— Той не каза, че на Коледа всички ученици не учатъ, чиновницитѣ не работятъ, па и всички дюкяни сж затворени. Предъ тѣзи дни хората само си ходятъ на гости, и всички Христовци иматъ именни дни. Ние миналата година ходихме съ книжката за помощи на беднитѣ деца, та идвахме и у васъ, господинъ инспекторе.

— Въ Търново, господинъ инспекторе, раздаватъ отъ общината на беднитѣ брашно, захаръ, оризъ, месо и пари, а въ нашия градъ нѣма такова нѣщо, макаръ че има много бедни.

— Много хубаво! Поздравлявамъ ви за добавкитѣ, които направихте. То май стана разказъ и за IV отдѣление. Сега, докато се поотморите и пригответе да разкажете този урокъ съ добавкитѣ, разгледайте тѣзи картини. Тѣ сж по-голъми отъ тѣзи въ учебницитѣ и списанията . . . — Кой ще разкаже сега за раждането на Исуса Христа?

— Цвѣтанка да разкаже. Ученичката разказа безпогрѣшно. — Нека го разкаже и Надка. — Игледжа, че всички можете да го разкажете, защото вие си съставихте сами разказчето.

— Чували ли сте, какъ казватъ на майката Исусова?

— Св. Богородица, господинъ инспекторе!

— Ние я имаме въ иконостаса. Миналата година нака бѣ болна, а баба често се молѣше, като се кръстеше и викаше: „Майчице, Св. Богородичке, помогни на детенцето ми!“

— Г-нъ инспекторе, въ сп. „Християнка“ има картина на Богородица, когато е била въ трауръ. Тамъ пише „Св. Дева Мария — майката Господня“, а до нея картината на Исуса Христа и подъ нея пише „Господъ нашъ Исусъ Христосъ“.

— Деца, защо Исусъ Христосъ се е родилъ въ пещера и е положенъ въ ясли?

— Въ сп. „Свѣтулка“ пише, че той се е родилъ въ пещерата и положенъ въ яслиѣ, защото ще бжде закрильникъ на беднитѣ хора, на сиромаситѣ.

— Ами защо Иродъ е искалъ да убие Исуса Христа?

-- Защото той е билъ много лошъ царъ. Хората сж го мразили и той мислилъ, че новиятъ царъ ще му отнеме царството.

Деца, часътъ е на свършване. За следния часъ — срѣда пакъ третиятъ часъ — ще продължимъ нашата работа за Коледа, като прочетемъ въ вашата читанка четивата: „Коледенъ даръ“, „Звездата“ и стихот. „Коледарски пѣсни“ (чит. Хр. Спасовски и др.)

— Готови за молитва! Децата хорowo изпѣватъ „Отче нашъ“. Подрелени си взематъ сбогомъ съ учителитѣ и учителкитѣ, а следъ това запѣватъ „Гдето ази и да ида“.

Зима.

Маршъ.

К. Георгиевъ.



1. Снѣгъ де- белъ по- кри зе - мя-та, хей, у



ра, у- ра, у- ра! Ско-ро зе-май- те шей-



на-та хей, у- ра, у- ра, у- ра!

2. Да излѣземе край село, Хей, ура, ура, ура!
На полето побѣлѣло, Хей, ура, ура, ура!

3. Хайде пушайтѣ се долу, Хей, ура, ура, ура!
Днесъ е празникъ, нѣма школо, Хей, ура, ура, ура!

Ц. Калчевъ.

Зимна буря.

Andante.

Ст. Ц. Даскаловъ

Из-ви се бу-ря, за-пла-ка на вѣнка

в'тъмни просто-ри на бедна хи-жа по-тра

ка, по-тра-ка бър-зо от-во-ри

Навѣя снѣжни парцали,
 Угаси малка свещица,
 Разбуди сладко заспали
 На майчини скути дечица.

Засмѣ се после, закиска,
 Че страхъ и студъ имъ донесе,
 Зехапа прѣсти, изписка
 И пакъ се вѣнка понесе.

Н. Моневъ.

Дѣдо мразъ

Умѣрено.

Бор. Станковъ

Надъ по-ля-ни с'бу-енъ гласъ, вик на ве-сель

дѣ-до Мразъ Съ-бу-де-те се, де-ца,

вѣнъ е зи-ма ху-ба-ва.

2. Пакъ дойдоха бѣли дни 3. Съсъ бради и с'мустаци,
 За пързалки и шейни, С'тежки рунт'ви калпаци,
 Бърже тичайтѣ на двора, Нека всички се маятъ,
 Правете снѣжни хора! Какъ децата играятъ!

Хоро.

Бърже.

Бор. Станковъ



Всрѣдъ се-ло-то, всрѣдъ се-ло-то на мег-да-ня



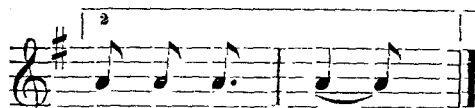
чуд-но хо-ро днесъ се ви - е, днесъ се ви -



е. Безъ на - си - та безъ на - си - та,



безъ у мо ра всѣ-ки ска-ча потъ си три е



потъ си три - е.

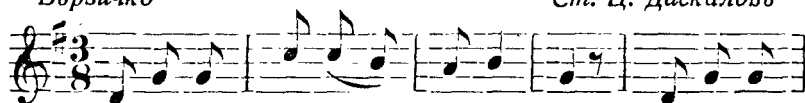
2. Ту се кърши, ту извива 3. По срѣдата на бѣлъ камъкъ.
 Ту разтегне на широко, Е присѣдналь младъ гидия
 А момитѣ пѣсни пѣятъ С' медна свирка на устата.
 Сладко, звънко и високо. Той прочутъ е кавалджия.

Л. Бббевски.

Козарче.

Бързичко

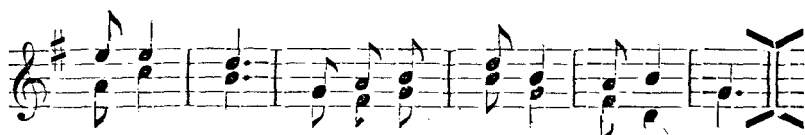
Ст. Ц. Даскаловъ



О-би-чамъ, ма-мо, о би-чамъ, азъ първи



всѣ-ка го-ди-на С'ко-ки-че да се



на-ки-ча и край се-ло-то да ми-на.



О-би-чамъ, ма-мо, о би-чамъ, с'ко-ки-че



да се на-ки-ча!

Та да ме зърнатъ момитѣ,
 Момитѣ още момцитѣ.
 И да ми викнатъ засмѣни :
 — Живѣ да си, веселѣ Стоенчо,) 2
 Че първи ти се накичи) 2
 Съ хубаво бѣло кокиче!) 2

Както ти грѣятъ очитѣ,
 Тѣй да се смѣятъ момитѣ!
 Както ти рипатъ козитѣ.) 2
 Тѣй да подскачатъ момцитѣ!) 2
 Обичамъ, мамо, обичамъ) 2
 Съ кокиче да се накича!) 2

Ранъ-Босилекъ.

РЕЦЕНЗИИ И КНИГОПИСЪ

Д. Правдолюбовъ — София.

ОЩЕ НЪЩО ЗА СИНТЕТИЧНИЯ МЕТОДЪ НА г. Д-ръ Д. ГИНЕВЪ.

(Отговоръ на отговоръ).

Въ кн. I на сп. „Педагогическа практика“ год. X, принципиално и най-безпристрастно разгледахъ шестото издание на „Ръководство по четене въ първо отдѣление“ отъ г. Д-ръ Д. Гиневъ. Въ ръководството бѣхъ съзрѣлъ много педагогически и психологически безсмислици и творения, отъ които само малка частъ изнесохъ въ рецензията си. Г-нъ Д-ръ Гиневъ цѣла година и нѣщо мълча и най-после въ последната книжка на научния органъ на Б. У. С. сп. „Учителска мисль“ ми отговори съ дързъкъ и обиденъ езикъ, който не подобава на възпитанъ човѣкъ като него.

Нѣмахъ повторно желание да влизамъ въ споръ съ г. Д-ръ Гинева, но като зная, че той е старъ човѣкъ, отъ епохата на *Басарачекъ*, и че много нѣща може да е забравилъ, което се вижда отъ отговора му, решихъ да му ги припомня. И отъ друго съображение се наложи моя отговоръ. Презъ последнитѣ десетолѣтия експерименталната психология направи грамадни успѣхи. Тя вдигна по-голѣмата частъ на завесата, задъ която стоятъ тайственитѣ психо-физически явления. Физиологията, учението за службата на органитѣ, става съществена частъ на съвременната психология. Психологическитѣ закони сж изводи вече и отъ физиологични познания. Дветѣ науки свързани заедно, днесъ ни наложиха съвършено други разбирания, особено въ нашата училищна практика. Тѣ нѣкога не се изучаваха и затова г. Д-ръ Гиневъ ги не знае. По необходимостъ новитѣ нѣща трѣбва да му ги кажа азъ — „рецензентътъ“, който се учи да пише рецензии“. Пъкъ най-после, нека и на единъ ученикъ бжде позволено да поучи учителя си. Но въ какво се състои нашата приперня съ г. Д-ръ Гинева?

Въ ръководството си последниятъ твърди „говорътъ трѣбва да бжде ясенъ и хубавъ“ (стр. 10) „За да стане говорътъ такъвъ, трѣбва децата да се упражнятъ въ чисто, гласно и ясно произнасяне на всѣки гласъ отдѣлно“ (стр. 6) „За да се приложи фонетиката въ първото четене, трѣбва да се вникне добре въ естеството на отдѣлнитѣ гласове, защото тѣ сж скелета на говора“ (стр. 10). Следъ това на стр. 14 и 15, на ръководството ни дава реда, по който могло да се изучаватъ гласовѣтъ въ изолиранъ видъ. Това трѣбвало да се продължи 3-4 месеци (стр. 12). При това изолиранитѣ гласове трѣбвало бе-

зуслозно да се изваждатъ отъ звукоподражание (стр. 5 и 16). Само по такъв начинъ могло да се премахнатъ недостатъците на говора (стр. 9). При такива основи поставена методата на Д-ръ Гиневъ, въ училището ние ще имаме следната картина: децата по цѣли дни, седмици и месеци ще изговарятъ и четатъ неосмислени гласове и срички: о, и, ма, па, ла, та и пр. Интересно е да се знае, какво би отговорилъ г. Гиневъ, ако нѣкой отъ ученицитѣ би го запиталъ: „Учителю, защо така четемъ, когато никога така не говоримъ?“.

Всички почти недостатъци въ говора, подчертава г. Д-ръ Гиневъ на стр. 9 отъ ръководството си, се дължатъ въ голѣма степенъ на небрежността, съ която се отнасяме къмъ звуковетѣ на отдѣлнитѣ думи. Знаи непременно трѣбва да се изкара курса по изолираното изучаване на гласоветѣ. Инакъ говора ни нѣма да бжде развитъ, ясенъ и хубавъ. Ще бжде пълень съ недостатъци. Но г. Гиневъ, между другото казано, по тоя въпросъ има и друго мнѣние, изказано въ статията му „Говорни недостатъци и тѣхното лѣкуване“: „Недостатъцитѣ на говора, пише той, се отдаватъ най-често на органитѣ на говора (израстнали жби, дълъгъ мжжець, пробито небце, неподвижностъ на грѣкланя и пр). Болеститѣ на тѣзи органи се лѣкувагъ отъ специалисти лѣкари“. Щомъ лѣкаритѣ могатъ да отстранятъ недостатъцитѣ на говора, тогава защо дни и седмици, 3-4 месеца наредъ, дѣцата ще се обучаватъ въ безполезното изговаряне на отдѣлнитѣ гласове? И така споредъ г. Д-ръ Гиневъ, отсега ораторитѣ, проповедницитѣ, адвокатитѣ, актьоритѣ и пр. нѣма нужда вече съ години да обогатяватъ мисльта си и усвѣршенствуватъ говора си. Достатъчно е само по цѣли дни, седмици и месеци да мякукатъ като котки, да лаятъ като кучета и пр. или пъкъ да прибѣгнатъ до помощта на жболѣкарскитѣ клещи и хирургическия ножъ. Ехъ, съ какъвъ „ясенъ и хубавъ говоръ“ ще се здобиятъ тогава тѣ? Особенно, ако клещитѣ се докоснатъ до „израстналитѣ жби“? На тия резултати би завидѣлъ и видния експерименталистъ *Хенрихъ Гутцманъ*, когото г. Гиневъ често цитира въ ръководството си. Наистина чудновато педагогическо откритие! Това не е „озлобление“, което довежда до неокачествена глупостъ“, както се изразява автора въ отговора си, а единъ естественъ еквивалентъ на изказани въ ръководството му и други мѣста педагогически абсурди и недомислия.

Но за да изпадне до това смѣшно положение синтетичната метода на г. Д-ръ Гиневъ, причината е, че той за основа ѝ слага изолиранитѣ и неосмисленъ звукъ. Споредъ него *звукътъ вѣнъ отъ думата вѣнъ отъ неговата естествена срѣда, въ изолиранъ и чистъ видъ могълъ да се произнесе*. Така говорѣла фонетиката. „Думитѣ се съставятъ отъ гласове“ пише

той въ отговора си. Не е въпроса тамъ. Това никой не спори. Въпроса е да ли гласоветъ могатъ да се произнесатъ въ изолиранъ видъ. И ако могатъ, защо фонетиката едни отъ гласоветъ ги нарича *гласни*, а други — *съгласни*? Не ли затова, защото едни отъ гласоветъ могатъ да се изговорятъ само съ гласни? Но да видимъ какво ни говори фонетиката?

При всѣка работа на говорителнитъ органи се различаватъ **3** момента: 1) приготовление къмъ работа (*екскурзия*), 2) самата работа (*действие*) и 3) възвръщане къмъ първичното състояние (*покой*). Когато изговаряме изолирано нѣкой звукъ нашитъ говорителни органи винаги преживѣватъ и третъ горни положения: първото съпада съ зараждането на звука, а последното — съ прекратяването му. Но това не е така, когато изговаряме звука въ комплексъ (дума). Да вземемъ напр. думата „мама“. Въ първото *м* има екскурзия и действие, ала отстъпленieto се прегазва отъ действието на втория гласъ. Второто *м* се състои само отъ действие. Подъ действието на съседнитъ гласове то е лишено отъ екскурзията и покоя. Затова произношението на първото *м* е едно и на второто — друго. Сжщото е и съ двата гласа *а* отъ думата „мама“. Следъ тая малка екскурзия изъ областъта на физиологията на гласа отъ нашата речъ, ще се повърнемъ да разгледаме синтетичния методъ отъ гледна точка на тия данни. И понеже споредъ Д-ръ Гинева не съмъ знаелъ какво искамъ и какво говоря (вижъ стр. 143 отъ отговора му) давамъ думата на авторитети:

1. Проф. П. О. Афанасьовъ, голѣмъ съвремененъ руски педагогъ и езиковедъ, твърди: *) *Да се разложи живата дума на гласове, безнаказано за последнитъ, е невъзможно.* Гласътъ, отдѣленъ отъ думата, не е това, което е въ думата, т. е. въ съчетание съ други гласове. Отъ изказаното за физиологията на звуковитъ съчитания е явно, че даже и гласнитъ звукове измѣнятъ своята природа въ зависимостъ отъ характера на съседнитъ звукове, защото при всѣки отдѣленъ случай не е еднакво положението на говорнитъ органи. Най-силно влиянието на съседнитъ гласове е при измѣняване характера на съгласнитъ. Особено тъмнитъ съгласни въ никакъвъ случай не могатъ отдѣлно да се произнесатъ. Опитайте се въ изолиранъ видъ да произнесете съгласнитъ „п“, или „к“, или „т“, отдѣлени отъ сричкитъ „па“, „ка“, „та“. Винаги произношението имъ ще бжде придружено съ едно *ж*. *Отъ тука е ясно, че живата дума не може да се раздѣли на звукове, както написаната дума на букви и че въ гласоветъ, произнесени отдѣлно или въ съчитание съ други такива има сжществена не само физиологическа, но и акустическа разлика.* Думата не може да бжде простъ сборъ отъ отдѣлни гласове: „мама“ не е *м + а + м + а*, нито пъкъ „папа“ не е

*) Методика роднаго языка в трудовой школе, стр. 38.

п + а + п + а. Отдълният гласъ отъ гледна точка на научното езикознание е просто фикция. И така, свършено е лъжлива основата на синтетичния методъ, която изхожда отъ предположението, че думата е сборъ отъ отдълни звукови единици*.

2. г. проф. Д-ръ П. Цоневъ, за когото г. Д-ръ Гиневъ на нѣколко мѣста въ отговора си твърди, че сподѣлялъ възгледитѣ му, казва: *) „Мислимъ, че не е нужно да се привеждатъ много примѣри, за да се доказва, че наистина изолираниятъ гласъ се изговаря не така, както се изговаря въ речта. Но единъ примѣръ е необходимъ. Нека си приготвимъ устата за да изговоримъ звука „с“ самъ и после въ думитѣ „село“ и „суша“, и ние ще се убедимъ въ това. Когато изговарямъ „с“ изолирано, збитѣ ни се виждатъ и звукътъ по-ясенъ, а когато го изговаряме съ намѣрение да го слѣдемъ съ „у“, за да изговоримъ „суша“ ние сме приготвили вече устата си и за „у“, т. е. издали сме устнитѣ си малко напредъ и гласътъ „с“ става по-тънъкъ. Съответна разлика има при изговарянето и на „с“ въ думата „село“.

Изолираното изговаряне на отдълнитѣ гласове, което днесъ става при синтетичнитѣ методи, трѣбва старателно да се избѣгва (стр. 120). Пълното изолиране на звуковетѣ не трѣбва да се допуска, за да не става нужда отъ сливане. Това ние можемъ да сравнимъ съ следния примѣръ: Дете се кже въ рѣката, но за да не се удави, то се е вързало съ единия край на вѣже за върбата край брѣга, а другия го държи въ рѣката си. Колкото и да навлиза въ водата, то пакъ по вѣжето всѣки моментъ може да излѣзе на брѣга. Въ такова положение сж децата обучавани по аналитичнитѣ методи. Кжпътъ се въ водата на звуковетѣ, но не изпуцатъ думата. Близко до първото дете се кже и друго. То е влѣзло въ рѣката безъ никакво вѣже. Водата неминуемо ще го завлече. Въ такова положение сж децата, обучавани по синтетична четмописна метода. Съ изолираното изговаряне на гласоветѣ, тѣ губятъ връзката си съ думитѣ. За такива деца не думата, мисълта е цѣло, а звукътъ, формата“.

3. „Основигъ на синтетичната метода, пише авторътъ на стр. 5 отъ ръководството си, намиратъ подкрѣпа и въ авторитетното мнение на проф. Е. Мойманъ“. Това не е вѣрно, защото последниятъ въ своитѣ „Лекции по експериментално педагогикѣ, ч. III, стр. 67, като говори за Валентина Икельзамера, инициаторътъ на звуковия синтетиченъ методъ въ Германия, който въ противовѣсъ на до тогавашното букване, е искалъ чисто изговаряне на гласоветѣ въ изолиранъ видъ, се изказва така: „Това е невъзможно, защото не е вѣрно,

*) Дидактика и методика на обучението по бълг. езикъ, стр. 121.

че отдѣлно произнесенитѣ гласове звучатъ така, както тѣ се изговарятъ въ думата.

Какво заключение може да се извади отъ горнитѣ думи на тритѣ голѣми авторитети? По всички линии личи едно голѣмо сходство между старитѣ бракувани четмописни методи (букуване, абевеговъ и пр.) и синтетичния на г. Д-ръ Гиневъ. „Приличатъ си, казва Violino Primo, като сиамскитѣ близнаци. Една разлика има само: вмѣсто покой + ржце + азъ за сричката *пра* при букуването или *pe + re + a* — при абевеговия методъ, при синтетичния ние ще имаме *пж—рж—а*, тъй като гласовѣтѣ *п* и *р* самостойно сж непроизносими. Ако синтетичната метода не дава действителната дума, каквато се срѣща въ нашата речъ, а фиктивна, това ще рече да повторимъ грѣшкитѣ на букуването и абевеговия методъ, заради които дефекти тѣ нѣкога бѣха поставени въ архивата.

Изолираното изговаряне на гласовѣтѣ води къмъ пелтечене, мънкане. И ако въ Германия Н. Gutzman е забелязалъ че пелтеченето следъ първата учебна година се е увеличило, то се дължи именно на звукуването, на изолираното изговаряне на гласовѣтѣ, защото и тамъ има хора, като г. Д-ръ Гинева, които мислятъ, че детския говоръ може да се усъвършенствува чрезъ чистото, гласното и ясното произнасяне на всѣки гласъ. Сжщиятъ този недостатъкъ на синтетичната метода е констатиранъ и у насъ отъ мнозина педагози.

Така напр.:

1. г. Христо Николовъ въ скоро излѣзлата си книга „Първи стѣпки при обучението по четене и писане стр. 23, пише: „Синтетичниятъ методъ открива възможностъ наредѣща недостатѣци при четенето“. Понеже, ученицитѣ се запознаватъ по-рано съ гласовѣтѣ и после се упражняватъ въ сливане, нередко при четенето тѣ изговарятъ буквитѣ съ прибавки и четатъ тъй: „Дѣдѣо Бѣлѣагой е мѣноаго сѣга рж (Дѣдо Благой е много старъ)“. Чрезъ тоя методъ се идва до едно невъзможно най-лошо четене“.

2. г. Гено Дочевъ и г. Т. Н. Близнаковъ въ ръководството си „Практиката ми по четене“, което излѣзе тази есенъ, на стр. 7 пишатъ: „Ако децата презъ първата учебна година сж обучавани по синтетичния методъ, сливането често е придружено съ прибавка на *ж* къмъ съгласнитѣ“.

3. г. Д-ръ В. А. Мановъ и Йв. Кръстевъ въ ръководството си „Практиката ми презъ първата учебна година“ пишатъ: *) „Всѣки е ималъ случаи да наблюдава ученици съ много лоши навици при четенето: заекване, повтаряне първоначалнитѣ срички или изпущане цѣли такива, неправилно

*) Вижъ: „Теория и практика по четене и писане въ I отдѣл“, стр. 22.

придъхване, погрѣшна артикулация и още по-погрѣшна акцентовка и пр., когато инѣче много отъ тия деца гоорятъ съвсемъ правилно. *На какви други причини това би могло да се дължи, ако не на самата метода?* (Тогава, когато е писано това, господствующата четмописна метода у насъ бѣше синтетичната).

4. г. Христо Петевъ, който е единъ отъ теоретичитѣ на синтетичния методъ у насъ, е съзрѣлъ тоя недѣгъ на метода си и затова на стр. 30 отъ книгата си „Предварителни упражнения по четене и писане въ първо отдѣление“ пише така: *„Безвучнитѣ съгласни: П, Б, Т, Д, Г, К въ никой случай не могатъ да се взематъ отъ прости звукоподражания, нито пъкъ трѣбва да се изговарятъ самостоятелно. Тѣ сами сж нѣми гласове въ думи, а най-малко въ срички. Рече ли учителътъ да запознае децата самостоятелно съ нѣкои отъ тѣзи гласове, изговорътъ му въ никой случай не може да бжде чистъ. Винаги ще се изговарятъ съ придъхната ж (пж, тж и пр.). Такива сж почти и гласовѣтѣ Ц, Ч, Щ и пр.“*

5. Проф. Д-ръ П. Цоневъ на стр. 93 отъ съчинението си „Дидактика и Методика на обучението по четене и пр.“ пише: *„Не изговаряй изолирани звукове, защото такова изговаряне създава следи въ мозъка, поради което се помни всѣко впечатление. Тия следи не се премахватъ лесно. Педагогиката не познава друго срѣдство за премахването на тия следи, освенъ времето. Ето защо вмѣсто да се създаватъ тия следи и после да се чака дълго време, докато се заличатъ, по-добре е да не се образуватъ. Както, за да разгледаме аналитично едно животно, напр. котката, не е нужно непременно да се разкъсва на части, които можемъ да разгледаме на самата котка, така трѣбва да постѣпваме и съ езиковитѣ цели“.*

Най-после и г. Д-ръ Д. Гиневъ признава лошитѣ резултати на своята синтетична метода. Това го прави на стр. 19 отъ съчинението си. Той пише така: „Едва въ края на третата година (III отдѣление) и нататкъ ученицитѣ (и то добритѣ четци) усвояватъ единъ начинъ на четене, който е подобенъ на тоя на възрастния четець. Въ III и IV отдѣление вече буквувашето четене почва да отстѣпва мѣсто на четенето, при което въ единъ актъ се четатъ цѣли думи и групи отъ думи“. Нѣма по-добра присѣда на залѣзващата синтетична метода отъ тази на нейния инициаторъ! Нѣкога Йкелзамаеръ, като видѣлъ лошитѣ резултати на своята синтетична метода, се е отказалъ отъ нея и станалъ ревностенъ апостолъ на аналитичната). Но до тази крайностъ никога не би отишелъ и г. Д-ръ Д. Гиневъ, защото пречатъ книжовно-търгашески смѣтки, да се изразя на неговъ езикъ. Той е авторъ на бракуванъ букваръ, нареденъ по синтетич-*

*) В. П. Вахтеровъ. На первой ступени обученія, стр. 26.

ната метода, който сега не като учебникъ, а като пособие, иска наново да се наложи на нашата училищна практика. И затова той, макаръ и притиснатъ до стената, говори въ отговора си така: „Тия мои думи не се отнасятъ за опити у насъ съ тахистоскопа, а другаде“. А въ ръководството му нито въ по-горнитѣ, нито въ по-долнитѣ редове е нѣкъде казано това „другаде“ и ясна е мисълта, че тия резултати се отнасятъ за наши деца.

По отношение експерименталнитѣ изследзання, правени надъ 500,000 деца отъ Х. Гутцмана, който е дошелъ до заключение, че училището способствува за усилване и увеличаване недостатъцитѣ въ говора и че това увеличение е било най-очевидно особено презъ втората учебна година, значи веднага следъ като децата се научавали да четатъ, г. Д-ръ Гиневъ ми възразява така: „Правдолюбивъ урболевски се е добралъ до едно погрѣшно заключение, че това сж резултати на синтетичния методъ, защото това никъде не пиша на стр. 6, която той или не е челъ, или съзнателно шантажира.“ Какъвъ цвѣтистъ езикъ и това на човѣкъ, който е педагогъ и претендира да е възпитанъ! Не само 6 стр. отъ ръководството ви внимателно съмъ прочелъ, г-нъ Гиневъ, но още по внимателно съмъ челъ и Гутцмана, Оливе, Йохана Фридриха Круга, Бертолда-Огто. Шпизера и пр., които до единъ сж синтетици и *отъ които твоята метода твърде много е взела*. Особено пъкъ фонетичнитѣ ви упражнения на стр. 14 и 15 отъ ръководството ви сж напълно по подобие на Шпизеровитѣ. Една разлика има само: фонетичнитѣ упражнения на Шпизера днесъ въ Германия сж силно подобрени, а вашитѣ сж въ такава форма, каквито сж били преди единъ вѣкъ. Шпизеръ не пита като васъ: „Каква сричка може да се образува отъ гласовѣтъ Н и О?“ а така: „Азъ познавамъ една сричка отъ 2 гласа. Първиятъ се изговаря съ затворена уста и презъ носа, а втория съ широко отворена уста. Коя е тая сричка?“

Метода а на Шпизера и методата на г. Д-ръ Гиневъ могатъ да бждатъ поставени подъ единъ знаменателъ — синтетични методи. И ако тая на Шпизера е дала лоши резултати, не могатъ да бждатъ по-други и резултатитѣ отъ синтетичната на г. Д-ръ Гиневъ. За безполезнитѣ и даже крайно вреднитѣ фонетични упражнения въ методата на Шпизера и тая на г. Д-ръ Гиневъ, видниятъ експерименталистъ гроф. Ернестъ Мойманъ ето какъ се изказва: „Противъ тая метода говори извънредното и безполезното обременяване на детската паметъ съ *мнемонически материалъ*, който по-късно, когато започне бързото четене трѣбва да се изхвърли, безусловно да изчезне изъ тѣхната паметъ“. Нѣщо повече даже казва

*) Лекции по экспериментальной педагогикѣ, ч. III, стр. 73.

проф. Мойманъ за методитѣ, които прѣемъ даватъ понятие за звука и следъ това за думата. *Нарича ги отвлѣчени четмописни методи* *). Разбирате ли г. Гиневъ, че и вашата синтетична метода споредъ проф. Мойманъ е отвлѣчена? Понататъкъ ще ви кажемъ защо.

На стр. 18 и 19 отъ ръководството си г. Д-ръ Гиневъ ни възразява: „Децата четатъ буква по буква, а възрастнитѣ по цѣли думи.“ Но даже и да е така. Азъ и на тоя пунктъ ще отговоря съ устата на проф. Мойманъ: „Сега трѣбва да се прецени кой методъ води по-направо къмъ целта, къмъ четенето на възрастния, аналитичниятъ ли или синтетичниятъ? (стр. 64). Разбира се, че първия, защото той кара децата да схващатъ звука и буквата като частъ отъ цѣлото, а не като цѣло (стр. 74). И така аналитичниятъ методъ води по-бързо къмъ четенето на възрастния (стр. 76). Трѣбва да се признае, че въ неговитѣ основи лежи психологически правилната мисълъ да се чете като възрастния (стр. 79).“ Много правиленъ е и отговора, който дава г. Христо Николовъ на този въпросъ:**) „Въпросътъ какъ чете начинающиятъ се видоизмѣня, а именно: какъ може и трѣбва да чете начевающиятъ, първачето.“ Не безинтересни сж и бележитѣ на проф. Нечаевъ, който разглежда тоя въпросъ отъ педагогична гледна точка: „Първитѣ крачки къмъ известно направление, пише той,***) първото натѣкмяване на човѣшкото внимание по отношение на нѣкоя опредѣлена работа, често указва твърде силно влияние за последующитѣ успѣхи. Ако отначало дадемъ на децата букви, а не думи, ние ще всадимъ въ тѣхъ желание да обръщатъ позеche внимание на буквата, формата, отколкото на съдържанието, на смисъла. Ако крайната целъ на синтетичната метода е децата да се научатъ да четатъ цѣли думи, което се постига следъ дълги усилия, при аналитичния методъ тази целъ още отъ самото начало е неизмѣнна. Нѣщо повече, даже казва германскиятъ педагогъ Линднеръ, подъ силнитѣ критики на когото господствующиятъ до скоро въ Източна Германия синтетиченъ методъ е въ агония: „По синтетичния методъ детето първоначално изуча буквитѣ, следъ това ги слива въ срички и тия последнитѣ въ думи. Тази продължителна неосмислена за децата работа е излишна, защото при по-нататъшното четене, когато детето се научи да познава думитѣ цѣлостно, тия нѣща се изхвърлятъ и забравятъ. Значи тѣ сж излишни, непотрѣбни“.

„Техниката при четенето е срѣдство, а мисълъта е целъ. И затова на пръвъ планъ при началното четене трѣбва да бжде поставена не техниката, а съдържанието“, пише френ-

*) Пакъ тамъ, стр. 68.

**) Хр. Николовъ. Първа стѣпка къмъ четене и писане и пр., стр. 15.

***) Психологическій методъ обучение чтению, стр. 16.

скиятъ педагогъ Сегенъ. А това значи за основата на четмописа да бжде не звукътъ и синтезата, а думата и анализата. „Само писменитѣ знаци, поставени въ връзка съ живия детски говоръ, не могатъ да бждатъ мъртви знаци“, казва Кульманъ.

Какъ алегорично и доста сполучливо г-жа Д-ръ Мария Монтесори характеризира първото четече. „Една отъ моитѣ учителки, пише тя въ своята книга „Домъ на детето“ ми даде да прочета Пророчествата на Йезекія. Следнитѣ думи отъ тая книга ми направиха дълбоко впечатление: — Господь ме постави всрѣдъ едно поле отъ кости на умрѣли хора. Азъ имъ казахъ: „Кости, сухи, безжизнени, съживете се!“ Тѣ не се помръднаха. Азъ ги обвихъ въ плътъ и тѣ се съживиха. Коститѣ сж писмото, буквитѣ. Плътътъ сж думитѣ, смисъла. Както коститѣ безъ плътътъ бѣха мъртви, безжизнени, така сжщо и буквитѣ, не облѣчени въ думи, сж сухи, безсмислени. При синтетичната метода нашата речъ, нашитѣ думи сж кости безъ плътъ

„Като се научи детето да изговаря правилно звуковетѣ, чрезъ синтеза ще се научи да изговаря и правилни думи“, пише г. Д-ръ Гичевъ въ ръководството си на 6 стр. И за пояснение на това въ практическата си часть ни дава 1 2 лекции какъ чрезъ синтезата отъ гласоветѣ се образуватъ думи. Нищо по-лесно отъ това, разбира се, само за възрастнитѣ, но за децата е цѣло мъчилище. Всѣки учителъ на I отдѣление отъ практика знае, че додето той или нѣкой репетентъ не подсказже, първацитѣ въ никой случай не могатъ да сливатъ даденитѣ звукове. Учителътъ имъ казва: „По-бързо, още по-бързо, кажи заедно „п“ и „а“, а ученицитѣ все си изговарятъ *п-а*, а не *па*. Това и така трѣбва да бжде, защото въ случая ние имаме две различни представи отъ комплексни звукове: *п* + прекъсване + *а* и *па*. При изговарянето на дветѣ говорителнитѣ органи взиматъ различно положение. Първата е позната на децата, но втората — не. Ето защо е необходимо подсказването на ония, които иматъ представа за втория видъ звуковъ комплексъ. Никакви съвети и даже прийоми отъ страна на учителя не помагатъ. И щастливи ще бждатъ ония първачета, на които учителътъ не се укаже фанатизиранъ синтетикъ. Училището се обръща на мъчилище. „Децата не слушатъ, не вѣнчаватъ, завирайтъ се подъ чина, та често става нужда да се повика на помощъ и тоягата“, пише учителътъ Милиновъ *)

„Другояче не може да бжде“, казва г. Д-ръ Гичевъ въ отговора си, защото и проф. Ерузалемъ въ своята психология пише, че *първичното е простия звукъ*, който човѣкъ издавалъ, дѣйствително отъ чувствата. „Правдолюбовъ, казвапо-ната-

*) Сп. Образование. 1906 год., Иматъ ли право на съществуване предварителнитѣ упражнения по четене, стр. 172.

тъкъ г. Д-ръ Гиневъ, обръща съ главата надолу и науката за произхода на езика, и развитието на говора“. Въ първото си издание на „Четенето и писането и пр.“, стр. 14, г. Гиневъ твърди, че първата човѣшка рѣчь е била звукоподражателна и че човѣкъ подражавалъ звуковетѣ на разнитѣ животни и предмети, за да означи самитѣ предмети. А много отъ звукоподражанията сж сложни по своя звуковъ съставъ: мяу, ау, охъ, чикъ-чирикъ, думъ, мууу, меее и пр. Ето защо правъ е великиятъ езиковедъ проф. Томсонъ въ голѣмото си съчинение „Общее языковедение“, стр. 386, като твърди, че *човѣкъ е дошелъ до сложнитѣ звукоподражания не чрезъ сливане на отдѣлнитѣ звукове, а ги е възприелъ като цѣли комплекси*. Какъ сж се образували сложнитѣ звукоподражания, това най-лесно може да се види при развитие гозора на детето. Преди да се чуе изъ устата на бебето първата дума „па-па-па“, никой експерименталистъ по-рано не е чувалъ въ изолиранъ видъ на нейнитѣ съставни гласове п + а, отъ които отпосле да се образувала думата, та следвайки и ние този развой отъ отдѣлнитѣ звукове чрезъ синтезата да образуваме отдѣлни срички или думи. Споредъ г. Гиневъ първичното било *простиятъ звукъ*. Щомъ има прости звукове трѣбва да има и *сложни* такива. Интересно е да се знае кои сж сложнитѣ гласове въ нашата рѣчь? *Дали Ерузалемъ не ни говори, че първичното сж проститѣ звукоподражания* (Einfache Klangnachahmungen), което г. Д-ръ Гиневъ превежда „проститѣ гласове“, само за да не се турятъ подъ съмнение основитѣ на четмописната му метода?

г. Гиневъ още твърди, че трѣбвало да се върви отъ простото къмъ сложното, отъ елемента къмъ цѣлото, отъ звука къмъ думата, защото тоя пѣтъ билъ по-лекъ за децата. За тоя случай трѣбва да си припомнимъ следнитѣ думи на Толстоя: „За учителя простото е най-легко, а за ученика — сложното е най-просто“. А и ето какво казва по тоя въпросъ и проф. Мойманъ на стр. 79 отъ Лекции по експериментална педагогика, томъ III: „Децата при аналитичнитѣ методи работятъ съ много повече познати елементи, отколкото при която и да е друга, защото думата като нѣщо цѣло е известна на детето и по звукъ, и по значение. Най-после трѣбва да признаемъ „че при тия методи децата се предпазватъ по-лесно, отколкото при която и да е друга отъ безсмисленото четене, защото тѣ винаги се запознаватъ съ думата, като съ носителъ на известно значение, а не като съ сборъ отъ звуци и колкото е възможно по-скоро като съ частъ отъ изречението. Отъ досега придобития опитъ излиза, че децата, които се учатъ да четатъ по тия методи, се научаватъ по-скоро да четатъ разбрано. Не подлежи на съмнѣние, че аналитичнитѣ методи представляватъ, впрочемъ, известни преимущества“.

Почти на сжщото мнение е и г. Христо Николов*) „Грѣшката на синтетичния методъ се състои въ това, пише той, че се отива отъ частитѣ къмъ цѣлото. Този пжтъ е неправиленъ, е невъзможенъ дори. Видѣхме, че изговорътъ на гласовѣтъ въ самостоятелъ видъ е едно, а въ думата — друго. Изолиранитѣ гласове не даватъ цѣлостъ на думата. Обратниятъ пжтъ е по-правиленъ — да се отива отъ езиковитѣ цѣлости — думитѣ и изреченията къмъ гласовѣтъ и буквитѣ, да се отива отъ цѣлото къмъ частитѣ. Този е впрочемъ, пжтя на познанието“. Така се схваща пжтя на познанието и отъ всички сѣрвременни философи: Анри Бергсонъ, проф. Михалчевъ, Николай Лоски, Иоханъ Ремке и пр. Напр., Михалчевъ пише така: **) „Никога човѣкъ не стига до цѣлото чрезъ комбиниране, чрезъ синтезиране на частитѣ.“ Сжщо и Анри Бергсонъ мисли така! „Никога не можемъ да се доберемъ до цѣлото отъ неговитѣ части, макаръ отъ тия части и да е направено цѣлото“. Да пояснимъ конкретно тия мисли. „Ето въ ржката ми сж, казва Иоханъ Ремке, печатнитѣ букви на единъ текстъ. Съставѣте текста! Никога не може да стане това, въпреки че имате елементитѣ на тоя текстъ“.

Не безинтересно ще бжде, ако приведемъ по тоя въпросъ и мнението на г. К. Домусчиевъ и Георги Димитровъ***). „Гласътъ, пишатъ тѣ, самъ по себе си нѣма нито значение, нито смисълъ въ езика. Той е безъ всякако съдържание, съ него не е свързана никаква предметна представа. Той е съ смисълъ и значение само като съставенъ елементъ на думата или когато има значение и служба на дума въ изречението, но изолиранъ не е никакъвъ обектъ и не дава никакво конкретно значение. Нѣкога въ далечното минало, гласовѣтъ може би сж били срдство за изказъ, но сега нито възрастниятъ човѣкъ, нито даже и четригодишното дете си служи съ изолиранъ гласъ, за да изкаже своитѣ мисли, и до колкото си служи съ отдѣлни гласове, тѣ вече изпълняватъ службата на дума въ цѣлото. Говорете предъ детето отдѣлни гласове — л, м, а, а, и и пр., то не само че нѣма нищо да ви разбере, но ще ви се и изсмѣе. Ето защо за детето гласътъ е абстракция, защото го не усвѣща, не го схваща като съставка отъ думата, а чакъ следъ редъ методични упражнения, то може да го почувствува съ езика си. За малкото първаче гласътъ е една неизвестност, отдалеченост отъ неговия психиченъ миръ. За него думата е по позната, защото е обектъ съ конкретно съдържание. Гласовѣтъ за децата сж сжщото нѣщо, каквото сж и непознатитѣ думи за възрастния:

*) Първи стѣпки при обучението по четене и писане въ I отдѣл. стр. 20.

**) Форма и отношение, стр. 634.

***) Писменитѣ упражнения въ първоначалното училище, стр. 89.

колкото той ще се заинтересува отъ такова съчинение, въ което думитѣ сж непознати. толкова и детето ще се интересува отъ изолиранитѣ гласове. *За да добиятъ гласоветѣ смисълъ и значение, тѣ трѣбва да се изваждатѣ отъ думитѣ.*" Ние нарочно цитирахме г. Христо Николова и г. Домусчиева, защото една китайска посланица казва така: „Само съ чужди очи можешъ да видишъ своитѣ недостатѣци“.

Невежеството на г. Д-ръ Гиневъ най-ярко се очертава, когато той говори важно-важно за експерименталната психология (стр. 18), особено за тахистоскопа, когото не познава, защото ако го познаваше, нѣмаше да твърди следния абсурдъ: *„Възрастнитѣ могатѣ да прочетатѣ на този апаратъ кратки думи въ 10, даже и 5 хилядни въ секундата“.* Значи споредъ Д-ръ Гиневъ, човѣкъ могълъ да чете и да изговаря до 200 думи въ секундата! И това докторъ на педагогията го пише! Азъ моля читателитѣ на списанието съ часовникъ въ ръка да проверятъ по колко думи могатъ да се прочетатъ въ секундата. Това е необходимо да стане за да се изобличи не само невежеството на единъ педагогъ, но и лъжливитѣ основи на неговия четмописенъ методъ.

За основа на четмописа г. Гиневъ поставя не само гласа, но и звукоподражанието. На стр. 15 и 16 отъ ръководството си дава единъ списъкъ отъ звукоподражание, нѣкои отъ които сж доста сложни, цѣли думи, напр.: гласа на тжпана (думъ!), гласа на часовника (тикъ-такъ!), гласа на пушката (бумъ!), гласа на гаргата (gal) и пр. *Значи не на всѣкъ-де се изхожда изъ гласове, но често и отъ думи безъ никакво предметно съдържание.* Тогава какъвъ синтетиченъ методъ е звукоподражателната четмописна метода на г. Д-ръ Д. Гиневъ?

На стр. 5 отъ ръководството си г. Гиневъ ето какъ се изказва за значението на звукоподражанието: „Особено радва децата, когато се каратъ да подражаватъ гласоветѣ на животнитѣ. *Тѣзи звукоподражания ние взимаме като база при откриване на нѣкои гласове.*“ И когато въ рецензията си ние му казахме, че целта на обучението по езикознание, която не само методиката, но и нашиятъ законодатель поставятъ, е да се развие езиковъ усѣтъ и вдѣхне любовъ къмъ родната речъ и че тая целъ ни най-малко се постига съ лаене по цѣли дни и седмици като кучета и мяучене като котки, въ отговора си той веднага се отказа отъ горнята база на методата си и декларира съвършено нова, а именно слѣдната: „Никой учителъ не е изгубилъ ума си да съска, да мяучи съ дни и седмици“ и пр. Г-нъ Гиневъ основитѣ на своята синтетична метода ги видоизмѣнява споредъ течението на вѣтъра. И отгоре на това има смѣлостта да ни отправя упрѣка, че не сме знаели какво говоримъ и какво искаме!

Най-чудноватото е, че г. Гиневъ за да заздрави разкла-

тенитъ основи на методата си, прибѣгва до заблуждението, че и Мойманъ, и Göbelbecker и пр. били напълно подкрѣпiali неговитѣ мисли, т. е. и тѣ искали да се изхожда изъ звуко-подражание (вижъ стр. 5). За да разсѣемъ това заблуждение, ще цитираме Моймана: „Изходенъ пунктъ, пише той, при началния четмописъ трѣбва да бждатъ думи, не само избрани по своята простота, но още да сж и носители на самостоятелно значение; *следователно трѣбва да се изхожда отъ конкретнитѣ и прости съществителни, съдържащието на които може да изпъкне предъ очитѣ на децата като картинка*“. На сжщото мнение е и експерименталиста Göbelbecker, който е единъ отъ апостолитѣ на думозрителния методъ. И така г. Гиневъ, като твърди, че Мойманъ и други видни експерименталисти били на страната на звукоподражателния методъ или съзнателно заблуждава или не познава учителитѣ си. И едното, и другото не сж позволени за единъ авторъ на букваръ и ръководство по четене, още повече, когато той се титулува и докторъ на педагогията.

Въ отговора си г. Гиневъ е ималъ смѣлостъта даже да изкористи и безпристрастната анкета на педагога г. С. Йоновъ, която ясно и недвусмислено е въ полза на аналитичната метода. Резултатитѣ на тази анкета сж напечатани въ сп. „Учителска мисль“, год. X, кн. 2, стр. 116. Ето извадки отъ тая анкета:

1. Отъ провѣрката на *свързанъ печатенъ текстъ* се установи, че децата, обучавани по аналитичната метода, четатъ срѣдно за 1 минута — 26'3 думи, а децата, обучавани по синтетичната за сжщото време успѣватъ да прочетатъ — 20'6. *Разликата отъ 6 думи остава за въ полза на аналитичната метода* (стр. 117).

2. Сжщото преимущество отбеляза аналитичната метода и при механическото четене (стр. 118).

3. Най-чувствителна разлика се подчерта при провѣрката на ръкописното писмо. Аналитичната даде 22'5 думи срещу 13'2 за синтетичната (стр. 118).

4. Очакваше се, че при аналитичната метода, дето асимилацията е по голѣма, ще имаме по-неправилно четене. Излѣзе обратното — синтетичната отбеляза повече грѣшки (срещу 4'90% погрѣшно прочетени думи при аналитичната, синтетичната даде почти двойно повече — 9'2%).

5. Сжщитѣ бележки има да направимъ и по отношение бързината на писмото. Децата се накараха да пишатъ (съ мoливъ) колкото пжти повече могатъ въ 1 минута изречението: „Земята е валчеста“. Резултатитѣ сж 24 букви за аналитичната и 17 букви за синтетичната.

При тая ясна мисль на г. С. Йонова, г. Гиневъ, ни посочва забележката подъ статията на сжщия, въ която се каз-

ва, че при друга нѣкоя анкета станала по-предня година, преимуществата оставали за синтетичната метода, *понеже анализата била твърде много отдалечена*. Г-нъ Гиневъ прескача думата „понеже“ въ забележката, за да може смисъла въ забележката да остане тъй, както му уйдисва.

Че отдалечаването на анализата отъ заученитѣ зрителни образи на думитѣ дава неправилно четене, това аналитицитѣ отъ практика го знаятъ. И затова тѣ своевременно се коригираха, както е и станало въ Ломъ. Нѣкога Violino Primo съветваше до анализата да се прибѣгва следъ всѣки 10 заучени зрителни образи на думи. Въ Варненското опитно училище бѣха се спрѣли на 5. За да работѣха тѣ така, имаха си своитѣ теоретически съображения. Чрезъ съпоставяне и сравнение на заученитѣ зрителни образи, тѣ намираха общото и по такъвъ начинъ се дохождаше до понятието на гласа и буквата. Отъ опититѣ, които сж били направени миналата година въ нѣколко първи отдѣления въ гр. Севлиево, се е дошло до убеждението, *че анализата трѣбва да става непосредствено следъ заучването зрителния образъ на всѣка дума**). Ето това значи приближаване на анализата, за която ни говори г. С. Ионовъ. А всичко това показва, че *думозрителниятъ методъ не е въ агония, а живѣе, расте и се приспособява спрѣмо нашитѣ условия. На тѣ него работи не само теорията, но и практиката. Въ него сж ангажирани вече най-интелегентната частъ отъ българското учителство*.

Въ отговора си г. Д-ръ Гиневъ не позволява на думозрителната метода да прибѣгва до анализата — идвало се до елемента и се нагаждало въ областтъ на синтетичния методъ. Анализата, която е сжщността на аналитичнитѣ методи, той я пази само за неговия синтетиченъ методъ. Споредъ него думозрителниятъ методъ трѣбвало да заучва само цѣлостно зрителнитѣ образи на думитѣ, безъ да ги анализира. Вѣроятно той познава само аналитичната метода на Ранк-борския учител за глухонѣми Малишъ, който поради природнитѣ недостатѣчи на неговитѣ възпитаници, изхвърля анализата. Въобще г. Гиневъ не познава думозрителната метода — другояче не могатъ да се обяснятъ твърденията въ отговора му: „Мжчителнитѣ за децата думи се намалявагъ отъ 80 на 60, 40, 15 па дори и 5 и бремето на първачетата се снѣма почти напълно“. Това не познаване на методата най-ярко личи, когато той въ ръководството си (стр. 24—29) говори за писаното по аналитичната метода. Г-нъ Гиневъ спрѣмо аналитичната метода стои като слѣпия Саулъ, изправенъ срещу слънцето. Когато попитали последния „Що е това?“, той е отговорилъ: „Това . . . Това е мъгла!“

*) Вижъ стр. 29—40 отъ ръководството му.

Нѣщо повече, г. Гиневъ не може даже да схване кое е анализа и кое синтеза. На стр. 143 въ отговора си споменава за една моя лекция — откриване на буквата *и*, печатана въ сп. „Българско училище“, което той съобщава „Основно училище“. Изглежда, че не само лекцията не е прочетена, но даже и заглавието на списанието. Другояче не може да се обясни отде „Българско училище“ е станало на сп. „Народно училище“. Въ тая моя лекция азъ дохождамъ до буквата *и*, чрезъ анализа, чрезъ бавно изговаряне гласоветъ на думата „носило“, безъ да се изваждатъ гласоветъ въ изолиранъ видъ. За тая моя работа той въ отговора си пише така: „Това не е анализа, а чиста синтеза! Той се е объркалъ и пр. Г-нъ Гиневъ взима анализа за синтеза! Не може да различи анализата отъ синтезата и сѣдналъ ржководство по четене и писане да ми пише!

На нѣколко мѣста въ отговора си г. Гиневъ твърди, че неговия методъ билъ вече подобренъ: изхождалъ билъ вече отъ приказки за да се добере до гласа, т. е. излизалъ отъ езиковата цѣлостъ и отивалъ къмъ елемента. Значи той напуска изцѣло досегашната база на методата си: отъ елемента, гласа да се отива къмъ цѣлото, думата. Сжщото забелязваме и въ писането: вмѣсто да се започне отъ изправената и полегатата черти, отъ досадата и овращението и се отиде къмъ писане на букви и думи, както практикуваше до скоро синтетичния методъ, сега и той започна, както аналитичнитъ — отъ рисуване формитъ на цѣли предмети да се отива къмъ писане елементитъ на буквитъ. Значи и тука пакъ отъ цѣлото къмъ елемента. Така подъ критиката на аналитичитъ, синтетичниятъ методъ непрекъснато се дегизира съ елементи на думозрителния. Днесъ синтетичниятъ методъ ни се представи въ положението на оскубана кокошка, която за да прикрие голотата си е принудена да се кичи съ чужди пера.

И азъ нѣкога бѣхъ синтетикъ. На аналитичната метода поглеждахъ съ предубеждение. Но тритъ факти: интересътъ на децата къмъ обучението, осмисленото четене и правилното и хубаво писмо ме напълно привлѣкоха къмъ нейна страна.

Какъ да четемъ. Отъ *Ив. Георгиевъ*, пом. училищенъ инспекторъ. Издава *Ст. Атанасовъ*, София, ул. „Неофитъ Рилски“ № 3б, стр. 9б, цена 40 лева.

Г-нъ Иванъ Георгиевъ е познатъ на нашето учителство като авторъ на нѣколко практически ржководства и безброй педагогически статии, особено въ сп. „Педагогич. Практика“. Сега сжщия ни поднася още една сериозна и обемиста работа — Методика и техника на художественото четене. Наистина, такива ржководства въ нашата педагогическа литература се наброяватъ вече нѣколко, но това на г. Иванъ Георгиевъ

ние го поставяме на първо място, едно, защото той въ книгата си ни поднася нѣщо свѣжо, най-новото изъ педагогическата мисль по тоя предметъ, но още и защото той не ни дава шаблони образци, както правятъ другитѣ автори и каратъ учителитѣ да се ловятъ за тѣхъ като слѣпци за тояга, а напротивъ, той ни чертае само обширни простори изъ всички стрѣкове на езикознанието, талатливо разработени. Съдържанието на отдѣлнитѣ глави, съ своя езикъ и компетентность просто вдъхновяватъ четецътъ-учителъ и неусетно го подтикватъ къмъ творчество. И наистина смѣшно е, както правятъ другитѣ автори — да искатъ отъ ученицитѣ активность и самодейность, а учителитѣ пъкъ да ги подтиквахъ къмъ осждителна шаблонность.

Цѣлата книга е раздѣлена на деветъ глави. Въ първата авторътъ обширно разглежда цельта и постиженията на езиковото обучение въ нашитѣ училища. Следъ една умѣла анализа на фактитѣ, той дохожда до заключение, че следъ 50 годишенъ непосиленъ трудъ въ училището съ задача „да развиемъ любовь къмъ родната речъ“, ние още се чувствуваме чужденци въ страната ни. Въ Дели-Ормана, Герлово и Тузлука, въ крайморието и Дунавския край всички, даже и тѣзи, въ жилигѣ на които тече чисто българска кръвь, още се по-тапятъ въ низинитѣ на чуждитѣ езици. „Липсва ни любовь къмъ българския езикъ, пише авторътъ на стр. 8. Това чувство трѣбва да се възпламени. Трѣбва да го запали родното ни школо“. И авторътъ изброява редъ срѣдства за разкриване езиковитѣ ни прелести, какъ ученицитѣ да съчиняватъ и влагатъ езиковитѣ новости, какъ четенето да се свърже съ говора и писането и пр.

Въ втората глава авторътъ разглежда четивата въ читанката. „Както хубавитѣ цвѣтове въ една градина, пише авторътъ на стр. 25, пълнятъ съ ароматъ въздуха и примамватъ безброй насѣкоми, за да ги наситятъ съ нектара си — така и художеството на четивата въ читанката трѣбва да примамватъ децата и да ги насищатъ съ своя даръ“. „Читанкитѣ сж много у насъ, а читанкосъставителитѣ — твърде малко, продължава по-натѣкъ авторътъ. Не всѣки може пластично да обрисова дадена картина. Не всѣки може да популизира известна идея. Не всѣки може да си служи съ цвѣтистото и магьосническото слово“. Не всѣки, значи, може да бжде читанкаджия. Авторътъ въобще въ тази глава изброява условията, на който трѣбва да отговарятъ четивата въ читанката, за да трогватъ децата. Въ третата глава се разглежда писателитѣ, които се поставя по-високо отъ учителя. „Истинския писателъ, пише авторътъ, схващайки своето назначение, играе ролята на народенъ учителъ, на народенъ будителъ. Той не дава материялъ само за развитието на ума, но действува и върху възпитанието на сърдцето, тъй занемарено отъ

училищната работа". Въ тая глава ценни мисли сж изказани за писателя и качества, на които трѣбва да отговаря той. Четвъртата глава е посветена върху четеца. Тукъ се разглеждатъ разнитѣ типове че ци. Въ другитѣ глави подробно и увлекателно сж разгледани разнитѣ видове четения: предметно, обяснително, изразително и пр.

Книгата на г. Иванъ Георгиевъ е единъ цененъ приносъ въ нашата педагогическа литература. Който е истински учител трѣбва да я прочете. Отъ нея много нѣща нови могатъ да се научатъ. И затова я горѣщо препоръчваме.

Д. Правдолюбовъ.



ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА, година XI (1931 — 1932).

Дава статии върху приложбата на съвременните педагогически искания въ първоначалното училище и прогимназията; разглежда всички течения и прояви, които целят обновата на училището; поднася **практически материали**, съ които може да се подпомага учителското творчество въ училищното обучение и възпитание.

Излиза всъки месецъ отъ 1 октомврий 1931 г. до 1 юний 1932 год. 8 книги годишно.

Годишенъ абонаментъ:

1. За България 100 лева. 2. За Чужбина 120 лева.

Абонаментътъ се предплаща.

Настоятелъ на „Педагогическа практика“ може да бжде всъки, който запише най-малко 5 абоната. На настоятели и книжари се прави 20% отстъпка отъ абонамента.

Пълни течения отъ год. V (1925 — 1926), год. VII (1927 — 1928) и год. X (1930 — 1931) се отстъпватъ по 50 лева Всички други изтекли годишнини сж изчерпани.

Всичко, що се отнася до списанието — писма, пари и ръкописи — се изпраща на адресъ: *Антонъ Борлаковъ, ул. Кр. Мирски, № 14, гр. Варна.*

Отъ администрацията на „Педагогическа практика“, улица Кр. Мирски, 14 — Варна, могатъ да се доставятъ следните книги:

1. Добри Христовъ — **Рой звездици**. Часть I. Пъсни за първоначалните училища . . . 30 лв.
2. Добри Христовъ — **Рой звездици**. Часть II. Пъсни за прогимназиите . . . 45 лв.
3. Б. Върбановъ — **Обществени грижи за децата въ Виена и Буда-Пеща** . . . 20 лв.
4. А. П. Нечаевъ — **Измърване умствения развой на децата** . . . 25 лв.
5. М. Мещерски — **Какъ да се уреждатъ градини при народните училища** . . . 20 лв.

За поръчки повече отъ 100 лв. се прави отстъпъ 30%.

№

До Госп.

С.

ОКОЛИЯ

Адресният номеръ и точният адресъ на абоната трѣбва да се посочватъ винаги, когато се изпращатъ суми срещу абонаментъ, когато се искатъ промѣни на адреси, неполучени книжки или каквито и да е справки отъ редакц. или администрацията на списанието.

Неполучени книжки трѣбва да се искатъ веднага следъ получаването на най-близката следъ тѣхъ книжка.

Когато се изпращатъ суми съ пощенски записъ, трѣбва да се съобщава съ отдѣлно писмо, за коя годишнина на списанието и за кои абонати се изпращатъ тѣ.

Въ „Педагогическа практика“ може да сътрудничи всѣки учителъ, който съ перото, мисълта и практиката си може да бжде полезенъ на учителството и училището.

Ржкописитѣ трѣбва да бждатъ написани само на едната страница на листоветѣ чисто, четливо и съ официалния правописъ.

Печатница „Свѣтлина“, Варна.