

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

СПИСАНИЕ ЗА ОСНОВНИ УЧИТЕЛИ.

Редакторъ Антонъ Борлаковъ.

СЪДЪРЖАНИЕ:

I. Огъ теорията за практиката.

1. Н. Ванковъ. — Обученнето по писане.
2. Д. Марчевски. — Поправка на съзнанието.
3. Ант. Борлаковъ. — Активно обучение по четене.
4. Ж. Симеоновъ. — Домашниятъ упражнения въ прогимназията.
5. Хр. Новачевъ. — Красотата като принципъ въ образователния процесъ.

II. Изъ практиката за практиката.

1. Николай Тодоровъ. — До кога?
2. Ан. Карааврамовъ. — Седяи, не знаешъ! — Звънецътъ удари...
3. Б. Върбановъ. — Очакване.
4. П. А. Бумовъ. — Хаджи Ахилъ збъръ.
5. В. Мянковъ. — Сурова година.
6. Ал. Симидчиевъ. — Помагачъ. — Малъкъ съзко — Вѣтъръ бѣсенъ. . . .
7. Н. Аргировъ. — Сиромашиня.
8. М. Н. Погомчевъ. — Пумпалченце. — Що ла пиша на татка?
— Моята сестричъа
9. В. Димитровъ. — Малъкъ Пенко — Лудъ Гадия. — Юнакъ.

III. Изъ училището и живота.

1. Германското училище въ Варна.
2. Училища въ Съединенитъ щати.
3. Училища за стопански науки.

IV. Рецензии.

Релефъ за Варненски окръгъ отъ Сага Покомъ.

Редакция и администрация:

Варна,

ул. Кр. Мирски, 14.

Вести отъ редакцията.

Закрита подписка. I, II, III и IV кн. отъ „Педагогическа практика“, год. VIII (1928—1929), сж изчерпани и нѣма да се препечатватъ. Молимъ г. г. настоятелите на списанието да не записватъ нови абонати.

Пълни течения имаме само отъ год. V (1925—1926) и год. VII (1927—1928). Отстъпваме ги срещу следнитѣ цени:

- 1) Год. V за 60 лв. (вмѣсто 80),
- 2) год. VII за 80 лв. (вмѣсто 100).

На настоятели и книжари 20% отстъпъ при доставка най-малко на 5 течения. Непредплатени поръчки не се изпълняватъ.

Неизплатени абонаменти. Умоляватъ се г. г. абонатитѣ, на които „Педагогическа практика“ т. г. е изпращана на почекъ, да внесатъ абонамента най-късно до 15 мартъ т. г., а г. г. настоятелите да уредятъ смѣтнитѣ си съ администрацията на списанието. Пета книжка отъ него ще се изпрати само на абонати, за които е внесенъ напълно абонамента.

Адресенъ номеръ. Мнозина г. г. абонати ни изпращатъ абонаменти, безъ да посочватъ адресния номеръ, съ който получаватъ списанието. Безъ тоя номеръ извънредно мъчно се правятъ справки въ списъцитѣ на абонатитѣ, не могатъ назреме да се отбелязватъ тамъ вноскитѣ имъ и да се издаватъ срещу тѣхъ потребнитѣ квитанци. Често става нужда да се водятъ преписки, да се правятъ излишни пощенски разходи и да се губи напразно трудъ и време.

Искате ли да имате бързъ отговоръ отъ редакцията или администрацията на „Педагогическа практика“, винаги посочвайте въ писмата си адресния номеръ, когато изпращате суми срещу абонаментъ, когато искате промѣни на адреси, неполучени книжки или каквито и да е справки.

Всичко, що се отнася до списанието — писма, пари и ръкописи — се изпраща на адресъ: **Антонъ Борлаковъ**, ул. Кръстю Мирски, № 14, гр. Варна.

„Педагогическа практика“ е одобрена отъ Министерството на народното просвѣщение за училищнитѣ библиотеки съ окръжно № 9925 отъ 11 априль 1921 г.

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

СПИСАНИЕ ЗА ОСНОВНИ УЧИТЕЛИ.

Редакторъ Антонъ Борлаковъ.

К. Ванковъ — Ломъ.

Обучението по писане.

Най голѣмиятъ неджгъ на нашето училище е неговия интелектуалистиченъ характеръ. „Знанието е сила; разумътъ ще спаси човѣчеството отъ мизерия; а разумътъ — това сж здравитѣ сжждения и умозаклучения, възможни само като общения на доказани и провѣрени факти.“ Тази бѣ кличката на Възраждането. Тази кличка се агитираше презъ цѣлия 18 и първата половина на 19 вѣкове. Въ Франция биде прогласена богиня на Разума. Въ Русия известниятъ критикъ Добролюбовъ „развѣнча“ Пушкина, защото поезията нѣмала прѣво да сжществува. Убедението, че разумътъ е върховенъ факторъ за прогресъ така дълбоко се укорени въ умоветъ на държавници и педагози, че легна въ основата на цѣлата европейска образователна система. Това убеждение доби и „научна“ санкция чрезъ Хербартовата психология, споредъ която душевниятъ животъ е движение на идеи.

Ние възприехме всичко отъ Западъ. Не можехме, про-
чее, да останемъ чужди на тая кличка, не можехме да изградимъ своя, самобитна образователна система. И макаръ че нашата — да не говоримъ за общата — история опроверга тази заблуда, макаръ че нашитѣ именити и безименни герои въ дѣлото на възраждането, националнитѣ ни борби и освобождението да не бѣха кабинетни учени, ние все още намираме, че училището трѣбва да дава знания, много знания.

На западъ педагози реформатори правятъ неимоверни усилия, да преобразятъ днешното училище въ възпиталище. Защото все повече се схваща, какво въ живота се търси не само ума, знанията, а цѣлокупната завършена *личност* — отзивчива, самодейна, работоспособна. У насъ само се мечтае за трудово училище и се очаква тоя блаженъ моментъ, когато „обективнитѣ условия“ ще наложатъ — и то

по законодателен редъ — реформиране на училището ни. Между това, всъки учител би могълъ и би трѣбвало да бжде реформаторъ, стига само да се отърси отъ хипнозата на традиционнитѣ разбирания върху целитѣ на училището и тия на обучението, да се взре непредубедено въ работата си и въ резултатигѣ отъ нея. Защото всъки учител, който критично се отнесе къмъ работата си, лесно ще забележи, че методиката на повечето отъ изучаванитѣ въ основното ни училище предмети не е последната дума на педагогическата мисль. Той ще забележи нѣщо повече: че по нѣкаква ирония на съдбата тъкмо методиката или училищната практика на най-важния учебенъ предметъ — езикознанието — е най-незадоволителна.

* * *

Ако се обърнемъ къмъ програмата отъ 1922 год., за да потърсимъ отговоръ на въпроса — що се цели съ преподаването на българ. езикъ, то ще намѣримъ следното:

1) За български езикъ е отдѣлено, сравнително, достатъчно учебно време: по 9 часа седмично въ I и II отдѣления, по 7 въ III и IV и I класъ, 6 въ II и 5 въ III. Съ въвеждането на краснописъ часоветѣ въ горнитѣ отдѣления и класоветѣ се намаляватъ съ по единъ седмично.

2) Целта е формулирана добре: обучението по български езикъ трѣбва да изработи у ученицитѣ навикъ за плавно, съзнателно и изразно четене; да развие езиковъ усѣтъ и любовъ къмъ родната речъ; да въведе ученицитѣ въ съзнателно разбиране строежа на българската речъ и да ги подготви да излагатъ правилно и добре мислитѣ си.

3) За изпълнението на тая цель се предвиждатъ: устни упражнения, четене, писане, правописъ, стилни упражнения и граматика.

Тия срѣдства, използувани умѣло, биха дали отлични резултати. Какво става, обаче, на практика?

Въ никое ръководство по методика на български езикъ не се препоръчватъ устни упражнения. Смѣта се, навѣрно, че тия упражнения сж безцелни. Нали децата постоянно говорятъ? Нали и учителитѣ говорятъ? — Ето, всъки урокъ по който щете предметъ започва съ традиционната уводна беседа; всѣко четиво се разказва и преразказва до втръсване; по Законъ Божи, естествознание и отечествознание — все се говори, говори се дори много повече, отколкото е нужно. За какви други устни упражнения може да става дума? — Вслушайте се, обаче, въ говора на единъ ученикъ: ще ви порази диялектния изговоръ на думитѣ, недоизказването на мислитѣ, липсата на последованостъ въ изложение-то, бедността на речника — изобщо, отсътствието на езикова култура. И, нека забележимъ, тая липса на усѣтъ къмъ

правилна поне, ако не художествена, речъ не се премахва дори въ срѣдното училище. Нашата неграмотност — правописна и стилистична — е невъобразима: учители съ институтско образование не могат да напишатъ издържано какво да било обяснение. Провинциалнитѣ вестници не могат да се четатъ: като ги четешъ, като чели ходишъ изъ турски гробища. Та дори и столичнитѣ вестници не сж безупречни въ това отношение: и въ тѣхъ често се срѣщатъ изрази, съставени съ спомагателния глаголъ „сѣмъ“ и причастие („е далъ“, вм. „далъ“, „сж издействували“, вм. „издействували“).

На що се дължи тоя печаленъ фактъ? — На простото обстоятелство, че въ нашитѣ училища не се твори езикова култура. Че това е така, лесно ще се убедимъ, като разгледаме практиката по предметитѣ, чието предназначение е да спомагатъ за култивиране усѣтъ къмъ правилна и хубава речъ — четенето, писането и граматиката.

* * *

По-рано¹⁾ ние разгледахме обучението по четене. Видѣхме, че на четенето се поставятъ всевъзможни задачи, но не и неговата прѣка задача — да въведе ученика въ разбиране съчинението, като особенъ родъ творба на човѣшкия духъ. Вѣрно е, че въ часоветѣ по четене се говори и дори, както казахме, прекалено много. Но що се говори? — Имаме преди всичко уводна беседа, чрезъ която се извикватъ стари представи, правятъ се алюзии, създава се настроение — изобщо „буди се интересъ“ къмъ четивото. После идватъ други беседи за обясняване непознатитѣ думи, за изтъкване отдѣлнитѣ картинки, за морално вдѣлбочение, за извличане поука отъ четивото. Най-сетне четивото се разказва многократно. Но въ всички тия беседи и разказвания се обръща изключително внимание върху фактитѣ, съдържанието, мислитѣ; четивото се разглежда като урокъ, който трѣбва да се разбере, почти наизусти и разкаже. *Какъ* се излагатъ ученицитѣ, *какъ* строятъ фразитѣ си — на това не се обръща никакво внимание. Сжщо така не се правятъ никакви опити да се замѣняватъ известни думи или изрази съ равнозначещи тѣмъ, да се разгласяватъ периоди на прости изречения и обратно — да се строятъ периоди. Ясно е, че така практикуваното четене не допринася много за крайната целъ на обучението по езикознание.

Какъ се преподава граматиката? — И тукъ срѣщаме чистъ интелектуализмъ, и тукъ се практикува описателниятъ методъ — тоя методъ, който отдавна е изхвърленъ изъ естествознанието. „Кажи ми едно изречение“, или „Прочети ми

¹⁾ Вижъ „Читанката и службата ѝ“ въ „Педагогическа практика“, год. VII, кн. III.

първото изречение отъ четивото, което четохте последния частъ — поржчваме на нѣкой ученикъ. Детето ни казва нѣкоя стереотипна фраза или първата мисълъ, която му е хрумнала. Започваме старателенъ синтактиченъ и етимологиченъ анализъ на това изречение, търсимъ главни и второстепенни части, службата на всѣка отъ тѣхъ. Ако човѣкъ се запита, защо е цѣлата тази сизифова работа, не може да си отговори иначе, освенъ — защото *трябва да се знае*, що е подлогъ, що — опредѣление. Ако граматиката не се преподаваше така безцелно и описателно, то ние бихме се отърсили отъ предразсѣдъцигѣ, че изречението е мисълъ, изказано *съ помощта* (?) на глаголъ; че въ изречението различаваме главни и второстепенни части, че само глаголътъ изразява мисълта, че ние можемъ да си строимъ, каквито си щемъ изречения, като вземемъ единъ глаголъ и легимъ отъ дветѣ му страни различни думи, че най-сетне изречението е форма на мисълта.

Между това, ако граматичнитѣ съотношения на езиковитѣ форми не се само констатираха, както се прави сега, а се търсѣше тѣхната вътрешна необходимостъ, тѣхната закономѣрностъ, разглеждането на всѣко изречение би ни довело до други изводи. Ние лесно бихме констатирали:

1. Че изречението не е форма, нѣмаща нищо общо съ съдържанието (както е при геометрическитѣ форми) на мисълта, а е само нейнъ изразъ (и не единствено възможенъ: мимиката е сжщо изразъ на мисълта).

2. Ча тоя изразъ, като всѣко човѣшко дѣло, може да бжде правиленъ и неправиленъ, тривияленъ, художественъ, но че за пълното изразяване на мисълта изречението трѣбва да е съставено отъ точно опредѣлено число думи, наредени въ естественъ редъ, иначе казано — че нѣма главни и второстепенни части въ изречението, защото всички думи сж еднакво необходими; ако има нѣкоя „второстепенна“ частъ, безъ която се може, то тази дума трѣбва да се изхвърли като непотрѣбна вещь.

3. Че при говора винаги участвуватъ две страни, двама души: единъ запитва, другъ отговаря или съобщава нѣщо. Когато дори човѣкъ говори самъ на себе си, той каточели се раздвоява или си представя събеседникъ. Въ зависимостъ отъ това, каква нужда задоволяваме, безразлично наша или чужда, съ говора си, ние редимъ думитѣ въ изречението. Въ едни случаи само съ глагола може да се изкаже мисълта, но въ други, безъ участието на нѣкои отъ така нареченитѣ второстепенни думи, изречението е невъзможно. Примѣри: питае ли — „що прави мама“, ще ни се отговори само съ „мете“. Пита ме ли, обаче, „що мете мама“, ще ни се отговори „стаята“. Изречения съ преходни глаголи (когато действието пада върху обектъ) сж невъз-

можни безъ допълнения. Никой не говори „кучето ухапа“, „Иванъ облѣче“, безъ да поясни, кого е ухапало кучето и що или кого е облѣкълъ Иванъ. Така погледнато, може да се каже, че всѣко изречение си има своята главна частъ и тая частъ е думата, върху която пада логическото ударение. Това най-ясно личи въ пословицитѣ, дето има алегорични изрази на мисълта. Примѣри: „*малкото камъче* претуря колата“. „Да би *мирно* седѣло, не би *чудо* видѣло“. „Сговорна дружина *планина* повдига“.

4. Че съставътъ на това изречение е въ тѣсна зависимостъ отъ тоя на предходното или последващето. Ако въ първото изречение е именуванъ подлогътъ (или допълнението), то въ второто той се замѣстя съ мѣстоимение. „Иванъ стана рано. Той се облѣче и отиде на работа.“ Въ сложнитѣ слѣти, съставни и дори съчинени подлогътъ или прилогътъ се споменуватъ само веднажъ. При разговоръ отговоритѣ за краткостъ се даватъ само съ една дума.

— Кога пристигна?

— Вчера.

— Ще останешъ ли за дълго?

— Нѣ.

Практическитѣ изводи отъ тия конституции сж: а) Никогa не бива да поржчваме: „я ми кажете едно изречение“, или „кажете ми нѣщо за лисицата“. Никой не говори *безъ поводъ*, безъ цель. А отъ повода зависи и строежътъ на изречението. Ако се иска изречение, винаги то трѣбва да е отговоръ на ясно зададенъ въпросъ. б) Никогa не бива да се разглеждатъ изолирани изречения. Това се отнася не само до сложнитѣ, а и до тия, които сж отдѣлени съ точка. в) Нѣма обучение по граматика, ако не се изтъкне необходимостта отъ всѣка дума за правилния и пълния изразъ на дадена мисълъ, естествения редъ на думитѣ въ изречението, зависимостта въ строежа на едно изречение отъ тоя на предходното или следващето, отъ нуждата — своя или чужда — да се каже то, отъ приблизителната еднаквостъ или голѣмото различие между съзнанието на говорещия и слушателя, най-сетне, отъ настроението на единъ или на двамата участници въ разговора. Стилътъ е въ голѣма степенъ проява на човѣшката индивидуалностъ. Едновременно съ това, обаче, той е дѣло на художествено творчество и, като тако-ва, трѣбва да отговаря на две условия: да следва граматичнитѣ закони, чието нарушение докарза неправилностъ въ изреча, и да бѣде красивъ, цѣлѣтитъ, гладъкъ, стегнатъ. Разбира се, че безъ първото условие е невъзможно изпълнението на второто. При писането е сжщото, както, да речемъ, при архитектурата. Архитектътъ може да следва, който ще стилъ, да украсява кжщата съ кули и веранди, ала той не може да не държи смѣтка за издържливостта на

основитѣ и стениѣ, за освѣтлението и за входоветѣ. Дали той ще строи кѣща по типъ — планове, или въ всѣки планъ ще внесе нѣщо свое, ново е второстепененъ въпросъ. И въ двата случая, обаче, той трѣбва да съобразява работата си съ нормитѣ, чието несъблюдаване ще причини срутване на сградата или небитаемостта ѝ. Дали стилътъ на единъ писателъ е отивистъ или не, дали писателътъ ще си служи съ сръдства, които правятъ стила образенъ, цвѣтистъ — е въпросъ на литературно възпитание, което не е задължително за всѣкиго. Но общитѣ норми, безъ чието спазване е невъзможно правилно изразяване на мисълта, сѣ задължителни за всѣкиго, който пише макаръ писмо до приятеля си. Усѣтътъ и навикътъ къмъ правилно изразяване трѣбва да се създаватъ въ училището. Граматиката е помощно, но не първосепенно сръдство за постигане на тая цель. Сегашното изучаване на тая дисциплина, обаче, не допринесе нищо за развоја на детската речъ. Както знанието на логиката не е гаранция за правилно мислене, така и знанието на граматическиѣ термини нѣма да ни избави отъ неправилно построени фрази. Къмъ граматиката ние ще се позовемъ само, когато стане нужда да санкционираме единъ правиленъ изразъ или, по-често, да корегираме единъ неправиленъ.

* * *

И така, устни упражнения не се практикуватъ въ нашето училище. Преподаването на четене и граматика не допринасятъ, първото — много, а второто — нищо за развоја на детската речъ. Само писането е, което се нагърбва съ тази тежка задача. Може ли то да се справи съ нея? — За да си отговоримъ на тоя въпросъ, трѣбва да видимъ, преди всичко, що е писане, а следъ туй — какъ е сложено обучението по него.

Що е писане? — Ето какъ го опредѣлятъ тримата автори¹⁾ на най-ново ръководство по писане: „Писането е изразяване на преживяванията (мислитѣ, чувствата, желанията и пр.) съ писмени знаци. Докато четенето е смислено разбиране на писмото, писането е смислено изразяване на преживѣното чрезъ писмени знаци. . . Съ свободнитѣ съчинения, възпроизвеждането и съчиненията по картинки преследваме цельта — да научимъ децата да се изразяватъ правилно, точно и, до колкото е възможно, съ красива речъ. Писането въ тѣ сень смисълъ на думата е образно, пропито съ чувство, художествено изразяване преживѣното.“ Това опредѣление на писането е така популярно, ние толкова сме се сживѣли съ него, че никому не иде на умъ да го критикува или отрече. Между това, нѣма по нелепо опредѣление на писането отъ цитува-

¹⁾ Хр. Николовъ, Ив. Великовъ и Н. Монева. Ръководство по писане въ първоначалното училище. Теория и практика. Хемусъ 1927.

ното. Писането, казва се, е изразяване на преживяванията със писменни знаци. Всъко дете, обаче, отъ I или II отдѣление ще ви каже, че преживяванията си (мислитѣ, чувства, желания и пр.) ние изразяваме съ думи, изречения и сложни съчинения и че писането е само *отбелязване* тия думи, изречения и съчинения съ писмени знаци. На пръвъ погледъ не се схваща нелепостта на цитуваното опредѣление. Може да се разсждава така: „щомъ като имаме мисли, чувства и желания, не е ли все едно, какъ ще ги изразимъ — устно или писмено?“ — Да, ние можемъ да имаме мисли, чувства и желания, колкото и каквито щемъ, ала, за да ги изразимъ така, че тоя, комуто ги съобщаваме, да ги разбере, трѣбва да извършимъ сложенъ процесъ: да подберемъ съответнитѣ думи — символи на представитѣ и понятията — да наредимъ тия думи по естествения редъ за разположение на думитѣ въ изречението и по правилата не етимологията, най-сетне да наредимъ изреченията по законитѣ на синтаксиса и стилистиката. „Най трудниятъ пжтъ е тоя отъ сърдцето до езика“, е казалъ единъ философъ. Тоя процесъ е вътрешенъ, душевенъ. Извършили се той, ние ще имаме правиленъ говоръ и, като последица, правилно писане. Безъ него ние можемъ да пишемъ, както и да говоримъ, цѣлъ животъ, но винаги неграмотно. Че тоя процесъ се извършва въ душата ни, свидетелствува преди всичко, говорътъ, защото при него ние боравимъ съ непосреднитѣ изразни сръдства — думитѣ. Дали тия думи ще бждатъ написани, е въпросъ на целесъобразностъ: ако искаме да ни „чуятъ“ и тия, що сж далечъ отъ насъ по пространство и време, ще напишемъ мислитѣ си. Тукъ е нужна оговорка. Безспорно, има известна разлика между писането и говора: говорътъ е винаги въ по-голѣма или по-малка степенъ импровизация, При нея трѣбва едновременно да се държи смѣтка, както за съдържанието, така и за формата — изложението, а това е много трудно. После: неудобството при говора е — че трѣбва да се държи смѣтка, както за силитѣ, съ които разполага въ момента тоя, що говори, така и за тия на слушателя. Говоръ, който продължи повече отъ часъ, вече мжчно се следи. А между това, неудобно е, въ повечето случаи (освенъ при университетскитѣ лекции) да се прекжсне говора и да се отложи продължението му за друго време: ние предпочитаме да изложимъ мисълта си въ една беседа, та макаръ да не е развиемъ съ нуждната обстоятелство. Ето защо при говора сж почти неизбжжни недомълкитѣ, повторенията, афористичнитѣ изрази. Писателтъ въ това отношение е поставенъ несравнено по добре отъ оратора. Той разполага съ неограничено време: той може да прекжсва и подхваща работата си, когато ще, може да си служи, съ колкото си ще „черновки“, той има цѣлата

възможност да поправя плана на съчинението си, стила си, да подбира и реди думи, фрази, пасаж и картини така, че да се добие възможния ефектът от израза и излсжението, да илюстрира и обосновава мисълта. Никога Вазовъ не би могаль да ни предаде устно „Подъ игото“ или Славейковъ — „Кървава пѣсенъ“. Разликата между говора и писането най-ярко изпѣква при поезията: не малѣкъ брой изкусни оратори могатъ дв импровизиратъ блестящи речи, ала поети импровизатори сж голѣма рѣдкостъ. Читателътъ, отъ своя страна е поставенъ при по-благоприятно положение отъ това на слушателя. Той сжшо може да прекъсва и подхваща четенето, когато си ще, да се спира на отдѣлни мисли, да разглежда стила, да схване плана на автора. Тия обстоятелства даватъ голѣмо превъзходство на писмената литература предъ устната словесностъ. Навѣрно, поради това огромно значение, което има литературата въ живота ни, ние сме свикнали да мислимъ, че можемъ да говоримъ какъ да е, а правилностъ на израза трѣбва да търсимъ само въ писмената речъ. Между това, не е трудно да се схване, че превъзходството на писмената речъ предъ устната е само външно, бихме го нарекли техническо. Защото душевниятъ процесъ който скицирахме по-горе и въ резултатъ на който се явява съчинението, си остава единъ и сжщъ, както за устната, така и за писмената речъ. И въ едната и въ другата участвуватъ творческитѣ сили на душата: паметта, чувствата и вслята. Умението да се построи планъ на съчинението, подреждането на фразитѣ, богатството на речника, точността, правилността на израза, устѣтъ за красива, отиѣрена речъ, сж еднакво задължителни и за дветѣ. За придобиване всички тия знания и умения писането, като насяне на книга израза на мислитѣ, чувствата и желанията, не допринася абсолютно нищо. (Писаритѣ пишатъ цѣль животъ; тѣ писатели ли сж?) За да може да пише, човѣку е потрѣбно много малко нѣщо: знанието на писменитѣ знаци (букви и препинателки), умѣнието да ги пише четливо и възможно красиво и, най сетне, знанието на правписа. Всичко останало — съдържание и форма на съчинението — не е задача само на писането: преди да напишемъ, както и да изговоримъ нѣщо, ние трѣбва вече да сме го *сздали* въ ума си: то не се създава въ процеса на самото писане. Значи, сжщността на писането, общо взето, е доста проста. А между това обучението по писане е особено трудно и безрезултатно. Защо? — Отговоръ на тоя въпросъ ще получимъ, като разгледаме практиката ни по тоя предметъ.

Прегледайте материалната книга по писане на който щете учителъ на II, III или IV отдѣлен. е. Ще видите безредно нахвърлени: преписване, свободно съчинение, диктовка, репродукция, писане по даденъ планъ, съчинение по картин-

ка, писане на изушено стихотворение, пакъ преписване и т. н.

Колкото и да се мжчите, вие не можете отгатна — защото я нѣма — нѣкаква планомѣрностъ, нѣкаква целесѣоб-разностъ въ тая пѣстра редица писменѣ упражнения. Вижете следъ туй тетрадкитѣ на ученицитѣ. Боже! Какво е това? — Нѣкакви драсканици, въ които, като зърно въ плѣва, тукъ-таме ще различите нѣкоя буква. Ако успѣете да де-шифрирате това странно писмо, ще ви поразѣ ужасяващата неграмотностъ — стилова и правописна. А подъ заглавието на повечето отъ тия „упражнения“ стои по едно многосеб-щаващо „сѣчинение“. Виновни ли сж учителитѣ за тоя не-слабъ, а никакъвъ успѣхъ по езикознание? — Не, защото сами тѣ сж неориентирани или подвеждени отъ тия, които ги учатъ. Нека видимъ, така ли е.

Разнообразнитѣ писмени упражнения, които изброихме по-горе, преследватъ една отъ дветѣ цели: или усвояване правописа, или изработване стилъ и планъ на сѣчинението. Впрочемъ, въ повечето случаи, съ едно писмено упражне-ние се преследватъ едновременно и дветѣ цели. При все това ние ще разгледаме поотдѣлно правописнитѣ и стилнитѣ упражнения.

Какъ се изучава правописа, кои сж ръководнитѣ прин-ципи при изучаването му?

Д-ръ Лай правилъ нѣкакви експериментални изучавания по въпроса за звукоточно писане и тия изследвания му по-казали, че най-малко се грѣши при преписването. И понеже д-ръ Лай е голѣмъ авторитетъ, при това неговитѣ изводи сж следствия отъ експериментални, значи безсѣмненни из-следвания, — нашитѣ педагози повтарятъ тия изводи и пре-поръчатъ преписването, като най-ценно правописно упраж-нение. Ние ще си позволимъ единъ дълъгъ цитатъ изъ по-менатото ръководство, което препоръчва преписването. Оправ-дание, задето привеждаме тоя цитатъ, е обстоятелството, че учителитѣ работятъ точно по тая „метода“. „... Преписава-нето е най-ценно, дори единствено ценно правописно упраж-нение“. Диктовката може да се използва, средъ д-ръ Лай, само като контролно (изпитно) сръдство и то „сръдно и пред-пазливо“... Следъ изследванията на д-ръ Лай едва ли има нѣкой да оспорва, че преписването е най-ценно правописно упражнение. Голѣмата цена на преписването иде отъ голѣ-мото значение на писомоторното възприятие. ... Ние мис-лимъ, че ученицитѣ трѣбва да преписватъ само завършени, интересни и по възможностъ художествени разказчета. При-сгода, разказчето, което се преписва, трѣбва да бжде по-строено отъ ученицитѣ. Преписването... първата стѣпка въ писменъ изказъ. Ученицитѣ най-напредъ преписватъ думи, които иматъ смисълъ на изречение, сетне — кжси изрече-ния, а по-сетне — кратки разказчета. Първоначалното пре-

писване ще става по особенъ начинъ: до писмения образъ на думитѣ ученицитѣ ще стигатъ по тѣхния звуковъ съставъ. Думичкитѣ или изреченията се изговарятъ многократно, разлагатъ се изреченията на думички и думичкитѣ на гласове — и по звуковия имъ съставъ се възпроизвежда (записва) зрительния имъ образъ на дъската и следъ това се преписватъ. При по високо развитие (?) предварителния анализъ на изреченията и думичкитѣ не е необходимъ: съ него бихме забавили и отекчили разработката. (?) При нужда можемъ да анализираме труднитѣ и съмнителни думички. Разказчето може да се състави съ огледъ на известни правописни особености, но може да се състави и безъ огледъ на такива (защо не? — важното е да се състави разказче, а правописнитѣ особености сж съвсемъ маловажно нѣщо! Бел. н.). За насъ преписването, както и диктовката, иматъ цена и като упражнението по писане, а не само като правописни упражнения. Съответното отъ ученицитѣ разказче трѣбва да се напише четливо, краснописно и съ типични (?) букви. Огначало учителятъ ще записва разказчето, но следъ като ученицитѣ се школуватъ въ хубаво писане, сами трѣбва да пишатъ разказчето на дъската (Защо? За да се прояви детска самодейность ли?) Разказчето се чете плавно и съ чувство (Ахъ, това чувство — поне тукъ не може ли безъ него?) отъ двама-трима ученика. Ако разказчето не се построява, а е готово, трѣбва следъ четенето да се разкаже отъ ученикъ и да се изяснятъ непознатитѣ думи. После четатъ първото изречение и се спиратъ на думитѣ съ съмнителенъ (?) правописъ за ученицитѣ (колко хубаво казано?), или чиято правописна особеностъ ще се изяснява. Изтъква се, защо въпроснитѣ думички се пишатъ тъй или иначе, стига това да е възможно (ами ако не е възможно и, което е по-важно, кога ще е възможно?) Да се схванатъ съображенията, поради които известни думички се пишатъ тъй или иначе, е отъ първостепенно значение за усвояване на правописа. Това е логическиятъ моментъ въ работата, благодарение на който се внася система и сигурность въ правописнитѣ знания на ученика. Още въ I отдѣление ученицитѣ трѣбва да знаятъ, че всѣко изречение трѣбва да почва съ главна буква и свършва съ точка; че кръстнитѣ имена се пишатъ съ главна буква; че дето звукътъ е се изговаря въ думичкитѣ и като я, се пише ѣ; че въ края на „женскитѣ“ имена, които свършватъ съ слабъ гласъ, се пише ъ и пр. *Още въ I отдѣление!* Само тъй работата при обучението по правописъ става *съзнателна*. *Логическиятъ моментъ има голъмо значение за качеството на писомоторното възприятие.* Правописната особеностъ се подчертава или написва съ цвѣтенъ тебеширъ, за да я долови по-добре окоето Изречението се чете единично и хорово. Учителятъ показва, дето се че-

те, за да получатъ ученицитѣ ясни зрителини възприятия за думитѣ въ заеднoсть, въ единство съ езикомоторнитѣ възприятия за сжщитѣ, което има значение за трайното имъ задържане въ паметта. Изречението се казва наизустъ, безъ да се гледа на дъската, закрива се съ хартиена лента, или се обръща дъската, а ученицитѣ го преписватъ отъ паметъ. Изключение отъ това ще направимъ презъ първото полугодие на I отдѣление. Следъ като доловятъ съображенията, поради които известни думи се пишатъ тъй или иначе, и получатъ (какъ?) ясни зрителини, езикомоторни и слухови представи, дадени въ единство, ученицитѣ трѣбва да получатъ писомоторни възприятия. Само тогава следитѣ, останали въ „китката на ржката“, ще бждатъ трайни и сигурни. Преписването трѣбва да става отъ паметъ, защото само тогава ученицитѣ ще преписватъ *съзнателно*, ще напрегнатъ вниманието си и ще иматъ предвидъ съображенията, поради които известни думи се пишатъ тъй или иначе. Преписватъ ли отъ дъската, ученицитѣ нѣма да внимаватъ, нѣма да съоб-разяватъ, и ще преписватъ дума по дума, дори сричка по сричка, и ще правятъ повече грѣшки. Само съзнателното и паметно преписване има образователно значение: развива околото, слуха, изказа и ржката“.

Всѣки учителъ, който прочете тоя цитатъ, ще си каже: „ами и азъ работа точно така“. И наистина, ние работимъ по препоржчания въ това ржководство начинъ, а все пакъ резултатитѣ отъ работата ни сж никакви. Тоя цитатъ е блестящъ показъ на цѣлата безсистемностъ „на липсата на здрави ржководни начала въ практиката ни по правописно обучение. Намъ е невъзможно да се спремъ поотдѣлно на всички „мисли“ и „препоржки“, изложени, както въ цитата, така и въ цѣлата теоретическа частъ на ржководството, отъ което е заимствуванъ той. Но това не е нужно. Достатъчно е да покажемъ, че преписването не само, че не е най-ценно срѣдство за усвояване правописа, но не е никакво срѣдство, освенъ, може би, за краснописна цель и то при известни условия, за да рухнатъ всички препоржки, които се даватъ по въпроса — какъ дв се преписва. Че преписването не е ефикасно срѣдство за усвояване на правописа, всѣки учителъ лесно ще се убеди не чрезъ нѣкакви особни изследвания, а чрезъ простъ опитъ. Нека учителътъ напише на черната дъска известенъ текстъ, да извърши цѣлата препоржчена по горе подготвителна работа и най-сетне нека предложи на ученицитѣ си да го препишатъ, безъ текста да се закрие, или заличи. Нека, когато ученицитѣ започнатъ да пишатъ, учителътъ следи движението на главитѣ имъ. Той лесно ще забележи, че едни деца поглеждатъ къмъ черната дъска по често, а други по рѣдко. Ако учителътъ запомни (или си отбележи) по едно—две отъ дветѣ категории деца и следъ

твършване преписването сравни работата имъ, ще види, че тия, които по рѣдко сж поглеждали къмъ черната дъска, сж направили повече грѣшки отъ другитѣ. Какъ се обяснява тоя фактъ? — Нека наречемъ децата отъ първата група самостоятелни или самоувѣрени (не и способни или подготвени, защото самоувѣреността не винаги значи способностъ). Когато почнатъ да пишатъ, тѣ прочитатъ цѣла дума (или дори — група думи). Тѣ, значи, получаватъ цѣла зрителна представа отъ написаната дума. Но какво става по-нататкъ? — Зрителната представа буди у детето предметната, а тая последната — слуховата, говорната, езикомоторната — както щете я наречете. Коя отъ тия две представи ще напише детето — зрителната, или слуховата? — Когато дветѣ представи напълно се покриватъ, когато иначе казано, въ етимологичния съставъ и правописа на думата нѣма никаква особеностъ, когато думата е написана чисто фонетично — грѣшка въ писането нѣма да има (по изключение може да бжде пропусната нѣкоя буква). Въ противенъ случай, обаче, ще бжде написана не зрителната, а слуховата или езикомоторната представа. Защо? — Защото последната е много по-силна отъ зрителната, защото тя е частъ отъ душата на детето: нея то е слушало отъ момента, когато е влѣзла въ съзнанието му до днесъ; така то я винаги изговаряло, така, навѣрно, я изговаря и самиятъ учителъ (защото, въ известни случаи, не може да се изговори точно така, както трѣбва да се напише). Зрителната представа е нѣщо съвсемъ ново за детето и, което е още по-важно, е само поводъ да се възобновятъ другитѣ, по-силни представи — предметната и слуховата.

Паметта не е фотографна плоча, на която се отбелязва всичко, що за моментъ попадне въ фокуса на обектива и е освѣтено. За да запомнимъ нѣщо, за да влѣзе то въ състава на съзнанието ни, трѣбва да се извърши душевенъ, волевъ актъ, който е възможенъ само при редица условия: аперципиращи представи, нѣкакво чувство, често повторение. Така че да се мисли, какво начертанието на една дума може да се запомни само съ еднократното ѣ експониране, е много наивно. При правописа работата се затруднява съ това, че зрителната представа трѣбва да влѣзе въ конфликтъ едновременно, както съ слуховата, така и съ предразположенията на гласнитѣ ни органи.

И тъй като твърде малкъ брой думи се пишатъ чисто фонетично (нека не забравяме, че дори тѣ въ края на думитѣ е една правописна особеностъ, защото не се изговаря), самоувѣренитѣ деца, само по себе се разбира, пишатъ по-грѣшно. А защо несамоувѣренитѣ деца преписватъ по-правилно? — Много просто: тѣ копиратъ буква по буква; у тѣхъ не се извършва тоя сложенъ процесъ, който става въ

съзнанието на самоувърненитѣ; тѣ не получаватъ зрителни представи отъ думитѣ, защото не ги интересува написаната дума, като нѣщо завършенъ, притежаващо свой образъ, а — отдѣлната буква. Това става, когато текстътъ е откритъ. Другъ резултатъ се добива, когато е закритъ, та макаръ и наизустенъ. Тогава по-малко грѣшки правятъ способнитѣ или, по-право казано, подготвенитѣ ученици. Въ случая тѣ, както и при диктовката, използватъ тия разхвърлени и недостатъчни знания по правописа, които случайно сж доловили, било отъ книгитѣ, било отъ учителя.

Казва ни се: „преди да се почне преписването, учителътъ трѣбва да обърне вниманието на ученицитѣ върху срещнатитѣ въ текста правописни особености“. Така правимъ ние и сега. Но що излиза? — Ето ви единъ текстъ отъ четири печатни реда:

„Искъръ и Марица били братъ и сестра. Нѣкога тѣ се разхождали заедно по върховетѣ на Рила. Марица била млада и хубава мома. Веднажъ тя погледнала къмъ изтокъ. Очитѣ ѝ останали въ хубавитѣ мѣста, що видѣла.“

Въ тоя текстъ, като изключимъ ѣ въ края на думитѣ, можемъ да наброимъ 25 правописни особености. Допустимо ли е, че децата ще запомнятъ тия 25 особености само за единъ часъ? Ами повечето отъ тия особености ще срещнемъ на нѣколко пѣти, докато трае обучението по писане. Всѣки пѣтъ ли ще обръщаме вниманието на децата върху тѣхъ и все така — разхвърлено, безсистемно, безъ никакви обяснения — защо трѣбва да се пише така, а не иначе? Но това е сезифовъ трудъ! Ще ни кажете: „но дайте на децата нужднитѣ обяснения още сега!“ Съ удоволствие бихме ги дали, само че кажете ни, много нѣщо ли ще постигнемъ, ако въ единъ часъ кажемъ на децата:

„Искъръ, Марица и Рила се пишатъ съ главни букви, защото сж сжществителни собствени“.

„Тѣ е лично мѣстоимение, мн. ч., 3 л., имен. падежъ. То се пише съ **ѣ**, защото въ дат. и вин. п. **ѣ** се изговаря я (гѣмъ, гѣхъ).“

„Разхождали“ се пише съ **з**, защото тая дума е съставена отъ предлога *раз* и глагола *ходя*

„Върховетѣ и хубавитѣ се пишатъ съ **ѣ**, защото тѣ е чл. за мн. ч. м., ж. родъ, а членътъ е произлѣзълъ отъ показ. мѣстоимение тѣзи, които се пишатъ съ **ѣ**.“

Й се пише съ ударение, защото е съкратена форма отъ притежат. мѣстоимение „нейнитѣ“ (въ случая, защото сжщата форма е и 3 л. дат. падежъ), а не е съюзътъ и, който се пише безъ ударение.

Представяме си изумлението на децата, като имъ изтърсимъ цѣлия този кошъ приказки. Тѣ не само че нищо

нѣма да разбератъ, но и ще си съставятъ превратно мнение за насъ.

Явно е, че и чрезъ разхвърленитѣ, случайни обяснения сжщо така нищо не се постига, както и съ простото посочване правописнитѣ особености.

Диктовката, така, както се препоръчва и практикува, е сжщо безъ значение за изучаване правописа. Самитѣ тия, които я препоръчатъ, опредѣлятъ ролята ѝ само като на контролно сръдство. Добре, обаче, за да провѣримъ, дали е запазено това, що сме дали, трѣбва, преди това, да сме направили нѣкакъвъ вкладъ въ детския умъ. А видѣхме, че чрезъ преписването не се дава нищо. Какво ще контролираме тогава?

Но, шомъ като преписването и диктовката не сж сръдства за усвояване правописа, тогава, какъ децата ще го усвоятъ? — За да си отговоримъ на тоя въпросъ, трѣбва да си дадемъ точно обяснение на понятието правописъ.

Ако децата напишатъ известенъ текстъ — безразлично, дали чрезъ преписъ или чрезъ диктовка — ще видимъ, че нѣкои думи ще бждатъ написани звукоточно отъ всички деца. Кои сж тия думи? — Тия, чието начертание напълно съответствува на изговора имъ. Отъ тукъ следствието: ако всички думи се пишеха така, както се изговарятъ, правописенъ въпросъ не би имало. Думитѣ, обаче, съ точно фонетиченъ правописъ сж доста малобройни. Много повече сж думитѣ, чието начертание е различно отъ изговора имъ. Тия два рода думи се срѣщатъ въ всѣки пасажъ, дори въ всѣко изречение. Когато децата пишатъ известенъ текстъ, голѣма частъ отъ вниманието имъ е ангажирано не само въ мисловно възпроизвеждане прочетеното или чуто, а и въ писане думи, които нѣматъ никакви правописни особености. Ето защо безразборното преписване, покрай другитѣ причини, е неепрепоръчително. Понѣкога при писане наизустенъ текстъ или при диктовка, се получава обратенъ резултатъ: ако сме „обърнали вниманието“ на децата, че въ края на думитѣ, окончаващи на съгласна, трѣбва да пишатъ ъ, или че въ еди-кои-си думи трѣбва да пишатъ ъ, то децата, отъ страхъ да не нарушатъ тая повеля, пишатъ ъ и въ края на думитѣ, окончаващи на гласна, или пишатъ ъ и тамъ, дето не трѣбва. Прочее, обектъ на правописни упражнения могатъ да бждатъ само думитѣ, чието начертание се различава отъ изговора имъ. За насъ, обаче, не е достатъчна само тази констатация: ние трѣбва да си дадемъ точенъ отчетъ и по въпроса — на що се дължи тая нееднаквостъ между изговора и писането на тия думи: това ни се налага толкова повече, защото нееднаквостъта въ различни случаи не се дължи само на една причина.

Кои сж причинитѣ за правописнитѣ особности? — За първа и най-главна причина се сочи етимологическия характеръ на правописа ни. Наистина, употребата на ѣ въ края на думитѣ, окончаващи на съгласна, употребата на ѣ тамъ, де-то никой не го произнася като я, употребата на два белега за единъ и сжщи звукъ (ѣ и ж), употребата на ъ въ края на сжществителнитѣ отъ ж. р., окончаващи на съгласна (ние почти сме изгубили мекото произношение на л, т, н, р, в и пр. въ края на думитѣ, та ъ да означава йотувано произнасяне на тия съгласни), ограничената употреба на ѣ въ думи отъ единъ и сжщъ коренъ (блѣскамъ блесна, срѣщамъ-среща, умѣене-умение), — всичко това не се оправдава съ обстоятелството, че произнасянето на тия думи не би било ясно, ако не се пишеха така, а съ неособеното убедително съображение, че така се е писало едно време и че тѣзи сж отличитѣ на новобългарския правописъ отъ тая на другъ единъ славянски народъ. Погрѣшно би било, обаче, да се мисли, че само етимологичниятъ (по скоро Кирило-Методиевски) характеръ на правописа ни е единствената мжчностия за усвояването му. Никога единъ правописъ нито може да следва напълно даденъ диалектъ, нито да бжде напълно фонетиченъ. Литературниятъ езикъ е самъ по себе си особень диалектъ, развиващъ се по свои закони. Никой, прочее, не бива да пише така, както си говори, на свой диалектъ или така, както само той произнася думитѣ. Вънъ отъ туй, дори на литературенъ диалектъ да пишемъ, не можемъ да не държимъ смѣтка за етимологията на езика, иначе казано — за произхода на производнитѣ думи и за състава на сложнитѣ. А щомъ обърнемъ внимание на това обстоятелство, тутакси ще забележимъ, че говорътъ въ много случаи е несъответенъ на правилното писане. По-важнитѣ причини за несъответствието между говора и писането сж:

а) Асимилацията. Подъ нейно влияние се промѣнятъ, както гласни, така и съгласни. Ние казваме: единица; инженеръ. Случаитѣ, обаче, на асимилация между гласни сж много по-рѣдки, отколкото между съгласни. Всѣка твърда съгласна втвърдява съседната ѣ мека. Така, казваме: зборъ, одговоръ, свадба, збогомъ и пр. Има и обратни случаи: последващата мека съгласна омекотява предшестващата я твърда. Примѣри: фчера, распредѣление, възпитание, опгжжвамъ, претполюгамъ, растуриямъ.

б) Тенденцията да утъмняваме гласнитѣ. Ние сме по наклонни да произнесемъ човѣкж, столж, отколкото — човѣка, стола. Нѣкои диалекти особено се отличаватъ съ това утъмняване на гласнитѣ. Споредъ тѣхъ, произнасятъ се: вудж, глѣвжтж, гърлуту.

в) Ако две съответни твърда и мека съгласни сж въ непосредна близость, едната като че ли поглѣща другата.

Примѣри: одѣление, вѣстание, одаана, одолу. Въ нѣкои думи, съставени съ предлога об. б-го толкова отдавна е изчезнало, че дори и не подозираме, какво то влиза въ състава на тия думи. Така казваме (и пишѣмъ!): осмислямъ, опредѣлямъ, овивамъ, оккрилямъ

г) Въ края на думитѣ твърдитѣ съгласни се произнасятъ меко. Тсва сж така нареченитѣ „сѣмнителни съгласни“ — в-ф, г-к, б-п, д-т, з-с, ж-ш.

д) Когато края на думитѣ се състои отъ два съгласни, произнася се само една отъ тѣхъ: гостъ, косъ, радосъ, кръсъ, посъ.

е) Въ групи отъ три съгласни, срѣдната не се произнася. Казаваме: празникъ, сърце, кръсникъ, весникъ.

ж) Свойствено на много говори е, да не се произнася х въ началото и въ края на думитѣ.

Ако се вгледаме въ правописнитѣ особености, ще видимъ, че тѣ могатъ да се разпредѣлятъ на четири категории:

а) Такива, които се дължатъ на съвсемъ произволно установление и на традицията. Такива сж, напр., писане първата дума на изречението, първата дума на стиха и собственихъ имена съ главна буква.

б) Такива, които сж остатъци отъ старобългарската писменостъ, като писане ѣ въ члена за множ. число м. и ж. родъ. ѣ и ѣ въ края на думитѣ, ж като втори белегъ за звука ж.

в) Такива, които се дължатъ на етимологическия съставъ и произходъ на думитѣ.

г) Такива, които се дължатъ на диалектни свойщини или на устрѣйството на гласнитѣ ни органи.

Споредъ това, нѣкои правописни особености не могатъ да се обяснятъ съ нѣкакви разумни основания или, поне такива, които да бждатъ проумени отъ децата. Въ такива случаи на децата не може да се каже друго, освенъ „така се пише.“ Известна помощ тукъ може да окаже граматиката, но не като се преподава тя догматично или съвсемъ независимо отъ правописното обучение, а като изводъ отъ еднакви, често повтарящи се случаи. — Други правописни особености могатъ да се обяснятъ чрезъ произхода и състава на думитѣ. И тукъ е нужна граматика, установена по сжщия начинъ. Най-сетне, трети могатъ да се обяснятъ като особеностъ на диалектния ни изговоръ или като несвършенство на гласнитѣ ни органи.

Учебниятъ процесъ при правописното обучение следва отначало индуктивенъ пѣтъ: отъ частното, въ случая — отъ примѣритѣ, се отива къмъ правилото. Веднѣжъ установено то, използва се дедуктивния пѣтъ — новосрещнатитѣ случаи отъ сжщата правописна особеностъ се обясняватъ съ изтъкнатото и усвоено правило. Явно е, сжщо така, че

при обучението по правописъ най-голямо участие има паметта въ съчетание съ разсъдъка. А за да улеснимъ паметта въ трудната ѝ задача, нужно е:

1) Тя да не се обременява съ много работа. За тая цель трѣбва: а) всѣко правописно упражненіе да изтъква само една правописна особностъ; ако въ текста, който обработваме, се срѣщатъ и други, тѣхъ ще оставимъ безъ внимание въ смисълъ — че нѣма да ги обясняваме; б) щомъ като отъ даденитѣ отдѣлни примѣри можемъ да извлѣчемъ правилото, тутакси да пристѣпимъ къмъ извлечането и запомнането му, за да можемъ винаги следъ това да се позоваваме на него.

2) Дори усвояването и позоваването на правилото не е достатъчна гаранция за правиленъ правописъ. Както изтъгнахме по горе, слуховата или говорната представа е толкова силна, че тя бравира дори усвоеното правило. Ето защо, може би, повече стѣ всѣкжде другаде при правописа е нужно повторение и упражнение. Усвояването на всѣка правописна особностъ изисква най-малко два учебни часа: презъ първия, разглеждайки нѣколко еднакви случаи, ще установимъ правилото; презъ втория — ще прилагаме усвоеното правило. Неце и дума, че, ако въ текста, който обработваме, се срѣщатъ правописни особности, обяснени по-рано, нашъ дългъ е да използваме случая, за да си припомнимъ усвоенитѣ по-рано правила. По тоя начинъ ще се създаде една естествена концентрация въ правописното и граматичното обучение.

Отъ казаното следва, че за всѣка правописна особностъ трѣбва да имаме особенъ текстъ, въ който, колкото е възможно повече, да се срѣщатъ примѣри отъ тая особностъ, която искаме да изтъкнемъ, а да се избѣгватъ други правописни особности. При изискването — текстътъ да бѣде кратъкъ и смисленъ, защото, наистина, тукъ е неудобно да се оперира съ отдѣлни думи, — съставянето на тия текстове е доста трудна задача. Нея сж отбѣгнали дори съставителитѣ на дзетѣ ръководства — Иванъ Георгиевъ и Гено Дочевъ — които поставятъ обучението по правописъ на по-разумни начала, отколкото авторитѣ на цитуваното по-горе ръководство.

При правописнитѣ упражнения учительтъ може, азнъ отъ чисто логическия пжтъ, по който трѣбва да върви, за да се установи дадено правило, да използва нѣколко похвати. Така още при написване текста на черната дѣска учительтъ може да подчертае или да напише съ цвѣтенъ тебеширъ примѣритѣ, които ще се обработятъ. Къмъ края на часа следъ установяване правилото могатъ да се потърсятъ други примѣри, или да се препише текста, като учительтъ избѣрше само тия букви, които сж били предметъ на обсъждане. Следния часъ учительтъ ще напише текстъ

съ същата правописна особеност, но — едно отъ дветъ — или като пропусне съответнитъ букви и изиска отъ ученицитъ да попълнятъ текста, или като нарочно напише текста неправилно (разбира се, само досежно изтъкнатитъ по-рано правописни особености) и накара ученицитъ да поправятъ допуснатитъ грѣшки. Най-сетне, може да бжде използувана и читанката, като въ едно или нѣколко четива се търси или се посочва същата правописна особеност. Разбира се, все тукъ може да се изискатъ обяснения и за други, минати по-рано, правописни особености. Кой отъ тия или нѣкои други похвати ще използува учителтъ, ще реши самъ той, споредъ случая. Едно, обаче, трѣбва да се помни: въ часа по писане да се избѣгватъ излишнитъ беседи и слоогоизлияния; нека тоя частъ не се превръща въ такъвъ по четене, естествознание или нѣщо друго. Нашата работа ще бжде толкова по успѣшна, колкото повече я опростяваме, колкото по-малко пилѣемъ времето и детскитъ сили въ странични дейности, които нѣматъ никаква или иматъ твърде слаба връзка съ целта, която преследваме.

Още единъ последенъ въпросъ: кога да почнатъ и свършатъ правописнитъ упражнения? — Ето най-задоволителния, споредъ насъ, отговоръ на тоя въпросъ: правописътъ, въ смисълъ на звукоточно писане, започва още при откриване на буквитъ. Още тукъ учителтъ ще се погрижи, щото ученицитъ да пишатъ безъ пропускане на букви, още тукъ ще се обясни двойната употреба на ъ въ края и срѣдата на думитъ, употребата на ъ, на ѝ и на ж. Разбира се, тукъ при изучаване на буквитъ и дума не може да става за системни правописни упражнения въ смисълъ да се извеждатъ правила. По необходимостъ тукъ всичко ще се върти около конкретни случаи, безъ абстрахиране и систематизиране. Малко по системни упражнения ще сж възможни презъ втората половина на първата учебна година — когато се изучаватъ главнитъ букви. Тукъ децата ще знаятъ, кога и защо се пишатъ главни букви, къде се пише точка, къде — запетая или другъ препинателенъ знакъ. Системни въ истински смисълъ на думата правописни упражнения, ще започнатъ отъ началото на втората учебна година. До кога ще продължатъ? — На тоя въпросъ може да се отговори само така: докато бждатъ разгледани и усвоени *всички* поважни правописни особености. Колко време ще продължи тази работа — не може точно да се опредѣли, защото, както винаги, въ подобни случаи продължителността на работата зависи отъ много условия. А нѣма по-голяма опасностъ отъ тая — да се опредѣли точно време за извършване на една работа, когато не могатъ да се предвидятъ всички евентуалности, които ще я ускорятъ или забавятъ. Така, правописното обучение може да се свърши къмъ края на вто-

рата учебна година, а може да изиска и повече време. Тукъ нѣма строго опредѣленъ „материалъ“, чието разпредѣление да зависи отъ сезони или други съображения. Не сж нуждни и „переговори“. Едно е, обаче, повелително: къмъ никакви други писмени упражнения учителътъ не само, че не бива, но и просто не може да пристъпи, докато ученицитъ му не усвоятъ задоволително правописа. На правописното обучение трѣбва да се гледа като на продължение отъ усвояването на азбуката.

* * *

По горе ний лансирахме мисълта, че писането, общо взето, е само нанасяне речта върху книга, затова, за да можемъ да пишемъ, необходимо е да знаемъ буквитъ, препинателнитъ знаци и правописа. Явно е, обаче, че не за така разбирано писане става дума въ програмата. И наистина, това писане, за което говорихме до тукъ, е само подготвителна степенъ къмъ онова умѣние, което се нарича писмено излагане мислитъ. Явно е, сжщо така, че правописнитъ упражнения не допринасятъ много за езиковото обучение — голѣмата задача на основното училище. Това положение се схваща, както отъ учителитъ, така и отъ авторитъ на ръководства. Затова тѣ бързатъ да започнатъ съ изпълнението на тая задача. Къмъ упражняването въ съчинение се пристъпва още презъ втората половина на първата учебна година. И какви ли не видове съчинения се предлагатъ! — Репродукция, свободни, полусвободни (по дадени планове), по картиники, писане писмо и т. н. Особено се препоръчватъ така нареченитъ свободни съчинения: темата на съчинението свободно се избира, или, най-много, тя е подсказана отъ особеността на годишното време, скорошна преживѣлица (разходка, излетъ, ваканция), или, най-сетне, отъ случайно събитие. Планътъ на съчинението е сжщо неограниченъ — всѣко дете може да пише толкова и да разполага мислитъ си така, колкото и както може. Между това, самото название „свободно съчинение“ буди недоумение. Нали готвимъ децата за живота? — Е добре, никой въ живота не говори и не пише свободно въ смисълъ — безцелно, безъ огледъ на интереситъ и подготовката на слушателя, гспр., читателя си. Винаги говорътъ се мотивира съ нѣкаква нужда. Тя може да бжде наша или чужда. Ако е наша, ние можемъ въ известни случаи да не държимъ сметка за това — дали казаното отъ насъ интересува събеседника ни. Говоримъ само; за да облекчимъ, както се казва, душата си; да се оплачемъ, да изразимъ възторга си, възмущението си, това, що ни е „накапѣло.“¹⁾ Но обикновено ние говоримъ съ огледъ

¹⁾ Има драми, въ които младо момиче, поставено подъ силенъ родителски или учителски гнетъ, се оплаква на чужденецъ, който не

— да бъдемъ разбрани отъ събеседника си. За тая целъ ние трѣбва да държимъ две смѣтки: да подредимъ думитѣ и фразитѣ си така, че да изкажемъ мисълта си правилно, пълно и по възможность кжсо, за да избѣгнемъ недоразумения и утечение. Втората смѣтка е — подготовката на слушателя ни. Съ дете, съ селянинъ (взетъ, като неразвитъ умствено човѣкъ), съ високо стоящъ човѣкъ ние говоримъ иначе, отколкото съ равнитѣ и близкитѣ намъ. Дали, обаче, и доколко ще държимъ тая смѣтка, зависи отъ насъ самитѣ, отъ даннитѣ, съ които разполага душата ни: отъ нашия речникъ, отъ умението да творимъ правилни, хубави фрази, и отъ това — да подреждаме фразитѣ си по хронологическа, прагматическа или нѣкаква друга връзка. Въ всѣки случай, никой не твори въ живота си свободно, въ смисълъ, — безцелно, никому ненуждно по форма и по съдържание, било устно, било писмено.¹⁾ И писменитѣ упражнения, които се практикуватъ въ училището, преследватъ нѣкаква цель: като оставимъ на страна правописнитѣ упражнения, съ всички останали се цели или добиване сръчностъ къмъ създаване цѣли мисловни форми въ най-широкъ смисълъ на думата, или излагане съдържание, или и дветѣ едновременно. Нашата практика по писане се свежда именно къмъ едновременното постигане на тия две цели и тукъ е нашата грѣшка: тукъ се проявява интелектуалистичния характеръ на образователната ни система. Работата е тамъ, че въ стремѣжа си да догонимъ и дветѣ цели, ние, обикновено, игнорираме едната отъ тѣхъ — и то тъкмо по важната: постигане формата, за смѣтка на втората — търсене и излагане съдържание. Тукъ трѣбва да се разсѣе една заблуда. Казва се: нѣма форма безъ съдържание и обратно (освенъ въ математиката, дето боравимъ съ чисти абстракции). Това е така. Нѣма защо, обаче, да се твърди, че известно съдържание може да вземе само една строго опредѣлена, форма. Въ природата въпросътъ, въ каква форма ще се излѣе дадено съдържание, се решава отъ общитѣ биологични закони. Трудно е, напр., да се намѣрятъ у едно дърво два напълно сходни листа, макаръ че съдържанието на всички листа по качество на материята е едно и сжщо. Въ изкуството, като човѣшка творба, този въпросъ се решава отъ редица данни: намѣрението на автора, похватността му

разбира езика, на който му говори то. Момичето му заявява: „говорятъ, защото знамъ, че не ме разбирашъ, следователно нѣма никому да ме издадешъ.“ — Спомнете си приказката за овчарчето, което узнало, че царъ Траянъ ималъ кози уши.

1) Учителитѣ по бълг. езикъ въ прогимназиитѣ и гимназиитѣ грешатъ твърде много, като задаватъ за домашни или класни упражнения теми, безъ да държатъ смѣтка, дали децата иматъ да кажатъ нѣщо свое по дадената тема, дали тѣхъ вълнува въ проса, по който трѣбва да се изкажатъ.

да обработи суровия материалъ и пр. Отъ мраморъ или отъ бронзъ има стотици статуи. Всѣка отъ тѣхъ, по съдържание съвсемъ еднаква съ всички останали, си има своя собствена форма (ако, разбира се, не е работена по клише или не е пълно копие на друга). Така че да дадешъ съдържанието, още не значи, че си далъ и формата, или поне желаната форма. При писането е по-удобно да си служимъ съ думитѣ „изразъ на мисълта, на идеята,“ за да не отождествяваме по-тѣсното и, така да се каже, отвѣнъ лежащото отъ насъ понятие форма съ по-широкото и нѣкакъ си по субективно — изразъ.

А защо търсене или обръщане внимание върху съдържанието да е невъзможно едновременно съ търсене израза? — По две причини: първо, защото за установяване съдържанието се губи почти цѣлото и безъ това недостатъчно учебно време. Когато предложимъ на децата да пишатъ на нѣкоя тема, ние никога — дори когато писането е репродукция на четенъ, ученъ и даже наизустенъ текстъ, — не сме сигурни, че всички деца иматъ нужднитѣ знания, които трѣбва да изложатъ писмено или че тия знания сж ясни и пълни. И ето започва беседа, която има за целъ да уясни, подреди и систематизира детскитѣ знания и която отнема, по-голѣмата частъ отъ учебния часъ. А тъй като упражнението трѣбва да се свърши сжщия часъ (защото, ако се остави сжщата тема за следния по седмичното разпредѣление часъ, трѣбва да се повтори сжщата история), на учителя не остава освенъ въ края на беседата да изкомандува: „пишете!“ — и децата пишатъ, кое както умѣе. Втората причина е, че при практикуванитѣ у насъ съчинения винаги се търси завършеностъ на разказа, пълнота на изложението. Ако пишемъ разказче или описание, и звѣнецътъ удари, преди ученицитѣ да сж свършили изложението си, ученици и учителъ изпитватъ неприятното чувство, каквото се изпитва при всѣка започната и недовършена работа. А между това, писменитѣ упражнения би трѣбвало да бждатъ такива, че всѣки моментъ — когато не ни остава време, или когато децата се уморятъ — да ги прекъснемъ, безъ да се чувствава неудовлетвореностъ отъ работата ни, сжщо тъй, както това правимъ при обучението по смѣтане. Едновременно, обаче, ние трѣбва да се стремимъ, щото работата ни презъ всѣки учебенъ часъ да даде въ резултатъ пълното изпълнение на тая малка задача, която сме си поставили за разрешение и която въ никой случай не може да бжде съставяне разказъ или репродукциране на изустенъ текстъ, а нѣщо друго, по общо и по възвишено: изкачване едно стъпало (може би много низко) къмъ оная висота, която се казва свършенство въ дадено изкуство. Защото, обучението по езикознание е формално обучение въ изкуство. То не може да

бжде свършено нито въ единъ часъ, нито въ една година: то е задача на цѣлъ животъ. То не може да бжде резултатно, ако при него не се сѣзва нуждната елементарностъ, постепенностъ и систематичностъ.

* * *

И така, видѣхме че сегашната практика по писане е незадоволителна. Намъ, обаче, предстои още една задача: да посочимъ какъ трѣбва да се води обучението по писане. Преди да зачекнемъ тоя въпросъ, намъ се ще още веднажъ да обърнемъ внимание върху сериозността на задачата, която ни предстои при това обучение.

Не знамъ, дали сж правени анкети съ цель да се установи, колко богатъ е речникътъ на едно дете, което постѣпва въ училище, ала всѣки учителъ е убеденъ, че тоя речникъ е доста беденъ. Иначе и не може да бжде. Ако цѣлиятъ ни душевенъ животъ, включително езикътъ, се обуславя отъ нуждата да се ориентираме и да влѣземъ въ връзки съ живота на природата и на околната ни човѣшка срѣда, то по необходимостъ душевниятъ животъ на детето е доста едностраненъ. Нуждитъ на детето сж едва ли не само физиологически: нужда отъ храна, дрехи, топлина и движение. За изразяване тия нужди му сж потрѣбни ограничени брой думи. Спомени то нѣма, наблюдателността му е неразвита. Отъ чувствата у детето сж развити само така нареченитъ низши: страхъ, себелюбие, привързаностъ къмъ майката и донѣкжде къмъ бащата. Суетността, честолюбието, състраданието у повечето деца въ първитъ години на школската имъ възраст не сж развити.

Изразътъ на детето е откъслеченъ и неправиленъ. За изработване правиленъ изразъ е нужно известно самосвѣдѣчаване „известенъ самоконтролъ и, разбира се, създаденъ навикъ. Живятъ, подвижниятъ духъ на детето не е пригоденъ ни за едното, ни за другото. Самитъ мисли на детето сж откъслечни, бързосмѣняващи се. Пъкъ, отъ друга страна, кой отъ околнитъ на детето го подтиква къмъ такава душевна дейностъ? Напротивъ, ние малко подигравателно се отнасяме къмъ дете, което говори „като старъ човѣкъ“. Нека вземемъ за примѣръ себе си: колцина отъ насъ въ дѣлничния си животъ държатъ смѣтка за говора си?

Ето съ такава подготовка идатъ децата на училище. Безспорно, тукъ тѣ се подлагатъ на школовка, както по смѣтне, четене, рисуване, така и въ говоръ. Наизустяването молитвички и пѣснички, преразказването приказки, говорътъ на учителя все допринасятъ за оглаждане езика на детето и за обогатяване речника му. Но всичко това далечъ не е достатъчно за оная цель, която си е поставило училището. Че това е така, ний се убеждаваме всѣки часъ и по всѣ-

ки предметъ. Когато учителят накара детето да разкаже съдържанието на нѣкое нѣколкократно прочетено четиво, то се смущава. Защо? — Не, той го знае много добре. Детето се смущава, защото знае, че трѣбва да разказва свързано, да подбира и реди думитѣ си, та да изглежда речта му, като чели е написана, а то не може да стори това. Накарайте сѣщото дете да ви предаде съдържанието на урока по зададени отъ васъ въпроси, и то съ голѣма охота ще ви отговаря. Въ последния случай учителят взема върху себе си по-голѣмата частъ отъ работата, която ученикѣтъ трѣбваше да извърши самъ, ако самостоятелно разкажеше урока. Сѣщото е и при уроцитѣ по естествознание, отечествознание и законъ Божи. Често ние сме несправедливи къмъ децата, като имъ казваме, че не си знаятъ уроцитѣ тогазъ, когато причина за мълчанието имъ е невъзможността да извършатъ устно съчинение, каквото е всѣкически всѣко предаване извѣстно съдържание „съ свои думи“, въ нова форма. У дома си детето разказва своитѣ преживѣлици много спокойно, защото тамъ върху него не тежи авторитета на учителя, който следи за правилността и пълнотата на изказа. Но най-ярко изтъква неподготвеността на децата да се изразяватъ правилно при писменитѣ упражнения. Защо това е така, ще видимъ по-долу.

Отъ тази констатация следва повелата: за да свикнатъ децата къмъ пълненъ и правиленъ изразъ на мислитѣ си, нуждни сѣ специални устни или говорни упражнения. Тия упражнения трѣбва да започнатъ още отъ първия день, когато детето постѣпи въ училище и да продължатъ презъ цѣлия курсъ на основното, та дори и сръдното образование. Устнитѣ упражнения могатъ да бѣдатъ нарочни и ненарочни. Ненарочнитѣ ще се практикуватъ не всѣки учебенъ часъ, а всѣки моментъ, когато учителят е въ допиръ съ ученицитѣ. Две условия сѣ нуждни, за да сѣ възможни тия ненарочни говорни упражнения: първото е — ние учителитѣ сами да сме възискателни къмъ собствения си говоръ. Колко важно е това условие, явствува отъ съображенията: 1) че децата сѣчатъ да подражаватъ въ всичко, а, значи, и въ говора си на учителя, който упражнява върху тѣхъ безгранично обаяние и 2) че, освенъ учителят, едва ли нѣкой другъ отъ околнитѣ на детето ще го подтиква — нарочно или ненарочно — къмъ правиленъ говоръ. Второто условие е — да сме на шрекъ и да не допускаме криви ученикови изрази. Постоянно поправяне, постоянно изтъкване непълнотитѣ и неправилноститѣ въ говора на ученицитѣ най-сетне ще внедри въ съзнанието имъ убеждението, че учителят не търпи да му се говори, какъ да било и че да кажешъ нѣщо не така, както трѣбва, е все едно — нищо. Безспорно, отначало това ще е трудно, затова допускаме уче-

ниците да канерватъ на учителя си, стига това канерване да се наложи едва тогава, когато е явно, че ученикътъ съ свои сили не може да формулира правилень изразъ. Упражняването и навикътъ постепенно ще отслабватъ усилията на учениците къмъ изработване правилень говоръ.

За нарочните говорни упражнения се отдѣлятъ специални часове (или части отъ часове). Въ тяхъ ще творимъ устни съчинения, като постепенно преодоляваме трудноститъ, що изпитва всѣки творецъ, който борави съ езика. Ще започнемъ отъ отдѣлната фраза (като отговоръ на зададенъ отъ насъ въпросъ). Отъ фразата ще минемъ къмъ пасажъ (като частично схващане), иначе казано — къмъ свързване нѣколко изречения въ едно цѣло, а това свързване не е механическа работа: то се върши по особни закони. Тукъ вече ще се постарамъ да направимъ израза — дето и доколкото е възможно — по хубавъ, нюансиранъ, поетичень. Най-сетне ще свършимъ съ изработване планъ на съчинението. Въ тази си работа ще използваме четивата въ читанката и тия изъ детската литература. Въ тяхъ ще търсимъ, както красиви изрази, така и спойката между отдѣлните фрази и пасажи, така, най-сетне, и планове на съчинения. Предимството на тия стилни говорни упражнения предъ писменитъ състои главно въ това, че при тяхъ не се губи време за писане. Подробень планъ за говорнитъ упражнения не може да се даде, та едва ли е нужень. Най-сетне, не е нужно да се отдѣля специално учебно време за тяхъ. За тия упражнения би могли да се използватъ часоветъ по предметно учение. Това обучение, което, въпреки многобройнитъ ръководства по него, все си остава преливане отъ пусто въ праздно, би могло да се осмисли именно, като се превърне въ обучение за говоръ. Достатъчно е само да не туряме на пръвъ планъ „материяла“ и „диспозицията на лекцията“, изчерпателността на въпроситъ, които могатъ да се повдигнатъ около една тема, а начинътъ, по който се излагатъ учитель и ученици, пълнотата и правилността на израза. Темата трѣбва да е само поводъ, за да упражнимъ говора и изложението си.

Говорнитъ упражнения, които препоръчваме, правятъ ли излишни писменитъ упражнения? — Ни най-малко. Колкото да се трудимъ да изравнимъ устната речъ съ писмената, това почти не ни се удава. Всѣки отъ тия два рода речъ си има свои специфични предимства и недостатъци. При говора за добиване нужното впечатление се използвава интонацията на оратора, жестикулациитъ му, неговото увлѣчение, което заразява слушателитъ. Тия странични, наистина, но все пакъ отъ значение за въздействие върху слушателя сръдства липсватъ на писмената речъ. Ето защо тя е винаги малко по суха, по-мъртва отъ говора. Ето защо прочитането на ед:

на пиеса не произвежда същия ефект, както слушането ѝ въ театра: актьорът съ своят гримъ, костюмъ, мимика, жестове и интонация одухотворява мъртвото слово. Затова пъкъ говорът е винаги въ по-малка или по-голяма степен импровизация. Когато говоримъ, вниманието е насочено повече къмъ това — *какво* ще кажемъ, отколкото — *какъ* ще го кажемъ. Ето защо при говора сж търпими — по проста причина, че сж неизбѣжни — недомѣлнитѣ, повторенията, недостатъчната обосновка на известни положения. Въ писмената речъ това не се допуска: повторението на една дума не само въ едно изречение, но и въ две съседни, е признакъ на лошъ стилъ. И колкото едно писмено произведение е по крупно, толкова повече трудности трѣбва да се преодоляватъ при написването му. Поразителни примѣри въ това отношение представятъ творбитъ на Достоевски и Толстой. Който е видѣлъ автографъ на Достоевски — единъ всеобщо признатъ гениаленъ писателъ — е останалъ изуменъ отъ многото поправки, нанасяни върху първоначалния текстъ на съчиненията му. Впрочемъ, така е не само въ литературата, а и въ другитѣ изкуства. Така че писмени-тѣ упражнения, като срѣдство за добиване срѣжностъ въ писмено излагане мислитѣ, сж наложителни. Даатъ вида упражнения — говорнитѣ и писмени-тѣ — взаимно се подпомагатъ за постигане най-великото и най-ценното човѣшко изкуство — съобщаване нашитѣ знания, опитностъ, мисли, чувства и желания другиму.

Ето защо щомъ като бждатъ привѣршени правописнитѣ упражнения, тутакси започватъ стилнитѣ. Наричаме ги стилни, защото поне въ първоначалното училище тѣ едва ли могатъ да надхвърлятъ целта — да изработятъ правиленъ стилъ у ученика. Впрочемъ, ние можемъ тукъ, както и при всички останали изкуства, които сж намѣрили мѣсто въ нашата програма, да опредѣлимъ само изходната точка и направлението на работата ни. Кжде ще стигнемъ — това зависи отъ много обстоятелства и никога не може да се предвиди съ сигурностъ.

Учебниятъ планъ за стилнитѣ упражнения трѣбва да се изложи въ специаленъ сборникъ. Такива сборници ние до сега сме нѣмали, защото сме били обхванати всецѣло отъ мисълта, че стилътъ е нѣщо индивидуално, неподдаващо се на нормировка. Разбира се, такова схващане е голяма заблуда: както пояснихме и по горе, индивидуалния отенѣкъ на стила не изключва общозадължителнитѣ му норми.

Тукъ ние ще набележимъ само въ най-едри черти учебния планъ за стилнитѣ упражнения, като сме твърдо увѣрени, че други освенъ насъ ще заработятъ надъ него, докато бжде той окончателно и задоволително установенъ.

I. Стилъ на просто изречение.

а) Просто изречение: само съ подлогъ и прилогъ (прилогътъ е качество, родова принадлежностъ или непреходентъ глаголъ). Още тукъ да се покаже естествения редъ на думитъ въ изречението. Това изискване не бива да се изпуска изпредвидъ никога по-нататкъ. Едновременно се изучава и синтаксиса на простото изречение.

б) Прости изречения съ преходни глаголи, които изискватъ допълнения или възвратни мѣстоимения.

в) Просто изречение съ опредѣление на подлога, прилога (когато той е родово понятие) и допълнението.

г) Просто изречение съ косвено допълнение и обстоятелствени думи. Да се обърне внимание върху двата вида думи: измѣняеми и неизмѣняеми, върху съгласуването измѣняеми думи, като части на изречението, по родъ, число и др. Да се обърне внимание — ако това не е сторено по-рано — върху обстоятелството, че, за да дадемъ задоволителенъ отговоръ на чуждъ въпросъ, или, за да бжде мисълта ни пълно и ясно изказана, изречението трѣбва да има единъ минимумъ думи.

д) Редъ на думитъ въ въпросителното и заповѣдното просто изречение. Обръщения (зват. падежъ), отдѣлянето му отъ останалитъ думи въ изречението.

е) Размѣстване частитъ на изречението съ целъ да се изтъкне логическото ударение.

ж) Две прости изречения. Употрѣба на мѣстоименията, за да не се повторятъ веднажъ казани съществителни и прилагателни. Вземайки поводъ отъ тия случаи,

з) да се разшири разглеждането на мѣстоименията, като се обърне внимание върху склонението имъ.

II. Стилъ на сложно изречение.

а) Образуване сложни слѣти, съставни и съчинени. Споетелни връзки между съставлящитъ сложното прости изречения и необходимитъ промѣни въ тѣхъ, като, напр. изпускане еднакви части.

б) Вносно изречение и прѣка речъ. Препинателни знаци.

в) Разлагане сложно изречение на съставлящитъ го прости.

г) Търсене каузалната връзка и цѣлостта на мисълта, изразена чрезъ всички прости изречения въ единъ периодъ.

III. Стилъ на диалогъ.

а) Редъ на въпроситъ и отговоритъ, за да има последовностъ и логична връзка между тѣхъ.

б) Най-малкото число думи, които може да съдържа отговора въ зависимостъ отъ въпроса.

IV. Стилъ на стихотворението.

Превръщане стихотворна въ прозаична речъ. Защо редътъ на думитъ и изреченията въ стихотворната форма не е еднакъвъ съ тая на прозаичната?

V. Планъ на съчинение: уводъ, изложение, заключение, хронологична последовност, изчерпателност на сведенията.

До тукъ мислимъ, трѣбва да свършатъ *задължителните* писмени упражнения. По нататъкъ? — По нататъкъ ще дойдатъ съчиненията. Взаимоотношенията, обаче, между учителъ и ученикъ при тяхъ се промѣнятъ. Ученикътъ започва да проявява своята индивидуалност, която учителътъ не може нито да спъне, нито коренно да видоизмѣни. Учителътъ се задоволява съ по скромна, макаръ и все значителна роля: да поощри ученика въ неговигъ опити, въ търсенията му, да му помогне, да го корегира. Тукъ обучението не може да бѣде класно въ строгия смисълъ на думата: по необходимостъ се превръща въ единично. Останалитѣ ученици сами ставатъ критици или взематъ косвена поука отъ беседата на учителя съ единъ ученикъ.

* * *

Нека, за прегледностъ, резумираме основнитѣ мисли на тезата ни:

1) Както говорѣтъ, така и писането, е приложно (практическо) изкуство и, като такова, има две страни: общозадължителна и индивидуална.

2) Задачата на училището е да обучи децата въ задължителната страна на тия изкуства и да подпомогне развоа на индивидуалната. За тая целъ въ училището ще се вършатъ следнитѣ упражнения: правописни, говорни и стилови. Говорнитѣ упражнения служатъ, отъ една страна, да развиятъ говора на децата, а отъ друга, да подпомогнатъ писането. Тѣ сж непреднамѣрени и нарочни. Напреднамѣренитѣ (случайнитѣ) говорни упражнения се вършатъ всѣки учебенъ часъ. За нарочнитѣ може да бѣдатъ използвани часоветѣ по предметно обучение.

3) Правописътъ непремѣнно трѣбва да бѣде усвоенъ още въ първитѣ години на първоначалното обучение. Едновременно съ правописа се усвоява и етимологията, безъ, обаче, да се изискватъ дефиниции.

4) Нарочнитѣ говорни упражнения ще продължатъ презъ цѣлия курсъ на основното училище. Нарочнитѣ ще бѣдатъ заменени съ писмени (стилови) тутаткси, следъ като бѣде усвоенъ правописа.

5) Като главно помощно сръдство, както при говорнитѣ, така и при стиловитѣ упражнения ще служи четенето.

6) Първоначалното училище ще положи само основата и ще опредѣли пътя, по който трѣбва да се върви, за да се достигне съвършенство въ устно и писмено излагане.

вѣшките знания и мисли. Прогимназията и сръдното училище ще градятъ на тая основа, като създадатъ у ученицитѣ убеждението, че всѣко съвършенство е дѣло на цѣлъ животъ и че то се постига чрезъ постоянното разрешаване все по-трудни задачи.

Д. Марчевски — София.

Поправка на съчиненията.

Най-важната работа при обучението по писане е поправката. И все пакъ, добъръ учителъ е онзи, който прави всичко възможно, за да съкрати своята работа при поправката на съчиненията. Това съкращаване на работата се разбира въ смисълъ, че учителътъ, използвайки всѣки удобенъ случай при разговоръ, четене, писане, граматика, се стреми да предотврати грѣшките. Не е геройство да нашаришъ съ червено мастило учениковата тетрадка. И най-малко множеството грѣшки могатъ да атестираатъ децата като мжно възприемчиви, недоразвити и пр. Живи, пѣргави, възприемчиви сж децата на трудолюбивия нашъ народъ. Ония, обаче, които се грижатъ за тѣхната просвѣта, като почнемъ отъ родителитѣ, официалната властъ, та свършимъ съ учителитѣ, не даватъ пълно онова, което би осигурило успѣха на ученицитѣ. Несъзнателни родители, липса на добре уредени библиотеки, недостатъчно угълбяване при работата въ класъ, — всичко това спъва детето, забавя го въ неговото развитие. Ето защо, единъ ученикъ, завършилъ курса на прогимназията, въ много случаи е слабо подготвенъ и незадоволително грамотенъ. А това не би било така, ако ония, отъ които въ голѣма степенъ зависи учениковия успѣхъ, бѣха работили системно за предотвратяване на грѣшките. Като оставямъ на страна редицата други фактори, азъ ще се спра само върху единъ — учителътъ, непосредственъ работникъ въ класъ. Излизамъ отъ предположението, че той се е погрижилъ да опознае своитѣ ученици откъмъ тѣхната говорна способностъ, речникътъ отъ думи, съ които тѣ разполагатъ, степенъта на тѣхната впечатлителностъ, създалъ е настроение и желание да се пишатъ съчинения. И ето съчинението е готово. Десетки рѣще се повдигатъ високо. Малкитѣ автори, въ главитѣ на които нито мисль минава да ставатъ писатели, чувствуватъ нужда да прочетатъ на другитѣ онова, което сж написали. Въ този моментъ опитниятъ наблюдател веднага може да схване и съ известна положителностъ да предскаже, дали до края на учебната година учителътъ ще успѣе да освѣжи, да окрили детскитѣ души, да подтикне ученика къмъ работа и самокритика. Огъ това, какъ учи-

телефт поглежда на поправката, може да се сжди за бжде- щия успѣхъ или неуспѣхъ въ работата. Не е добъръ учи- тель онзи, който съ досада върши поправката и се чуди, какво и какъ да работи, за поддржане детското внимание. Грѣшката е най първо тази, че учителятъ изпитва и почти самъ поправя, а ученицитѣ гледатъ и слушатъ. За актив- ностъ много малко може да се говори. И друга една грѣш- ка се прави въ случая. Ако е истина, че учителятъ трѣбва да бжде приятель на децата, който ги уважава и се държи съ тѣхъ като съ възрастни, що се отнася до работата въ класъ, толкова по-голъма истина е, че това приятелство, то- ва уважение на чуждия трудъ трѣбва да се изрази ярко и непринудено при разглеждане на съчиненията. При създа- дено повишено настроение всѣки иска да чете, затова всѣ- киго трѣбва да изслушаме, деликатно да го разкритикуваме, умѣло да го насърдимъ. Ученицитѣ трѣбва да разбератъ, че работата имъ по писане не е детска играчка, а сериозна работа. Нужно е тѣ отъ рано да свикнатъ на чужда кри- тика — другарска и учителюва, за да дораснатъ до само- критика. За да се дойде, обаче, до самокритика, ще се из- мине доста стрѣменъ пѣтъ. Водачъ нагсре по този стѣменъ пѣтъ ще бжде учителятъ. За да подтикне и привлѣче свои- тѣ ученици да го следватъ, той трѣбва да имъ вдѣхне вѣра въ собственитѣ сили, като имъ дава по-често възможностъ да се радватъ на успѣхи въ тѣхнитѣ съчинения.

Поправката на съчиненията трѣбва да бжде пълна. Общо взето съчинението се разглежда отъ две страни: стилна и правописна. Дири се на първо мѣсто, какво впечатление прави дадено съчинение: дали ни харесва или не ни харесва. Следъ това се спираме върху общия строежъ на съчинение- то: отговаряме на задавната тема, има ли отклонение, не- пълноти, има ли последователностъ въ мислитѣ, завършено ли е съчинението. Минаваме следъ това върху въпроса: съ какви изразни срѣдства си е послужилъ авторътъ, за та из- тѣкне по-живо, съ по-голъма художественостъ общата идея (главната мисль). За тази целъ се спираме последователно върху строежа на всѣко изречение, като повикваме на по- мощъ синтаксиса. И сега, като е въпросъ за изречението, никсга не трѣбва да изпускаме случая да диримъ въ напи- саниитѣ изречения гладка, ясна, пълна, завършена мисль. Поправката ще се състои именно въ това — да се оглади изречението (мисльта), като се изхвърлятъ нѣкои думи, или се прибавятъ нови. А за да има последователностъ въ ра- ботата и да се върви паралелно съ работата по синтаксисъ, при стилната поправка, макаръ че тя се прави общо, ще се спираме — особено въ третия класъ — повечето върху една само синтактична особеност. Колкото по системно е водено обучението по езикознание още отъ първия класъ

на прогимназията, колкото по тѣсна е връзката между обучението по четене, граматика и писане, толкова по богати ще бжде учениковия речникъ, по богати изразитѣ сръдства, по-буйна фантазията, по голѣма, следователно, способността да се развива на книга. Но това ще се постигне само когато учителятъ има усѣтъ къмъ красивата речъ, когато има търпение и система въ работата, въобще, когато той има ясенъ и широкъ погледъ върху онова, що му предстои да върши, — което ние можемъ да наречемъ творческа операция върху крехитѣ детски души.

Следъ стилната поправка се извършва правописната поправка. Опитътъ показва, че, ако още въ началото на всѣка учебна година се започне съ твърдостъ и последователностъ въ правописното обучение, вече къмъ третия класъ правописната поправка на съчиненията ще се ограничи само върху едно припомняване на говореното по-рано. Тази е идеята — правилното писане да стане навикъ, необходимостъ въ съзнанието на ученика.

Да видимъ сега, какъ би могло да се постъпи практически при поправката на съчиненията. Не бива да се изпуска изъ предвидъ, че поправката трѣбва да се извършва отъ самитѣ ученици. Тѣ сами трѣбва да дирятъ хубавото и лошото въ съчиненията. Учителятъ ще бжде само напътвачъ. Ето нѣкои отъ различнитѣ начини на практическо постъпване: Ученикътъ прочита съчинението си, учителятъ задава въпроси и ученицитѣ поправятъ. По този начинъ може да се постъпва въ началото, докато ученицитѣ разбератъ, върху какво трѣбва да спиратъ вниманието си. Когато ученицитѣ схванатъ, какъ може да се критикува едно съчинение, учителятъ ги оставя поединично въ положението на критици. Ученикътъ взема тетрадката на другаря си, прочита предъ всички съчинението, критикува го. Самиятъ критикъ се намира въ положението на критикуванъ. Този начинъ на поправка дава особено добри резултати, повдига общия духъ, буди съревнование. Най хубавото съчинение собственоръчно се записва въ специална класна тетрадка за съчинения. При другъ случай учителятъ може да препише на дъската едно лошо съчинение и после съ помощта на цѣлия класъ да се направи обща поправка. Много интересна и полезна е поправката на две съчинения чрезъ сравнение: Двама критици четатъ две чужди съчинения и ги сравняватъ. Работата може да се разнообрази и чрезъ самокритика. Следъ като сж вече поправени нѣколко съчинения на силни и слаби ученици, ученикътъ самъ да разкритикува своето съчинение, съобразявайки се съ изтъкнатитѣ по-рано положения. По-нѣкога учителятъ трѣбва да прибира тетрадкитѣ въ кѣщи, да ги поправа и, следъ като намѣри общитѣ грѣшки, да ги изтъкне въ класъ.

Въобще, начини на постъпване при поправка на съчиненията могат да бъдат посочени най-разнообразни. Теркове въ случая не трябва да има. Находчивостта, творческият усет на учителят художник ще му подсказват, какъ може да се постъпва при този или онзи случай. Така единъ учителъ, комуто се даде възможност да ръководи едни и същи ученици отъ първи до трети класъ, може да ги доведе до положението да разглеждатъ съ сериозностъ съчиненията на своите другари, да се отнасятъ съ уважение къмъ чуждия трудъ. При една смислена, планомерна, психологично обоснована работа учителят по български езикъ въ часовете по писане може да достигне задоволителни резултати. Напълно възможно е да се усвоятъ общите правописни положения въ нашия езикъ, напълно възможно е да се създаде навикъ у учениците къмъ красивата родна речъ, най-после, напълно възможно е учениците да разбератъ и построяватъ завършени съчинения съ уводъ, изложение, заключение. Нещо повече, у някои ученици могат да се забележатъ, макаръ и слаби, наценки на определена самостоятелностъ въ изложението. А тази е крайната целъ, която се гони съ обучението по писане и въобще съ обучението по езикознание: да се отвори за учениците пътя къмъ разумно и всестранно овладяване на езика.

Ант. Борлаковъ.

Активно обучение по четене.

Да създадемъ умение у нашите ученици *сами да четатъ*, да разбиратъ прочетеното и да се ползватъ отъ него — ето най-голямата задача, що обучението по четене трябва да постигне въ първоначалното училище. Постигнемъ ли я, ние даваме на ученика ценно средство за *самообучение и самообразование* не само въ училището, но и вънъ отъ него. Тая задача, колкото и да е голяма и трудна, може да бъде постигната сполучливо, ако се преследва планомерно и неуклонно отъ първата до последната учебна година съ похвати и средства, които поттихватъ и широко използватъ *ученичката самостоятелностъ*. И въ обучението по четене, както и въ обучението по другите учебни предмети, трябва да се приложи основното ръководно правило на активното обучение: — *Ученикътъ да се учи самъ, като работи самъ. Учителътъ да му помага само тогава, когато се чувствава нужда отъ неговата помощъ.*

Сегашното училищно обучение по четене е въ пълно противоречие съ тоза искане. Начинътъ, по който се разработватъ четивата — начинъ, препоръчванъ отъ много на-

шенски методически ръководства — не само не води право къмъ поставената задача, но и отклонява и затруднява постигането ѝ. Чрезъ него не се привикватъ ученицитъ да се уповаватъ на своитъ сили, да мислятъ и да работятъ сами, съ собствени сили и трудъ да надвиватъ мъжнотинитъ въ работата си.

Обикновениятъ ходъ на уроцитъ по четене е познатъ. Най напредъ *цель на урока*, формулирана загадъчно, обвита въ мъгла. Така се предизвиквало, казватъ, любопитство и интересъ. Следъ това *подготвителна* предметна или езикова беседа, за да се *репродуцирали* ония вериги отъ представи, които били необходими, за да се усвои съдържанието на четивото и да се създаде подходяще *настроение*. После *пред-прочитане* на четивото отъ учителя при затворени и отворени читанки, четене на сжщото отъ силни ученици, обясняване на думи и изрази, които учителятъ смѣта или допуска, че сж непознати или неясни на ученицитъ. Най после *разказване на прочетеното* и упражнение въ четене.

Само единъ бѣгълъ критиченъ погледъ върху тоя ходъ е достатъченъ да ни убеди, че въ него на детската самостоятелност не е дадено никакво мѣсто. Той се гради на *подраздателния* и *автоматичния* трудъ на ученика. Съдържанието на четивото, раздърпвано съ многобройни въпроси и при подготвителната беседа и при преподаването, се дава наготово.

Срещу тоя ходъ могатъ да се направятъ редъ основателни възражения:

1. *Подготвителната беседа преди четенето на четивото е безсмислена.* Въ много случаи тя е „губи време“. Ако трѣбва да се прави специална подготовка, за да се разбере четивото, което се разработва, това показва, че то не е сполучливо избрано — че не отговаря на силитъ развитието и общата подготовка на ученицитъ. Ако ли пъкъ неговото съдържание е достъпно за тѣхното разбиране, подготвителната беседа е излишна. Репродукцията на представитѣ, необходими за усвояването му, не може да става отдѣлно и независимо отъ новитѣ представи, които ще се дадатъ чрезъ четенето. Репродукцията и аперцепцията вървятъ ржка за ржка, свързано, преплетено. Само когато новитѣ представи влѣзатъ въ съзнанието, само тогава, по силата на законитъ за асоциацията на душевнитѣ съдържания, тѣ извикватъ и издигатъ отъ умствения складъ на ученика ония стари сродни представи, които сж необходими за аперцепирането на първитѣ. Противното твърдение е психологически абсурдъ, заветанъ въ дидактиката отъ интелектуалистическата хербатиянска психология.

Чз нормално развити деца могатъ да усвоятъ сами, поне въ най общи черти, четива, чието съдържание е достъпно за тѣхното разбиране, — за това има доста доназа-

телства. Още въ началото на учебната година повечето ученици, когато получат нови читанки, прочитатъ сами много отъ четивата и разбиратъ съдържанието имъ. До срѣдата на учебната година не остава почти непознато за тѣхъ четиво. Нѣколко анкети, които правихъ и въ градски и въ селски втори, трети и четвърти отдѣления, не веднажъ потвърдиха тоя фактъ.

Но ето и друго доказателство. Въ много отдѣления въ ржцетъ на ученицитъ се даватъ детски книжки и списания. Тѣ ги четатъ сами, разбиратъ прочетеното и го разказватъ, безъ каквито и да е предварителни подготвителни беседи и уѣжвания. Каква смисълъ и какво оправдание иматъ тогава последнитъ при класната разработка на четивата? Не сж ли тѣ излишни, не сж ли безполезни?

— Не, отговарятъ защитницитъ имъ. Чрезъ подготвителнитъ беседи се създава и подходно *настроение*, необходимо за схващането на четивото.

И тоя доводъ е несериозенъ.

Настроението се създава съ самото четене, а не вънъ отъ него — не вънъ отъ мислитъ, чувствата и волевитъ пориви, които писателтъ е въплѣтилъ въ творбата си. Ако прочитътъ на четивото не може да създаде у детето съответно настроение, това показва само едно: че то надвишава неговитъ сили, че не е подходно за детско четиво.

2. *Предпрочитането на четивото* отъ учителя или отъ по-силни ученици е сжщо неоправданъ постъпкъ отъ гледището на главната задача, която се преследва съ обучението по четене. И въ единия и въ другия случай съдържанието се дава наготово. Самодеенъ е само четецътъ. Само той работи интензивно. Другитъ ученици сж поставени въ положението на *пасивни възприемачи*.

И другъ важенъ недостатъкъ има тоя постъпкъ. Срѣднитъ и слабитъ ученици не могатъ да следятъ бързото четене на учителя или на по-силнитъ си другари. Тѣмъ не се дава достатъчно време и възможностъ да обзиратъ думитъ, да си съставятъ вѣрни зрителини представи за тѣхъ, да свързватъ последнитъ съ съответнитъ предметни представи и изреченията — съ съответнитъ мисли, да откриватъ връзката и реда между отдѣлнитъ мисли, пасажии или картини и да схващатъ сами, съ собственъ трудъ и усилия, съдържанието на цѣлото четиво. Тоя постъпкъ не държи смѣтка за индивидуалнитъ различия на ученицитъ. Той пренебрегва обстоятелството, че времето, потрѣбно за възприемането и преработката на учебното съдържание, е различно за различнитъ ученици. При него слабитъ ученици се заставятъ да вървятъ съ крачкитъ на силнитъ. И понеже тѣ не могатъ да сторятъ това, оставатъ назадъ и скоро преставатъ да се интересуватъ отъ класната работа.

3. *Обяснителното четене*, което следва веднага следъ предпрочитането на четивото, е най досадната частъ въ сегашнитѣ уроци по четене. Какъ се постъпва при него, е известно. Ученици четатъ четивото пасажъ по пасажъ. Учителътъ отвреме—навреме ги спира и пита за значението на отдѣлни думи или изрази. Зареждатъ се дълги обяснения, въ които се губи цѣлостното впечатление, създадено отъ прочита на цѣлото четиво. Мислитѣ се раздробяватъ и разпокъсватъ, картинитѣ, рисувани въ отдѣлнитѣ пасажѣ, се обезобразяватъ.

Всичко това може да се избѣгне, ако самитѣ ученици още следъ първия прочитъ се напънтатъ да питатъ за ония думи и изрази, които действително не разбиратъ. Така ще се даде просторъ на ученишката инициатива, и обясненията, които ще се дадатъ, безъ да нарушаватъ цѣлостното впечатление отъ прочетеното, ще добиятъ смисълъ за тѣхъ.

Съвсемъ другъ ходъ ще вземе разработката на четивата, ако тя се гради предимно върху *ученишката самодейностъ*. Тогава уроцитѣ по четене ще представятъ верига отъ тѣсно свързани, постепенно усложнявани интересни задачи, които всѣки ученикъ, споредъ силитѣ и подготовката си, ще трѣбва да разрешава съ собствени усилия и трудъ. Тѣ ще даватъ множество потици да се развива и активното внимание, и разсѣдка, и въображението, и волята на ученицитѣ. Похватитѣ, чрезъ които може да се постигне това, сж извънредно прости. Тѣ могатъ да се набележатъ съ нѣколко думи:

— Учителътъ никога не чете, не разказва и не обяснява пръвъ. Никога не поднася наготово съдържанието на четивата. Той само поставя ясни, точно опредѣлени конкретни задачи, дава упътвания за разрешението имъ, ако сж нуждни такива, следи, какъ се изпълняватъ тѣ, но никога не помага и не показва, когато не е подирена неговата помощъ, или не е почувствувана потребъба отъ нея. Винаги потиква ученицитѣ сами *чрезъ тихъ прочитъ* да вникватъ въ смисълъта на думитѣ, изразитѣ и изреченията, да си представятъ (въсбразяватъ) картинитѣ, изобразени въ отдѣлнитѣ пасажѣ, да откриватъ основнитѣ мисли — плана — и главната мисълъ на четивото, което четатъ, и да схващатъ ясно съдържанието му. Потиква ги взаимно да си обясняватъ непознатитѣ или неяснитѣ думи или изрази, сами да разказватъ и чрезъ взаимна, *дружеска, критика* да поправятъ грѣшкитѣ и непълнитѣ въ разказитѣ си, както и грѣшкитѣ въ четенето. Учителътъ показва само онова, що ученицитѣ съ собствени усилия не могатъ да откриятъ — само *четивната техника*, която съответствува на съдържанието на четивото. Той изпълнява всѣкога ролята не на *преподавателъ* на готови знания, а на *ръководителъ* на ученишкитѣ занятия.

Тия похвати могат и трябва да се прилагат още от първата учебна година. Още при четенето на първите думи във буквара учениците трябва да се привикват сами да четат и да разбират прочетеното. Само при това условие въ другите отделиния обучението по четене ще може да се гради все повече и по-широко върху самостоятелни ученишки трудъ. На ще и дума, че, докато учениците привикнат да четат напълно самостоятелно и съзнателно, то ще мине презъ редъ етапи, при които учебната техника ще се мѣни и опростява постепенно. Колкото умението и навикътъ на децата да четат сами се увеличава, толкова по-големи и по-трудни задачи за самостоятелно разрешение ще имъ се поставятъ и толкова помощта на учителятъ ще се намалява, докато сѣга не съвсемъ излишна. Ето тѣзи етапи:

Въ I отдѣление.

1. **Четене на думи.** Учителятъ показва думи, написани на черната дъска или наредени на читалото съ подвижни букви, и поръчва: — Всѣки самъ да прочете тихо тая дума! Който я прочете, да вдигне ржка! По това ще позная, кой може да чете най-бързо.

Въ мигъ отдѣлението се превръща въ бърмчещъ кошерь. Погледитъ сж напрегнати, устнитъ шепнатъ. Всѣко дете се спитва да обзрѣ посочената дума, да я анализира, да открие и слѣе звуковетъ и да ги изговори. Една по една ржцетъ се вдигатъ. Когато повечето деца сторятъ това, учителятъ извиква отдѣлни ученици да прочетатъ високо думата. Сгрѣшатъ ли четците, другитъ посочватъ грѣшкитъ и ги поправятъ. Ако учениците не могатъ да извършатъ поправката, поправка и показва учителятъ. Смыслътъ на прочетената дума веднага се обяснява. Искатъ се обяснения най-напредъ отъ самитъ деца. Не могатъ ли да ги дадатъ, дава ги учителятъ. Обяснява се съ думи, съ рисунки, съ предмети, съ движения, съ жестове и мимика.

По сжщия начинъ се чете и въ буквара. Цѣлото отдѣление най-напредъ обзира и чете тихо посочена дума, после четатъ високо отдѣлни ученици и най-после, ако е нужно, чете се и хорово.

Постъпваме ли така, ние заставяме всѣки ученикъ да напѣгва вниманието си, да прави усилия, за да разреши самъ поставената му задача. Привикваме го да не се уповава на помощта на другаритъ или на учителя си, а на своитъ сили. При това даваме достатъчно време и възможность и на най-слабитъ ученици да обзиратъ цѣлитъ образи на думитъ, да си съставятъ цѣлостни зрителини представи за тѣхъ, да свързватъ последнитъ съ съответнитъ езиковдвигателни и слухови представи и чрезъ тѣхъ — съ предметнитъ представи (идеи).

2. Четене на изречения. Ходът на обучението е почти същият, както при четенето на отделни думи:

а) Учителът посочва изречението, което ще се чете, на черната дъска, на читалото или въ буквара, и поставя *задача*:

— Прочетете всички тихо това изречение! После ще разкажете, какво сте разбрали, и ще го четете високо. Може въ него да има думи, които не разбирате. Запомнете ги! Преди да четете високо, ще ги кажете. Който прочете изречението и може да го разкаже, да вдигне ръка!

б) Всички ученици четат тихо. Учителът наблюдава работата имъ. Той чака и най-слабият да прочетат изречението. На ония, които сж го прочели вече, за да не стоятъ безъ работа, задава нова работа:

— Прочетете още веднажъ изречението!

— Разкажете си го на умъ!

— Помислете, какъ можемъ да си го нарисуваме на черната дъска или на тетрадките!

в) Когато всички ученици или по-голямата частъ отъ тѣхъ прочетатъ изречението, учителътъ пита:

— Кои думи не разбрахте? Кое не ви е ясно? Ставатъ ученици и казватъ. Всѣки казва онова, което не е разбралъ. Други ученици обясняватъ. Дадатъ ли несполучливи обяснения, обяснява самъ той.

г) Учителътъ иска отъ ученицитѣ да предадатъ съ „свои думи“ прочетеното. Ако отъ отговоритѣ се види, че тѣ не сж схванали ясно мисълта, изразена въ изречението, или картината, изобразена въ него, — то се представя съ *рисушки* на черната дъска или, ако е възможно, се *инсценира* отъ ученици предъ отдѣлението.

Рисункитѣ и инсценирането помагатъ и на най-слабото детско въображение да си представи ясно и живо словесно изобразената картина. Тѣ разнообразяватъ и оживяватъ обучението и държатъ будно вниманието на цѣлото отдѣление.

д) Учителътъ прочита изречението. Ученицитѣ следятъ, де се чете. Понеже съдържанието е вече познато, тѣхното внимание се насочва върху начина на четенето.

— Слушайте, деца, какъ ще прочита изречението, та и вие после да го четете така. Забележете, какъ ще изговарямъ всѣка дума, де ще издигамъ и понижавамъ гласа си.

Учителътъ трѣбва да чете *хубаво*. За да даде възможностъ на всички ученици да следятъ четенето му, той може да чете *бавно*, но винаги трѣбва да чете *правилно, плавно и изразително* — тъй, както трѣбва да чете въ всички отдѣления.

Нѣкои учители, кога четатъ въ I отд., *подетиняватъ* четенето си — подражаватъ на детското четене: удължаватъ звуковетѣ, сричатъ, изговарятъ думитѣ и изреченията провлѣчено и монотонно. Това е важна грѣшка съ лоши по-

следици за успѣха на началното четене. Тя е подобна на грѣшката, която правятъ ония майки, които, кога учатъ децата си да гозорятъ, имъ говорятъ глезено на изопаченъ езикъ: ода, вм. вода, ляпъ или папо, вм. хлѣбъ, олехъ, вм. орѣхъ, лано, вм. рано, захалче, вм. захарче, поиграй си, вм. поиграй си и др. т. Резултатитѣ и въ единия и въ другия случай сж едни и сжи. Децата на такива майки късно и мжно се научаватъ да говорятъ правилно; ученицитѣ на такива учители сжищо късно и трудно се научаватъ да четатъ хубаво. Това лесно може да се обясни. Детето подражава неправилния говоръ на майката или неправилното четене на учителя, привиква да говори и чете така, и отпосле трѣбва да се употребятъ много усилия и трудъ, за да се унищожатъ създаденитѣ лоши навици и да се създадатъ добри такива.

е) Следъ като прочете образцово изречението, учителтъ поставя *нова задача*:

— Прочетете си всички тихо още веднажъ това изречение! Опитайте се да го четете *тъй, както* го четохъ азъ! Който го прочете, да вдигне ржка.

При тоя тихъ прочитъ ученицитѣ, като подражаватъ учителювото четене, свързватъ познатия вече текстъ съ съответната интонация.

ж) Отдѣлни ученици четатъ високо. Другитѣ следятъ, де и какъ се чете и посочватъ грѣшкитѣ. Посочватъ ги, следъ като се прочете цѣлото изречение, а не следъ всѣка погрѣшно прочетена дума.

Не бива да се прекъсватъ четцитѣ веднага, щомъ сгрѣшатъ, защото съ това се отклонява вниманието имъ отъ четивния процесъ, спира последователната репродукция на словеснитѣ и свързанитѣ съ тѣхъ предметни представи и се разваля цѣлостното впечатление отъ прочетеното.

з) Така се четатъ и други изречения презъ сжщия учебенъ часъ. Тѣ трѣбва да бждатъ свързани по мисль: трѣбва да образуватъ цѣла статийка — разказче или описание, достъпно за детското разбиране. Това улеснява четенето.

Когато се разработи откъмъ *сдържание* и *техника* и последното изречение, учителтъ предоставя на ученицитѣ да прочетатъ тихо цѣлата статийка, да обединятъ отдѣлнитѣ картини, изобразени въ изреченията, въ цѣлостна картина и да разкажатъ съ свои думи прочетеното. Ако отъ разказа имъ се види, че тѣ не могатъ да си представятъ ясно и живо картината, тя се *рисува* на черната дъска или *инсценира*. Следъ това учителтъ прочита статийката изцѣло — най-напредъ при затворени, а после и при отворени читанки. Съ тоя прочитъ се цели да се покаже четивната техника, главно две особености въ нея: промѣната на интонацията при прехода отъ изречение къмъ изречение и дължината на паузитѣ (спиркитѣ) следъ всѣко изречение. Най-после следватъ упражне-

ния въ четене. Отдѣлни ученици — най-напредъ по-силнитѣ, а после и по-слабитѣ — четатъ високо цѣлата статийка.

3. Четене на пасажѣ. Повечето отъ статийкитѣ въ букваритѣ съдържатъ по 1—2 пасажа, всѣки съ по 3—6 изречения. Статийки съ повече и по-дълги пасажѣ се срѣщатъ въ читанката.

Следъ като ученицитѣ привикнатъ сами да четатъ и да разбираатъ отдѣлни изречения—обикновено къмъ края на първото полугодие — тѣмъ се предоставя да откриватъ чрезъ *тихъ прочитъ* съдържанието на цѣлъ пасажъ. За упражнения отначало се избиратъ кжси пасажѣ — съ по 3—4 изречения, а после и по-дълги — съ 5—6 изречения.

Ходъ :

- а) Ученицитѣ прочитатъ тихо цѣлия пасажъ.
- б) Следъ прочита *сами* казватъ, кои думи и изрази сж имъ непознати или неясни. Даватъ се нужднитѣ обяснения.
- в) Отдѣлни ученици разказватъ прочетеното — поне въ общи черти. Други поправятъ и допълнятъ разказа на разказвачитѣ.

г) За да се потикне детското въображение да си изгради картината, изобразена въ пасажа, учителътъ поставя въпроситѣ :

— Какъ бихме си нарисували това въ тетрадкитѣ или на черната дъска? Какво ще нарисуваме въ рисунката?

Или: — Какъ можемъ да го представимъ (инсценираме)?

Тия въпроси потикватъ децата да си *въобразятъ* живо прочетеното, да вникнатъ въ подробноститѣ и свободно въ новъ редъ и нова форма — съ „свои думи“ — да го изразятъ.

д) Учителътъ чете при затворени и после при отворени читанки, за да даде образецъ на хубаво четене.

е) Всички ученици прочитатъ тихо единъ—два пжти пасажа, като се стремятъ да подражаватъ учителовото четене.

ж) Отдѣлни ученици четатъ високо. Другитѣ следятъ, де се чете, и поправятъ грѣшкитѣ.

з) Ако статийката се състои отъ нѣколко пасажа, по сжщия начинъ се разработватъ и другитѣ пасажѣ. На края ученицитѣ прочитатъ цѣлата статийка тихо и свързватъ отдѣлнитѣ пасажѣ. Учителътъ пита:

— Въ колко картинки можемъ да си нарисуваме това четиво? Коя е първата? Коя е втората? Третата? Какво ще нарисуваме въ първата? Въ втората? Въ третата?

Отговаряйки на тия въпроси, ученицитѣ неусѣтно откриватъ плана на четивото и разказватъ съ „свои думи“ съдържанието му. Планътъ може да се представи на черната дъска съ отдѣлни рисунки (скици) или да се отбележи съ кжси надписи. По такъвъ планъ ученицитѣ лесно разказватъ.

— Единъ да разкаже първата картина! Другъ — втората! Трети — третата! Единъ да разкаже всички картини!

Съ няколко въпроса детското внимание се насочва върху главната (основната) мисъл на четивото, ако има такава. Тя се изтъква ясно и се повтаря.

Следъ като съдържанието на цѣлото четиво се схване добре, учителятъ го прочита при затворени и отворени читанки. Следватъ упражненія въ високо четене, докато се усвои добре четивната техника.

4 Четене на цѣли статийки. Къмъ края на първата учебна година, когато децата сж привикнали да четатъ сами отдѣлни пасажѣ, да откриватъ изобразенитѣ въ тѣхъ картини и да възпроизвеждатъ плана на четивото, поставяме нова, по-трудна задача: сами чрезъ тихъ прочитъ да откриватъ съдържанието на цѣли статийки.

Ходъ:

а) Учителятъ посочва на ученицитѣ статийката, която ще четатъ. Поръчва имъ да я прочетатъ тихо, да запомнятъ думитѣ, които не разбиратъ, и после, следъ прочита, да питатъ за тѣхната смисълъ. Предупреждава ги, че ще разказватъ прочетеното. Който прочете четивото, обръща читанката си съ корицитѣ нагоре, безъ да я затваря, изправя тѣлото си и тихо го разказва „на умъ“, докато всички привършатъ четенето.

б) Ученицитѣ посочватъ думитѣ и изразитѣ, които не сж разбрани.

Даватъ се обяснения.

в) Учителятъ препитва цѣлото отдѣление върху прочетеното и следъ това предоставя на единъ—двама ученика да го разкажатъ. Разказватъ бѣгло, въ общи черти. Другитѣ се предупреждаватъ да следятъ разказа на другаритѣ си и да забелязватъ, какво ще забравятъ да кажатъ или де ще сгрѣшатъ. Следъ като разказвача свърши разказа си, учителятъ поставя въпроситѣ:

— Какво забрави да каже той?

— Кжде сгрѣши?

Следва *критиката* на цѣлото отдѣление. Едни ученици посочватъ грѣшкитѣ, други — празднинитѣ въ разказа, трети поправятъ първитѣ и вторитѣ. Цѣлото отдѣление работи.

г) Следъ като ученицитѣ схванатъ въ общи черти съдържанието на цѣлото четиво, предстои нова важна работа. Тѣ трѣбва да вникнатъ въ подробноститѣ, въ картинитѣ, изобразени въ отдѣлнитѣ пасажѣ, въ реда и връзката имъ, защото само така ще могатъ да разбератъ напълно чуждитѣ образи, мисли и чувства и да ги презърнатъ въ *свои*.

Детето, пъкъ и възрастниятъ, може да схване добре съдържанието на единъ разказъ или на едно описание само тогава, когато си го пресъздаде въ въображението — само, когато си представи живо и ясно мѣстото, времето, лицата, действията, всички картини въ разказа или описанието. Въ-

ображението твори нови образи отъ сродни или сходни тѣмъ представи, добити отъ непосредствени наблюдения. Най-живи и най-ясни сж неговитѣ творби, когато иматъ качества на *зрителни* нагледни или представи. Ето защо, за да уяснимъ напълно съдържанието на дадено четиво, трѣбва да потикнемъ и подпомогнемъ детското въображение да превърне представитѣ, добити отъ четенето, въ *зрителни образи*. Това лесно може да се постигне съ нѣколко сполучливо поставени въпроси:

— Ние можемъ да си рисуваме това четиво на черната дъска или на тетрадитѣ. Въ колко картини ще го рисуваме? Що ще рисуваме въ първата картина? Какъ ще го рисуваме? Въ втората? Какви нѣща ще рисуваме въ нея? Какъ ще ги рисуваме? Къде ще ги рисуваме? Защо? И т. н.

— Но ние можемъ и да представимъ (инсценираме) четивото. Колко души трѣбва да го представятъ? Какво ще представимъ отъ първата картина? Какъ? Отъ втората?

Ако отъ отговоритѣ на децата се види, че не всички могатъ достатъчно ясно и живо да си представятъ отдѣлнитѣ картини, — съ нѣколко бѣгло нахвърлени черти ги рисуваме на черната дъска въ отдѣлни рамки—даваме *картиненъ планъ* на четивото, или потикваме нѣколко деца съ живо въображение да ги представятъ предъ отдѣлението съ движения, мимика, жестове и разговоръ — *да ги инсцениратъ*.

Въ нѣкои случаи, за да проверимъ, дали децата действително сж схванали добре съдържанието на четивото, можемъ да си послужимъ и съ други сръдства: промѣняме мѣстото, времето и лицата на разказа и предоставяме на отдѣлни ученици да го възпроизведатъ съ тия промѣни. Напр., при четивото „Чичо Пѣю“ (Букваръ и читанка за I отд. отъ Г. Дочевъ) можемъ да поставимъ такива задачи:

— Ти си чичо Пѣю. Разкажи ни, какво се случило съ тебе!

— Ти си билъ въ градината, отъ която чичо Пѣю бралъ череши. Разкажи, какво си видѣлъ!

— Какъ би разказало кончето на чичо Пѣю за случката, ако знаеше да говори? Разказвай като него! И т. н.

е) Изясни ли се напълно съдържанието на четивото, идва редъ за *учителювата техника*. Учителътъ го прочита образцово два пѣти: единъ пѣтъ при затворени и втори пѣтъ при отворени читанки. Съ първото четене се цели да се насочи всецѣло вниманието на ученицитѣ върху него, та по тоя начинъ да се създадатъ въ тѣхното съзнание здрави асоциации между съдържанието на четивото и веригитѣ слухови възприятия, получавани отъ учителювото четене. Ако за пръвъ пѣтъ учителътъ чете при отворени читанки, вниманието на ученицитѣ се раздвоява: едни гледатъ въ читанкитѣ си, де се

чете, безъ да забелязватъ, какъ се чете; други слушатъ, *какъ* се чете, безъ да забелязватъ, *де* се чете. Слуховитъ възприятия на първитъ, както и зрителнитъ възприятия на вторитъ, сж неясни и непълни.

Съ второто четене — при отворени читанки — се цели да се свържатъ слуховитъ съ зрителнитъ възприятия отъ познатия вече текстъ и чрезъ тѣхъ съ неговото съдържание. Това е работа много по-трудна за ученицитъ, отколкото първата. Тя изисква повече усилия и по-големо напрежение на вниманието. Всѣки ученикъ едновременно трѣбва да напрѣга и слуха и зрението си, за да забелязва ясно и точно, *какъ* и *де* се чете. Често тоя процесъ не може сполучливо да бжде изпълненъ, особено при по-дълги четива. Въ такива случаи се налага, учителятъ да чете при отворени читанки и два, и три, и дори повече пѣти.

ж) Ако веднага, следъ като учителятъ е челъ, се извикатъ отдѣлни ученици да четатъ *високо* четивото, тѣ ще правятъ много технически грѣшки, понеже създаденитъ асоциации между слуховитъ и зрителнитъ представи, добити отъ учителювото четене, не сж още добре затвърдени съ съзнанието имъ. За да се извърши тоя процесъ, сж потребни редъ упражнения. Отначало на ученицитъ се предоставя сами да прочетатъ единъ, два и дори три пѣти четивото тихо, *„за себе си“*, като се стремятъ да четатъ така, както е челъ учителятъ. Едва следъ това упражнение се извикватъ да четатъ високо отдѣлни ученици — най-напредъ най-добритъ четци, после срѣднитъ и най-после слабитъ.

Ако отъ тоя прочитъ се види, че повечето ученици слабо сж усвоили особеноститъ на четивната техника, четивото се разучва чрезъ *подражателно четене* по части — по изречения или пасажки. Учителятъ прочита първото изречение или, споредъ подготовката на ученицитъ, първия пасажъ. Веднага следъ тоза извиква нѣколко ученика до го прочетатъ така, както го е прочелъ той. Грѣшкитъ се посочватъ и поправятъ съ участието на цѣлото отдѣление. Така, изречение по изречение или пасажъ по пасажъ, се разучва четивната техника на цѣлото четиво, докато тя бжде усвоена поне задоволително и отъ най-посрѣдственитъ ученици.

Упражненията въ подражателно четене изискватъ много време. Често пѣти за тѣхъ при нѣкои четива трѣбва да се употребяватъ по два-три учебни часа. Но това време не е напраздно изгубено. По-добре е, децата до края на учебната година да научатъ да четатъ *хубаво* само 10—15 четива отъ читанката, отколкото да четатъ всички четива, но *лошо*. Най-ценниятъ резултатъ отъ обучението по четене не е количеството на четивата, четени презъ годината, а създадениятъ *навикъ* и *умение* да се чете правилно и плавно.

Еъ посочения ходъ на уроцитъ по четене дветъ страни на четенето — вътрешната, *логическата*, и външната, *техническата* — сж тѣсно свързани. Първата предхожда втората и я обуславя. Заблуда е да се мисли, че детето може да усвои четивната техника, безъ да разбира, безъ да си представя ясно и живо онова, що чете. Звукоточниятъ изговоръ на думитъ, правилното поставяне на граматичното и логичното ударение, интонацията, ритма и динамиката при четенето зависятъ не само отъ умението да се произнасятъ и сливатъ звуковетъ и да се изговарятъ думитъ, но и отъ умението бързо и увѣредо да се свързватъ зрителнитъ образи на последнитъ съ съответнитъ представи и мисли. Затова погрѣшно е твърдението на нѣкои нашенски методики, че въ I отдѣление трѣбва да се застъпва *предимно механическото четене* — елементарната четивна техника. И въ това отдѣление, както и въ другитъ, всѣко четиво — било то отдѣлна дума, изречение, пасажъ или цѣла статийка — трѣбва да се разработва най-напредъ *откъмъ съдържание* и после *откъмъ техника*. Щомъ съдържанието е ясно за четеца, лесно и бързо се усвоява съответната нему четивна техника. Опититъ които се правятъ отъ нѣколко години въ Варненскитъ първоначални училища съ *идеозрителния методъ*,*) който се гради на горнитъ положения, показаха най-убедително, че децата още презъ първата учебна година могатъ бързо и лесно да се научатъ да четатъ не само *правилно и плавно*, но и *смислено*.

Въ II отдѣление.

Презъ първото полугодие уроцитъ по четене се разработватъ по сжщия начинъ, както и въ края на първата учебна година, само че въ тѣхъ се дава постепено все по-голѣмо и по-широко мѣсто на *самостойния ученишки трудъ*.

Ходъ :

1. На ученицитъ се възлага *сами* да откриятъ чрезъ *тихъ прочитъ* съдържанието на четивото, което се разработва, да отбележатъ, посочатъ и обяснятъ думитъ и изразитъ, които не разбиратъ, и въ общи черти съ свои думи да го разкажатъ.

2. Подъ ръководството и съ помощта на учителя тѣ анализиратъ четивото и вникватъ въ строежа му: намиратъ отдѣлнитъ картини, изтъкватъ основната мисль въ всѣка картина (пасажъ), възпроизвеждатъ и отбелязватъ плана му, откриватъ и посочватъ главната му мисль.

Планътъ може да се отбелязва по единъ отъ следнитъ начини:

*) Вж. ст. „Идеозрителенъ методъ за начално четене“ въ „Педагогическа практика“, год. VI, кн. 2, стр. 81–95.

- 1) съ рисунки, поставени въ отдѣлни рамки (картиненъ планъ),
 - 2) съ кжси въпросителни изречения,
 - 3) съ кжси разказни изречения,
 - 4) съ надписи, съставени отъ една-две думи (подзаглавия).
- Планътъ, напр., на народната приказка „Горещи тикви“ (Читанка отъ Елинъ-Пелинъ и Ранъ-Босилекъ, стр. 6 и 7) може да се възпроизведе съ *рисунки така*:

1. Рисунка:

Момче седнало на трапеза, върху която има разрѣзани тикви. До нея изправена жена.

2. Рисунка:

Момчето вдигнало ръце на горе въ уплаха. Отъ устата му пада кжсъ тиква.

3. Рисунка:

Плеть и на него прозиснали тикви. Момчето ги духа.

Съ въпросителни изречения:

1. Кжде отишло момчето на гости?
2. Какво си изпатило тамъ?
3. Какъ духало тиквитъ на плета?

Съ разказни изречения:

1. Момчето отишло на гости у лелини си.
2. Леля му го гошава съ горещи тикви.
3. Момчето духа тикви на плета.

Съ надписи:

1. На гости.
2. Опаренъ.
3. Тиквитъ на плета.

Когато ученицитъ следъ редъ упражнения усвоятъ начина, по който се откриватъ и възпроизвеждатъ плановетъ на четивата, при по-нататъшнитъ уроци по четене имъ се възлага *сами* да вършатъ това. Следъ първия тихъ прочитъ на четивото и бѣгло то схващане на съдържанието му, на отдѣлението се поставя *тора задача* за самостоятелно разрешение:

— Прочетете още веднажъ тихо четивото и намѣрете, колко и какви картини има въ него! После ще ги кажете.

Или:

— Намѣрете сами и посчете плана му! Отбележете го съ кжси изречения!

— Съ надписи!

— Съ рисунки!

5. Разработка на четивото откъм съдържание завършва със подробен разказъ отъ ученицитѣ и съ прочитѣ при затворени и отворени читанки отъ учителя. Понеже за тая работа, обикновено, отива цѣлъ учебенъ часъ, разработката откъмъ техника се взима въ отдѣленъ часъ. Съ последната трѣбва да се преследватъ точно опредѣлени задачи отъ четивната техника. Такива задачи за II отд. сж следнитѣ;

1. Да се научатъ ученицитѣ да съединяватъ малкитѣ думи съ голѣмитѣ.

2. Да правятъ нужднитѣ спирки при препинателнитѣ знаци.

3. Да модулиратъ правилно при разказни изречения,

4. при въпросителни изречения,

5. при повелителни изречения,

6. при диалогъ.

Всѣка отъ тия задачи се преследва *по отдѣлно* съ техническата разработка на 5 до 10 четива, докато ученицитѣ придобиятъ нуждното умение и навикъ да ги изпълняватъ напълно самостоятелно. Така напр., при редица четива ние упражняваме ученицитѣ да сливатъ „малкитѣ думи“ (предлози, съюзи, възвратни мѣстоимения) съ съответнитѣ голѣми, като имъ показваме, какъ трѣбва да става това. Всѣко четиво се разработва изречение по изречение съ огледъ на поставената задача. Постигнемъ ли я, при нова редица отъ четива поставяме и преследваме втората задача: ученицитѣ да се научатъ да отмѣрватъ и спазватъ нужднитѣ паузи при препинателнитѣ знаци.

По сжщия начинъ съ нови редици отъ четива се преследватъ и постигатъ и останалитѣ задачи, безъ, обаче, да се забравя усвоеното вече отъ четивната техника. Изискванията постепенно се увеличаватъ. Ако отначало искаме отъ ученицитѣ само да съединяватъ малкитѣ думи съ голѣмитѣ, — следъ като се научатъ да отмѣрватъ и спазватъ граматическитѣ паузи, изискваме да вършатъ едното и другото, а следъ като се запознаятъ, какъ се модулира при разказнитѣ изречения, искаме едновременно и да съединяватъ малкитѣ думи съ голѣмитѣ, и да спазватъ паузитѣ, и да модулиратъ правилно. Така постепенно ученицитѣ ще се запознаятъ съ най-важнитѣ условия на плавното четене, ще вникнатъ *съзнателно* въ особеноститѣ на четивната техника и чрезъ многобройни упражнения ще *привикнатъ* да ги спазватъ, кога четатъ.

Презъ второто полугодие, когато ученицитѣ свикнатъ сами да четатъ, да откриватъ съдържанията на четивата, да вникватъ въ подробноститѣ и да състазятъ плановеѣ имъ, ходътъ на уроцитѣ по четене може значително да се съкрати и опрости. Два или три дни преди разработката на дадено четиво учителятъ поръчва на всички ученици да го про-

четатъ у дома си. Заедно съ поржчката се поставя една отъ следнитъ задачи:

1. Да прочетатъ четивото, да запишатъ на отдѣленъ листъ или тетрадка непознатитъ думи и въ часа по четене да го разкажатъ.

2. Да откриятъ плана на четивото и да го отбележатъ съ рисунки.

3. Да отбележатъ плана съ изречения или съ надписи.

4. Да посочатъ, какъ може да се *инсценира*.

5. Да го разказватъ, като промѣнятъ времето, мѣстото и лицата на разказа.

6. Да посочатъ изъ своитъ наблюдения и преживявания случки, подобни на описанитъ въ четивото.

Въ часа по четене за разработка на четивото откъмъ съдържание се употребяватъ само 10—15 минути. Ученицитъ излагатъ, какъ сж разрешили поставената имъ задача. Четатъ непознатитъ думи отъ тетрадкитъ си и ги обясняватъ. Разказватъ съдържанието на четивото. Посочватъ плана му, ако такава задача е поставена. Ако е нужно, отговоритъ се поправятъ и допълнятъ съ участието и помощта на цѣлото отдѣление. Следъ това всичкото останало време отъ часа се използва за разработка на четивото откъмъ техника.

Въ III и IV отдѣление.

Разработката на четивата *откъмъ съдържание* въ тия две отдѣления се гради напълно върху самостояния ученишки трудъ. Нито едно четиво предварително не се чете и не се обяснява въ училището. Всѣко четиво, което ще се разработва, се дава 2—3 дни по-рано за *домашенъ прочитъ*, като се посочватъ ясно и точно задачитъ, които трѣбва да се решатъ съ него. Ученицитъ сами трѣбва да *вникнатъ въ строежа* му, да си *уяснятъ* съдържанието му и го *усвоятъ*.

Освенъ задачитъ, набелязани за II отд., сега могатъ да се поставятъ и нови такива, по-сложни и по-трудни отъ първитъ:

1. Ученицитъ сами да откриятъ и посочатъ *главната мисълъ* на четивото.

2. Да изтъкнатъ поуката, която може да се извлече отъ него.

3. Да го сравнятъ съ други подобни четива, четени по-рано.

4. Да отдѣлятъ отъ него само онова, което се отнася до едно лице, предметъ или събитие.

4. Да посочатъ, харесва ли имъ се четивото и защо имъ се харесва; кое отъ него най-много имъ се харесва.

Въ часа по четене ученицитъ докладватъ, какъ сж изпълнили възложенитъ имъ задачи. Възъ основа на тѣхнитъ доклади, на критиката, поправкитъ и допълненията на цѣлото

отдѣление съдържанието на четивото се напълно изяснява. Веднага следъ това се пристѣпва къмъ разработката му *откъмъ техника*. Съ тая частъ отъ урока, както въ II отдѣление, трѣбва винаги да се преследва точно опредѣлена и ясно поставена *техническа задача*. Учителътъ чете и показва, какъ трѣбва да се чете, но не иска *слабо да се подражава* неговото четене. Той насочва вниманието на ученицитѣ върху нѣкоя важна *особеностъ*, върху нѣкоя *поза страна* на четивната техника, упѣтва ги да я схванатъ и *съзнателно* да я спазватъ, кога четатъ. Тази особеностъ се поставя *като целъ* при разработката откъмъ техника на редица четива, докато ученицитѣ я усвоятъ напълно. Така упражненіята по четене ставатъ целесъобразна работа, въ която на активното внимание и на ученишката съобразителностъ се отрежда широко мѣсто.

Крайната целъ на обучението върху *външната страна на четенето* въ III и IV отд. е да се научатъ ученицитѣ да четатъ *изразително* — да привикнатъ да изразяватъ съ силата, бързината и тона на гласа си всички отенѣци на мислитѣ и чувствата, вложени въ четивата. За да се постигне тя, предварително трѣбва да се постигнатъ четири технически задачи:

1. Ученицитѣ трѣбва да се научатъ правилно да поставятъ *логическото ударение* въ изреченията.
2. Да спазватъ *ритма* на четенето.
3. Да четатъ съ съответната *динамика*.
4. Да спазватъ *мелодичнитѣ условия* на четенето.

Съ логическитѣ ударения се подчертаватъ отенѣцитѣ на мислитѣ и чувствата. Тѣ се изразяватъ съ по-високо и понатъртено четене на ония думи и изрази, въ които сж въплѣтени тѣзи отенѣци.

Ригмътъ се обуславя отъ групировката и връзката на думитѣ въ изреченията. Думи, които рисуватъ една картина или опредѣлятъ една частъ отъ мисълта въ изречението, се четатъ *заедно* — на „*единъ дъхъ*“. Заедно се четатъ опредѣленията съ опредѣляемитѣ думи, глаголитѣ съ най-близкитѣ му пояснения. Следъ всѣка такава група отъ думи се прави малка пауза — по-малка, отколкото при запетая. Такива паузи се наричатъ *логически*. Не се ли спазватъ тѣ, дето е потрѣбно, смисълта на изречението се затъмнява. Напр., изречението „На зелената морава пѣстро хоро лудо се люлъе“ трѣбва да се чете така:

На зелената морава | пѣстро хоро | лудо се люлъе. Размѣстимъ ли логическитѣ паузи, ще получимъ безсмислица: На зелената | морава пѣстро | хоро лудо | се люлъе.

Динамиката се изразява съ силното или слабото, съ бързото или бавното изговаряне на изреченията и отдѣлнитѣ тѣхни части. Тя се опредѣля отъ съдържанието на четивото, както и отъ ритма на четенето,

Логическите ударения, ритмът и динамиката, съчетани със *модулацията* — съ правилното вълнообразно повишение и понижение на гласа — дават *четивната мелодия*.

Между посочените четири страни на четивната техника има тъсна последователна връзка. Който не умее да поставя правилно логическите ударения, не може да се научи да чете ритмично, а който не може да чете така, не ще се научи да спазва динамичните и мелодичните условия на четенето. Затуй всяка една от четирите технически задачи трябва да се преследва и постига по отделно, докато бъдат постигнати всички.

Водим ли обучението по четене така, до края на четвъртата учебна година ние ще създадем у нашите ученици не само умение и навик да *четат сами*, да разбират прочетеното и да се ползват от него, но и ще ги научим да четат правилно, плавно и изразително — да четат, съ една дума, *хубаво*. Самостоятелното четене ще стане за тях насъщна нужда и ценно средство за *самообразование и саморазвитие*.

Живко Симеонов — Русе.

Домашните упражнения въ прогимназията.

Не малко се е писало и говорило за домашните упражнения, т. е. за работата, която учителите задават на учениците да извършват у домовете си. Мненията по този въпрос сж противоречиви. До като едни учители и педагози ги ценят твърде много, други съвсем ги отричат. Ако нашите училища бяха устроени така, че ученикът да прекарва, ако не всичкото, поне по-голямата част от времето си въ тях, ние бихме се съгласили съ вторите. Но като вземем пред вид действителното положение на нашето училище, програмите и правилниците, които се прилагат, не можем да не покрепим първите. Защото, преди всичко, ние сме убедени въ едно — че ученикът трябва да прави много и много упражнения, независимо от това, де се извършват те — въ къщи или въ училище.

За лишен път ние ще разгледаме този въпрос, като изхождаме от практиката въ прогимназията, де работим. От дидактиката е известно, че учебната работа предизвиква сложен процес въ съзнанието на ученика, който само, ако се изведе до край, може да донесе добри резултати. Чрез анализ е установено, че този процес се раз-

пада на три фази, които макаръ и не строго и последователно разграничени, могат да се характеризиратъ по отдѣлно. Тукъ ние нѣма да се спираме на този въпросъ. Ще ги споменемъ само мимоходомъ, доколкото това ни е нужно. Така, всѣко знание трѣбва да се *възприеме* чрезъ колкото се може повече сѣтвива; да се аперцепира, да се уясни напълно — съ други думи, да стане така наречената *вътрешна преработка* и, най-сетне, чрезъ дълго *приложение* на това знание, то да бжде усвоено отъ индивида до степенъ на навикъ. — Отъ друга страна е установено, че учебниятъ процесъ може да се доведе до край и да донесе резултати само при пълна активностъ, а най-вече самодейностъ отъ страна на ученика. Учебниятъ процесъ, както споменахме и преди малко, е сложенъ и дълъгъ и за него сж нуждни много работа и много време, съ каквото въ днешното училище не се разполага. Всѣки учителъ знае, че трѣбва винаги да бърза, защото материала по най-важните предмети е много. Налагани се да потърсимъ начинъ, за да можемъ да ангажираме за обучението и извъчучилищното време на учениците. Ето отъ де произтича нуждата отъ домашните упражнения. Освенъ това тѣ иматъ и възпитателно значение — тѣ сж единъ, макаръ и твърде несвършенъ, начинъ, по който учителятъ се опитва да разпростре своето въздействие върху цѣлия животъ на детето. Домашните упражнения за днешното училище сж необходимостъ отъ значение. Нѣщо повече дори: тѣ могатъ да станатъ особенъ методъ за обучение.

Като вземаме предвидъ учебния процесъ, който домашните упражнения трѣбва да подпомагатъ, можемъ да ги раздѣлимъ главно на два вида: едни, които подпомагатъ главно възприемането и вътрешната преработка, като будятъ самодейностъ у ученика, и които наричаме *задачи*, и други, които целятъ да създадатъ навици чрезъ дълго приложение на придобитото знание и които сж именно *упражнения* въ буквална смисълъ.

Истината, че действителни познания могатъ да се придобиятъ само чрезъ активностъ и самодейностъ, отдавна кара учителите да търсятъ начини, за да предизвикатъ последните у учениците. Стара истина е вече, че добъръ учителъ е оня, който по малко работи самъ, по малко говори, а за смѣтка на своята активностъ умѣе да събуди такава у учениците. Когато последните сами, чрезъ собственъ опитъ и изучавания, се добератъ до известна истина или познание, то въ тѣхното съзнание оставатъ дълбоки и трайни следи. Всѣки знае, че не се забравя лесно придобитото съ собствени усилия и трудъ. Тѣзи теоритически твърдения днесъ никой не отрича, но мжнотии се явяватъ при практическото имъ приложение. И опитите въ туй направление сж показали, че принципътъ на самодейностъ може да се при-

ложи *напълно* само въ училища, основно различни от нашите. При нашите това е невъзможно. Но все пакъ може да се направи нѣщо въ това направление съ *домашните задачи*, които ние ще разгледаме тукъ. — Тѣзи задачи целятъ да накаратъ ученика да прави опити въ дома си, да рови изъ книги, да прави сбирки, да намира известни нѣща, да отговаря на известни въпроси — съ една речъ, да събира суровъ материалъ, който въ последствие ще бжде разработенъ въ училище съ помощта на учителя. Този видъ домашни работи трѣбва да се задаватъ преди разработката на известенъ материалъ, за да се събуди у ученицитѣ интересъ, да се накаратъ да мислятъ върху него, да се зародятъ въ тѣхъ въпроси, проблеми, които чакатъ своето разрешение. Подобно постижение е достатъчно, но още по-добре ще бжде, разбира се, ако нѣкои ученици сами ги разрешатъ. Укорѣтъ, че обучението щѣло да се пренесе отъ училището въ дома, не издържа критика. Напротивъ — нищо по-добро отъ това да накарашъ ученика смислено да използвава свободното си време. Неоснователенъ е страхътъ на нѣкои учители, че тѣ щели да станатъ излишни и че славата имъ на опитни преподаватели щѣла да пропадне. Обучението винаги ще се нуждае отъ майстори, макаръ че тѣ ще трѣбва да се занимаватъ съ малко по-друга работа. Ние не можемъ да забравимъ единъ много типиченъ случай съ нашъ отдавнашенъ учителъ, който кипваше и позеленяваше отъ ядъ, че нѣкой ученикъ предварително е училъ нѣщо отъ материала, който той имаше да преподава. Това просто му убиваше охотата да работи. Той смѣташе това за незачитане, чувстваше се обиденъ, дори унизенъ, защото не сж чакали именно той пръвъ да произнесе истината. Каква заблуда! — Напротивъ, ние днесъ се мжчимъ да намѣримъ начинъ, по който да накараме ученицитѣ „да учатъ предварително“ Ако ние успѣемъ да направимъ това, т. е. ако подтикнемъ ученицитѣ си къмъ самодейностъ, по-големата частъ отъ нашата учителска работа е свършена. Тѣкмо това би могло, както казахме и по рано, да се постигне съ домашните задачи. Отъ тази гледна точка тѣхната полза е неуспорима. Но важното и мжчно за практиката е, какъ именно да се работи съ тѣхъ, за да се постигнатъ горните резултати. Отговорътъ на този въпросъ мжчно би могълъ да се даде, защото една норма въ това отношение малко би допринесла. Най-добре е учителятъ самъ да открие пжтя при конкретни условия. Но все пакъ ще си позволимъ да нахвърляме нѣкои общи мисли. Преди всичко този видъ домашни упражнения изключватъ всѣкакво насилие отвънъ и всѣки учителъ, който ги задава принудително, трѣбва да знае, че предварително убива самодейността у децата. Тукъ именно е време и мѣсто учителятъ да прояви своите способности. Той трѣбва да

напегне силитѣ си, за да събуди интересъ у децата, да ги напнѣти неусѣтно къмъ известна целъ, да създаде благородно съревнувание. И когато интересътъ и желанието да се научи новото, или да се направи нѣщо, сж силно раздвижени, когато въ детскитѣ очи блещи любопитството, което е готово да предизвика работа, учителътъ задава своята задача, която ученицитѣ ще има сами да разрешаватъ. Това е естествения пжтъ за нашето училище, защото другиятъ — да очакваме децата сами да се натъкнатъ на известна задача — е неприложимъ при днешнитѣ ни училищни условия. Ако учителътъ е могълъ така да зададе своята домашна задача, той е успѣлъ. Работата трѣгва. Ученицитѣ вече сами търсятъ свободно време, за да се заловятъ за работа. — Разбира се, при тѣзи задачи учителътъ не може и не трѣбва да бжде строго взискателенъ. Той ще трѣбва да даде нуждната свобода, за да може всѣки да работи споредъ способноститѣ, силитѣ и разбиранията си. Не може да се очакватъ тукъ и еднакви резултати. — На следния пжтъ, когато ученицитѣ се явятъ съ тѣзи резултати, учителътъ трѣбва да бжде внимателенъ къмъ тѣхъ и да имъ даде нуждно значение, но найголѣмо внимание той трѣбва да обърне на положениитѣ отъ всѣкиго усилия. Негова длъжностъ е да насърчи и удовлетвори въ туй отношение всѣки ученикъ. Следъ умѣла беседа върху добититѣ резултати, той неусѣтно трѣбва да систематизира суровия материялъ и съ нѣколко заключителни думи да направи нуждния изводъ. Да се задаватъ подобни домашни задачи не е много лесно. Ако учителътъ не е достатъчно търпеливъ, или ако не умѣе да разнообрази работата си, много лесно се изпада въ следното положение, често срѣщано у насъ: Учителътъ въ края на часа просто *задава* „домашното“, което всѣки е *длъженъ* да направи. Ученикътъ по навикъ знае, че бждещиятъ урокъ се намира готовъ разработенъ въ учебника и, ако домашното е „за писане“, го преписва механически отъ тамъ, а ако е нѣщо „за учене“, просто го зазубря. — За каква самодейностъ може да се говори тукъ? — Това е само игра, самоизмамване. Въ сжщностъ ученицитѣ тукъ оставатъ напълно пасивни, нищо не е раздвижило тѣхната душа, освенъ страхъ, и тѣ се мжчатъ да зазубрятъ предварително урока само за лице, за да ги похвалятъ учителътъ, или найчесто да не ги наказва. — Не ще и дума че подобни задачи за „предварително зубрене“ нѣматъ никаква стойностъ и по добре е да не се задаватъ.

Съ тѣзи бележки за домашнитѣ задачи ние смѣтаме, че е уяснено, де, кога и при какви предпоставки тѣ си иматъ мѣсто и значение.

Вториятъ видъ домашни работи — сжщинскитѣ домашни упражнения — гонятъ друга целъ и затова значително се

отличаватъ по своята теоретическа обосновка и практическо приложение. Още въ начало ние споменахме, че главната тѣхна целъ е да създадатъ навици у ученика по-конкретно, чрезъ тѣхъ се цели, придобитото по съзнателенъ начинъ знание да се увладѣе напълно, да се превърне въ *можене*, да стане плътъ и кръвъ на ученика. Тоя видъ домашни упражнения се явяватъ въ помощъ на третата фаза отъ учебния процесъ — приложението. Тѣ се задаватъ, следъ като известенъ материалъ е разработенъ и уясненъ на ученицитѣ въ класъ.

Приложението е дѣлнична работа при учебния процесъ. И, както при вѣща дѣлнична работа, тукъ се изисква търпение, постоянство, точностъ и акуратностъ. Така ученицитѣ ставатъ прости работници — вдѣхновение и устремъ отъ тѣхъ не може да се изисква. По-важно е да ги накараме съзнателно да работятъ по дълго време върху една и сѣща материя. „Повторението е майка на знанието“. Но това повторение трѣбва да става напълно съзнателно, съ силно съсредоточено внимание. То не трѣбва да бжде механично и пасивно изпълнение на зададена работа. Тукъ учителятъ трѣбва да направи всичко възможно, за да убеди ученика, че повторението е полезно и смислена работа, на която дѣлничниятъ характеръ не бива да ни досажда. Когато задава тѣзи домашни упражнения, учителятъ не е длъженъ непременно да създава нѣкакво повишено настроение. Достатъчно е напълно сериозно и убедително (не заповѣднически) да зададе работата. Когато провѣрвява тѣзи упражнения, учителятъ трѣбва да е по строгъ и вискателенъ. Тука вече се очакватъ до известна степенъ еднакви резултати отъ всички ученици. Различнитѣ индивидуалности, разбира се, пакъ ще се иматъ предъ видъ, но изобщо голѣма отстъпчивостъ отъ страна на учителя не може да се препоръча. Но затуй пакъ негова длъжностъ е да проучи, защо известно домашно упражнение не е направено, или е невѣрно, ако има такова. И ако види, че ученикътъ се е старалъ и работилъ и все пакъ не е сполучилъ, той трѣбва да потърси вината преди всичко у себе си, че тогава въ слабитѣ сили на ученика. Но ако забележи, че това се дължи на несериозностъ, рзсѣянностъ или мързелъ, той е длъженъ сериозно да го лѣкува. При поправкитѣ учителятъ трѣбва зорко да следи, да не би да останатъ нѣкои грѣшки незабелязани и да станатъ причина за създаването на погрѣшни навици. Затова е нужно винаги да се правятъ поправки. Какъ ще се водятъ тѣ — класно, групово или поединично — зависи отъ естеството на работата, отъ времето, съ което се разполага, и отъ разбиранията на самия учителъ. Но едно нѣщо трѣбва да се помни: че ще се поправя не самата домашна работа, а ученика, който я извършилъ. — Най-

после, поправката, особено класната, има и още едно значение — сама по себе си тя е още едно повторение, още една разработка на материята.

Освенъ главната цель, важна за материалната страна на обучението, при тѣзи домашни упражнения може и трѣбва да се преследватъ и други странични цели — създаване навици за работа, търпеливостъ, постоянство, точностъ, акуратностъ и т. н. Затова учителътъ трѣбва да обръща внимание и на външното изпълнение на работата. Въ това отношение той трѣбва да изисква неотклонно и търпеливо.

Въ допълнение на всичко, което казахме за домашнитѣ упражнения въобще, трѣбва да добавимъ и следнитѣ бележки, еднакво важни както за еднитѣ, тъй и за другитѣ: Преди всичко тѣ трѣбва да отговарятъ на силитѣ на ученицитѣ. Възрастъ и подготовката всѣкога трѣбва да се иматъ предъ видъ. Никога домашнитѣ работи не трѣбва да бждатъ толкова мъжни, че да отчайватъ ученицитѣ, нито пъкъ толкова лесни — че да ставатъ безинтересни. Изобщо, не трѣбва да се задаватъ домашни задачи, ако у ученицитѣ липсватъ поне въ зародишъ познанията, които тѣ предполагатъ, и никакви домашни упражнения, преди ученицитѣ да сж подготовени още въ класъ за тѣхъ. Найсетне, трѣбва да се иматъ предъ видъ и домашнитѣ условия на ученицитѣ, за да не се изискватъ отъ тѣхъ невъзможни нѣща.

Въ заключение, ако хвърлимъ бързъ погледъ на практиката въ прогимназията, ще видимъ, че домашни работи отъ първия видъ почти не се задаватъ, макаръ че възрастъ на ученицитѣ би позволила това. И тукъ обикновенно си служатъ само съ упражнения. Трѣбва да се каже сжшо, че съ такива си служатъ почти само по езикознание и математика. По другитѣ предмети домашни упражнения рѣдко (за да не кажемъ никакъ) се задаватъ.

Домашнитѣ упражнения и отъ двата вида могатъ да намѣрятъ широко приложение въ практиката на прогимназията. Но веднага предупреждаваме, че при сегашната предметна система лесно може да се отиде до друга крайностъ, която всѣкога трѣбва да се има предъ видъ: ако отдѣлнитѣ преподаватели не се споразумяватъ постоянно, може да се претрупатъ ученицитѣ съ много домашни упражнения и съ това да имъ се даде поводъ да бждатъ нередовни или да се пресилватъ въ ущърбъ на физическото си здраве.

Хр. Г. Ковачевъ — гр. Русе.

Красотата като принципъ въ образователния процесъ.

Най-напредъ е необходимо да се изтъкне точния смисъл и същността на красотата, като отдѣлно понятие, защото отъ това зависи изключително пълното приложение на тоя принципъ, на който съществень белегъ е тя. Това се налага още и по съображение, че понятието красота въ нѣкои срѣди се разбира доста тѣсно и едностранчиво, а въ други — твърде широко. Така, напимѣрь, мнозина смѣтатъ красотата като външенъ белегъ на даденъ предметъ, явление, лице, а други схващатъ това понятие толкова широко, че дори става несъществуваще, понеже споредъ тѣхъ всѣка тваръ съдържа елементи на своята красота, въ най-широка смисълъ на думата.

При това положение на въпроса необходимо е, като предпоставка, да се направи една, макаръ и кжса, екскурзия изъ областта на философската мисълъ досежно понятието „красота“.

Известно е, че това понятие е рожба на старо-гръцката естетика. Въ бележития вѣкъ на Перикла въ малката Атика се запалилъ такъвъ лъчезаренъ факелъ на прекрасното, че той свѣти и до день днешенъ и не е надминатъ току речи отъ никого и нийде. Старогръцката дума *естетика* е глаголно съществително — произхожда отъ глагола „чувствувамъ“. Оптичнитъ характеръ на древния гръкъ, обаче, събрналъ това общо понятие на глагола въ частно, като му предалъ свойства на прекрасното. Споредъ старогръцкитъ писатели, красотата не се отдѣля отъ доброто, справедливото и истината. Споредъ велекия Платонъ, тя била само отражение на божествената красота. Същиятъ считалъ всичко на земята за отражение на вѣчнитъ идеи. Само въ времето на Аристотела понятието за красотата ясно се отдѣля отъ тѣсно свързанитъ съ него чисто морални понятия.

Голѣма ценостъ е давалъ древниятъ гръкъ на „красота-та“. У него имало не само склоностъ да я направи спътникъ на морала, но той я считалъ и като нѣщо лѣчебно за духа, като нѣщо, което облекчава — идея, която въ последно време бѣ възприета и отъ най-голѣмитъ свѣтовни психиатри. Не току тъй тя имала въ Елада такъвъ разкошенъ разцвѣтъ и способствувала за развитието на високи етични качества у древния човѣкъ. Ето защо чувството за красотата се появило много по рано отъ първитъ наченки на етиката — твърдение, което се приема и отъ биологията и отъ историята на културата.

Английският философ Спенсеръ много оригинално опредѣля понятието „красота“. Въ неговитѣ думи вече ясно се чувствува влиянието на биологията. — „Полезното, което е престанало да бжде такова, е „красота“, казва той. А свойството на „красотата“, която отъжествява съ грацията, той опредѣля още по-точно и математически. „Грацията е максимумъ движение при минимумъ напрежение“. Нѣма нужда да се доказва, че тѣсната и суха формална представа на Спенсера за „красотата“ не може да задоволи съвремения човѣкъ.

Кантъ дава удивително точно, безсмъртно и изчерпателно опредѣление на „красотата“. Той казва, че красиво е това, което го има у всички и което непосредствено само съ формата си извиква незаинтересовано наслаждение. Особенно ценно у Канта е съединението на двата елемента — „необходимостъ и незаинтересованостъ“. „Красивото го има у всички, то е непосредствено“, — казва той.

Освенъ Кантъ, презъ 19 вѣкъ много бележити хора сж се ичтересували за естетиката. Представителъ на едно течение у тѣхъ е билъ Гьой. Сжщо като Аристотела, той разширилъ понятието за красотата. Къмъ елемента на приятностъ той е добавилъ съзнателностъ и интелектуалностъ, дори и волево начало, като се стремѣлъ да доведе естетичнитѣ емоции до границата на обществеността.

Друго течение между ученитѣ хора презъ тая епоха по тоя въпросъ е било хедонистическото гледище на Фехнеръ, Вундтъ, Шумпфъ и др., споредъ което естетическитѣ форми сж отъ чисто чувствуванъ характеръ само въ областта на възприятата.

Така, напримѣръ, ритмътъ, хармонията и мелодията сж станали само отъ обикновената реакция на слуховия органъ, а боитѣ, формитѣ и линиитѣ — на зрительния.

Появили се и интересни анализи на свойствата на чувственитѣ ни органи, отъ които нѣкои се опитвали да обуславятъ усѣщанието за красивото. Известниятъ философъ Хартманъ казва, че на зрительния органъ е по-удобно да гледа въ вертикална линия, отколкото въ хоризонтална, а отъ тукъ и стремлението на хората къмъ архитектура.

По тоя начинъ подъ напора на материализма постепенно падали розовитѣ вѣнци отъ дивнитѣ мрамори на античната Елада.

Френскиятъ писателъ Флоберъ и философътъ Липсъ разбрали това падение на красотата въ съзнанието на възпитаното въ материализмъ поколѣние, като се опитали да я издигнатъ пакъ до положение, достойно за божествения ѝ произходъ. Така Флоберъ казва: „Всѣки атомъ на онова, що съществува, съдържа въ себе си елементъ на красотата“. Липсъ сжщо тѣй съ свойствената му тънкость на ми-

сълътъ забелязва, че естетечното удоволствие разширява душевния животъ на човѣка. Толкова той е далечъ отъ онова тѣсно разбирање за нейнитѣ (на красотата) свойства до чисто чувствени възприятия, както и отъ това, да я хвърля въ краката на действителността.

Другъ единъ поетъ — Перси Шели, съвременникъ на Байрона, живѣлъ въ красивата епоха на романтизма, свързанъ съ войната за освобождението Гърция — казалъ следнитѣ забележителни слова: „Азъ сега разбирамъ, защо старитѣ гърци били тѣй голѣми поети“.

Ще трѣбва да цитирамъ и друго опредѣление на красотата отъ славянския философъ — поетъ В. Соловьевъ, който преди всичко смѣта, че за красотата не може да се разсждава, защото тя е наистина реалностъ, която се усѣща и конкретнo се въобразява. Въ първия случай тя извиква естетическо чувство отъ боитѣ, формитѣ, звуковетѣ и др., а въ втория — тя става дейна, става творчество, изкуство.

„Красотата е истината“, казва английскиятъ философъ. Равесонъ „Само естетическиятъ опитъ — хубавото — е въ състояние да даде ценостъ и увлѣчение на нашия животъ,“ казва Дарвинъ.

„Сжщиятъ естетически опитъ — хубавото — разрешава противоречията на разума,“ — казва американския психологъ Балдвинъ.

„У васъ трѣбва да има умение, трѣбва да има красота, която е висшъ нравственъ елементъ, и най сетне истина или полезностъ, която се явява жизненъ елементъ,“ — казва Джонъ Ръскинъ на своитѣ слушатели въ една речъ.

„Колкото повече се увеличава умението и красотата въ тѣхната работа, толкова повече се увеличава и тѣхниятъ стремежъ къмъ истината и полезното“, казва сжщиятъ ученъ.

„Прекрасно е онова сжщество, въ което ние виждаме живота такъвъ, какъвто трѣбва да бжде, споредъ нашитѣ понятия; прекрасенъ е оня предметъ, който показва въ себе си животъ или ни напомня за живота“, казва Чернишевски. „Физиономията на човѣка блести съ умъ и доброта“, — казва Достоевски.

Следъ тая бѣгла екскурзия не можемъ да не изтъкнемъ обстоятелството, какво все пакъ гледището на старогръцкитѣ писатели на чело съ великия Платонъ си остава и до днесъ мѣродавно. Трѣбва да подчертаемъ, заедно съ тѣхъ, че красивото — красотата е понятие, което съдържа въ себе си доброто, справедливото и истинното Или съ други думи казано, това понятие е божесивена красота въ най-широкия и правъ смисълъ на думата.

Красота — това е най съвършенната форма, най-образцовата външностъ на всѣко нѣщо, на всѣки предметъ, явля

ние, мисълъ, чувство, действие. Най-съвършенната форма и образцова външностъ, която съ самсто си външно лице — линии, бои, звукове и други прояви — ни радва, възхищава, дава ни художествена наслада. Ние се радваме, заглеждаме се въ красивото тѣло и лице, въ красивото мѣсто, въ красивия предметъ. Въ обаяние сме отъ красивата мисълъ, отъ красивото чувство на човѣка, отъ красивото дѣло и отъ красивия характеръ.

Защо имъ се радваме и защо ни обаяватъ?

Де е тайната на красотата? Какъ и съ какво формитѣ достигатъ това съвършенство?

— Тайната на красотата е въ *хармонията*, въ пълното съгласуване на отдѣлнитѣ части въ едно образцово цѣло.

Ако *хармонично* сж съчетани линиитѣ, боитѣ, звуковетѣ, мислитѣ, чувствата, дѣлата, то тѣ ни харесватъ.

Най-добъръ примѣръ ни даватъ хората съ своята външностъ и вътрешностъ. Красивъ е оня човѣкъ, въ когото има пълна хармония между неговата външностъ и вътрешностъ и обратно.

Хиляди жаби въ голѣмото блато могатъ да проглушатъ въздуха съ своето силно квакане. Тия квакания могатъ да бждатъ своеобразно съчетрни и тогава тѣ могатъ да ни се харесватъ като своеобразна блатна хармония, като особена жабешка симфония.

Но примѣра съ подобна блатна симфония показва, че не всѣка красота има еднаква ценностъ. Стълбата на красотата, като стълбата, която се присънила на Яковъ, съ долния си край се опира на дъното на блатото съ жабитѣ, а съ горния си край се издига въ невидимитѣ отъ насъ небесни висини.

Красотата на жабешкото квакане и красотата на лунната соната на Бетховена, или на речъта на Демостена, красотата отъ пламацитѣ на пожара и красотата на кладата на Хуса сж красоти отъ различни степени, красоти съ различна „красота“, ако можемъ така да се изразимъ. Красотата отъ северното сияние и тая отъ свѣткавицитѣ при голѣмия нощенъ двубой, каквито често наблюдавахме при голѣмата европейска война, сж сжщо красоти отъ различно естество.

Но все пакъ и тукъ и тамъ имаме „красота“.

Великиятъ мъдрецъ мъченикъ Джордано Бруно много хубаво е казалъ: „Божеството е разлѣно на всѣкъде отъ трѣвицата чакъ до звездитѣ, т. е. всѣка прашилка въ свѣта, всѣки атомъ на битието сж пълни съ висша мъдростъ и творческа сила.“

И въ блатната тиня и въ смръдлива торъ има мъдростъ. Задачата на човѣка е именно да види мъдростъта на живота и съ нея да „умждри“ себе си и духовно да се обогати.

Поне на единъ сантиметъръ да се повдигне къмъ идеала на човѣка. Да стане по-добъръ, по-съвършенъ, „по-красивъ“.

Красотата е разлѣта на всѣкъде: както елмазитѣ се намиратъ въ глиненитѣ пластове, както малки зрънца злато се изкарватъ чрезъ промивки отъ цѣли планини пѣсѣкъ, както драгоценниятъ бисеръ се вади отъ дѣното на океана, тъй може да има красота и въ порочнитѣ, и въ глупавитѣ, и въ злитѣ лица, ала порокътъ, глупостта и злото отъ това не ставатъ красота. Нѣма съвършено зли хора, както нѣма съвършено добри, красиви такива.

И мъдростта на живота, — задачата на човѣка е: изъ порока, изъ страданията, изъ глупостта (простотата) да се извлѣкатъ зрънцата на красотата, ако ги има тамъ, както розата извлича изъ тора своя ароматъ и своята красота.

При това изяснение на въпроса за красотата намъ остава да посочимъ това понятие, което трѣбва да се въздигне въ принципъ, какво влияние може да укаже изобщо при възпитанието на детето и какъ трѣбва да се прилага при обучението по-отдѣлнитѣ научни дисциплини.

Известниятъ писателъ Григорий Петровъ въ своята книга „Изкуство и животъ“ казва думи, които напълно могатъ да се приложатъ и по отношение на нашата действителност. Нѣщо повече: нашата груба действителностъ е такава, че съ право могатъ да се цитиратъ думитѣ му като такива, писани специално за насъ. Той казва:

„Обикновено е прието да се мисли, че красотата, изкуството и художественото творчество сж единъ видъ разкошъ въ живота. Голѣма частъ отъ човѣчеството и материално и духовно е поставено повечето пжти въ такива тежки, понѣкога непоносими условия, че тукъ не само нѣма мѣсто за красота и художествено творчество, но да се говори за тѣхъ е излишно, дори неумѣстно, както е неумѣстно да се говори за ябълки и портокали, за тънки дантели и кина предъ гладни, голи и бездомни хора. Подобно мнение въ основата си е погрѣшно. Нашиятъ личенъ, семеенъ, общественъ и политически животъ за това именно е тъй обезобразенъ и осакатенъ отъ много страни, защото красотата въ него е малко“.

Огъ тоя цитатъ на бележития общественикъ и писателъ се вижда много ясно онова голѣмо значение, което има да играе красотата като принципъ въ живота на отдѣлнитѣ индивиди и общества. Не напразно сжиятъ цитира въ сжщото си съчинение и мисълта на Достоевски, че красотата ще спаси свѣта.

Така красотата и само красстата ще спаси, ще възроди и обнови човѣчеството, което въ последно време я е смѣнало отъ главата си и вмѣсто нея е поставило вѣнеца на грубия материализмъ, който нѣма нищо общо съ тая кра-

сота. Но коя красота се разбира тукъ? Тая ли въ обикновения — тривиаленъ смисълъ на думата? — Не, тая, която сж разбирали и прилагали въ древнитѣ времена старогърцитѣ, тая, която обгръща въ себе си всичко хубаво, добро, ценно и истинно; красотата на божественото начало — квинт-есенцията на незабележимото по идеи евангелско учение на И. Христа.

Нашиятъ дѣлниченъ и празниченъ животъ въ селата и градоветѣ е достигналъ вече апогея на своята грозота въ най-широкъ смисълъ. Антиподътъ на красотата е обзелъ всички и въ всичко. Съ малки изключения, нашето общество се разяжда отъ гангрена на грозотата въ всичкитѣ ѝ насоки и прояви. Всички съсловия сж се окичили съ ореола на грубоматериалистичния вѣнецъ, въпрѣки постояннитѣ имъ хвалби и декламации за голѣми грижи спрѣмо народъ, държава и племе.

Въ България всички ние стоимъ предъ голѣма, но въ сжщото време мъчна задача. Старитѣ понятия за личенъ, семеенъ и общественъ животъ, като стари дрехи, сж износени; тѣ сж остарѣли, защото въ много нѣща сме вече надраснали стария битъ. Тѣсно ни е въ тѣхъ и, споредъ думитѣ на Гр. Петровъ, трѣбва да се кроятъ и шиятъ нови обществени, народни, семейни и лични дрехи. Не бива да се оставятъ широкитѣ народни маси съ тия разбирания, ограничения, вкусове и възгледи; защото, тѣ независимо отъ това, сж недостатъчни и слаби. Нашитѣ душевни и физически сили трѣбва да се просвѣтятъ и наситятъ съ красотата. Необходимъ е орловъ погледъ и обхватъ на цѣлото ни общество, както въ миналото, тѣй и въ сегашното, за да се разбере и почувствува отъ всѣки, защо на човѣчеството тѣй много е дадено отъ природата, а хората иматъ тѣй малко. Де е тукъ коренътъ на нещастieto въ миналото и кой е пжтътъ къмъ добро бждене?

Не е безъ значение за насъ да си припомнимъ, при какви материални и духовни услвия е сжществувало и сега сжествува основното народно училище и доколко, следователно, е билъ застѣпенъ тоя общъ принципъ за красотата въ неговия животъ. Необходимо ни е още да знаемъ при това случайно застѣпничество на поменатия принципъ и то, безсистемно, дори ненапълно съзнателно, какви резултати има на лице, за да можемъ по-нататкъ пѣкъ да посочимъ онова, което трѣбва да се направи и спазва за пълната и напълно съзнателна приложба на тоя принципъ въ областта на духовния и материаленъ животъ на основното училище. Това трѣбва да стане, защото въ него се включватъ задачитѣ на това училище, като възпитателенъ факторъ.

Защото, ако ние сме успѣли да възпитае питомцитѣ си чрезъ училището и цѣлия неговъ животъ въ онова, което,

наистина, се казва „красиво“ въ най широкъ смисълъ на душата; въ онова, което въ себе си съдържа тая божествена красота, за която ни говори старогръцкиятъ философъ Платонъ, ние сме успѣли да постигнемъ задачитѣ си напълно.

При какви обективни условия е функционирало училището ни въ миналото? — Учебни програми най разнообразни, липса на ясна опредѣлена целъ на училището, липса на благоприятни трудови условия, — лошо училище, на първо време килийни помѣщения при църквитѣ, за които хигиена, педагогия и красота сж били съвършено чужди елементи; липса на покъщнина, помагала и всичко онова, което е неотлъчно свойство за правиленъ училищенъ животъ, липса на подготвени учителски сили, лошо платени, поради липса на парични срѣдства, и слаба оценка на учителявия трудъ; липса на служебна и материална стабилностъ, — ето това е картината на народното училище въ по далечното минало.

Това е само една бѣгла скица на училищния животъ въ миналото, който при всичката беднотия — материална и духовна — даде за времето бележити сорци и герои за народни правдини и свободи. Доколко въ тоя училищенъ животъ е билъ застъпенъ принципътъ на красотата, може всѣки отъ насъ да си отговори. Но при все това въ онова време при сѣществующитѣ обективни условия на живота имало е много нѣщо красиво — висша красота въ борбата за духовна и политическа свобода на българското племе. Тая красота въ идеитѣ е сгрѣвала душитѣ на героитѣ и борцитѣ, които сж давали живота си за родината ни.

Какво да кажемъ за училището въ близкото ни минало и сега?

Състоянието на училищата ни съ всичкитѣ имъ приспособления — помагала, покъщнина, училищни градини, и др., — действително е отишло доста напредъ. Днесъ не е онова, което бѣ вчера и завчера. При все това има още много да се желае и работи, за да се издигне училището на оная висота, каквато неговитѣ цели му опредѣлятъ.

Сега следва да разгледаме, какъ се прилага, какъ се застъпя принципътъ на красотата при отдѣлнитѣ учебни предмети въ основното училище, какъ намира своето приложение и въ материалнитѣ условия на сжщото училище и, най-сетне, какъ се застъпя сжщия принципъ съ личността на учителя.

Учебнитѣ предмети въ основното училище се дѣлятъ на три групи: езико историческа, природо-математическа и техническа.

Въ първата група влизатъ български езикъ, география, история, гражданско учение, въроучение и новитѣ чужди езици; въ втората: — смѣтане (аритметика), геометрия, предметно учение, естествознание, физика и химия; въ третата —

рисуване, моделиране, краснописание, гимнастика, пѣние, ръчна работа и ржководѣние.

Какъ е застъпенъ принципа на красотата при отдѣлни групи?

Свободниятъ и правиленъ майчинъ езикъ, твърде добре застъпенъ въ основното училище, съдържа въ себе си твърде много елементи на красота. Тя добре се изпитва отъ децата особено при посетичнитѣ произведения. Красотата отъ езика най-добре се чувства при изразителното четене и декламациятъ. Кой отъ насъ не се е възхищавалъ и възхищава отъ хубавитѣ не само по съдържание, а и по форма слова на оратора или референчика? При такива случаи ние наподобяваме говора му на приятна музика.

Въ опознаване на родината принципътъ на красотата кара също своята приложба почти напълно. Всѣки знае, че ние едва тогава само съзираме красивото въ нашата страна (мѣстности, село, градъ, областъ и пр.), когато я опознаемъ добре.

Историята на отдѣлнитѣ народи съдържа не малко красота. Идеитѣ за право, справедливостъ, човѣщина, себеприцание въ името на известенъ моралъ главнитѣ двигатели въ живота на отдѣлнитѣ племена, народи и общества съ придружаващи ги главни действащи лица, съдържатъ твърде много елементи на красота. Поради туй и тамъ принципътъ на красотата намира своята приложба.

Същото може да се каже и за религиознитѣ събития, тъй добре изложени въ библейската история почти на всички народи. Много красота има въ подвизитѣ на всички основатели на религиитѣ и технитѣ последователи, които дори и живота си давали въ името на религиознитѣ идеи. Каква красота представя животътъ и дейността на И. Христа, апостолитѣ и други последователи на християнството, които съ гордостъ се качвали на кръста и на кладата, когато е трѣбвало да отстоятъ идеитѣ на тѣхното религиозно учение.

Изучаването на нови чужди езици, следъ като матерния такъвъ е добре усвоенъ, представя известна красота, защото по тоя начинъ се дава възможностъ на ученицитѣ да вникнатъ и разбиратъ красотата и другаде, вънъ отъ обсега на родното.

Не малко красота се съдържа и въ изучаването на предметитѣ отъ втората група.

Числовитѣ величини и операции, геометрическитѣ тѣла и фигури, при изучаването на които взема не малко участие ржката и окоето на ученика, иматъ елементи на красота. Тая красота се чувствува дори и при успѣха по тия предмети. Защото, какъ може да се нарекатъ изпитваното удоволствие и радостъ отъ постигнатитѣ добри резултати, ако не красота? — Значи, красота има тука не само въ формата и

външната страна на предметитъ отъ същата група — предмети, но дори и въ тяхното съдържание.

Нѣщо повече може да се каже за другитъ предмети отъ същата група: предметно учение, естествознание, физика и химия. Изучаването на тия предмети има повече елементи на красотата, защото обучението по тяхъ се гради на принципа на нагледността, тъй обилно прилаганъ въ всичко, което съществува въ природата, което, безспорно, има като най-същественъ белегъ красотата. Съ право може да се каже, че всичко, създадено отъ природата, е красиво. И тая красота много добре се изпитва отъ ученицитъ при самото обучение. Забележете, какъвъ пламъ въ очитъ на ученицитъ блѣсва, когато имъ се покаже нѣкой предметъ, картина, физически или химически опитъ, за да разберете оная радостъ и онова удоволствие въ детската душа, ксито не сж нищо друго, освенъ красотата.

Още повече красотата има въ обучението по третата група предмети.

Обучението по рисуване, моделиране, краснорисъ, гимнастика, пѣние, ръчна работа и ржководѣние се гради изключително върху тоя принципъ. Нѣщо повече: не е възможно да се води никакво обучение по тия предмети, ако не съществува тоя главенъ и същественъ елементъ — красотата.

При рисуването ученицитъ рисуватъ ония предмети и пейзажи съ голѣмъ успѣхъ, които имъ се харесватъ, или, съ други думи, тия, които за тяхъ сж красиви. Същото може да се каже за краснориса и моделирането. Подражаватъ въ писането и моделирането онсва, което имъ е представено въ красива форма. При гимнастиката е същото. Увличатъ децата ония игри и гимнастически упражнения, които съдържатъ въ себеси известна красота. Свободнитъ детски игри съ красиви движения и жестове, пасивнитъ гимнастически упражнения и ритмичнитъ редицови движения иматъ изключително красивъ видъ при добро и весто изпълнение, поради което децата при тяхъ просто се увличатъ до забрава.

Сжщо такава красота има и при обучението по пѣние, ръчна работа и ржководѣние. Не може да се пѣе пѣсенъ съ успѣхъ, ако тя не се хареса на децата. Всѣка пѣсенъ, изпълнена добре, е хубава, красива за слуха, обаче тая красота е нѣщо относително за ученицитъ, поради което резултатитъ сж различни. Не е безъ значение външното държание на пѣвеца или пѣвцитъ. Некрасивитъ гримаси и маниери при пѣнието указватъ твърде голѣмо влияние и върху красотата на слуха. Съ празо се забелязва на нѣкои пѣвци, че тѣ пѣятъ хубаво, но „при закрити очи“, или пъкъ обратното — при красиви маниери и държане отъ страна на пѣвеца и не толкова доброто изпълнение на пѣсенъта се харесва.

Обучението по ржчна работа и ржкодѣлие е невъзможно, ако това, което се работи, не съдържа елементи на красотата. Резултатитѣ ще бждатъ само добри, ако тия предмети се избиратъ главно споредъ естетическия вкусъ и разбиране на ученицитѣ, понеже, изтъкна се и по-рано, всичко, което съществува въ природата, съдържа елементи на красотата.

Изобщо, третата група предмети се основава почти изключително върху принципа на красотата. Най-сжществениятъ белегъ при обучението по тая група предмети е тоя. И, ако тая красота не се застъпва добре, добри резултати при обучението не трѣбва да се очакватъ.

Кои сж материалнитѣ условия, при които е поставено да съществува основното училище и каква красота има и трѣбва да има въ него?

Отгъ училищната сграда — учебни стаи, коридори, вестюбли, учителски стаи, стаи за помагала, за прислуга и др. — трѣбва да лѣха красотата. Всичко въ нея трѣбва да буди и развива естетически чувства. Повечето отъ нашенскитѣ училищни сгради не отговарятъ на тия изисквания.

Да се застъпи принципътъ на красотата въ неговата ширина и пълнота при строежа на училищнитѣ здания се налага и отъ обстоятелството, че обстановката играе твърде важна роль при възпитанието на младежъта. Не е безразлично, дали младежъта расте въ хубава или грозна обстановка. Не е все едно, дали ученицитѣ ще влизатъ въ едно училище, съградено по искането на принципа за красотата, или ще се държатъ въ занемарени и отвратителни здания, които не могатъ дори да възбудятъ у тѣхъ любовъ къмъ чистотата и редъ. Последнитѣ сж най-елементарни условия, безъ които не може да се развие у децата никакъвъ естетиченъ вкусъ. Независимо отъ това, хубавата училищна сграда, особено въ селата, като краси селото и неговата околностъ, действува възпитателно и на възрастнитѣ. Тя ги потиква да строятъ жилищата си въ форма не само целесъобразна, но и да задоволява естетическитѣ имъ чувства.

Сжщото внимание трѣбва да се посвети и на вътрешната украса на училищното здание.

За декорациитѣ важатъ сжщитѣ правила, както и за външната страна въ постройката на училищата: простота и приличие. Не е достатъчно само да се боядисватъ зданията отъвънъ, а и вътре, обаче това боядисване трѣбва да става съ свѣтли и ясни бои, които създаватъ весело настроение у децата.

Училищнитѣ покжщини — чинове, маси, столове, долапи, черни дъски, врати и др. — трѣбва тоже да се изработятъ красиво. Въобще, цѣлата учебна стая съ своята наредба трѣбва да бжде красива. Училищнитѣ стаи, коридори

и входиове могат да се украсятъ съ бюстове, барелефи и картини.

Принципътъ на красотата трѣбва да се застъпя достатъчно и при уредбата на училищнитѣ градини. Независимо отъ ползата, която принасятъ тия градини за нуждитѣ на обучението, тѣ сж и срѣдство за развиване на естетически чувства въ детската душа. Всѣкому е извѣстно, какъ действува на около разградената, буренясалата и въобще неуредената училищна градина.

Най после идва редъ да се кажатъ нѣколко думи и за душата на училището — учителътъ.

Той трѣбва да се разгледа вътрешно и външно — душа и тѣло.

Въ що се състои красотата на неговата душа? — Първиятъ атрибутъ на тая красота е интелигентността. Учителевата душа трѣбва да обладава общи и солидни познания, както специално за прѣката си работа, така за всичко онова, което застъга културния животъ на индивида и обществото. Неговата интелигентностъ трѣбва да достига до тая на културтрегера. Той трѣбва да има познания по всички научни отрасли, макаръ и еламентарни, независимо отъ педагогическитѣ си познания. Тия познания той нѣма да донесе отъ училището, което е завършилъ, а ще трѣбва самъ да работи и се самоусъвършенствува, като следи непрестанно научната и педагогическа мисль чрезъ четене и вгледване въ живота на обществото и отдѣлнитѣ му индивиди. При тия обстоятелства учителътъ не може да не бжде и политикъ. Той трѣбва да има изработенъ политически съѣтсгледъ, който да отговаря на идеитѣ и тежненията на ширскитѣ народни маси, върху които се крепи държавата и племето. А за да може да има такъвъ, той трѣбва да е проучилъ и следилъ политическото развитие на обществото, на което той е членъ. Но учителътъ не може и не бива да бжде вулгаренъ и прононсиранъ партизанинъ. Той може и трѣбва да бжде лояленъ политикъ носителъ на здрави и прогресивни политически идеи, а не такъвъ на ултрареакционни политически тежнения, които служатъ само на идеитѣ и интереситѣ на едно незначително малцинство отъ българското общество. Красотата на учителевата душа се състои и въ неговата воля. Естеството на работата му и като гражданинъ и като учителъ е такова, че той трѣбва да има единна, постоянна и твърда воля. Като възпитателъ на младото поколение и като общественъ служителъ, той трѣбва да работи непрестанно и упорито, потиванъ единствено отъ полсжителнитѣ и здрави идеи на съвременното общество.

Голѣма трѣбва да бжде красотата на учителя въ неговия характеръ. Нищо повече не възпитава младото поколение и обществото, отколкото характера на неговитѣ во-

дачи. Положително възпитаватъ само ония отъ тѣхъ, които обладаватъ характери, окичени съ красотата само на положителнитѣ качества. Кои сж тия качества, които правятъ учителювия характеръ красивъ?

Личността на учителя преди всичко трѣбва да бжде автономна. Автономността му се състои въ неговата самодѣйностъ, активностъ и независивостъ дотолкова, доколкото тая независивостъ не засѣга и ограничава правата и задълженията на друго. Ала тая автономностъ е въ тѣсна зависимостъ съ общата интелигентностъ и култура на учителя. Защото, колкото той е съ ограничени познания, толкова той е по-зависимъ и подчиненъ на другитѣ.

Учителътъ трѣбва да бжде знателенъ, възприемчивъ и толерантенъ. Това сж красиви качества, безъ които учителътъ не е учителъ.

Той трѣбва да бжде пестеливъ и трезвенъ. Това последното качество трѣбва да се вземе въ най-широката смисълъ на думата.

Учителътъ трѣбва да бжде великодушенъ и милозливъ. Съ една дума той трѣбва да бжде пропитъ отъ чувствата на доброто, хубивото, правото и справедливото. Тѣ опредѣлятъ неговата морална стойностъ, като възпитателъ.

Некрасиви сж характеритѣ на ония, които обладаватъ отрицателнитѣ качества: скритостъ, самомнителностъ, гордостъ, егоизмъ, саможивостъ, завистливостъ, злопаметностъ, фатализъмъ, жестокостъ и др.

Докато красотата въ учителевата душа е нѣщо скрито, мжно уловимо за всѣкиго, толкова повече, че тая красота се мѣри отъ различни хора съ различни мѣрки, субективно. — външната негова красота е на лице, вижда се отъ всѣкиго и се цени почти отъ всички еднакво.

Тя се състои преди всичко въ чистотата, здравината и редовността на всичко, което е по неговото тѣло — чистота и спретнатостъ въ облѣклото, обувката и шапката. Чистота и спретнатостъ въ неговитѣ отношения и държания. Чистота и ясностъ въ говора и движенията му. Коректностъ и отмѣреностъ въ маниеритѣ му. Съ една дума, учителътъ по своята външностъ трѣбва да бжде образецъ на всичко добро и красиво, за да може да бжде приятенъ на всички, около които се движи и работи. Защото не може да възпитава оня, който съ своята външностъ предизвиква неприятни чувства у другитѣ — били тѣ малки или голѣми.

Само съ своята външна и вътрешна красота учителътъ възпитава и обучава най-сполучливо и съ голѣмъ успѣхъ.

Ако сж вѣрни думитѣ на Достоевски, че красотата ще спаси свѣта, тъкмо тука тия думи намиратъ своето пълно и ясно приложение.

Възможна ли е, обаче, пълна красота за учителя? — Та той най-после не е падналъ отъ небето, не живѣе на Марсъ, за да искаме да бжде безпогрѣшенъ и безукорень? Пълната красота на учителя е идеалъ, къмъ който той безспорно и неуморно се стреми. По пѣтя на мизерията и материалната нищета, по пѣтя на безчовѣчието срѣдъ живота, по пѣтя най-сетне на несигурността въ службата, той неуклонно следва своя висшъ идеалъ и то само за благото на детето и училището. Не е хвалба, ако кажемъ, че единствено само учителътъ остана вѣренъ и до день днешенъ на своитѣ завещани отъ миналото идеали за безукорна служба въ училище и общество. Днесъ въ тая непроницаема тъма отъ мизерия и низости въ живота само народниятъ учителъ остана да блести съ лъчезарна свѣтлина надъ нещастния български небосклонъ. И той блести съ оная красота, която съ право е наречена въ античната Елада — *божествена красота*. Докогато учителското съсловие има сили и енергия за тоя лъчезаренъ блѣсъкъ, можемъ да бждемъ сигурни, че Родината ни ще бжде запазена отъ непоправими злополуки. Защото, когато навсѣкжде, споредъ думитѣ на Григорий Петровъ, вратитѣ за красотата сж затворени, единствено училището съ своята душа—учителътъ — широко е отворило своята врата и съ умиление я кани като гостенка да се настаня за винаги тамъ.

Вѣпрѣки многото несгоди — скѣпъ животъ, малки запласти и други несгоди — учителътъ, съ малки изключения, не е правилъ въ тая си дейность завой. Настѣпвали сж моменти, условията на които сж забавяли, дори спирали за кратко време тая му дейность, но все пакъ той е преодолявалъ тия пречки и въ своята професионална и обществена дейность е вървѣлъ напредъ и все напредъ.

Ако се поровимъ въ историята на войнитѣ, особено въ тая последната — всесвѣтската, ще намѣримъ много красоти, които като ореолъ окичватъ главитѣ на учителитѣ и като бойци на фронта, и като беззаветни служители въ тила на армията, и въ вътрешността на държавата ни.

Красота има въ живота и дейността на учителя и въ миналото и въ сегашното, ще има и въ бждещето.

Въ далечната тъмна епоха на нашето политическо и духовно робство единствено народниятъ учителъ съ своята божествена красота, като факелъ съ лъчезаренъ блѣсъкъ, е освѣтявалъ пѣтя за нашето освобождение.

Въ по-близкото минало, когато се полагаатъ устоитѣ на нашата демократическа държава, пакъ той съ сжщата красота, като безукоризненъ и беззаветенъ строителъ, съ всичкитѣ си духовни и материални сили е работилъ за устройството ѝ

Въ дни на народни бедствия и тегла, на народни нещастия и злини, пакъ народниятъ учителъ съ всичкия си младенчески жаръ стоически е отстоявалъ и се е борилъ съ злото, дори до края на живота си.

И днесъ, всрѣдъ мизерия и невежество, ко ато всички други, като цель въ живота си поставятъ за задача да трупатъ само материални богатства за смѣтка на охлузенія гърбъ на бедния български гражданинъ, пакъ учителътъ съ блѣстящата си красота освѣтява пътя за новото ни възраждане.

ИЗЪ ПРАКТИКАТА ЗА ПРАКТИКАТА

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

SENECA

Николай. Тодоровъ — Сливенъ.

До кога?*)

(Четвърта беседа).

— Преди да започнемъ днешната беседа, нека ви изповѣдамъ една моя тайна, която не можяхте да доловите тази сутринъ. Може би, нѣкои отъ васъ сж ме осждили вече въ нередовностъ, щомъ дойдохъ на работа при биенето на звънеца; тѣ, обаче, ще трѣбва да промѣнятъ веднага мнението си за мене, защото истината е съвсемъ друга. Азъ дойдохъ въ училището преди всички ви, дори и преди ученицитѣ. Изплашената отъ вчера слугиня тѣй се бѣше унесла въ службата си, че не можа да чуе стѣпките ми и азъ необезпокоенъ отъ никого, успѣхъ да се скрия въ стаята на първи класъ. Защото именно тази стая бѣше най изгодна за целитъ, що преследвахъ. Нека ви ги повѣря: искахъ да наблюдавамъ непринудено обществения животъ въ вашия училищенъ дворъ — въпросъ, който ще служи за предметъ на днешната ни беседа.

— Ти, дете ни търсишъ, насъ хичъ ни нѣма, ами я ни остави на мира, — прекжсна ме шеговито нашата примѣхулка.

— Дворътъ като арена, върху която ученицитѣ се обучаватъ на общественостъ; дворътъ като социална срѣда,

*) Гл. кн. I на това списание.

въ която се ражда и зрѣе общественото съзнание на децата — ето единъ пренебрегванъ въпросъ, който, безспорно заслужава едно по-сериозно третиране, забеляза директорътъ.

Тази умѣтна бележка създаде твърде удобно за намѣрената ми настроение.

— Да събера конкретни данни за такава беседа, — продължихъ азъ, — позволихъ си да наблюдавамъ двора ви, като общезитие, изъ засада. Скрытъ въ стаята на първи класъ, както ви съобщихъ, азъ можахъ да наблюдавамъ, безъ да бжда забелязанъ, всичко, що ставаше тамъ до започването на занятията. Въ това ме улесни и разпоредбата ви, къмъ която ученицитъ сж почти свикнали, да не влизатъ въ училищното псмѣщение до удрянето на първия звънецъ. Хубава или не, тази ваша разпоредба има вече своитъ резултати: само нѣкой и други немирници се опитваха да навлѣзатъ съ предпазвания въ коридора и да предизвикатъ слугинята да ги гсни и кълне. А тя кълне интересно, и появяването ѝ на вратата, гонейки досаднитъ немирници, забавляваше всички деца отъ двора. Но нека вървя по редъ. Първи дойдоха въ училището две момченца. Още на прага на дворната врата, — ако мога така да нарека вашата самобитна порта, — тѣ заспориха живо върху нѣщо. По едно време едното отъ тѣхъ се втурна лудо къмъ входа на училището и, като застана побѣдоносно върху каменитъ стжпала, извика съ пълненъ гласъ: „Първи!“ Сега вече разбрахъ, за какво се спори. Оскърбеното честолюбие на детето, което не успѣ да стжпи първо въ двора, намѣри утѣха, като съ измама стжпи първо на каменнитъ стжпала претъ входа на училището. Ала тази недостойна игра изостри отношенията на малкитъ приятели до тамъ, че, следъ ожесточена престрелка съ най-финни псувни и цинизми, тѣ свиха юмруци, готови на всичко. Азъ гледахъ изпърво твърде спокойно на малкитъ, ала при сборичкването имъ моето положение взе да става опасно за плана, що имахъ да изпълня. И азъ щѣхъ да се намѣся, ако, не знамъ по каква случайност, единъ минувачъ не бѣше помирилъ неприимиримитъ.

Между това, дворътъ започна да се оживява: заприича даха деца отъ де не; картината, която откриваше предъ мене прозорецътъ, до който стояхъ, ставаше по-пѣстра и по занимателна. Нѣколко отъ най-голѣмитъ момичета, види се, отъ трети класъ, се събраха въ купъ и, току подъ моя прозорецъ, си зашушукаха нѣщо твърде забавно. Отъ време на време тѣ избухваха въ високъ, отривистъ смѣхъ и така свеждаха глави и загледани въ себе погълщаха съ видима наслада блажитъ слова на своята сладкодумница. Напусто насочвахъ ухо да хвана примка отъ тоя тѣй умайващъ раз-

говоръ. Тарторката на групата направи нѣкакъвъ знакъ. и всички се прѣснаха, давайки си видъ, че четатъ нѣщо въ учебниците си. И, наистина, къмъ тѣхъ се запъти едно стройно миловидно момиче на тѣхна възраст, което не намѣри топълъ, съчувственъ приемъ при никоя отъ своитѣ другарки. У менѣ не остана мѣсто за съмнение: тука се завързваше нѣкаква интрига, обектъ на която е тѣкмо това момиче, и че тази интрига свързваше групата подъ моя прозорецъ въ такова трогателно единство.

— Трѣбва да е Милка Босилкова отъ трети класъ, — обади се една отъ учителкитѣ, — тя е отлична по успѣхъ и поведение, но, сякашъ, другаритѣ и другаркитѣ ѝ не я обичатъ.

— Да не прекалявате съ похвалитѣ си?

— Възможно е, ала и тя се държи нѣкакъ надмѣнно.

— Разбира се. Работата сега е тамъ, че това момиче, вмѣсто да бѣде полезно на класа съ ценноститѣ на своя духъ, става средище и изворъ на тъмни и низки чувства, срѣдъ които ще загубѣе психиката на ония, които я не навиждатъ.

— Ако се опитаме да разнищимъ душевнитѣ врѣзки, които сѣ обличавали тази сутрина главитѣ на ученичкитѣ отъ трети класъ, и успѣемъ да хванемъ главната нишка на забавната история, която Керада, — азъ не се съмнявамъ, че тарторка на тази работа е Кераца, — е скроила за Милка — ще видимъ съвсемъ прозрачно пълната нищета на нашето училище, като възпитателенъ домъ.

Тия думи на директора приведоха главитѣ на всички въ размисълъ върху единъ твърде обикновенъ случай изъ нашата училищна действителностъ.

— Ние идваме, — продължи той, — сега вече по съвсемъ прѣки пѣтища до сжщитѣ ония изводи, до които вече на нѣколко пѣти, се натъквахме въ беседитѣ си за външната физическа срѣда, въ която живѣе нашиятъ питомецъ въ училището. И, като се обърна къмъ наставницата на Милкина класъ, добави: до този мигъ ние всички смѣтахме, че на Шипка всячко е спокойно и че съ пълно право и съ най-спокойна съвестъ можемъ да поставимъ на всички „примѣрно“ поведение, онова постоянно неизменно „примѣрно“, което тѣй глупаво пълни съответната графа на нашитѣ училищни дневници. Я погледнете на това „примѣрно“ презъ свѣтлината на изнесенія случай. Не ви ли изглежда то твърде жалко и лишено отъ каквото и да било съдържание!

— Но ние ще удължимъ много беседата си, — прѣкъснахъ азъ, — ако за всѣки единъ случай, който ще изнесе предъ васъ, речемъ да се впускаме въ такива разисквания. За целта, която преследвамъ, това не е наложително

— вие можете да си разисквате и следъ моето заминаване, а сега ме изслушайте.

— Момичетата си дадоха престорено видъ, че четатъ,

а Милка, — тъй ще наричамъ и азъ ненавижданото момиче,

— като забеляза това неприязнено отнасяне на другаркитѣ си, нѣкакъ сконфузено потърси топла срѣща при едно момче, явно третокласникъ. Това накара групата да се свърже съ логледи, въ които вече съвсемъ недвусмислено азъ доловихъ присѣствителството на злобата и на нейната рожба — интригата. Работата ставаше много интересна, ала тъкмо въ това време въ училищния дворъ влѣзе една жена, водеща за ръка ученикъ, нейнъ синъ, види се. Като стигна до срѣдата на двора, озъртайки се на вси страни, жената остави детето си и се затече къмъ една група заиграни на ламади момчета. Тука тя лудо пипна едно дете и захвана да го налага немилостиво съ юмруци, дето завърне. Нещастното дете правѣше всевъзможни усилия да се измъкне изъ хищническитѣ ръце на тази жена-звѣрь, ала тя го държеше тъй здраво и биеше съ такава садическа жестокостъ, че моето положение ставаше неудържимо.

— Чз иди пакъ закачай Желя, хайдутино! — крѣсна най-сетне тя и го захвърли настрана. Па, като посегна да удари още веднѣжъ малкия, който токущо бѣше успѣлъ да се изправи на крака, изгърсвайки потуритѣ си, добави: — Втори пътъ ще те нашибамъ тъй, че да те хареса и напелатата ти майка, мискинъ! И, промъквайки се презъ натрупалитѣ се деца, пое пътъ за дома си.

Азъ и сега не мога да си простя, дето не излѣзохъ да се противопоставя на тази бѣсна жена въ защита на малкия: нещастниятъ стана жертва на моя планъ, който все пакъ мѣри да му осигури едно по-голѣмо спокойствие и благополучие въ училищния дворъ!

— А де бѣха дежурнитѣ учители? — запита директорътъ.

— Оставете това... Всѣко чудо за три дни: дворътъ, съ бития заедно, забрави станалото за три минути. Скоро всичко прие нормалния си видъ, и азъ насочихъ очитѣ си да намѣря момичетата отъ трети класъ. Въ това време се зададохте вие, г. не директоре, съ господинъ Х. Вашето появяване съ нищо не промѣни живота въ двора, ала, кой знае, защо, самитѣ вие погълнахте сега вниманието ми и станахте предметъ на моитѣ изучвания.

— Настанили сте се вие, — подхвърли закачливо нашата шегобийка.

— Тя една ни е понесла насъ, ами да си мълчимъ, — отвърна въ сжция шеговитъ тонъ директорътъ.

— Господинъ Х, — продължихъ азъ, — четѣше единъ ежедневникъ, а вие го слушахте съ голѣмъ и пълнъ интересъ. Отъ време на време минавахте въ разисквания, при

дружени съ жестикулация, която даваше да се разбере, че въпроситъ ви занимаватъ крайно силно. И унесенъ въ тия въпроси, които третираше ежедневникътъ, вие преминахте препълнения съ ваши питомци дворъ, безъ да отроните поне единъ погледъ върху живата тази маса, която се движеше подъ напора на толкова разнообразни мисли, чувства, желания и инстинкти. Вие забравихте дори да отговорите на поздравитъ, които съ такава любезностъ ви отправяха нѣкои отъ добритъ ваши ученици. А това бѣше елементаренъ вашъ дългъ къмъ ония, които задължавате да ви снематъ шапки! Помислете само върху този последния случай и кажете какво говори той? Че не държимъ никаква връзка съ децата, нали?

— Много казано, но и право казано, — потвърди директорътъ.

— А азъ не мисля така, — възрази учителътъ, който ядѣше семки и плюеше по пода, — какво отъ това, че учителътъ, описанъ въ нескончаемитъ си задължения, не забелязалъ поздрава на нѣкой хлапакъ, който съ една ржка сменя лениво шапка, а съ другата размазва по гуреливото си лице продукциитъ на мръсния си носъ!

— Какво отъ това ли? То иде да отрече по единъ безсъмненъ начинъ духовнитъ връзки между учителъ и ученикъ, а тамъ, де го липсватъ тия връзки, нѣма мѣсто и за възпитание, като планомѣрна дейностъ — ето моята мисль. Особено характерна за мене е последната ви бележка: тя иде тъкмо да усили виновността на учителъ, който отминава безъ поздравъ своитъ ученици. Та кой ще осмисли поздрава на детето и ще освободи последното отъ лошитъ му привички? Домътъ ли? Че той въ повечето случаи не вижда злото и дори съдействува за затвърдяването му! Нали тъкмо на тази почва изниква училището като общественополезенъ институтъ?

— Колега, — прекъсна ме директорътъ, обръщайки се къмъ моя опонентъ, — и това е една *дреболия*, която, записани въ едрото, доктринерното, философското въ живота и училището, не можахме да видимъ до сега. Нека се вживѣемъ въ основната мисль на нашия инспекторъ, въ оная негова мисль, която той илюстрира съ дребни случки изъ нашата училищна действителностъ и въ миналитъ си беседи. Презъ тамъ, презъ тия дребнолии трѣбва да поправимъ пгтя си за ония високи задачи, които обществото съ такава вѣра и упование възлага върху насъ...

— Нека продължимъ... Разисквания можете да имате и утре... Прочее, следъ като влѣзохте въ училището, предадени на въпроситъ, които ежедневникътъ разглеждаше, моето внимание отново се насочи къмъ двора. Току подъ моя прозорецъ палави момчетии бѣха подхванали оживена игра. Раздѣлени на две партии, едната га дълга върволица дава-

ше гърбъ, а другата отъ известно разстояние изпращаше единъ по единъ хората си да се яхнатъ на първата. Ездачитѣ трѣбваше да се пазятъ да не дспратъ кракъ о земята. Направи ли това единъ отъ тѣхъ, партиятъ смѣняха ролитѣ си. Всички познавате тази игра, ала за мене сега тя представляваше особенъ интересъ. Наблюдавайки, какъ се проявява всѣки отдѣленъ играчъ, азъ намѣрихъ богата плячка. Каква пѣстра галерия отъ живи материали, които рѣзецътъ на живота има да очуква, изглажда и приспособява за изгодитѣ си! И азъ бѣхъ започналъ да скицирамъ нравствения профилъ на всѣко дете, участвуваще въ играта, ала вниманието ми отиде по посока на коридора, дето разговаряха учителки, които не бѣхъ забелязали припремяването имъ презъ двора.

— Не, не, не! Не е вѣрно! Отде нажда! — поривисто отричаше една, — думайте си, каквото щѣте, ама моделчето на г-жа Д. е по-хубаво и тъй то!

— Гледай вкусъ! —

— Ти... ти ли ще ми говоришъ за вкусъ!...

— Знамъ те, зна...

И спорътъ заглѣхна задъ вратата на учителската стая, която нервно се отвори и затвори.

Нашата присмѣхулка избѣбра нѣщо и си даде сериозенъ видъ. За да избавя засегнатитѣ учителки отъ стѣснението, което имъ създадохъ, азъ продължихъ безъ да дамъ време за коментарии:

— Трѣбва да премѣстя наблюдателния си пунктъ пакъ до прозореца. Моитѣ играчи ржкомахаха и се лютѣха за нѣщо. Разбрахъ, че играта е развалена, та потърсихъ другъ предметъ за моето внимание. Стори ми се сега, че двортъ е станалъ умърлушенъ. По лицата на децата, сякашъ, се четѣше досада. Играчитѣ оредѣваха. Дали не чакаха вече да влѣзатъ на занятия въ училището? Изморени и преситени, види се, много ученици бѣха насѣдали край влажнитѣ каменни зидове на зданието върху студената земя. И нѣкакъ лениво разговаряха. Нека се вслушамъ само въ езика на двора, макаръ и вече поутихналъ, си помислихъ азъ и на острихъ ухо да доловя, що е станало. Боже мой! Та това — цѣлина, покрита само съ трѣне и бодили! Иди кажи, че тия деца сж ученици — въ училищенъ дворъ, подъ училищна стрѣха, при учители смѣтащи езикообучението. Сожемъ за главенъ, ако не и основенъ учебенъ предметъ! Вѣрвайте ме! Вашитѣ ученици говорятъ на двора езика на уличаритѣ съ всичкитѣ му глупави неправилности и отвратителни гадости! Нито сѣнка отъ грижитѣ, що полагаме въ часоветѣ по четене, писане и т. н. Ето единъ печаленъ фактъ, който ще стане и страшенъ, ако своевременно не го осъзнаемъ и не му откриемъ фронтъ.

— И пакъ ние, нали? — запита иронично моятъ опонентъ.

Директорътъ допустна, може-би, че това ще ме разсърди, та прибърза да вземе думата:

— Тука, колега, става речъ не за една обща, пълна причина на злото, а за ония нейни части, които сж свързани съ нашитъ задачи като учители и възпитатели. Кой не знае, какъ говори нашата улица, нашиятъ сборъ, нашата седѣнка, нашето кафене, нашата кръчма, нашиятъ дсмъ? Оправдано ли е, обаче, тъй да говори и училищниятъ дворъ? Не, нали? Ето въпроса, който слага предъ нашето внимание инспекторътъ — въпросъ, много важенъ и навремененъ, нали? А безспорно е, че отъ тукъ, отъ училището, ще трѣбва да взематъ началото си ония освежителни вълни, които ще могатъ да измиятъ тинята, що се е налепила о елмаза на нашата родна речъ. Искане само упорита, непрекъсната, систематична работа. А трѣбва да си признаемъ. . . .

— Че и тукъ ни нѣма никакви, — пресѣче шегобийката.

— Мене просто ме е срамъ да излѣза на двора, — намъси се една отъ учителкитъ, — тамъ се псува безъ всѣ какво стѣснение. . .

— Сѣкашъ и момичетата сж претѣпени, защото не имъ се зловижда това, — обади се друга.

— И на отровата се привиква, — отвърна директорътъ. Работата е тамъ, че ние трѣбва да изметемъ и изчистимъ двора си отъ тая смрадь, всрѣдъ която живѣятъ питомцитъ ни.

— Много право! Вамъ предстои една усилена, планомерна работа между децата на двора и не само по отношение чистотата и разхубавяването на езика имъ. Защото не по малко тежка е задачата ви да прочистите и разхубавите и нравитъ имъ. Но за това си поговорете насаме, а азъ да продължа:

— По едно време се отрониха нѣколко удара отъ звънецъ. Азъ а съ мене заедно и цѣлия дворъ, изтълкувахме това, че звънецътъ е взетъ отъ мѣстото му, сиречь, че е дошло най сетне време за него. И не се излъгахме. Каква интересна картина! Настана нѣщо като Вавилонското объркване. Видѣхъ, че ученицитъ въ надпревара бѣгатъ да се редятъ въ хаотично-безредиел. . . . Онова възмутително безредиел, съ което ние, българитъ, се редимъ, напримъръ, при гишетата на гаритъ, банкитъ и пр. Гледаме да се надхитримъ! И се надсвиваме надъ будалитъ! . . . Но. . . всѣки мигъ ученицитъ можахъ да нахлуятъ въ класа си, та време бѣше да дигна поста си. Отворихъ вратата и нѣкакъ гузно се отправихъ за учителската стая, дето заварихъ всички ви, заедно съ дежурнитъ учителки. . . .

— Ние токущо бѣхме влѣзли, — взе да се оправдава и сега едната отъ тѣхъ.

— А оставихте да възпитава вънъ питомците ви училищната слугиня! — отвърнахъ раздражено азъ и се сбогувахъ, защото трѣбваше да замина за друго село.

Ан. Карааврамовъ — Сливенъ.

Седни, не знаешъ!

Въ коридора е тихо. Въ захождащата тъжна, мжглива есенъ децата сж се прибрали и приюгили въ топлитѣ стаи.

По стенитѣ сж окачени несиметрично и безсистемно разни мъртви картини, които не будятъ никакво чувство и не говорятъ нищо на душата. Потънали въ прахъ и паяжина, тѣ отдавна не сж побутвани отъ мѣстото имъ.

Хубавъ стененъ часовникъ равномерно трака и напомня глухитѣ удари на сърдцето, което тукъ едва ли тупти тѣй силно отъ чиста обичъ по малкитѣ.

Всрѣдъ тишината ясно се дочуватъ думитѣ на учителя:

— Ш . . . ш . . . тѣ! Мирно! Тукъ внимавайте!

— Петъ и петъ колко ставатъ?

И тънко гласченце отеква: — Петъ и петъ ставатъ десетъ!

— Добре, седни!

Почуквамъ тихо и влизамъ съ слаба усмивка въ стаята. Работата продължава.

— Четири и петъ колко ставатъ?

— Четири и петъ ставатъ деветъ.

— Стани, Анке, да ми кажешъ: — петъ и шестъ колко ставатъ?

— Петъ и шестъ ставатъ единадесетъ!

— Седни, не знаешъ! . . . Другъ кой ще каже?

Цѣлото отдѣление млѣква въ недоумение.

— Другъ, кой ще каже? Но . . . никой не вдига ръка.

... ?!

Оправихъ изпитателенъ погледъ къмъ учителя. Защо бѣше това? Дали това не бѣше единъ автоматъ, свикналъ да свързва тая констатация съ това дете? Или това бѣше единъ несполучливъ опитъ, чрезъ който трѣбваше да се провѣри, доколко сж затвърдени знанията у децата?

Бледнина покри руменото лице на детето. То седна, като вкаменено на мѣстото си. Следъ малко вдигна очи и скритомъ съ съкрушено сърдце, съ разбита душа ги отправи къмъ мене: невинни, чисти, умопителни . . .

Два погледа се срещнаха. Две сърдца се разбраха. Само трето едно — спокойно и безчувсувано — свещенодей-

ставаше, витаеше високо въ небесата и не можеше да разбере това, което ги свърза за винаги.

— Седни, не знаеш! . . .

На едно хубаво гиздаво цвѣтче, което току що се бѣше разпукало, бѣха попарени листенцата, за да не се разтвори, може би, вече никога.

Две думи, които, като стрела пронизаха две сърдца и утихнаха, неразбрани отъ никога другиго, между четиритѣ глухи стени въ класната стая.

Ан Караврамовъ — Сливенъ.

Звънецътъ удари. . . .

Приятенъ зименъ день. Слънцето презъ мъглявината едва се забелязва. Прелитатъ снѣжинки и леко се настилатъ по училищния дворъ. Въ градината клонетѣ на дърветата сж се поогънали къмъ земята. По улицата се мѣркатъ и загубватъ нататъкъ загнати минувачи. Вътре стаята се е позатоплила. Печката се е добре разгорѣла и зачервила. Децата сж насядали мирно по чиоветѣ си. Учителката имъ е задала обикновенъ преписъ на малко разказче, което красиво е написала на таблата.

Тѣ пишатъ: повдигатъ глави, погледнатъ къмъ черната дѣска, отварятъ уста, промълвятъ нѣщо, турятъ молива на езика си, наведатъ се и натискатъ надъ тетрадката и то тъй, че писмото се познава чакъ на третия листъ отдолу.

Лепятъ се думитѣ една по една отъ таблата по тетрадитѣ.

Тукъ таме бавно се движатъ ржцетѣ на по-слабитѣ деца: спратъ се, турятъ прѣстчето на езика си, сложатъ го на тетрадката върху погрѣшно написаната дума и изтриватъ. Изтриватъ тѣ дотогава, докато не остане нито поменъ дори отъ елементарна естетика. А буквитѣ така силно сж се разкривили, че сж достигнали пълната своя неузнаваемостъ.

Учителката мълчаливо се разхожда между децата. Въ стаята владѣ пълна и абсолютна тишина. Само часовникътъ трака равномерно и показва, че времето за почивка приближава.

Ето и звънецътъ бие. Отъ съседнитѣ стаи ученицитѣ излизатъ съ шумъ. Чуватъ се радостнитѣ имъ викове на двора. Тѣ сж въ възхищение отъ мекото и приятно време. Бѣгатъ, гонятъ се, правятъ снѣжни топки и се удрятъ. А въ стаята повечето ученици отдавна сж си написали упражнението. Учителката имъ обръща вниманието да стоятъ мирно и да чакатъ другитѣ си другарчета, които още не сж до-

вършили. Тукъ-таме се виждатъ деца, които бавно движатъ молива по тетрадките си.

Другитъ чакатъ и тъжно въздишатъ.

— Зънецътъ удари; госпожице! . . . — подсѣща нѣкой нетърпеливо отъ заднитъ чинове. Но учителката, като че ли не чува. Тя чака и гледа нѣщо замислена надъ последнитъ деца. . . .

* * *

— До кога? Защо да се изчерпва търпението на другитъ? Защо да чакатъ? Огдавна вънъ другитъ деца вече играятъ.

Нетърпението на задържанитъ расте. Тѣ сж готови стихийно да излѣзатъ и предъ себе си да увлѣкатъ дори самата учителка. Децата чувстватъ и въ душитъ си протестиратъ срещу тоя гнетъ

* * *

Тѣ излѣзоха, но така, както затворницитъ напушатъ тъмната и влажна килия; както волната птичка литва къмъ небето нагоре, когато бжде освободена отъ нейната клетка.

И чу се писъкъ. . . На двора ставаше нѣкакво сборокване. По снѣга се търкаляше нѣкаква черна купчина. Не можеше да се разбере, какво ставаше тамъ. Много деца се трупяха отъ другитъ отдѣления, за да гледатъ зрелището. Но ето отъ групата се отскубнаха две разплакани деца. Тѣ отърсваха панталонитъ и шапките си отъ снѣга, въ който бѣха добре овардаляни, и се отправиха къмъ учителката си. Срѣдъ групата се виждаха още издигнатитъ нагоре, жестикулиращи заканително, юмручета.

— Какво, деца?

— Биятъ ни, госпожице, защото . . . защото зарадъ насъ не си . . . не си ги пуцала на време отъ часъ да играятъ . . .

— Кой ви бие? Кои сж тѣ? — запита ядосаната учителка.

Пристѣпихъ нѣколко крачки и се обърнахъ къмъ последната:

— Моля ви се, госпожице, недейте наказва побойницитъ! Тѣ не сж виновни! Тя направи жестъ въ почуда.

— Това е хубавъ урокъ за васъ, нали?

В. Върбановъ — Т. Пазарджикъ.

Очакване.*)

(Часъ по четене въ III отдѣление).

Късенъ декемрийски день. Земята е покрита съ дебелъ пластъ снѣгъ. Студенъ вѣтръ яростно блъска слабитѣ врати и прозорци на старата училищна сграда . . .

— Студено е, нали?

— Много е студено, господинъ учителю, нощесъ не можахме да заспимъ отъ студъ.

— На насъ пъкъ измръха 8 кокошки, премръзнали горкитѣ!

— Дѣдо казва, че не помни по студена зима . . .

— Студена е, много, е студена зимата, деца! Тежко и горко на този, който се намъри на пътъ въ такова лошо време.

— Лошо е за него, лошо е и за домашнитѣ му!

— Много е лошо и за тѣхъ: тѣ много се безпокоятъ, страхъ ги е да се не случи нѣщо лошо съ тѣхния близъкъ.

— Деца днесъ искамъ да прочетемъ четивото „Очакване“. Намърете го въ читанкитѣ си!

— Недке, прочети заглавието!

— „Очакване“.

— Като кажемъ „окакване“, какво си мислимъ, деца?

— Нѣкой човѣкъ или много хора, които чакатъ да стане нѣщо, очакватъ нѣкого.

— Прочетете си тихичко първото пасажче отъ четивото!

Следъ това ще го разкажете.

Всички четатъ:

— „Късниятъ зименъ день се привършва. Небето още отъ сутринята е покрито съ сиви облаци. Студениятъ вѣтръ се усилва, а снѣжинкитѣ почнаха да хвърчатъ изъ въздуха като бѣли пеперудки. Тѣ сж безброй, подмѣтагъ се насамъ-нататъкъ, гонятъ се, после падатъ на земята, и тя побѣлява“.

— Кой ще разкаже това, което прочетохме? . . .

— Разказвай, Недке!

— Било зимно време. Мръквало се. Небето още отъ сутринята било покрито съ сиви облаци. Духалъ и студенъ вѣтръ, който намръкване се усилилъ още повече. Започнали да прехвъркватъ и едри снѣжинки, които вѣтрътъ пилѣлъ на всички страни. Земята бавно, бавно взела да побѣлява.

— Така бѣше и миналата вечеръ, господинъ учителю: много рано се мрънна. Студенъ вѣтръ духа ли, духа . . . Само снѣжинкитѣ сж хубави. Тѣ сж сжчински бѣли пепе-

* У Изъ читанката за III отд. отъ М. Герасковъ, Ив. Н. Пенковъ и др.

рудки; които се гонягъ и лудуватъ по въздуха, а най-после падатъ на земята, и тя се покрива като съ бѣла пелена.

— Прочетете сами тихо втория-пасажъ.

— „Мръкна се Вѣтрѣтъ задуха страшно, а снѣгътъ завалѣ по силно. Вѣе виелицата, блѣска врати, прозорци, сипе ли снѣгъ, сипе Тежко на пѣтника, който пѣтува въ такова време! Нощта е тъмна; не се вижда ни пѣтъ, ни подслонъ, а глутница вѣлци се скита изъ полето.“

— Разкажи, Славчо, това?

— Късниятъ зименъ день се привършвалъ. Студенъ вѣтрѣ задухалъ. Завалѣ снѣгъ. Мръкнало се. Вѣтрѣтъ задухалъ по страшно, блѣскалъ по прозорцитѣ и вратитѣ, а снѣгътъ завалѣлъ още по-силно. Земята се покрила съ дебела бѣла завивка. Страшни сж такива нощи. Лошо е за пѣтника, който замръкне по пѣтя, защото не се вижда ни пѣтъ, ни село, а може да го изядатъ и вѣлци.

— Бати Гочо се бѣше загубилъ така миналата зима. Цѣла нощъ горкиятъ се скиталъ по снѣга. Едва на разсъмване си дойде. Цѣлиятъ бѣше примръзналъ. Ужъ седи на огнището, а цѣлиятъ трепери.

— Да видимъ, какво е станало по-нататкъ. Прочетете си сами третия-пасажъ!

— „Страшна фѣртуна, а башата на Стоянчо и Колю отиде въ града и още се не връща. Треперятъ прозорцитѣ и вратитѣ отъ виелицата, треперятъ и сѣрдцата на малкитѣ деца за баша имъ.“

— Разкажете това! Разказвай, Мирчо!

— Нощта била много страшна. Башата на Стоянчо и Колю отишълъ въ града на пазаръ, а още се не връщалъ. Виелицата блѣскала прозорцитѣ и вратитѣ на кжшата, а децата плашливо се гушели при майка си, която се молѣла за тѣхния баща, който кой знае къде се луталъ въ тази страшна нощъ.

— Да видимъ, какво е станало съ Стоянчовия баща. Прочетете си четвъртия-пасажъ.

— „Но ето кучетата весело залаяха! Отвориха се вратитѣ, и милиятъ татко, цѣлъ-посипанъ съ снѣгъ и изморенъ, влѣзе. Каква радостъ! Виелицата вече не е страшна за Стоянча и Коля — татко имъ си е удома.“

Нѣколко минути децата останаха мълчаливи и замислени съ просълзени очи.

— Горкитѣ деца, колко много сж се зарадвали! промърмори Румянка.

— Ехъ, нали е вече баща имъ при тѣхъ, нека виелицата си духа колкото ще! допълни Стефчо.

Настъпи отново мълчание.

— Затворете читанките. Слушайте, какъ ще прочета цѣлото четиво!

Кой ще го прочете така, както го прочетохъ азъ?

— Нека Радка чете, господинъ учителю, тя чете мно-го-хубаво!

Радка зачете отмирено плавно.

— А кой ще разкаже цѣлото четиво?

Следъ моя прочитъ децата отново се замислиха и задълбочиха въ себе си.

А на вѣнъ студениятъ зименъ вѣтрѣ бѣснѣше и яростно шибаше по слабѣте врати и прозорци на старата училищна сграда.

П. А. Бумовъ — с. Етъръ (Габровско).

Хаджи Ахилъ жбарь

(Четене въ 1 класъ)

Общоприето е, при разработката на четивата да се спазва следния редъ: 1) подготовка съ беседа за целта; 2) четене отъ учителъ при затворени читанки или христоматии; 3) четене отъ учителъ при открити книги; 4) четене отъ ученицитѣ и то най-силнитѣ; 5) обясняване непознатитѣ думи и разказване съдържанието; 6) поука или вдълбочаване.

Не за такава разработка ми е думата. Ето какъ постъпвамъ: поръчвамъ на ученицитѣ да прочетатъ въ къщи четивото, което ще разработваме следния часъ, да подирятъ непознатитѣ думи, да се научатъ да го разправятъ и т. н. Съ това работата е наполовина свършена. Въ часъ всички искатъ да четатъ и да разказватъ.

Почваме. Ученици четатъ на части цѣлото четиво. — За какво се разправя въ това четиво? — Тукъ се разправя за единъ жбарь. — Какъвъ билъ той? — Хаджия. — На кого казваме хаджия? — Хаджия казваме на този човѣкъ, който е ходилъ на Божи гробъ. — Къде се намира той? — Той се намира въ Палестиня. — Имаме ли въ село хаджия? — Хаджия нѣмаме, но имаме хаджийка, която се помина миналата година. — А на кого казватъ жбарь? — Жбарь казватъ на този, който вади развалени жби.

— Сега има ли жбари? — Тукъ въ село имаме жбарь, а въ Габрово има жболѣкаръ. — Много хубаво! А има ли разлика между жбарь и жболѣкаръ? — Жбарьтъ вади само жби, а жболѣкарътъ ги лѣкува. — Ходилъ ли е нѣкой при жболѣкаря? Радке, кажи ти.

— Азъ ходихъ съ кака при жболѣкаря. Той ми пре-

гледа жбѣ, изтърга го съ едне пиличка, която въртѣше съ кракъ, и му сложи малко памукъ. Така ходихъ 5 пѣти, докато запълни дупчицата съ нѣщо и сега вече не ме боли.

— Добре, значи жболѣкарѣтъ излѣкувалъ жбѣ. Нека видимъ пѣкъ, какъ Хаджи Ахилъ лѣкувалъ.

— Когато нѣкого заболи жбѣ, отивалъ у Хаджи Ахила и почвалъ да му се моли, да му извади болния жбѣ. Хаджията седи на одърчето, пуши важно чубука си и следъ като помислялъ малко, казвалъ: „Дай единъ бишликъ, за да ти го извадя“. Селянинѣтъ ще се пазари, но, понеже дѣдо Хаджия не отстѣпа, съгласява се.

— Отъ кжде сѣ идвали хора при него? — При него сѣ идвали хора отъ разни села и градове. — А въ кой градъ е живѣлъ той? — Той живѣлъ въ градъ Сопотъ. — Кжде се намира този градъ? — Той се намира на западъ отъ градъ Казанлъкъ, между Стара-планина и Сръдна гора.

— Знаете ли нѣщо за него? — Той е родното мѣсто на Иванъ Вазовъ. — Какъзъ е той? — Той е писателъ. — А това четиво отъ когѣ е? — То е отъ него. — Славата на Хаджи Ахила кжде се и села?

— Славата му достигнала до Одринъ. Жената на Одринския паша отишла при Хаджи Ахила да си извади болния жбѣ. Тя мислѣла, че той ще го извади, безъ да я заболи. Хаджията я разпиталъ за болния жбѣ и й казалъ, че ще го извади безъ болка. Той се навелъ и измѣкналъ изподъ одърчето си една копаня. Тя била пълна съ изведени жбѣ: еднокоренисти, двукоренисти и тришипести. Следъ това измѣкналъ друга, пълна съ най-разновидни клещи: едни малки, а други голѣми, като онѣзи, съ които ведятъ гвоздеи. Като видѣла всичко това, кадѣната тѣй много се исплашила, че забравила болката си; скочила, качила се въ колата и си отишла право въ Одринъ.

— Какво станало съ Хаджията? — Той не можалъ да разбере, защо кадѣната избѣгала. — А кога разбралъ?

— Минало се месецъ. Единъ стражаръ повикалъ дѣда Хаджия въ конака. Той отишелъ, но щомъ влѣзълъ въ двора, видѣлъ въ коритото на кладенеца натопени дрънови прѣчки. Изведнажъ си помислилъ, че ще го биятъ съ тѣхъ, и го облѣло студенъ потъ.

— Другъ да продължи.

— Влѣзълъ той при агата и потрепералъ, но агата се усмихналъ. Това очудило Хаджи Ахила. Още повече се зачудилъ той, когато агата му подалъ енфиеото си и го поканилъ да седне. Хаджи Ахилъ кихналъ и седналъ. Следъ това агата отключилъ сандѣчето, въ което държалъ паритѣ, извадилъ една жѣлтица и я подалъ на Хаджията. Той се смаялъ. Тогава агата му казалъ, че това е награда отъ Одринския паша, задето излѣкувалъ жбѣ на кадѣната му.

Пашата искалъ още да му пратятъ отъ лѣкарството, за да си има Хаджи Ахилъ казалъ, че не може да прати, защото лѣкарството му било страхъ. Тогава той разправилъ на агата подробно за случката. Агата се много смѣла.

— Какъ каза? Я повтори!

— Агата се много смѣло.

— Тѣй ли трѣбва да се каже?

— На, агата е мжжъ, затова трѣбва да се каже: той се много смѣлъ.

— Какъ познаваме, отъ кой родъ сж сжществителнитѣ имена?

— Споредъ това, съ кѣя отъ думичкитѣ единъ, една и едно може да се изговори?

— И камъ другъ пжтъ да не се правятъ такива грѣшки.

— Сега ще направимъ сценча отъ четивото. Но искамъ да ми кажете, кога се е случило това.

— Това било турско време, когато сме били подъ робство.

— Колко вземалъ Хаджи Ахилъ на зжбъ?

— Той вземалъ по единъ бишликъ,

— На колко български пари е равень?

— Той е равень на сребърень левъ.

— А на кого казвали ага?

— На управителя на града.

— А конякъ?

— Кжщата, въ която жевѣялъ агата.

— А какво е тови енфие? — Азъ ще ви кажа. Енфието е стритъ на прахъ тютюнъ, който се смърка съ носъ и причинява кихане. То е вредно за здравето, както е вредень и тютючтъ, който хората пушатъ. Сега изъ България почти не се употребява.

— Хайде сега, кой отъ васъ ще бжде Хаджи Ахилъ, кой — селянинътъ съ отеклата буза, коя ще бжде кадѣната, а другъ агата.

Чува се звънецътъ. Всички съжеляватъ. Казвамъ имъ да си приготвятъ всичко, каквѣто трѣбва и следния часъ ще употребимъ въ представяне. На другия часъ донесоха гаванки, сандѣче, което боядисали зелено, дълго шарено цигаре — чубукъ, и други нѣща, за които дори азъ не можахъ да си помисля: поясъ, брзеници, старъ часовникъ съ дебелъ сребърень синджиръ и др. Представянето почна. Участие не вземахъ, защото тѣй добре се бѣха подбрали на групи, щото другъ изборъ не можеше да се направи. Тукъ се проявиха всички артистични способности на децата. И колко сж изобретателни! Масата, столътъ, чиноветѣ, черната дъска — всичко влѣзе въ употребѣ. Децата обичатъ действието — движението, защото живогътъ е движение.

Радостно и неусѣтно мина часътъ.

Сурова година.

Весело.

В. Мянковъ.



Не ка е че-сти-та ве-се-ла и си-та



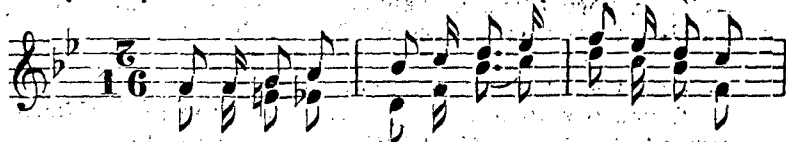
не ка да е здрава, Богъ до бро да дава!

- 2) Нека е щастлива, съгрозде по лозята
съ пълень класъ из нива съ радость у сърдцата

Помагачъ

Бързо-игриво

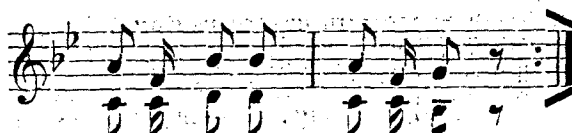
Александръ Д. Симидчиевъ



Гарванъ грачи на трънакъ: де да п-да



голъ си-ракъ? — Падай, падай, сиѣго бѣлъ,



и по-криеме ти съ пухъ цѣлъ

та на гжска да приличать.

Гжски тача и обичамъ.

Ще имъ стана помагачъ —

на храната имъ пазачъ.

Ранъ-Босилекъ.

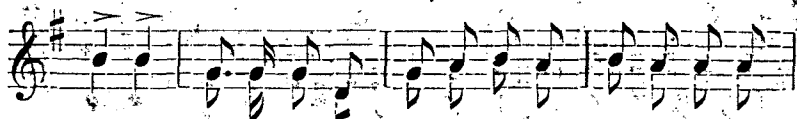
Малькъ Сѣчко

Бърза-игриво

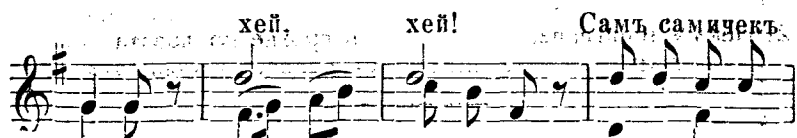
Александър Д. Симидчиевъ



Самъ са-мичекъ, най-мъничекъ изъ по-ля-та



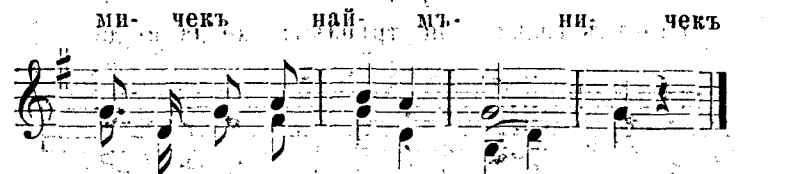
бро-да; самъ самичекъ, най-мъничекъ сиѣжни вихри



во-дя, хей! хей! хей! хей! хей! хей! Самъ са-



най-мъничекъ, самъ самичекъ най-мъ-ни-чекъ



ми-чекъ най-мъ-ни-чекъ



сиѣж-ни вихри во-да, во-да

Малькъ Сѣчко - Сѣчко Мечко
думатъ менъ отвѣки.
Малькъ, палавъ бѣлодрешко,
тъй ме знае (всѣки). 2.

Дето мина, де замина
викамъ — лудъ лудѣя;
дето мина, где замина
скрежъ и мразъ пилѣя.

Вредомъ ходя, вредомъ бродя,*)
вредомъ азъ се скитамъ.
Низъ полята, низъ горитъ
сиѣгъ до пояса трупамъ

Пжтя крия, съ вълци, вѣя —
врагъ съмъ на овчаря.
Самъ самичекъ — най-мъничекъ
плаша доръ и царя.

Ал. Д. Симидчиевъ

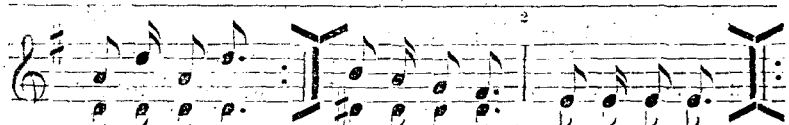
*) Куплета отъ четири стиха се изпѣва цѣль. Начене ли двугласъ, прибавятъ се думитъ «хей! хей!», като третия стихъ отъ куплета се изпѣва два пжти, а следъ него четвъртия стихъ, на който се повтаря последната думичка.

Вѣтъръ бѣсенъ...

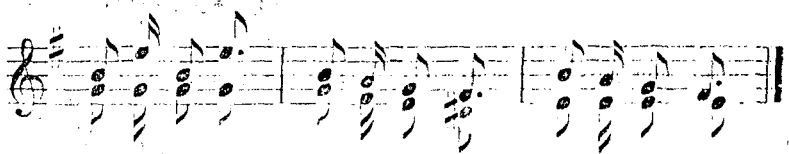
(пѣсенъ на Свирчо-шуреца)

*Бързо-игриво**Александър Д. Симидчиевъ*

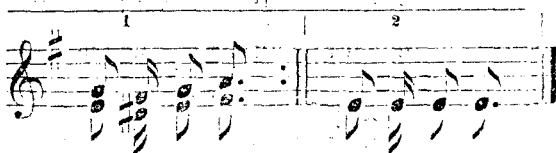
Вѣтъръ бѣсенъ, вей лу-ду-вай, колко щешъ се
свиначо житце си изпроси,



ти на-ду-вай! до-ма, вижъ го, той го но-си.



ла, ла, ла, ла . . . и т. н. до края



Като цѣвне минзухаря,
ще отида на пазаря,
ще посвиря на селяци,
все съсъ рунтави калпаци.
Ла, ла, ла, ла . . .

Ще ми дадатъ тѣ парици —
пълна крина съсъ жълтици,
па ще купя азъ за зима
де що видя, где що има. . .
Ла, ла, ла, ла . . .

Н. Моневъ

Сиромашкина.

Andante

Н. Аргировъ



Тамъ край се-ло безъ о- гра-да, мал-ка



кж-ща се кре-пи Срѣдъ от- ко-ле-



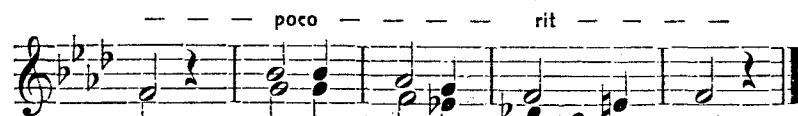
шна гра ма-да всичко о-ко-ло ѝ спи.



Въ-ре май-ка е клет-ни-ца и две



мъ-ни-чки де-чи-ца блѣд-ни го-ли и безъ



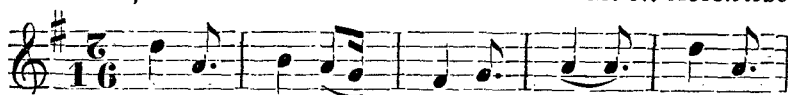
хлѣбъ. трѣпнатъ, охкатъ и мѣл-чатъ.

Ив. Вазовъ.

Пумпалченце.

Рженица

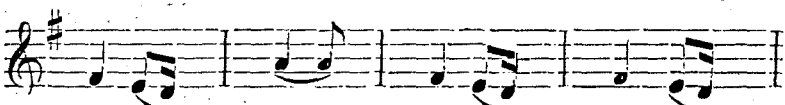
М. К. Погончевъ



f 1. Пумпал- чен- це, хай-де врътъ, но по-



сил- но то- я пжтъ *mf* ла ла ла ла



ла ла ла, но по- сил- но



то я пжтъ

2 Тебе ази
съ камшикъ
ще засилвамъ
всѣки мигъ.
ла, ла, ла . . .
ще засилвамъ
всѣки мигъ.

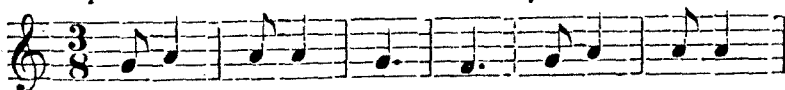
3. Който види,
нека знай,
какъ Асѣнчо
си играй!
ла, л, ла . . .
Какъ Асѣнчо
си играй!

А. Бобевски.

Що да пиша на татка?

Умѣрено

М. К. Погончевъ



1. Що да пи- ша Цон- ке азъ на тво- я



тат-ка? Та отъ де да зна-я май ко



мо-я слад-ко

2. Но пиши му само
скоро да се върне,
скоро да се върне
мене да прегърне.

Моята сестричка.

Умѣрено

М. К. Погончевъ



Па ла-ва иг-ри-ва е мой-та се-стричка



ми-ра ми не да-ва да че-та са-мич-ка.

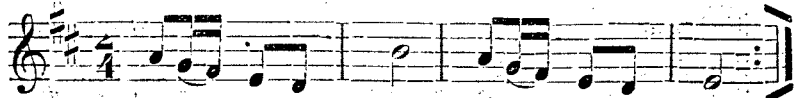
2. Седна ли да уча,
Ето ти я тича:
— „Како, и азъ искамъ,
Като тебъ да пиша !

3. Дай и менъ хартия,
Моливъ и боички,
Да пиша на вуйчо,
На леля, на всички!“

Малъкъ Пенчо.

Moderato

В. Димитровъ



Пенчо бре, че-ти ! — Пенчо не че-те,
Пенчо, ра-бо-ти ! — Пенчо пакъ не ще.

Пенча го мър-мъзи, гледа да ле-жи
хо-ди та се май ди-ри да иг-рай
Време се ми-на Пенчо по-рас-на
бавно
ис-ка да я-де пѣ-ма отъ кж-де.

П. Р. Славейковъ

Лудъ Гидия.

Allegro moderato

В. Димитровъ

f Криво седи право сжди старъ ка ди-
не о-ставя на миръ се ло лудъ ги-ди-
я ла ла ла ла старъ ка ди-
я



Не е лудо като други отъ селото —
Тамбура му яворова на бедрото.

Ла ла ла ла и пр.

Рано утръмъ младъ гидия почва леко
Свири леко, а се чуе на далеко

Ла ла ла ла и пр.

П. П. Славейковъ

Юнакъ

Маршъ сигналъ (лѣвата ржка тръбичка)

В. Димитровъ



Казватъ, че жи- вѣ е чуденъ змей кри- латъ в' дѣн- го- ритѣ





отъ да-ле-ко блъ-сти Днесъ не може никой да пристъпи
Азъ ли не ще и-да с'моя коня при-



тамъ, хей! Кол-ко и да бж-де той ю-накъ го-лѣмъ
латъ, хей! Азъ ли не ще ви-дя зме-ю-ви за-латъ

Съ чизмитѣ на батко,
съ таткови калпакъ,
съ пушка и съсъ сабя
стегнатъ катъ юнакъ.

Сбогомъ, бабо, мамо!
Сбогомъ, татко мой! . . .
Ахъ, сърце юнашко,
защо викашъ: — стой?! . .

(Пѣе се съ първата часть)

Тр. Симеоновъ

ИЗЪ УЧИЛИЩЕТО И ЖИВОТА.

Германското училище въ Варна. На улица „Ст. Караджа“, не далечъ отъ хубавата морска градина, въ зданието на нѣкогашния „Добруждански пансионъ“, се помѣщава частното германско основно училище.

Основано само преди четири години, то сега брои около 170 деца, 60% отъ които подлежатъ на задължително учение. Децата, момчета и момичета, почти всички деца на български поданици, сж разпредѣлени въ три отдѣления — I до III, въ една забавачница и едно подготвително отдѣление. Въ всѣко отдѣление има сръдно по 30 — 35 деца. Малкиятъ брой на ученицитѣ въ отдѣленията е отъ особено значение не само за успѣха, но и за възпитанието изобщо на децата. А тукъ, въ това училище, се държи твърде много за възпитанието на децата — покрай знанията, които имъ се даватъ, знания тѣй необходими за тѣхното образование, главната целъ, която се преследва въ училището, е да се въздействува на детето чрезъ *примѣръ, привычка и постепенно съзнаване* за развитието на общочовѣшки добродетели у тѣхъ: *самостоятелност, истина, точност, редъ и чистота*.

Точност, редъ и чистота! А колко много трѣбва да се работи въ тая насока, какво поле за дейностъ се открива въ това отношение за нашия учител! И едно отъ първитѣ условия, за да се добиятъ желанитѣ резултати, е *примѣра и привычката*, за които пъкъ е тѣй наложителенъ непреривния контролъ

отъ страна на учителя върху децата. Тридесетъ деца въ отдѣление и нито минута да не оставя учителътъ своитѣ ученици сами нито въ класъ, нито на двора.

За учителитѣ отъ германското училище нѣма отдѣлна учителска стая — тѣ сж всѣкога между децата: на двора, когато децата играятъ, когато закусватъ или когато се занимаватъ. Учителътъ наблюдава своитѣ ученици на двора, когато играе съ тѣхъ, наблюдава тѣхнитѣ отношения, тѣхнитѣ дрехи — дали сж чисти и здрави, дали детето е омито, вчесано, преоблича ли се редовно и не се сжхпи да му обясни защо прави той това. Колко неприятности отначало има учителътъ съ нѣкои отъ по-слабо съзнателнитѣ родители по въпроса за чистотата и въобще за чистоплътността на тѣхнитѣ деца, но той постоянствува, не отстъпва и системно и неуморно върви по своя пѣтъ, и резултатитѣ сж на лице.

По своята чистота училището е образцово.

Не сж тукъ по малко грижигѣ и за физическото развитие на децата. „Храна брада глади“! казва българската поговорка. Въ 10 часа, следъ свършване на втория учебенъ часъ, учителътъ командува: „закуска“! Най-първо той, а следъ него всички деца изваждатъ изъ чантичкитѣ си грижливо приготвената отъ добрата майка закуска: рѣзенъ хлѣбъ, намазанъ съ мармаладъ, масло, медъ или сладко или пѣкъ, малко сирене, саламъ, една ябълка, нѣколко бисквита, нѣколко орѣха, яйце и т. н. Книжната обвивка на закуската се хвърля на опредѣленото мѣсто и се почва яденето. Всѣко дете трѣбва да носи своята закуска, защото за всѣко нарушение на това нареждане то е длъжно да даде обяснение. Единъ пѣтъ седмично учителка — явкарка прави общъ прегледъ на децата. Децата я посрѣщатъ съ протегнати къмъ нея ръцици, за да засвидетелствуватъ, че сж чисти, омити и съ изрѣзани нокти. Тя преглежда тѣхното облѣкло, констатира доколко сж чисти, съветва, мѣри и думата ѝ е законъ. Колко слаби и дребни бѣха първачетата въ това училище, но добрата храна, чистоплътността и *много* *рибено масло*, което всѣко дете, трѣбваше да изпие презъ зимата, зачерви тѣхнитѣ страни. А и самата обстановка или по-добре наредба въ училището подпомага доброто възпитание на децата въ това отношение. Училищното здание, макаръ и стара къща, е грижливо ремонтирано, държи се въ пълна чистота, на всѣка стѣпка отривалки, чиноветѣ нови, дюшеметата се мажатъ често съ подово масло, а дворътъ е сжщинско игрище.

Обучението по нѣмски езикъ въ училището се води *естественно*, т. е. децата научаватъ всѣка дума въ свързка съ предмета, или, по-добре, съ самото понятие, което означава. Децата отъ всички групи, включително тия отъ забавачницата, не употребяватъ нито една дума, която не разбиратъ. Самото обучение се води нагледно. Училището разполага съ всички

необходими посрбия. Първо място между тях заема *пластилинът*. При моделирането, преплитането, рисуването и тъй наречените *Фрьобеливи игри*, главната задача на които е да упражняват и развиват детската ръка и око, на децата се дава възможност почти презъ всичкото време, когато сж въ училището, да се упражняват въ говоръ само на нѣмски. Особено цененъ се явява при обучението *епидиоскопът* — единъ усъвършенствуванъ апаратъ, който напълно замѣства ученическото кино и е много по практиченъ отъ последното, понеже съ него се работи безъ диапозитиви. За сега училището разполага съ повече отъ 1000 картини изъ областта на разнитъ учебни предмети, а главно по география и история. Въ забавачницата и подготвителното отдѣление цялото обучение се води въ форма на игри. Сметането съ оталѣчени числа се отбѣгва въ тия отдѣления. Обучението по тия предмети почва въ първо отдѣление по метода на Лайпцигския проф. Кюнелъ, познатъ по своите психологически изследвания въ тая област. Не трѣбва да се забравя, че и най-добритъ методи, по който и да е предметъ, малко биха допринесли, ако между учителя и ученицитъ не се установи тѣсна връзка, ако учителътъ не се ползува съ любовта и довърнето на децата, а известно е, че тая връзка зависи изцѣло отъ личността на учителя. Различието въ езика, па и националното различие — учителътъ нѣмецъ, ученицитъ българчета — пречатъ твърде много за пораждането на тъй необходимата любовъ между учител и ученици. Имайки това предъ видъ, въ германското училище е възприето началото, междучасията да се използватъ отъ учителя въ общи игри съ децата. Въ играта децата се забравятъ, играчитъ се приравняватъ и взаимно довъряватъ и обикватъ.

Понеже задачата на германското училище е чисто културна, то въ своята дейность не пропуска да се грижи за възпитанието на децата въ духа на тѣхната религия и национални идеали. Преподаването на български езикъ, роднознание и въручение е предоставено, съгласно закона за Н. просвѣта, на учител-българинъ, който се ползува съ пълна свобода на дейность по отношение националното и религиозно възпитание на децата. Българскитъ черковни и народни празници не се отминаватъ, безъ да се говори на децата за тѣхното народно значение.

Тая свобода въ дейността на учителя, като преподавателъ и възпитателъ, е именно новиятъ духъ, който симпатичния и силно обичанъ отъ децата учителъ и ръководителъ на училището г-нъ *Рихардъ Волфъ* носи отъ германскитъ реформенни училища, дето е работилъ преди да дойде въ България.

И ако сега, само следъ четири години отъ откриването на частното германско училище въ Варна, то се ползува съ добро име между родителитъ на неговитъ ученици и се радва

на силната привързаностъ на последнитѣ, това се дължи почти изключително на работливия, добре въ педагогическо отношение подготвенъ и изпълненъ съ любовъ къмъ децата и призванието си директоръ *Рихардъ Волфъ*, както и на неговитѣ другари, учители и учителки, които се ползватъ съ пълна свобода на дейностъ, като преподаватели и възпитатели.

А свободенъ да бжде учителътъ въ своята педагогична дейностъ, това ще рече, той да работи като художникъ. Германското частно училище въ Варна има всички условия за подобна дейностъ.

Д-ръ К. С.

Училища въ Съединенитѣ Щати на Северна Америка. Американцитѣ иматъ петъ вида общообразователни училища: 1) детска градина (забавачница), 2) народно училище (основно), 3) срѣдне училище (Ligh School), 4) колежъ и 5) университетъ.

Забавачницата е съ двегодишенъ курсъ. Обучението се води по Фрьобеловия методъ, затова я наричатъ съ нѣмското име Kindergarten. Английско название за нея нѣма.

Народното училище има 8 класа. Отъ него се постъпва безъ изпитъ въ срѣдното училище. И ученици, свършили само шестия класъ на народното училище, могатъ да постъпватъ въ срѣдното училище, но следъ строгъ приеменъ изпитъ. Напоследъкъ педагози и общественици искатъ, да се намали съ три години курса на народното училище, а да се увеличи курса на срѣдното училище.

Учението въ *срѣдното училище* трае за ученици, приети безъ изпитъ, четири години, а за останалитѣ — шестъ години.

Колежътъ е четиригодишенъ курсъ. Той има два отдѣла: 1) общообразователенъ и 2) професионаленъ.

Висше образование се получава въ университета. Следъ едногодишно учене тамъ може да се получи титулъ „Master of arts“, а следъ три години — титулъ „докторъ“. Въ Калифорния сега се унищожаватъ колежа. Първитѣ два класа отъ него се придаватъ къмъ срѣдното училище и то става осмо-класно, като нашитѣ гимназии, а последнитѣ два класа се прибавятъ къмъ университета.

Отъ всички изпити американецътъ помни приемния изпитъ за постъпване въ колежа. Този изпитъ не прилича на европейскитѣ училищни изпити. Нѣма опредѣлена програма за него. Изпитната комисия има неограничена свобода да задава въпроси. Изпитътъ се смѣта издържанъ, ако ученикътъ получи обща оценка най-малко 15, макаръ и по нѣкои предмети да е показалъ слабъ успѣхъ.

Въ Америка високо се цени професионалното образование. Още отъ рано, преди да сж добили нуждното общо образование, младежитѣ се насочватъ къмъ специалнитѣ училища. Въ последнитѣ слабо или дори никакъ не сж застъпва-

ни общообразователните предмети. Напр., въ срѣдното художествено-промишлено училище (типъ High School) презъ първите три години нѣма нито единъ седмиченъ урокъ по география, математика, физика и химия. ИЗОБЩО, американските ученици не могатъ да се сравнятъ по познания (особено по математика и природни науки) съ европейските ученици отъ същата възраст. Американските училища преследватъ помалки и по-близки учебни цели. Това е резултатъ отъ възгледите за живота. Други сж стопанските и обществените условия въ Америка. Голѣмото плодородие на земята и грамадните минерални богатства създаватъ такива условия, че всѣки трети човѣкъ тамъ е търговецъ. Фокусъ за интереса на американеца не е нито неговото домакинство, нито неговиятъ душевенъ животъ, а външниятъ успѣхъ, видимото благоденствие, надпредварването на другите. На това надпреварване се дължи симпатичната проява да се завещаватъ отъ дружества и отдѣлни лица грамадни суми за училища, библиотеки, игрища и музеи. (Изъ „Monatschrift für höhere Schulen, 1928, кн. 3 и 4).

Училища за стопански науки. Въ Пруссия се работи да се създаватъ особенъ типъ *срѣдни стопански училища*. Министерството на търговията приготвило проектъ за такива училища съ съкратенъ курсъ (Wirtschaftsaufbauschule), които ще се откриватъ въ нѣкои селища, дето има търговски училища. Въ тия училища ще се приематъ ученици, свършили основното училище или трети класъ на нѣкое срѣдне училище. Новите училища ще иматъ три класа и ще бждатъ раздѣлени на мъжки и девически. Смѣсени ще бждатъ само тамъ, дето числото на учениците и учениците е недостатъчно, за да има отдѣлни мъжки и девически. Въ всѣки класъ ще се приематъ по 30 ученика. Ако числото на учениците надмине 40, ще се открива паралелка. Задължителните часове ще сж 32. Никой ученикъ не може да има повече отъ 34 урока седмично. Разпредѣлението на уроците ще бжде следното:

Число на седмичните уроци:

	I	II	III
1. Бѣроучение	2	1	1
2. Нѣмски езикъ	4	4	4
3. Чуждъ езикъ	6	4	4
4. Стопанство и писмоводство	—	5	5
5. Математика и търгов. смѣтане	5	3	3
6. Счетоводство	—	3	3
7. Природни науки и стокознание	4	2	2
8. Обща и стопанска география	2	2	2
9. „ и стоп. история съ граж. учение	2	2	2
10. Краснописъ, стенография и писане на машина	3	3	3

11. Гимнастика	2	2	2
12. Пъние	(2)	—	—
13. Домакинство	—	(3)	(3)
Всичко	30	30	30
	(32)	(33)	(33)

Който свърши това училище, се освобождава отъ посещаване на допълнителни училища. Ученичка, която не посещава уроците по домакинство, е длъжна да посещава тия уроци въ допълнителното училище.

(Изъ „Deutsche Handelsschulwarte“, 1928, 33).

РЕЦЕНЗИИ.

Релефъ на Варненски окръгъ. Масщабъ 1:1200000. Изработил Сава Поповъ. Одобрень отъ Министерството на народното просвѣщение съ заповѣдъ № 3066 отъ 21. VIII. 1928 год.

По изработка и по точностъ трудътъ на г. Сава Поповъ заема първо мѣсто между изработенитъ до сега релефни карти на България. Г-нъ Поповъ е изпълнилъ задачата си много внимателно и вѣщо. Варненскиятъ окръгъ е представенъ съ най-голѣми подробности, нуждни за училището. На по-важнитъ възвишения е означена и височината. Така, Франга (на с отъ Варна) е означена съ 345 м.; Таушанъ-тепе (при с. Невша) — съ 375 м.; възвишенията надъ с. Кривия (мѣстността „Съртоветь“) — съ 322 м. и т. н. Споредъ даденитъ височини, лесно може да се сѣди и за височината на други мѣстности, на които височината не е означена.

Ясно сж изобразени и долините. Низкитъ мѣста сж боядисани съ зелена боя, а водитъ съ свѣтлосиня. Рѣкитъ и рѣкичкитъ личатъ отдалечъ. Неправилно сж означени само названията на езерата — грѣшка, която се повтаря въ повечето географски карти и учебници по география. Езерата сж известни съ общо име: *Девненски езера*, но всѣко езеро има и свое отдѣлно име: *Султанларско, Гебедженско и Варненско*. Тая грѣшка лесно може да се поправи при изработката на нови екземпляри отъ релефа. Въ него сжщо ясно сж отбелязани не само желѣзопѣжнитъ линии и шосета, но и по-важнитъ междуселски пѣтища.

Релефната карта на г. Поповъ не трѣбва да липсва отъ никое първоначално училище въ Варненския окръгъ. Тя е отлично помагало за обучението по *роднознание* въ III отд. Споредъ нашата учебна програма, ученицитъ въ това отдѣление трѣбва да се запознаятъ съ *географията* 1) на селището и околността му, 2) на околията и 3) на окръга, въ който живеятъ. Програмата не иска да се учатъ нито дефиниции на

обща географски понятия, нито общи описания на *въображаеми* орографски и хидрографски обекти, на *въображаеми* селища, околии и окръзи — дефиниции и описания, каквито се дават



въ съвсем непотребните нашенски учебници по родинознание*), а иска, като се започне съ *родното селище* и близката му околност и се върви постепенно към по-отдалечени

*) Учебниците по родинознание не само сж непотребни, но сж и безусловно вредни. Тъ заблуждават мнозина учители. Благодарение на тѣхъ, въ много наши училища обучението по тоя тѣй важенъ предметъ е насочено въ съвсемъ погрѣшенъ пътъ и постига явно незадоволителни резултати. Въ действителностъ, тамъ не се учи сж ш и нско родинознание, а се преподава, въпрѣки категоричните искания и на програма и на методика, суха, книжна и досадна обща география. Учителитѣ не сж виновни. Виновни сж авторите на учебниците — автори, които, както изглежда, още не сж разбрали простата истина, че родинознание не може да се учи по учебникъ, общъ и еднакъвъ за всички първоначални училища въ Царството.

Въ бъдеще учебници по родинознание не трѣбва да се одобряватъ, а одобренитѣ вече такива не бива да се употребяватъ. Б. Р.

мѣстности; да се изучи цѣлия *роденъ окрѣгъ* съ неговитѣ действителни полета, планини, долини, рѣки, езера, природни богатства, пѣтища, градове и по-забележителни села.

Географията на родното селище и на мѣстноститѣ, вклучени въ неговия хоризонтъ, може и трѣбва да се учи възъ основа на непосредствени наблюдения. Последнитѣ трѣбва да бждатъ изходна точка и основа на обучението. Учебнитѣ помагала тукъ, като сръдства за нагледностъ, заематъ второстепенно мѣсто. Такива самъ ученикътъ трѣбва да си изработи.

Но географията на околията и окрѣга, по понятни причини, не може да се изучава възъ основа на прѣки наблюдения. Обучението по необходимостъ трѣбва да си служи съ учебни помагала: релефни карти, графически карти, картини, скици и др. Релефната карта трѣбва да служи като изходна точка на уроцитѣ. Отъ нея лесно може да се мине къмъ графическата карта. Въ това отношение хубавата релефна карта на г. Поповъ ще принесе неоценима услуга и на ученици и на учители въ първоначалнитѣ училища на Варненския окрѣгъ. Използувана умѣло, тя ще помогне на учителя да направи обучението по родинознание интересно, увлѣкателно и плодотворно.

Има защо учителитѣ отъ другитѣ окрѣзи да завиждатъ на своитѣ колеги отъ Варненския окрѣгъ. Бихме желали, г. Поповъ, при тоя опитностъ и сръчностъ, която има, да продължи работата си и да ни даде релефни карти и на други окрѣзи, та и на цѣла България.

Неговиятъ цененъ трудъ заслужава не само най-висока похвала, но и най-голѣмо насърчение и отъ училищни власти и отъ учителство.

В. П. Гочевъ.



Книги и списания, получени въ редакцията.

1. Българско училище. Обществено-педагогическо списание. Год. I, кн. 1, 2, 3 и 4. Урежда редакционен комитетъ подъ редакторството на д-ръ В. А. Мановъ. Издава Т. Д. Синджирлиевъ, книжарница „Казанлъшка долина“, София. Годишенъ абонаментъ 100 лева.

2. Свободно възпитание. Списание за педагогическа култура. Редакторъ Димитъръ Т. Кацаровъ. Год. VII, кн. 3 и 4. Издава книгоиздателство Ст. Георгиевъ — София. Годишенъ абонаментъ 80 лева.

3. Учителска мисль. Месечно обществено-педагогическо списание. Год. X, кн. 4 и 5. София. Год. абонаментъ 120 лв.

4. Нашето дете. Списание за отглеждане и възпитание на децата. Год. I, кн. 10. Редакторъ проф. д-ръ Ст. Ватевъ. София, ул. Витошка, 59. Годишенъ абонаментъ 59 лева.

5. Училищентъ бюджетъ и администрация. Месечно списание. Редакционенъ комитетъ. Год. IV, кн. 4. Издание на Д. Провадалиевъ & Тодоровъ. София. Год. абонаментъ 120 лв.

6. Родна речъ. Списание за ревнители на българското слово. Уредници: проф. Ст. Младеновъ и Ст. П. Василевъ. Год. II, кн. 3. Казанлъкъ. Годишенъ абонаментъ 70 лева.

7. Младежко четиво. Илюстрирано списание за прогимназиални ученици. Редактори: Рафаилъ Поповъ и Г. Балтаджиевъ. Год. VI, кн. 5. Книгоиздателство Хр. Г. Дановъ — София. Годишенъ абонаментъ 45 лева.

8. Библиотека за самообразование. Год. XIV, кн. 3. Издава Ст. Атанасовъ, София, ул. Н. Рилски, № 36:

I. Габриелъ Ханото. — Кръстоплъгътъ на живота.

II. Щокингеръ. — Естествено възпитание. Цена 40 лв.

9. Проф. Свенъ Монрадъ. — Майчина книга за отглеждане здрави деца. Издава „Вестникъ на жената“ — София. Цена 30 лева.

10. Илюстрирана библиотека „Географско четиво“. Уреждатъ К. Рачевъ и Т. А. Благоевъ. София, ул. Оборище № 78. Год. VI, № 3 и 4. — Въ Тракийската земетръсна област. Отъ А. Сп. Разбойниковъ.

11. Хр. Янковъ. — Перси. Книгоиздателство „Акация“, София. Цена 7 лева.

12. Хр. Якимовъ — Австралия (№ 30 отъ Малка географска библиотека). Книгоиздателство „Акация“. Ц. 8 лв.

13. Проф. Т. Рибо — Гнѣвътъ. Сжщина, прояви, причини, лѣкуване. Книгоиздателство „Акация“, София. Ц. 15 лв.

14. Д-ръ М. Фльори. — Скрѣбътъ и нейното лѣкуване. Книгоиздателство „Акация“, София. Цена 10 лева.

15. Аг. Илиевъ. — Двата полюса на човѣшката душа. Къмъ психологията на доброто и злото. Книгоиздателство „Акация“, София. Цена 15 лева.



№ 505

До Госп.

Гана Маванова

учителна

уа. Мърновска 25

у. Варна

окелтия

Адресният номер и точният адрес на абоната трябва да се посочват винаги, когато се изпращат суми срещу абонаментъ, когато се искат промѣни на адреси, неполучени книжки или каквито и да е справки отъ редакцията или администрацията на списанието.

Неполучени книжки трябва да се искатъ веднага следъ получаването на най-близката следъ тяхъ книжка.

Когато се изпращатъ суми съ пощенски записъ, трябва 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 бѣде полезенъ на учителството и училището.

Ръкописитѣ трябва да бѣдатъ написани само на едната страница на листовѣтъ чисто, четливо и съ официалния правописъ.

Печатница Добри Тодоровъ — Варна.