

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

СПИСАНИЕ ЗА ОСНОВНИ УЧИТЕЛИ

Редакторъ Антонъ Борлаковъ.

СЪДЪРЖАНИЕ:

I. Отъ теорията за практиката.

1. Хр. Лучниковъ. — Къмъ основа.
2. Ж. Симеоновъ. — Образование и самообразование.
3. З. Младенова. — Къмъ самоуправление на ученицитъ.
4. М. М. — Училище - общежитие.
5. Асп. Крайчевъ. — Насоки за природосъобразно обучение на пърсака.
6. Н. Аргировъ. — Двугласно пѣене въ прогимназията.

II. Изъ практиката за практиката.

1. Ант. Борлаковъ. — Болниятъ учителъ.
2. А. Карааврамовъ. — Наказанъ.
3. В. Мянковъ. — Зима иде!
4. Ал. Симидчиевъ. — Зимна картинка.
5. Ал. Симидчиевъ. — На шейната.
6. Ив. Герчевъ. — Герчо съ тамбурата.
7. М. К. Погончевъ. — Синигерова сватба.
8. В. Мянковъ. — Коледенъ хоръ.

Редакция и администрация:

Варна,

ул. Кр. Мирски, 14.

„Педагогическа практика“ през 1928/1929 год., както и през изтеклите седем години, дава статия върху предложбата на съвременните педагогически искания въ първоначалното училище и прогимназията и поднася отборъ практически материали, съ които може да се импулсира и подпомогне учителовото творчество въ обучението и възпитанието.

Осмата годишнина на „Педагогическа практика“ започна отъ 1 октомврий 1928 год. и ще се завърши на 1 юний 1929 год. Ще бждатъ дадени 8 книги въ обемъ по 3 — 4 печатни коли — най-малко 25 печатни коли.

Годишенъ абонаментъ:

- а) за България 100 лева
б) за чужбина 120 лева

Абонаментътъ се предплаща.

Абонирането става чрезъ книжари, настоятели или направо въ администрацията на списанието. Настоятелъ може да бжде всънъ учителъ, който запише най-малко петъ абоната. На настоятелите и книжаритъ се прави 20% отстъпъ.

Пълни течения отъ изтеклите годишнини на списанието се отстъпватъ по следнитеъ цени:

- а) Год. V (1925—1926 год.) . . 60 лева
б) Год. VII (1927—1928 г.) . . 80 лева

I (1921), II (1922), III (1923), IV (1924) и VI (1926—1927) год. сж изчерпани.

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

„Педагогическа практика“ е одобрена отъ Министерството на народното просвѣщение за училищните библиотеки съ окръжно № 9925 отъ 11 априлъ 1921 год.

Поправка.

Цѣлата стр. 68. отъ тая книжка трѣбва да се чете следъ стр. 73. По печатарска грѣшка тя е вмѣкната въ статията „Къмъ обнова“, а е частъ отъ статията „Образование и самообразование“. Стр. 69 е стр. 68, а стр. 74 — стр. 75. Молимъ читателитъ да ни извинятъ за тая грѣшка.

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

СПИСАНИЕ ЗА ОСНОВНИ УЧИТЕЛИ

Редакторъ Антонъ Борлаковъ.

Хр. Лучниковъ — Габрово.

Къмъ обнова.

Съвременнитѣ стремежи на педагогическата наука сочатъ и чертаятъ нови пѣтища за училищната практика. Тѣ изискватъ, целта на възпитанието и задачитѣ на обучението да се съгласуватъ съ исканията на живота, учебно-възпитателнитѣ въпроси да се разглеждатъ и разрешаватъ отъ нови гледища, учебнитѣ материали да се поставятъ въ новъ редъ и да се обработватъ съ нови похвати и сръдства, наложени отъ придобивкитѣ на днешната детска психология. Въ всички свои дейности новото училище ще трѣбва да държи смѣтка, отъ една страна, за нуждитѣ и исканията на живота и, отъ друга — за природата на ученика: за неговитѣ психофизически особености, за неговитѣ нужди и интереси презъ всѣки периодъ отъ развитието му, за условията, при които е възможно да се потиква и подпомага това развитие. Само така училището ще може да постигне своитѣ задачи и да отговори напълно на предназначението си.

Учебно-възпитателната практика въ нашитѣ училища е още твърде далечъ отъ пѣтищата, що новитѣ педагогически придобивки ѝ сочатъ. Въ нея все още цари стария духъ на интелектуалистическата хербартиянска педагогика, чиито основи сж отдавна сринати въ собствената ѝ родина. Мнозина учители не могатъ още да се освободятъ отъ погрѣшнитѣ възгледи и похвати, внушени и натрапени имъ отъ тая педагогика. Въ своята учебно-възпитателна дейность тѣ плащатъ голѣмъ данѣкъ на възгледа, че „знанието е сила“, т. е. че развитието на ума е първа и най-голѣма задача на училището. Това е лесно обяснимо. Хербартъ-Цилеровата педагогическа теория се разпространява и насажда между учителството десетки години чрезъ педагогическитѣ ни училища, чрезъ учебници по педагогика, педагогически списания и методически ръководства. Тя имаше усърдни пионери и жреци между пър-

витъ наши „учени педагози“, които даваха насоки на училищната ни практика. Поради туй тя пустна твърде дълбоки корени въ всички области на учебната ни система. Да се изкоренатъ тѣ сега не е лесно: не тѣй бързо и леко може да се сломи и премахне здраво заседнала традиция. Не може да се откаже при това, че не по-малко консервативни и неостъпчиви отъ старитѣ педагози сж и мнозина отъ самитѣ учители. Свикнали съ общоприети похвати и начини на работа, тѣзи учители иматъ достатъчно основания и доводи да не възприематъ неизпитани още нововъведения. За тѣхъ е по-удобно и по-лесно да работятъ тѣй, както сж работили преди 20 — 30 години, макаръ и да хаятъ напраздно много време и трудъ. По отжпкани познати, макаръ и криви, пѣтица по-леко се върви: тѣ не изискватъ голѣми напрежения на волята, разсждъка и въображението.

Но, въпрѣки всичко това, и нашето училище, като западноевропейското преживява своето болно време — време на рушение и градежъ. Подъ напора на новитѣ нужди и разбирания старитѣ схващания не могатъ повече да се задържатъ. Нови социологични, биологични и педагогически идеи предизвикватъ буйна реакция въ всички области на обществения животъ, а сщо и въ областъта на най-важната му функция — подготовката на бждещето поколѣние. Духътъ на реформеннитѣ стремежи, макаръ и бавно, се вмѣква и въ училището и упражнява видимо въздействие. На училището се възлагатъ нови и по-голѣми задачи. Отъ него се иска не само да дава много знания и да развива ума, но и да развива волята, да облагородява чувствата, да насажда индивидуални и обществени добродетели, да създава трайни навици и стремежи къмъ общополезенъ трудъ. Новитѣ задачи изискватъ и нови срѣдства, нови похвати за работи, нови методи за учебно-възпитателно въздействие. Последнитѣ трѣбва да се изградятъ върху върни познания за природата на ученика. Образователнитѣ и възпитателни задачи трѣбва да се съгласуватъ съ характера на съвременното обществено развитие.

На работата въ старото училище, станало немощно и негодно, се противопоставя плодотворната възпитателна дейностъ на новитѣ училища, които даватъ широкъ просторъ за проява и развитие на детската самодейностъ и самостоятелностъ, на детскитѣ сили и способности.

Принципитѣ на *самодейността* и *нагледността*, прогласени отъ великитѣ педагози на миналото — Коменски, Русо, Песталоци, Фрьобелъ — днесъ сж издигнати до степенъта на първостепененъ педагогически законъ, който трѣбва да легне въ основата на цѣлата учебно-възпитателна дейностъ.

Съвременното разбиране на началото „отъ живота за училището“ привлѣче всецѣло вниманието на училищнитѣ работници, и тѣ се заеха да го приложатъ на дѣло съ въ-

веждане на физическа работа въ и около училището, съ уреджване на кабинети, сбирки и др. т.

Въ всички открити реформенни училища, целящи практически да разрешат проблемата за училищната система, не се стремят само да съкращават части отъ досегашния мъртавъ книженъ материалъ, нито мислятъ да го оживяватъ съ пренасяне нѣкои практически дейности отвънъ въ училището.

Въ сегашното наше училище животътъ много малко прониква въ него, макаръ и да отваряме все по-широко вратитѣ за практическа работа, защото промѣната само на материалътъ малко допринася за постигане на поставената целъ.

Следъ като достатъчно време изгубихме да призоваваме живота съ всичката му сложностъ да дойде при насъ, а той все се бави и нѣма изгледи да стори това, крайно време е да се убедимъ, че е безнадежно да се апелира и чака повече, а повелителенъ дългъ се налага, щото сами да вземемъ училището и го пренесемъ въ разнообразния животъ. Напразни сж усилията да се заемаме съ премѣстване и създаване на безброй сложни обекти и работилници отъ близко и далѣко, а ние незабавно и по необходимостъ трѣбва многократно да се придвижваме къмъ всичко въ примамливата околностъ.

Не направимъ ли това, никакви промѣни на нашитѣ методи и похвати не ще ни изведатъ на желания край.

Работата на първитѣ пионери въ тая насока ни сж известни. Създаденото отъ тѣхъ въ реформеннитѣ училища, макаръ и далечъ отъ насъ, е достатъчно познато съ своитѣ благотворни резултати. Въ нашата педагогическа литература постоянно се даватъ описания за тѣхъ чрезъ преводни статии и брошури и отъ лично посетили ги наши учени и учители.

Не липсватъ начинания и у насъ въ това направление, като опитното педагогическо училище край гр. Шуменъ, образцовото основно училище въ гр. Варна и др. А и на други мѣста мнозина учители се стремятъ да въвеждатъ нови учебни методи, като на възпитателнитѣ задачи се отдѣля все по-големо внимание.

Когато проучаваме за пръвъ пѣтъ бѣгло начина за работата и организацията на по-известнитѣ реформенни училища, — като тия на Едм. Демолень, Себастианъ Форъ и др. въ Франция, на д-ръ Херманъ Лицъ въ Германия, г-жа д-ръ М. Монтесори въ Италия, Далтонския лабораторенъ планъ на г-ца Ел. Паркърстъ въ Америка, — намъ се струва, че между тѣхъ има противоречие, или най-малко несъгласие върху главнитѣ възпитателни идеали и по близки цели. Вникнемъ ли, обаче, по-дълбоко въ причинитѣ, които сж ги предизвикали и които обуславятъ тѣхното съществуване, разбираме, че тѣ отговарятъ напълно на своето предназначение въ страниитѣ си.

Когато децата излизат от училище, те навлизат в разнообразната *естествена* среда на живота. Тук те непосредствено придобиват неизгладими впечатления, научават неща, които никога не забравят, упражняват чувствата и каляват волята си. Тук те без знание и поржката на учителя, се самообразоват по собствена инициатива. И не ще е силно, ако кажа, че по пътя на самообразованието именно те се формират и стават такива, каквито ги виждаме по-сетне в живота.

Де и как се извършва тази голяма и значителна работа? — Знае се, че вкъщи от училището детето живее в семейството, на улицата — само или с другари — и по-рядко в някои дружества и организации. Нека се спрем най-напред на семейството. — Стара истина е, че семейството е един от най-важните възпитателни фактори. Би могло да се допълни: и на самообразованието. Има семейства, в които царят любов и задружност. Топлота, искреност и доверие обгръща детето в него; там то свободно разтваря душата си, разцъвява се и често проявява удивителни качества. Тука му дават възможност да се самопрояви, да се упражни и закали свободно. А ако семейството е още и просветено, детето вижда примери, чува разговори, намира книги, които с жар поглъща и запомня. — Но има и семейства, често пъти видни и външно почтени, разяждани от вътрешни недоразумения или от тиранията и пороците на някои свои членове. Там детето се свива и мълчи като в училището, учи и изпълнява само за лице неща, които не разбира, не цени и дори презира. И чудно ли е след това, че от такива „почтени“ семейства често излизат непрокопсани деца.

Важни са след това, ако не и по-важни от семейството, другарската среда и уличния живот на детето. Тук то намира пълна свобода да прояви истинските си наклонности, жизнерадостта и любезнателността си. Тука никой не му пречи и то без стъснение изразява това, което чувства и мисли. Събрано с другари, то цял ден тича по улици, мегдани, полета, ниви, гори; посещава читалища, театри, кина, фабрики, работилници; натъква се на най-разнообразни случки, произведения, с каквито животът е богат. По цял ден тази група ненаситно гледа, чете, вре се навсякжде, пипа всичко и се залавя за работа, дето е възможно. Като сжидински учени, те неуморно проучват, анализират, построяват с вътрешни и вдъхновени очи на творци. И как няма да се запечата, как няма да повлияе на развитието им всичко това, което те са *преживели*, видели и научили *сами*, подтиквани само от вътрешната своя любознателност! — Не ще съмнение, че тука има възможност да се научат и добрите и лошите неща.

Едни отъ тѣхъ си поставятъ за главна целъ, като отдѣлятъ повече време за практически занятия, да приготвятъ възпитаницитѣ си за самостоятеленъ физически трудъ; други се стремятъ да насаждатъ чувства и навици къмъ общественъ редъ, да създаватъ гражданско съзнание; трети се грижатъ да потикватъ и подпомагатъ цѣлостното развитие на детето, за да стане то годенъ членъ на обществото, срѣдъ което ще живѣе и работи. Тѣзи училища достатъчно ясно ни показватъ, въ каква посока трѣбва да се насочи и работата и въ нашитѣ училища, като се държи смѣтка, разбира се, за нуждитѣ и условията на нашия частенъ и общественъ животъ.

Днешниятъ човѣкъ остава безъ особено значение за другитѣ, ако той не се прояви като творецъ въ живото, както лично за себе си, тъй и за общежитието. Ето защо, нему още отрано трѣбва да се даде пълна възможность да развие умственитѣ и физическитѣ си сили и способности.

Въ противоположность на срѣдновѣковното школо съ неговитѣ неясни и пълни съ противоречия знания и тогавашното възпитание съ жестоката си дисциплина въ новото училище се иска да владѣе топълъ духъ на приятность, привлѣкателность и искрени отношения между учители и ученици. Духовната храна да се дава въ най-хубава форма, та да предизвика задоволство и наслада.

Физическия трудъ въ училището нѣма за главна целъ да подготви отъ ученицитѣ професионални работници. Той се използва като сигурно и мощно срѣдство за подпомагане правилното физическо и душевно развитие на детето.

Ученикътъ самъ ще работи и отъ работата ще се учи. Учителътъ само ще напѣтва и ще се явява на помощъ тогава, когато се почувствува нужда отъ неговата помощъ.

При физическата работа не само умътъ, чувствата и волята ще управляватъ ржцетѣ, но и ржцетѣ заедно съ цѣлото тѣло сжщевременно ще подпомагатъ умствената дейность.

Чуждитѣ нови училища, колкото и уредени да сж тѣ, каквито и заслуги да принасятъ на мѣстото си, не могатъ и не следва да ни служатъ за идеалъ, къмъ който безъ друго ще трѣбва да се стремимъ, нито да предприемаме опити и разпиляваме сили въ подражания, а като преценимъ и се убедимъ въ най-добритѣ и здрави тѣхни страни да ги разберемъ, усвоимъ и приложимъ въ нашитѣ.

Нѣма вече никакъвъ сжщественъ споръ, че бждещето училище е училище преизпълнено съ работа, активность, ангажираща всички интереси на децата. Нито едно знание не ще се дава наготово, безъ лично опознаване, множество прости опити, ярки примѣри. Примѣрътъ има по-голѣмо значение отъ многото думи.

Тази дейность предполага безкрайна преданость на учителя къмъ училището. Главното и най-вѣрно мѣрило за

добра учителева работа, за степента на възможното най-силно образователно и възпитателно въздействие надъ учениците, е времето, прекарано от учителя въ училището и при учениците. Психическата и физическата природа на ученика постоянно и неотложено иска своето, съ което учителят винаги трябва да бъде готовъ да се справя. А за това е необходимо неговото присъствие, иначе други некомпетентни деятели ще го замѣстятъ и ще разрушатъ или повредятъ това, що той съ голѣми грижи е можалъ да създаде.

Постоянното общуване съ децата дава възможностъ да проучимъ тѣхнитѣ интимни стремежи и наклонности, да насочимъ тѣхното внимание къмъ желаннитѣ обекти и ги приучимъ, какъ най-целесъобразно да използватъ известни моменти, дадени случаи и обстоятелства, кое въ тѣхъ е ценно и кое безъ значение.

Силенъ, сигуренъ и творещъ е само свободниятъ човѣкъ, а не робски подчинениятъ, ето защо и детето е най-активно и продуктивно, когато е свободно. Сжщото важи и за учителя. Неговиятъ полетъ, както и тоя на ученика, не бива да се огражда съ всевъзможни норми и правила. На учителя е достатъчно да се дадатъ вѣрно поставени цели, а на учениците — ясни задачи за разрешение и главнитѣ помощни срѣдства. Другото тѣ ще откриятъ и приспособятъ сами най-добре и по най-сигурни за тѣхъ пѣтища.

Тѣй е и съ задачите въ образованието и възпитанието. Тѣ ще се разглеждатъ, обсъждатъ и разрешаватъ споредъ съвкупността на създаденитѣ условия въ момента, съ огледъ на обшитѣ педагогически принципи, а не по даденъ шаблонъ.

Но не трябва да се забравя, че не може да се отиде далечъ тамъ, дето стимулитѣ за работа не произлизатъ отъ съкровенно вътрешно влѣчение, а мисълта е унесена по редъ несгоди и лишения въ живота.

За учителъ и ученици трябва да се направи всичко възможно, за да обикнатъ училището си и се привържатъ къмъ него. То трябва да стане най-любимото мѣсто за тѣхъ и тѣхнитѣ близки.

Много сме закъснѣли въ уредбата на нашитѣ училища, много работа предстои не да достигаме направеното въ културнитѣ страни, но поне да не се отдалечаваме повече отъ тѣхъ.

Де сж жилищнитѣ помѣщения за учителитѣ въ селата, де и какви сж училищнитѣ градини, де сж опитнитѣ полета, де сж трапезариитѣ, колко сж детскитѣ библиотеки и читални, каква е медицинската помощъ, какви сж общественитѣ грижи за беднитѣ деца, чиито физически и душевни сили често развиваме при гладнитѣ имъ стомаси?

Непринуденото и непрекъснатото влѣчение къмъ училището, умението на учителя да използва детскитѣ интереси и индивидуалности, сж голѣма гаранция, че и нашето бедно училище може да се обнови и да се приближи къмъ идеала, който съвременната педагогическа наука ни сочи.

Новото българско училище ще бжде рожба не на мъртвитѣ външни условия, а на творческата дейность на всецѣло преданния на попрището си народенъ учителъ, който безспирно се стреми къмъ съвършенство.

Ж. Симеоновъ — Арда.

Образование и самообразование.

Когато става дума за съвременното официално училище, казва се обикновено, че то е *образователно заведение*, което постига целитѣ си най-вече чрезъ обучение. А когато се говори за самообразование, разбира се онова образование, което се добива по собствена инициатива. У насъ то е повече извънучилищно.

Между тѣзи две близки дейности може да се направи интересно и поучително сравнение. И дветѣ преследватъ една и сжща цель: тѣлесното и душевно развитие, оформяване и напредѣкъ на индивида. Но различни сж срѣдствата и пжтищата, по които тѣ постигатъ тази цель. Отъ това пѣкъ се явява значително и дори коренно различие между тѣхнитѣ качества, предимства и недостатѣци. За да изпжкне различието, достатѣчно е да се направи малка, бѣгла характеристика на днешното училище и на извънучилищния животъ на ученика.

Образованието има за цель всестранното — умствено, нравствено и тѣлесно — развитие на ученика. Тази широка цель днешното училище, както казахме, постига почти единствено чрезъ обучението. За последното именно е приспособена цѣлата обстановка, уредба и управа на училищата. За него се говори въ цѣлата учебна програма и въ всички училищни закони, правилници и наредби. За него най-сетне се готвятъ въ педагогическитѣ училища и учителитѣ. Образътъ на официалното училище е познатъ. Ето го:

Училищната сграда представя казарма, въ дългитѣ коридори на които се редятъ класни стаи; по-нататѣкъ е канцеларията и дирекцията, дето седятъ „началниците“. Въ класнитѣ стаи стоятъ въ неизмененъ редъ чиновове, катедри, черни дѣски и пр. Тукъ се повикватъ палавитѣ и жизнерадостни деца, нареждатъ се предъ входнитѣ врата и по знака на „началника“ влизатъ „мирно и чинно“ всѣки въ своята си. Тамъ сѣдатъ на опредѣленитѣ си мѣста и чакатъ учителя. Когатъ той се яви, всички стреснато ставатъ на крака, единъ

чете молитва, другитѣ механически се кръстятъ и мислятъ за друго. После учителятъ имъ командва да седнатъ, и урокътъ започва. Въ програмата е точно опредѣлено, какво ще се учи презъ тази или друга година. Учителятъ си е направилъ точно разпредѣление на учебния материалъ. — Презъ този месецъ, тази седмица, този день и този часъ се пада да учимъ за това. „Всички внимавайте тука, никой да не шава“. — Всѣки трѣбва да запомни това, ксето азъ (учителятъ) ще ви предамъ. Защото сетне ще изпитвамъ и, който не знае, ще му пиша двойка. — *Обучение*: „Мисль изказана съ помощта на единъ глаголъ, се нарица изречение“. Или: „ $5 \times 8 = 40$, $6 \times 8 = 48$ и т. н.“ — Или: „Алпитъ сж най-високитѣ планини въ Европа“ — „Китътъ е най-голѣмиятъ бозайникъ“ и т. н., и т. н. Разбира се, употребяватъ се и нагледни срѣдства: картини, препарати, модели; задаватъ се и въпроси, за да се възбуди оживление и активностъ... *Възпитание*: „Вие всички „трѣбва“ да правите добрини, да живѣете другарски помежду си, да помагате на беднитѣ, да почитате по-възрастнитѣ, да слушате учителитѣ си“ и т. н. — Всички ученици „съ внимание“ слушатъ, пишатъ въ тетрадкитѣ си, отговарятъ „бързо“ на въпроситѣ и чакатъ (уви!) да удари звънецътъ. Когато най-сетне звънецътъ бие, позволява имъ се една разхладителна порция игра. На другия день учителятъ *изпитва*: — „Много добре, ето единъ ученикъ, който заслужава петорка“, — „Защо не си училъ?“ — „Колко пжтя прочете урока си?“ — *Или възпитание*: — „Защо си блъсналъ другаря си, защо си псувалъ“ Излѣзъ правъ до стената!“ — „Защо си развалялъ птичи гнѣзда? — Ще ти се намали поведението!“

Така, въ малко усиленни краски, върви обучението и възпитанието презъ цѣлия образователенъ курсъ. Накрая се полага изпитъ, и тѣзи, които „сж учили“, го издържатъ, а „мързеливитѣ“ — пропадатъ.

Отъ тази скица на образователната работа въ училищата ясно проличава, че при нея се действува *отвънъ* и се преследватъ точно опредѣлени, *предписани* резултати. Учителятъ е надничарътъ, или най-много майсторътъ, комуто се предписва да научи ученицитѣ на точно опредѣлени, нуждни за живота знания и сръчности. Отъ него се иска да вкара въ пжтя повѣренитѣ му деца. „Да вкара въ пжтя“ се разбира по традиция — да натѣпче въ главитѣ имъ съ колкото се може повече „знания“ и да ги дресира въ послушностъ и страхопочитание. — Че училищната образователна работа има общи черти съ дресурата, личи отъ *насилнето*, което учителятъ практикува, и отъ *страха* на ученика. Подъ страхъ отъ наказание, а не по собствено желание, ученицитѣ стоятъ приковани на чиноветѣ си дни, месеци и години. Подъ страхъ отъ слаба бележка, а не защото чувствуватъ нужда и съзна-

ватъ значението на това, тѣ учатъ уроцитѣ си почти папалски. При това положение за свобода и дума не може да става. Ученицитѣ сж вързани съ „вериги“, като дресиранитѣ мечки, и играятъ тѣй, както учителятъ имъ свири. Въ резултатъ тѣзи, които се поддаватъ на дресировката, получаватъ за награда хубавъ обѣдъ—отличенъ успѣхъ и примѣрно поведение, а вироглавитѣ и некаджрнитѣ ядатъ сопа и се държатъ гладни, т. е. получаватъ слабъ успѣхъ и лошо поведение.

Колкото и да се мжчимъ да направимъ образованието въ нашитѣ училища активно, то остава пасивно въ основата си, защото всѣка работа, която се извършва по външно въздействие, по заповѣдъ, е предимно пасивна. Срѣдствата, съ които си служимъ, за да възбудимъ интереса, вниманието и самодейността, сж все пакъ изкуствена мѣрка. Тѣ могатъ да се оприличатъ на инжекция, която се пуца на болникъ, за да се свѣсти и живѣе. Активността и самодейността, които се получаватъ по такъвъ начинъ, сж бързопреходни и, най-важно, външни и повърхностни. Възбуденостъта, която може да се забележи, е само видима и много малко засѣга вътрешнитѣ жизнени сили на ученика. Тази принудителностъ, това натрапване на опредѣленъ материалъ въ опредѣлено време, постоянната скованостъ и страхъ на ученицитѣ, които характеризиратъ днешната образователна система, сж причина, задето децата така скоро се насищатъ на училището и го намразватъ. Всѣки, дори повърхностенъ, наблюдател може да забележи, съ какво нетърпение ученицитѣ очакватъ края на часа и края на учебната година и какъ се радватъ, когато дойде нѣкоя ваканция или имъ се съобщи, че нѣкой день „нѣма да се учи“. Сжщитѣ причини докарватъ и другъ, много по-важенъ, резултатъ: когато ученицитѣ влѣзатъ въ живота, много скоро забравятъ всичко, каквото сж учили и почти се изравняватъ съ ония, които не сж ходили въ училище. А често пжти, въпрѣки многото наставления и многото моралъ, които сж слушали, въпрѣки дори примѣрното поведение, което сж имали, — тѣ скоро ставатъ гамени, отдаватъ се на различни пороци и се провалатъ.

Всичко, което казахме до тука за образованието, говори твърде зле за днешното училище. Макаръ че нѣмаме за целъ да го критикуваме, трѣбва да отбележимъ, че то не постига поставенитѣ му задачи и че огромнитѣ суми, които се харчатъ за него, често отиватъ на халосъ. На тая наша бележка, безспорно, може да се възрази, че днешното училище изкарва и добри възпитаници, които успѣватъ въ живота, че културата чрезъ него непрестанно се увеличава. Но тия добри резултати, споредъ насъ, не се дължатъ толкова на училищното образование, колкото на редъ други фактори. Между последнитѣ заема първо мѣсто извънучилищното самообразование.

Съ тѣзи бегли бележки за извънучилищния животъ на детето ние искаме да обърнемъ внимание на самообразованието, което се извършва тамъ. Въ многобройнитѣ разнообразни случаи за самообразованіе могатъ да се откриятъ общи черти, които характеризиратъ самообразованието изобщо.

Преди всичко, бие въ очи, че при него детето е напълно свободно — никой не му се мѣси въ работата, никой не го принуждава да извършва опредѣлени и, често пѣти, противни нему действия, никой не го кара насила да учи. *Всичко то върши по своя вътрешна подбуда, доброволно и съ увлѣчение.* — На това основно и най-важно качество на самообразованието се дължатъ и другитѣ негови предимства. — Така интересътъ при него съществува самъ по себе си, той се е появилъ естествено, а вниманието и съсредоточеността сж така силни, че често пѣти децата чуватъ, виждатъ и усѣщатъ само това, което въ момента ги е привлѣкло и завладѣло. — И най-сетне, при самообразованието децата проявяватъ удивителна активностъ и самодейностъ. Всѣки е забелязалъ, какъ тѣ неуморно работятъ, наблюдаватъ, анализирватъ и опитватъ всичко, което ги заобикаля, какъ размишляватъ и питатъ и за най-дребни случаи; какъ самоувѣрено и сериозно организиратъ всичкитѣ си предприятия и какъ живо преживяватъ и чувстватъ въ всѣко нѣщо. Освенъ това, понеже при самообразованието се работи по лична инициатива и доброволно, тѣ съ готовностъ понасятъ много лишения, търпятъ много неслоди, принасятъ дори жертви и се чувствуватъ отговорни за това, което сж предприели. При всичкитѣ тѣзи многобройни случаи на самоволна дейностъ децата придобиватъ умение и опитностъ, каляватъ волята си, опознаватъ чувствата си, ставатъ самоувѣрени и свикватъ да се саморжководятъ и самоуправляватъ. Така чрезъ извънучилищното самообразование тѣ добиватъ първата опитностъ на хора отъ действителния животъ.

* * *

Нашитѣ бележки за образованието и самообразованието сж твърде кратки и едностранчиви. За първото могатъ да се кажатъ и хубави нѣща, а за второто — и твърде много лоши. Ние не отричаме и еднитѣ и другитѣ. Но нашата целъ тука не е да бждемъ изчерпателни, а да обърнемъ внимание само на онѣзи качества на образованието и самообразованието, които, споредъ насъ, сж причина за слабостта на едното и за силата на другото. — На края ние можемъ да ги резюмираме така:

1) При образованието ученикътъ е *подчиненъ* на редъ правила, закони и предписания. Той е *длъженъ* да учи въ опредѣлено време точно опредѣленъ материалъ. А при само-

образованието съществува *пълна свобода* въ това отношение.

2) При образованието знанията се „преподават“ *отъ възнъ*, затова става нужда да се употребява *насилие* и да се възбуждат *искусствено* интересът и вниманието. — А при самообразованието всичко се върши по *лична инициатива*, *доброволно* и затова интересът и вниманието се пораждат *естествено*.

3) Докато при едното активността и самодейността на учениците се предизвикватъ съ въпроси, заповѣди и *задани работи*, при другото тѣ сж плодъ само на *вътрешни сили и подбуди*.

4) При едното знанието *се преподава и учи*, затова то се забравя много бързо и почти не оставя следи у възпитаниците. а при другото то *се преживява*, затова всичко придобито става сжщностъ на индивида.

5) При образованието ученикътъ *е ръководенъ и управляванъ*, затова той става послушенъ, плахъ и съ робска душа. А при самообразованието той *се саморъководи и самоуправлява*, затова става съзнателенъ, увѣренъ въ силите си, сигуренъ въ действията си и знае вѣрно да цени свободата.

Направените до тука размишления, естествено, ни навеждатъ на мисълта, че, ако самообразованието има толкова добри качества, не би ли могло днешното училище да ги използува. Тъкмо къмъ това се стремятъ всички видни педагози презъ последните десетилѣтия. Почти всички реформени училища въ наше време се характеризиратъ именно съ това, че въ тѣхъ се стремятъ по различни начини *да замѣнятъ образованието съ самообразованието*. Бждещето училище чака сполучливото разрешение на този въпросъ и намъ ни се струва, че то ще бже единъ синтезъ отъ добрите страни на днешното официално училище и изтъкнатите по-горе предимства на самообразованието.

З. Младенова — Хансъ.

Къмъ самоуправление на учениците

Въ окръжна учителска конференция прогимназияленъ учителъ говори за своя класъ и се постара да докаже, че, ако на учениците се внуши да си създадатъ сами редъ на управление, биха се постигнали всѣкога добри резултати. Критиката посочи опасността, че учениците отъ самоуправляващъ се класъ или отдѣление ставатъ надменни къмъ останалите ученици въ училището и самолюбиви; че свободата да се самоуправляватъ ги прави по-егоистични и склонни да дикта-

тортсвуватъ и се налагатъ надъ другитѣ. Страниченъ слушатель би останалъ съ тѣжното впечатление, че мнозинството отъ учителитѣ се силно съмняватъ въ педагогическата стойностъ на детската самоуправа, макаръ че тя е отдавна въведена въ много европейски и американски училища и дава отлични резултати. Една учителка намекна, че работящитѣ въ това направление учители целѣли прославянето на класоветѣ си и по тоя начинъ не работѣли за прославянето на училището си. Би имало какво да се каже по този въпросъ, но не се каза, поради липса на време. А той е важенъ. Не би трѣбвало да се мисли, че учителството работи само отъ славолюбие, когато дири нови пѣтища въ учебното дѣло. Новаторитѣ служатъ на самото дѣло, а не на личнитѣ си амбиции. А когато се трѣгва по новъ пѣтъ, върви се отъ близкото къмъ далечното. Самоуправата на едно училище е немислима безъ тая на отдѣлнитѣ му класове. Говорило се е и се говори отъ много и много свѣтли умове за самата нея, но малцина у насъ ѝ служатъ, макаръ че тя заслужава пълно довѣрие и широка приложба.

Натѣкнахъ се и азъ въ практиката си на нѣкои и други положения по тоя въпросъ. Тѣхъ искамъ да сподѣля тукъ.

Като водихъ две години едни и същи ученици, азъ се видѣхъ принудена отъ самитѣ тѣхъ да не се задоволявамъ повече само съ обикновенитѣ дежурства, а да въведа по-особенъ редъ въ отдѣлението си. И това направихъ още въ началото на третата година. Това бѣше презъ учебната 1922—1923 година, значи, следъ въвеждането на новата официална програма, когато на моитѣ цвѣтя и моделиране съ глина не се гледаше вече съ лошо око отъ колеги и училищни слуги. Инициативата бѣ отъ страна на самитѣ деца, на които още въ края на предната година бѣхъ обещала да имъ позволя самоуправление. Гледахъ да дамъ на всѣко дете по нѣкоя „служба“. Азъ самата бѣхъ нѣщо като „кметъ“ — съобщавахъ ми всичко и, следъ като се съветвахъ съ мене, ме караха да издавамъ „законои“. По това време при училището ни имаше „Младежки Червенъ кръстъ“, на който бѣхъ ръководителка, но, да си призная, не успѣхъ да създамъ особенъ интересъ къмъ него, защото ученицитѣ ми се интересуваха повече, да не кажа изключително, само отъ живота на нашето семейство-община (отдѣлението).

Детето не търпи насилие. Природата му е такава. Заловихъ се да работя срѣдъ отдѣлението си и, разбира се, се стараехъ да подчинявамъ децата на своята воля, безъ тѣ да забелязватъ това, като ги привиквахъ къмъ едни или други работи и морални постѣпки. И сполучихъ.

Но сполучвахъ само, защото азъ самата съ дълбоко убеждение ценѣхъ детската свобода, въ което никога не се излѣгахъ. Поука и дързостъ черпѣхъ и отъ практиката на гер-

манския учител *Паулъ Рюбе*, съ когото кореспондирахъ тогава. Той работѣше рязносно като новаторъ и не щадѣше себе си. — „Децата сами ме водятъ по пѣтя ми, — писа ми той. — Отъ благодарностъ, може би, за това, че сж ми добри помощници, азъ не скжпя времето си за тѣхъ и съмъ доволенъ отъ постигнатото“ И за да не скитатъ децата по улицитѣ на градеца и да огрижватъ занятитѣ си въ работа родители, Паулъ Рюбе си доставилъ собственъ магически фенеръ и съ него задържалъ класа си следъ учебнитѣ часове. Азъ му изпращахъ картички, които той проектиралъ. Като намирахъ, че и нашитѣ деца се похабяватъ презъ свободното си време, азъ сжщо започнахъ системно да ги държа около себе си презъ свободнитѣ часове, особено въ срѣда и сжбота следъ пладне. Но направихъ така, че тѣ сами да пожелаатъ това. Магически фенеръ нѣмахме — имаме още отъ миналата година своя библиотека, състояща се отъ 5 книжки отъ сп. „Здравецъ“ на Екатерина Манчева, чиито стихотворения децата ми твърде обичаха, и други единични книжки отъ детски списания, които бѣхъ изровила отъ собствената си архива. Четѣхме ги само тъй, както по-късно четохъ да разправа у-лътъ Ч. Н. Чендовъ въ кн. 3, год. VI на сп. „Педаг. Практика“.

За „културнитѣ нужди“ на II отд. тѣ бѣха достатъчни, но сега явно бѣше, че библиотечката ни трѣбваше да се обогати. Наричахме я „Ученическа читалня“, защото книгитѣ се четѣха само въ училище. Настоятелството на читалнята предлагаше книгитѣ, отдѣлението ги избираше и после се купуваха. Така дойдохме до положението да има по една книжка за всѣки ученикъ, а не по една на двама, както бѣ въ първо време. После тѣ се увеличиха значително презъ следната година, когато всѣки ученикъ вече бѣ станалъ членъ на читалнята. Плащаше се по 1 лв. месеченъ членски вносъ. Нищо не бѣше задължително — така искаха децата. Всичко се приемаше по желание, но щомъ се приемѣше нѣщо, всѣки се самозадължаваше да го изпълнява. Азъ нищо не правѣхъ, само бѣхъ винаги срѣдъ тѣхъ — и това е най-важното, защото самиятъ учителъ е магическиятъ фенеръ, който обайва детската душа.

Сжщата година си основахме спестовна каса и до края на следната година почти всички ученици бѣха нейни членове. За взаимнопомагателна каса не стана и дума, защото нѣмахме възможностъ да ѝ дадемъ животъ. Особено ревностно се проявяваха натоваренитѣ да отговарятъ за нашитѣ цвѣта и украсата на класната стая „служители“. Често тѣ държаха цѣли реферати предъ всички ни въ особенитѣ заседания, които ставаха всѣки четвъртъкъ следъ петия часъ. Въ тая областъ работѣхъ и азъ — вдъхновявахъ се и съчинявахъ, какви ли не приказки, презъ които незабелѣзано, но побѣди-

телно се разхождаше моралът. Макаръ и скроявани на бърза ржка, тия приказки се нравѣха и сериозно обсъждаха. Съ тѣхъ си послужихъ и презъ следната година, за да спечеля вниманията и сърдцата за Младежкия ни „Червенъ кръстъ“, въ което успѣхъ, защото „имахъ“ децата си — познавахъ ги, приучила ги бѣхъ къмъ организиранъ животъ, потикнала ги бѣхъ къмъ самодейностъ и бѣхъ имъ внушила „чувство на общественостъ“. Пакъ азъ бѣхъ ръководителка на „Червения кръстъ“ и това — именно — ми помогна да въведа отдѣлението си въ по-широкъ кръгъ отъ обществени дѣла.

Работата течеше, както презъ миналитѣ три години, съ тая разлика само, че по-рѣдко се намѣсвахъ, а по-често тѣ се съветваха съ мене. Не се случи нищо особено, освенъ това, че не бѣхъ вече „кметъ“, а „министъръ“. Навѣрно щѣхъ да стана и „царъ“, ако бѣхъ отишла и азъ съ тѣхъ въ гимназията. Особеното презъ тая четвърта година бѣше отъ другъ характеръ. Именно то ми дава сега смѣлостта да се изправа и кажа: „Учителю, училището и славата си ти. Създай класа си, който е непосредствено до тебе, и не цели повисше общество преди да минешъ презъ него. Общинитѣ крепятъ държавата“.

• Убедихъ се, че децата сж по съвършени отъ насъ — голѣмитѣ. Азъ предоставихъ на тѣхно разположение и самата учебна материя. И ето какво стана.

Съобщихъ на отдѣлението си, каква учебна материя трѣбва да минемъ презъ единъ месецъ по всички предмети, споредъ моето месечно разпредѣление, и имъ я предоставихъ. Тѣ имаха право да я учатъ, както си щатъ: въ класъ или навънъ, съ четене всѣки самъ или общо, съ моя помощъ или безъ нея, въ които искатъ часове. Седмичната програма бѣ оставена настрана. Задъ нея върху стената бѣха закачени 3 листа, върху които секретарката на класния ни съветъ бѣ хубаво написала въпросната материя. Всѣки ученикъ, който искаше да се справи съ разпредѣлението, се изправяше предъ официалната програма и, безъ да гледа нея, четѣше „опитното“ разпредѣление. Ние правѣхме опитъ. Азъ зорко следѣхъ работата, и научихъ твърде много.

Случи се, че единъ день ученицитѣ ми само четеха и писаха и презъ 5-тѣ часа. Заинтересувала ги бѣхъ съ Елинъ-Пелинъ: тѣ четеха, разказваха, писаха и пакъ разговаряха презъ цѣлия день все за Елинъ-Пелина, когото и азъ обичамъ, разбира се. Първия и втория часъ имаха четене, третия — разказване, четвъртия и петия — писане и разговоряне. Последното бѣ твърде оригинално. Така тѣ си наредиха.

Другъ пжтъ имахме първия часъ рисуване, втория и третия — история, а следъ обѣдъ — само смѣтане. Понѣкога работѣха сами тихо по учебницитѣ и после два-три дена наредъ излизаха предъ всички ни на изпитъ. Посочваха ми по раз-

предѣлението, какво сж „изучили“ и ме караха да ги изпитвамъ. На напредналитѣ казвахъ да не бързатъ, за да не се преуморятъ; за изостаналитѣ намирахъ оправдание и тогава почвахъ азъ да работя общо, за да ги приравня съ другитѣ. До тогава преподавахъ само онова, което тѣ желаеха отъ менъ. Като ликвидирахмѣ по такъвъ начинъ съ известна частъ отъ материята, задрасквахмѣ я въ „опитното разпредѣление“ и продължавахмѣ сжщото до нова рекапитулация. Презъ това именно време, между две рекапитулации, когато едни деца бѣха напредъ и други назадъ, дойде инспекторътъ на ревизия. Понеже месечното ми разпредѣление бѣ почти датирано, въ материалната си книга бѣхъ точно отбелѣзала „ученото“. Следваше да предамъ по смѣтане за сантималъ, а изостаналитѣ ученици не бѣха учили още за децимала. Освенъ това, тѣ искаха презъ оня часъ да иматъ естествознание, а не смѣтане. И азъ трѣбваше да работя съ по силнитѣ, тѣ сами се обаждаха, и да направя ужъ едно „сравнение“ съ децимала, за да запозная и слабитѣ ученици съ него, безъ да забележи това г-нъ инспекторътъ. И наистина той не забеляза — отдѣлението само се справи бързо съ положението. Азъ четѣхъ презъ очитѣ имъ въ 42 детски свѣта, които именно презъ този часъ ме за лишенъ пжтъ очароваха. Въ тѣхъ нѣмаше подигравка, че г-нъ инспекторътъ не узна нашата „тайна“, нито пкъкъ имаше гузностъ, че сме избиколили „програмата“. Тѣ знаеха, че „лѣвата ржка не трѣбва да знае какво върши дѣсната“ — както е казалъ Христосъ. И знаеха това въ най-добрия му смисълъ. Мѣстото му е да кажа, че тия ми ученици много обичаха инспектора си — държаха се дори интимно съ него. Това си имаше дълбоки психологични причини, и азъ бѣхъ твърде доволенъ, че го бѣхъ постигнала. Значи, моитѣ деца не бѣха високомѣрни, макаръ че виждаха превъзходството си надъ останалитѣ отдѣления. Разбира се, че азъ бдѣхъ зорко. Затова и се намирахъ всѣкога срѣдъ тѣхъ, макаръ че моитѣ колеги мислѣха, че бѣгамъ отъ канцеларията, за да не бжда принудена да търпя тѣхнитѣ възгледи. Следъ две години и за тѣхъ биде затворена канцеларията по официаленъ възпитателски редъ. И това бѣ най-доброто, което училищната властъ направи.

Прочее, на думата ни. Като се изучи дадената материя по този свободенъ начинъ, азъ тръгнахъ пакъ по официалния пжтъ, но останахъ съ особени убеждения. Много по-късно намѣрихъ формула за убежденията си, като четохъ въ кн. 1, год- VI на сп. „Педагог. практика“ за училището на добрата детелюбке Жана Дешампъ. Тогава се задоволявахъ само съ събиране на данни. Състезавахъ се съ едно пълно основно училище въ единъ малкъ градецъ до гр. Лодзъ въ Полша (Koliszki). Кореспондирахъ съ единъ отъ учителитѣ на горнитѣ имъ отдѣления. Директорътъ имъ билъ въ писмени

връзки съ приятелката на една новаторка във Франция *Вотие*, която имала смѣли идеи по учебното дѣло. Той решилъ да направи опити съ училището си — да предостави на децата да се управляватъ, по принципитѣ на Вотие. Тѣ сами искали учителитѣ си — кой кога да влиза въ класоветѣ. Но трудноститѣ били голѣми. Въ края на учебната година учит. съветъ взелъ решение за идната година да се принесе работата по класоветѣ, т. е. класнитѣ наставници да дирижиратъ работата още въ основата ѝ — отдѣлнитѣ класове. Моятъ дописникъ — Емиль Гернандъ — дойде да признае предъ менъ, че азъ бѣхъ на правия пѣтъ, защото винаги пледирахъ за самоуправление въ класа, а не въ училището.

Свърши се учебната година. Ученицитѣ теглиха жребие, кому коя книжка отъ читалнята ни да се даде. Всѣки взе по две три книжки. Дадохъ и на мене за споменъ 5-тѣ книжки отъ Манчевото списание, което ми бѣ мило, защото децата го получиха като подарѣкъ срещу писмото имъ, което случайно бѣ попаднало въ русенското II отд. на редакторката. Ние го бѣхме отправили наслуки. То бѣ първото ни писмо, писмо на вторачета. Предадохъ ми прстokolнитѣ си и касови тетрадки и заминахъ по пѣтя си напредъ, а азъ се върнахъ назадъ. Почнахъ да обучавамъ ново поколѣние — I отд. уч. 1924—25 год. Полското училище сѣщо навлѣзе въ нова работа. Азъ кореспондирахъ съ учителя. Той почна да ми се хвали съ класа си, да ми съобщава и за работата на сестра си Стефа, която водила по-долно отдѣление въ сѣщото у-ще.

Макаръ че бѣхъ сигурна въ очакванията си, все пакъ съжалявамъ и сега, че известни събития ми попречиха да кореспондирамъ. Какво направиха тѣ — не зная сега. Презъ месецъ май престанахъ да пиша на добрия си колега и не получихъ отъ него обещания юнски обстоенъ докладъ. Помислилъ е, може би, че съмъ умрѣла, а азъ живѣхъ и, когато тази година четохъ въ сп. „Свободно възпитание“, бр. 7 8, год. VI, за реформеното училище съ детската самоуправа на нѣкоя си г-ца *М. А. Вотие* въ Южна Франция, спомнихъ си за реформата въ полското училище, но не можахъ да го намѣря вече. Може би то се е издигнало по пѣтя си напредъ или пъкъ е паднало пакъ въ шаблона на невѣрващитѣ въ педагогическитѣ новости, които сж въ състояние да убиятъ учителя, ако той достатъчно не обича децата.

Единъ холандски колега ми пишеше веднѣжъ: — „Престанешъ ли да обичашъ силно и предано децата, стани готвачка, а не учителка“. — И азъ го намирамъ правъ. Само когато обичаме детето — ще го познаемъ, а познаемъ ли го — ще го поведемъ по правъ пѣтъ. Не да градимъ въздушни кули на славата, а да изваяме живия духъ на децата и да създадемъ отъ тѣхъ дееспособни, правдиви, чистосърдечни и разумни граждани. Ето пѣтътъ на учителя.

М. М.

Училище - общежитие.

Въ Берлинското предградие Нойкьоленъ (Neukölln) се намира опитно училище, наречено *училище — общежитие* (Gemeinschaftschule).

Влѣзете ли въ него, децата — момичета и момчета — веднага идватъ да се ржкватъ съ васъ. Следъ туй сѣдате на столове около учителя си и четатъ, пѣятъ, беседватъ. Оставате подъ впечатление, че се намирате срѣдъ семейство, въ което бащата беседва съ децата си, които напълно свободно изказватъ мислитѣ и чувствата си — въ семейство, въ което господствува родителска обичъ, а не властъ. Ако нѣкое дете е неразположено и не може да участвува въ беседитѣ, никой го не заставя да върши това. Ала повлияно отъ интереса на другитѣ, и то най-после се увлича въ разискванията. Понѣкога ставатъ шумни препирни. Макаръ и да е вече съ побѣлѣла коса, учителътъ се подмладява: пѣе, смѣе се, въодушевява се.

Нѣма ни катедра, ни чинове. Има само маси, столове, черна дъска и предъ нея проста дъсчена платформа, на която се качватъ децата, които искатъ да четатъ, да говорятъ или да съобщатъ нѣщо.

Навсѣкжде добро разположение, интересъ, дейность. Оглади ли нѣкой презъ време на беседитѣ, изважда кифла или хлѣбче и го яде. Искан ли да излѣзе навънъ, става, излиза, безъ да иска позволение, връща се и продължава работата си. Не сжествува и омразниятъ класенъ дневникъ.

Никой не поглежда часовника, за да види, дали се е свършилъ „часа“, защото никой не чувствува нужда отъ това: тукъ уроцитѣ не се опредѣлятъ съ часъ или съ минути. „Часътъ“ се свършва, когато се свърши започнатата работа. Това е сжщинско училище на „века на детето“.

Интересни сведения за историята и характера на този типъ училища, открити въ много германски градове, дава бившиятъ училищенъ съветникъ *Вилхелмъ Паулсенъ* въ книгата си „Die Überwindung der Schule“ (Въздигане на училището).

Съ указъ отъ 28 мартъ 1923 год. министерството на наукитѣ, изкуствата и народната култура разрешило да се откриятъ първитѣ опитни училища въ Берлинъ и дало следнитѣ упътвания за уредбата имъ

1. Обучението въ опитнитѣ училища (Lebensgemeinschaftschulen) трае 8 години, както и въ другитѣ основни училища. Върочение не се преподава. Ученицитѣ могатъ да ги посещаватъ и учителитѣ могатъ да работятъ въ тѣхъ доброволно безъ принуждение отъ когото и да е било.

2. Цѣлото обучение се гради върху *творческия* физически и умственъ трудъ. Знанията и сръжноститѣ не сж прѣка цель на обучението, а само естествена последица отъ творческия трудъ.

3. Задължителна учебна програма и седмично разпредѣление на часоветѣ не сжществува. Учебното време и учебниятъ материалъ се разпредѣлятъ споредъ нуждитѣ, наложени отъ естественото развитие на труда, но все пакъ общитѣ цели на възпитанието, установени официално, трѣбва да се постигнатъ.

4. Учителскиятъ съветъ, родителскиятъ комитетъ, съставенъ отъ представители на родителитѣ, и ученишкиятъ комитетъ, съставенъ отъ представители на ученицитѣ отъ горнитѣ класове, образуватъ общъ училищенъ комитетъ.

Ржководнитѣ начала на това училище не сж нови. Макаръ и да се обосноваватъ съ съвременни психологически и педологически придобивки, тѣхното развитие може да се проследи въ историята на педагогиката.

Главно ржководно начало е хуманитарната идея отъ епохата на възраждането, подновена отъ новохуманизма въ края на XVIII и началото на XIX вѣкъ и минала презъ активното училище въ нашия вѣкъ.

Идеитѣ на Гюте, Шилеръ, Кантъ и Песталоци за цѣлостното и свободното възпитание не можаха да се осществятъ презъ тѣхно време. Осществи ги активното училище. То постигна дори нѣщо повече: даде свобода на детето да се развива чрезъ непринудена собствена дейность. Но активното училище промѣни само методитѣ, безъ да промѣни задачитѣ на образованието. То си остана съ старитѣ индивидуалистически схващания. Не си постави за задача да затегне връзкитѣ между индивида и обществото.

Хуманитарната идея, обаче, може да се осществи само, когато се възпитава въвъ, чрезъ и за обществото. Такова възпитание се стреми да дава новото училище—общезитието. Поради туй създаването на това училище се смѣта като начало на *трето германско възраждане*.

Социалната педагогика на *Наторпъ* и *Бертолдъ Ото*, психоанализата на *Фройдъ* и *Юнгъ* и индивидуалната психология на *Адлеръ* помогнаха да се опредѣлятъ точно основитѣ, на които трѣбва да се изгради училището — общезитие.

Наторпъ въ своята „Социална педагогика“ твърди:

— „Грѣшка е да се вѣрва, че индивидътъ може да сжествува отдѣлно. . . . Въ всѣко движение на най-индивидуалистичния животъ пулсира душевно и физически животътъ на цѣлото. . . . Човѣкъ става човѣкъ само въ човѣшкото общество“.

А въ своитѣ книги „Общественъ идеализъмъ“ и „Общественно възпитание“ казва :

— „Истинският идеализъм не трѣбва да се лута въ идеи, отдалечени отъ живота. Той трѣбва да живѣе срѣдъ него, срѣдъ най-суровия животъ на борещето се човѣчество...

... „Училището трѣбва да бѣде свободно общество на свободни индивиди“.

Бертолдъ Ото въ своята „Hauslehre“ пише:

— „Всѣки мигъ се убеждавамъ, че цѣлото ми мислене, до най-дълбокиятъ му дълбочини, е само частица отъ общото мислене на германския народъ. Не съмъ въ състояние да създамъ нито една — единичка мисль, която самопроизвольно да не изниква стотици, хиляди пѣти въ други германски умове. За народа, следователно, съществува първична общность въ мисленето“.

Психо-анализата посочва, че задъ *съзнателното*, като основъ, отъ която последното постоянно се храни, стои голѣмата маса на *несъзнателното*, въ което могатъ да се намѣрятъ следитъ на едно *общо съзнание*, рожба на опита, презъ който е минало човѣчеството.

Виенченинътъ д-ръ Адлеръ, основателъ на индивидуалната психология, констатира, че общуващиятъ човѣкъ е поблизу до щастieto, отколкото самотника: той е смѣль, оптимистъ, самоувѣренъ, защото чувствува своята връзка съ цѣлото. Сътрудничеството, съжителството, убеждението, че можешъ да бѣдешъ полезенъ на други, създаватъ чувства за твоята постоянна и действителна стойность.

Хуманитарната идея, чието развитие може да се проследи въ историята на педагогиката, и новитъ психологически и педагогически придобивки, очертаватъ образа на цѣлостната човѣшка личность. Той се състои отъ три съставки:

- 1) свободенъ човѣкъ, като самоцель,
- 2) творчески човѣкъ и
- 3) общественъ човѣкъ.

Такава личность се стреми да създаде отъ детето новото опитно училище — училището - общежитие. Това училище не трѣбва да се отождествява съ свѣтското училище (Weltliche Schule). Последното нѣма такива широки задачи като първото: то се стреми само да се освободи отъ властѣта на черквата.

Свѣтско е и училището - общежитие, доколкото не понася черковната традиция, ала неговото „свѣтско“ отива по-далечъ: то освобождава детето отъ всѣка мъчителна традиция, отъ всѣки натискъ на произволни и чужди нему задачи. Освобождава го, „като му оставя свободни устата, тѣлото и сѣтивата, като буди въ него цѣлостния човѣкъ“. Младежѣта има нужда отъ ръководители, приятели, другари, спжтници, сътрудници, а не отъ възпитатели-властници, не отъ догми, програми и катехизиси.

Свободата развива много нови, чисти, живи сили, които не могат да се изродят въ сантиментализъм и егоизъм, защото предъ тяхъ стои една култура, която трѣбва да се завладѣе, да се използва и развива понататъкъ. Свободата вдъхновява творческитѣ енергии. Тя имъ дава широкъ просторъ за развитие и ги потиква къмъ производителна дейность.

Училището на живота е училище на опита. То упражнява тия сили чрезъ рченъ и умственъ трудъ, чрезъ говоръ, писане, четене, рисуване и пѣние—въ всички направления, въ всичко, което може да поднесе животътъ. Ценното въ тая дейность не е нейниятъ резултатъ—знанието или сръчността, а процесътъ на труда, на свободния творчески трудъ. Цененъ е не резултатътъ отъ решението на една задача—вършенъ или погрѣшенъ, не съчинението, не рисунката, а душевниятъ процесъ, вътрешното организиране къмъ творчеството. Ценно е не осъществяването, готовото, обективното произведение, а приспособлението на вътрешнитѣ сили къмъ трайно творчество.

Възпитаникътъ трѣбва да чувствува връзката си съ цѣлото, трѣбва да съзнава участието си въ обществото, къмъ което се числи, трѣбва да разбира правата и длъжноститѣ си, като общественъ членъ, защото само при тѣзи условия той ще може да работи, за да се осъществи хуманитарната идея.

Училището трѣбва да бжде общезитие. То трѣбва да създаде за ученика всички ония съотношения, които съществуватъ между индивида и обществото. Поставенъ въ услуга на последното, индивидуалниятъ животъ се вдълбочава, обогатява и усъвършенствува. По тоя пѣтъ човѣшкото общество ще достигне до най-висока степенъ на развитие.

Политиката е наука за условията, при които могат да се създаватъ форми за естественъ животъ, отговарящи на общественитѣ нужди. Въ тая смисълъ училището-общезитие се стреми да подготви *дейни хора съ политически усѣтъ*, които познаватъ общественитѣ нужди и могат да творятъ сръдства за тяхното задоволяване—хора, които работятъ съ убеждението, че индивидуалниятъ напредѣкъ е сѣщевременно и общественъ напредѣкъ и обратно. Стреми се да създаде отъ възпитаника *политически човѣкъ*, т. е. човѣкъ, у който е осъществена една „политическа структура“, а не човѣкъ, който има една „политическа боя“.

Училището-общезитие съ право може да се нарече „домъ на младежа и на човѣколюбието“. То си поставя за задача да подготви обществения сговоръ и да улесни разбирателството и мира между народитѣ.

Какво е осъществено до сега въ него?

Присъствувахъ на различни лекции. Констатирахъ, че на

първо място се дава особено значение на различните средства за изразяване. Езикът се развива най-много, понеже е от обществен произход и може чрез него да се изразява цял душевен живот на човека, поставен в условия за обществено сътрудничество. Голъмо внимание се обръща също върху музиката и развитието на тълото.

Ученикът излиза и чете свое съчинение на тема, избрана свободно из околния живот. Не чете, а преживява онова, що описва. След туй горещи разисквания върху стойността на съчинението, върху съдържанието и формата му, върху оригиналността му или върху литературните влияния, намърили място в него.

Ученичка пее нова мелодия, създадена спонтанно. Един ученик става и посочва в мелодията части, които се срещат и в други мелодии, учени по-рано. Мелодията се повтаря няколко пъти. Всички слушат внимателно. Изпъват се и ученикът по-рано мелодии, сравняват се с новата и се правят съответни изводи.

Същото момиче имитира жена, която прави покупки на пазара, една нервна госпожица, един учител по музика. Говорят очитъ, лицето, устата, ръцетъ, жестътъ.

Ученикът излиза на таблата и обяснява формулата за обема на сферата чрез собствени, съвсем нови и оригинални доказателства.

Веднага се стъкмява сцена от малка дъсчена платформа и няколко паравана. Донся се кошъ с вехти дрехи гардероба на театъра. Избират се няколко актьори между ученикът и ученикът. Играят собствено драматическо произведение „Селски съдия“, в което се представя съ голъм реализъм справедливостта на съдията и клюкарството на селските жени.

Влизамъ в изложбата от рисунки и моделирани предмети. Тъ не сж произведения на ръката, която подражава, а на она, която, движена от свободни творчески сили, моделира, рисува и стилизира. Рисункът сж чисто творческо дѣло, неповлияно от училищни упътвания и насоки. И по съдържание, и по техника тъ сж оригинални. Тъ ни разкриват тайната на първичното творчество у предисторическитъ и сегашнитъ дивни народи. Портрети съ голъма изразителност, сложни сцени — игра на футболъ, маскиранъ балъ и др. ни карат да констатираме истински таланти, проявени само благодарение на свободното възпитание, на което се радват тия деца. Но тукъ има нѣщо още по-интересно. Изложени сж портрети на едни и сщи лица, рисувани от едни и сщи ученици презъ различни години. Всѣка редица от тия портрети ни показва нагледно различнитъ фази, презъ които е минало развитието и усъвършенствуването на ученишкото творчество.

Семейството, дома, градината, улицата, полето, гората, аквария, терария, паметници, статуи, учреждения — всичко от околния живот е отразено въ ученишките творби. Последните сжщевременно сж история, география, стопанство, астрономия, естествознание, геометрия и аритметика. Знанията, които се включват въ тѣзи учебни предмети, не се дават като окончателни данни на науката, въ които ученикът трѣбва да вѣрва, защото сж представени от авторитета на учителя, а като срѣдства, чрезъ които се раздвигватъ детските творчески сили и се потикватъ къмъ дейность.

Резултатитѣ отъ възпитанието въ училището - общезитие могатъ да се видятъ добре въ срѣдното училище, съ което първото е свързано. Ученицитѣ проявяватъ интелигентность, по-висока съ 2 — 3 години отъ интелигентността на децата, възпитани по методитѣ на старото интелектуалистично училище.



Аспарухъ Т. Крайчевъ — М. Търново.

Насоки за природосъобразно обучение на първака

Унаследенитѣ душевни заложи, съ които се ражда детето, се развигватъ или заглѣхватъ въ процеса на неговото тѣлесно и душевно развитие. Това зависи отъ условията, срѣдъ ксито живѣе, расте и се възпитава то.

Грижи за възпитанието му поемаме още отъ тия ранни дни, когато започне да проявява признаци на душевенъ животъ, когато започне да възприема външния свѣтъ. Съ развитието на сътивата — прозорцитѣ на душата — започваме първитѣ стѣпки на нашата възпитателна дейность, защото съ правилно развититѣ сътива се постига правилно душевно възпитание. Наблюдението — основниятъ процесъ за всестранно душевно развитие — играе най-мощна роль при възпитанието.

Околната срѣда, въ която детето се ражда, расте и развива, е обектътъ на неговитѣ първи наблюдения. Въ обстановката на своя домашенъ животъ то събира първитѣ впечатления. Но само това ли е? Творческиятъ елементъ на неговата душевна сжщность раздвигва цѣлото му сжщество, и то иска да възпроизведе онова, що е възприело. Този стимулъ на дейность, на възпроизвеждане на виденото, чутото има голѣмо значение за възпитанието. Ето защо трѣбва да се внимава, да не се спѣне, да не се убие нагонътъ къмъ самостоятелно, непринудено можене. Редъ примѣри идатъ да потвърдятъ това. Запѣятъ ли домашнитѣ или окржаващитѣ го, и детето неволно тананика следъ тѣхъ. Взема моливъ и драска

всевъзможни криви линии, за да изобрази онова, което токущо е видѣло. Попадне ли му вжгленъ, рисува по стениѣ, по пода и т. н.

Детето живѣе своя домашенъ, доучилищенъ животъ, развива се по законитѣ на природата, подъ ръководството на своитѣ родители — весело, пѣргово, радостно. Радостта, играта — това сж ония двигатели, които го тласкатъ къмъ самостоятеленъ душевенъ животъ и го поставятъ въ особена приказна сфера, която само неговото въображение може да създаде. Ако искате да отворите вратитѣ на неговата душа, за да надникнете въ нея, за да потърсите, какви чувства, какви подбуди го тласкатъ къмъ неговия своеобразенъ душевенъ животъ, вие ще си послужите съ ония сръдства, които могатъ да раздвижатъ неговата душевна сжщностъ, вие ще заговорите на такъвъ езикъ, на какъвто може да ви разбере. Тогава ще проникнете въ неговитѣ мисли, чувства и желания, за да откриете силата на непрестанния му стремежъ къмъ игра.

* * *

Една сжществена задача за обучението е да се намѣри пжтътъ, по-който най-лесно и най-сигурно може да се направи непринуденъ преходътъ отъ домашния, доучилищния животъ къмъ училищния такъвъ. При нашата училищна действителностъ, колкото и да се мжчимъ да направимъ това, мислимъ, че никога не ще се успѣе. Детето, поставено между четириѣхъ стени на учебната стая, се чувствува ограничено и се мжи да се освободи отъ това ограничение, което убива свободата на неговата дейностъ. То изживява необикновено неприятно чувство съ влизането си въ училището, защото училищната действителностъ го смѣта не вече като дете, съ свойствената му свобода, а като възрастенъ човѣкъ, който въ 9 месеца трѣбва да се научи да чете, да пише и да смѣта, въ кржга на числата до двадесетъ, а твърде малко да го занимае съ онова, което е сжщността на неговата дейностъ — свободното творчество. Не може да се помисли друго, освенъ че първачето се занимава като възрастенъ човѣкъ, като се има предвидъ, чето изучва абстракции, които не отговарятъ на нуждитѣ на игривата му душа. Трѣбва ли да се мисли, че то има психиката на възрастния? По този въпросъ отдавна сме на ясно.

Съ своята подходяща обстановка и съ свойственитѣ за детската природа занимания, училището трѣбва да представя любимо, примамливо сборище за деца, кждето неусѣтно, непринудено се създава нравствена личностъ съ хармонично развити способности — идеала на съвременното възпитание.

Практиката ни да запознаваме първачитѣ съ ония абстрактни понятия, които спъватъ тѣхното душевно развитие и

които ги отчуждават от училището още в първите стъпки на тяхната школска работа, ще трябва да се изостави. А приказките, пѣсничките, игрите и всички други рѣчни занимания ще трябва да намѣрятъ широко мѣсто въ обучението.

Цѣлата дейность на учителя презъ първата учебна година трябва да бѣде разузнавателна и възпитателна. И въз основа на разузнатата индивидуалность на първаците ще се подбиратъ срѣдства за възпитателно въздействие. Само тогава ще обучаваме природосъобразно и ще направимъ прехода отъ домашния, доучилищния животъ лекъ и непринуденъ. Първакътъ ще бѣде поставенъ срѣдъ условия, които го примамватъ, завладяватъ и непринудено го каратъ да обича и училище, и учителъ, и другарчета, и родители, да вижда съ свѣтлитъ си детски очи, че всичко наоколо се смѣе, играе и се радва.



Н. Аргировъ.

Двугласно пѣние въ прогимназията

Знае се, че при пѣнието на една пѣсень не е необходимо само нейното вѣрно, въ ритмично и тоново отношение, изпълнение. Прибавената динамика къмъ това изпълнение също допринася за пълнотата на съдържанието, но все пакъ тия срѣдства не обуславятъ нуждната пълнота. Като изразни срѣдства въ музиката ни служатъ различнитъ видове темпа, динамичнитъ знаци *pp*, *p*, *mf*, *f*, *ff* за усилване и отслабване на звука, различнитъ видове отклонения отъ основното темпо, акцента за внезапенъ поривъ и пр. Но все пакъ единствениятъ най-важенъ и най-много импониращъ елементъ, който съ своето могъщество, покрай мелодичната линия, се налага и на слушателъ и на изпълнителъ, си остава „хармонията“ — т. е. съчетанието на нѣколко едновременно изпълнени музикални тонове. Всѣки си спомня, какъ властно му се налага тоя елементъ при слушането на добъръ хоръ или оркестъръ; никому не остава време да се опомни или се противопостави на завладяващата сила отъ рой звуци, които го обгръщатъ и отнискатъ тамъ, дето нѣма скърби, неправди и злоба, а е вѣчна хармония и красота.

Какъ действа хармонията при радости и скърби, всѣки отъ насъ е изпиталъ, но все пакъ нека ми бѣде позволено да наведе два знаменити примери. Деветата симфония на Бетховенъ завършва съ единъ хоръ, нареченъ „*Къмъ радость*“, който по тържественостъ нѣма равенъ на себе си. Отъ друга страна, ние, живитъ, изпращаме мъртвеца до вѣчното му жилище съ хора „*Со святыми упокой*“ — който пъкъ по сми-

рение и въра въ неземното „идже нѣсть болѣзнь, ни печаль, ни воздыхание, но жизнь безконечная“, сжщо нѣма равенъ на себе си.

Вземете само мелодията отъ „Кѣмъ радость“ и отъ „Со святыми упокой“, и вие нѣма да получите и най-малкото впечатление отъ ансамбловото (хоровото, общо) изпълнение. Въ тоя случай, не е ли силата на хармонията, която ни открива чертога на радостта и свѣта на смирението и надеждитѣ?

Ако всичко това е така, налага се на всѣки учител по пѣние, въ интереса на обучението, да не пренебрегва тоя тъй важенъ елементъ на музиката, още повече, че той (у-лътъ) веднажъ завладѣлъ тоя начинъ на работа, ще внесе смисълъ и красота, колкото и оскъденъ да е материала (състава на пѣвцитѣ му), съ който той работи, както е въ повечето наши училища. Въ всѣки случай оскъдниятъ материалъ неоправдава неуспѣшната работа на никой учител. Ако има неуспѣхъ, причината преди всичко е въ самия учител, и той трѣбва да я премахне. И тукъ педагогическия тактъ на всѣки учител ще му подскаже начини и срѣдства за постигане на целта. Бихъ желалъ да си отговоримъ на въпроса: *какво трѣбва да знае всѣки учител по пѣние и какъ трѣбва да постъпва при двугласното пѣние въ частностъ.*

Въ говоримата речъ, освенъ смисъла на цѣлото изречение, ние наблюдаваме и неговото външно устройство, подробно изучавано въ граматиката съ помощта на граматичния разборъ.

Взрѣмъ ли се въ дадена мелодия, нѣма да избѣгне отъ вниманието ни идентичността между нея и говора.

Въ говора редъ отъ думи, изразяващи пълна мисълъ, наричатъ периодъ — музикалниятъ периодъ пъкъ е редъ отъ звукове, изразяващи пълна музикална мисълъ. Че действително това е така, всѣки ще се увѣри, ако се вгледа внимателно въ дадена мелодия

Нека разгледаме първата часть на народната пѣсень „Цвѣте мило“, позната на всички ни.

Периодъ							
отдѣлъ	отдѣлъ						
1	2	3	4	5	6	7	8
Цвѣ-те ми-ло цвѣте красно кой те ту-ка по-са-ди?							

Съставена отъ осемъ такта (въ случая отдѣли), тя представя една напълно завършена мисълъ, както въ езиково, така и въ музикално отношение, следователно, е периодъ.

Музикалната теория казва още, че *мелодията е редъ отъ последователни тонове, намиращи се въ известни отношения (интервали).*

Съзирането на периодитѣ въ дадена мелодия е отъ значение за вникването въ нейния цѣлостенъ смисълъ, а изучаването на отдѣлнитѣ интервали е отъ значение за успѣшното завладѣване на сжщата мелодия, т. е. методично сръдство при обучението.

Познаването на интервалитѣ има и друго важно значение.

Въ прогимназията хоровото пѣние е почти двугласно. Рѣдко се срещатъ тригласни хорове. А двугласното пѣние бораи само съ интервали, но не и съ акорди, както погрѣшно мислятъ мнозина. Следователно познаването на интервалитѣ тукъ става наложително, едно за завладѣване на мелодията и второ за съчетаване на гласоветѣ. Ето кое трѣбва да знае всѣки учителъ по пѣние, за да постигне резултати, безъ да става нужда отъ многократно повтаряне на мелодията до нейното наизустяване отъ ученицитѣ. Тѣзи познания ще улеснятъ методически учителя при схващането на мелодията въ нейната интервална точностъ или още, както се изразяватъ обикновено, ще ни подсигурятъ чистотата въ пѣнието. Съ малко упражнѣния спестяваме много време и, което е пакъ важно, ще спасимъ нашитѣ нерви отъ излишни опѣвания.

Така погледнато на въпроса, намирамъ за полезно, накратко да преминемъ курса на учението за интервалитѣ съ огледъ на нашитѣ нужди.

Интервалътъ*) е отношението между два звука по височина.

Въ всѣки интервалъ лежащия долу звукъ се нарича основенъ. Имената на интервалитѣ съответствуватъ на латинското означение на отношението между по-високия и основния звукъ:



Това сж всевъзможнитѣ отношения. (интервали) между два тона отъ „ао“ — мажорната гама. А сжщото си остава и въ всички останали мажорни гами, затова и примѣритѣ ни сж изъ основната гама — „до“ мажоръ. Сжщото разположение и названия иматъ интервалитѣ и въ минорнитѣ гами, съ това само изключение, че VII, а понѣкога и VI степени сж

*) По обстойно за интервалитѣ вижъ „Учението за хармонията“ отъ П. Чайковски, а за строежа на мелодията — „Ръководство по композиция“ отъ Конюсъ.

алтеровани съ диезъ или бекаръ. Всички упоменати по-горе интервали сж естествени, защото въ тоя си видъ се срѣщатъ въ гамитѣ. Отъ тѣхъ можемъ да си получимъ производни чрезъ алтерация (повишение или понижение) на основния или горния тонъ. По подробно за интервалитѣ интересующиятъ се може да намѣри въ цитиранитѣ съчинения, а най-изчерпателно тѣ сж разгледани отъ проф. Добри Христовъ въ неговия капиталенъ трудъ „Теория на музиката“.

Въ връзка съ нашата работа ще споменемъ, че посоченитѣ осемъ интервали иматъ едно главно раздѣление на благозвучни (консонантни) и неблагозвучни (дисонансни) :

- I. Благозвучни** | 1. *Свършени*: прима, квинта и октава.
(консонантни) | 2. *Несвършени*: терца и секста.

II. Неблагозвучни (дисонансни): секунда и септима.

Раздѣлението на благозвучни и неблагозвучни е направено по впечатлението, което интервалитѣ произвеждатъ на нашия слухъ. Така напримѣръ, благозвучнитѣ интервали произвеждатъ приятно чувство на покой, на завършеностъ и се удовлетворяватъ сами по себе си, когато неблагозвучнитѣ интервали произвеждатъ дразнещо чувство като представляватъ елементъ на движение и търсятъ опора въ следващия интервалъ. Ето защо никога не може да се почне или завърши съ неблагозвученъ интервалъ. Това винаги става съ свършено благозвучнитѣ прима, квинта и октава, а понѣкога и съ несвършенитѣ терца и секста.

Въ раздѣлението на благозвучни и неблагозвучни, интервалътъ кварта не е поставенъ никжде, защото той е нѣщо сѣдно между благозвучие и неблагозвучие, но въобще е по-близко до неблагозвучието.

Мелодията представлява редъ, именно, отъ такива интервали, изпълнявани последователно. Обаче, ако подъ всѣки тонъ отъ дадена мелодия се постави и по единъ другъ тонъ въ известно отношение (интервалъ) съ него и ако двата тона бждатъ изпълнени едновременно, ще получимъ вече двугласно пѣние. Следователно, при двугласното пѣние се пѣятъ интервали, а не акорди, както споменахъ по-горе. Напримѣръ :

Мелодия



Въ горната мелодия двугласното пѣние започва съ терца, но завършва на прима, а въ течението на мелодията се пѣятъ нѣколко различни интервали (сексти — въ 4, 5 и 6 я тактове). Въ този си видъ интервалитѣ сж съставна часть на акордитѣ. И понеже двугласното пѣние третира интервали отъ този видъ, налага се познаването имъ отъ преподавателя по пѣние. При това горниятъ тонъ на интервала е първи гласъ, а основата му — втори гласъ.

Въ дадениятъ примѣръ и двата гласа още отначало се движатъ по една посока до 4 тактъ, отдѣто първиятъ гласъ отива нагоре, а вториятъ — надолу: но отъ 5 тактъ тѣ пакъ се повеждатъ по една и сжща посока и въ следуюция тактъ (6) наново идватъ единъ срещу другъ, което се повтаря въ 7 и 8 тактове, докато най-после интервалитѣ се успокоятъ въ самъ по себе си удовлетворяващия се съвършено благозвученъ интервалъ прима. Изобщо, ако проследимъ движението на двата гласа, ще забележимъ че то е:



когато и двата гласа запазватъ еднаква посока;



когато единътъ отъ гласоветѣ запазва посоката си, а другиятъ или се изкачва или слиза (въ случая слиза)



когато гласоветѣ се движатъ по противоположни посоки, т. е. единътъ отива надолу, а другиятъ нагоре или обратно.

Може би мнозина ще се запитатъ дали изложеното до тукъ е въ прѣка връзка съ методиката на двугласното пѣние, и какъвъ ще бжде първия урокъ по двугласно пѣние.

Раздѣляме децата на две групи (I и II гласъ). Пѣемъ съ дветѣ групи въ унисонъ и въ даденъ моментъ чрезъ нѣкое отъ горнитѣ три вида движения отвеждаме едната група пѣвци да пѣятъ по-ниско и неустѣно пѣнието отъ едногласно става на двугласно.

Напримѣръ, дветѣ групи пѣвци пѣятъ следния откъслекъ въ унисонъ

Следъ нѣколкократно упражняване предупреждаваме всѣ-ка група пѣвци да настоява на своята партия и да не се влияе отъ другата и предпазливо отклоняваме втория гласъ по следния начинъ :

I гласъ



II гласъ

Отклоняването извършваме отъ „ми“, като оставимъ I гласъ да си продължи нагоре, а отвеждаме II гласъ секунда долу и по тоя начинъ въ следущия моментъ двата гласа сж вече въ терца, което положение се запазва до края. Това преминаване въ двугласно пѣние се извършва съ помощта на противоположно движение, но сжщото можемъ да постигнемъ и съ помощта на странично движение, като задържимъ II гласъ за известно време на първия тонъ. Напр.:

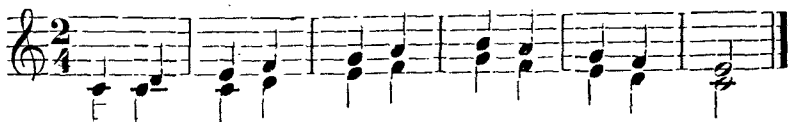
I гласъ



II гласъ отклоняване

Отклонения можемъ да правимъ и съ по-голъми скокове и вмѣсто на терци, гласоветѣ да се остановятъ на сексти и после на терци или други интервали, споредъ желанието ни. Напримѣръ :

I гласъ



II гласъ задръжка



(отклонение на секунда)



Тѣзи упражнения нѣматъ художествена стойность. Съ тѣхъ се цели да се привикнатъ групата малки пѣвци да сж самостоятелни въ мелодичната линия на своя гласъ и, пѣйки, да се вслушватъ и въ другата придружаваща ги партия, т. е. да пѣятъ и да слушатъ едновременно. Такива упражнения всѣки може да си състави.

Неудобството да се пишатъ много ноти и да се прекъсва хода на упражненията се премахва съ помощта на тоновата стълбица, начертана на черната дъска. Съ две показалки, едната за I гласъ, а другата за II гласъ се посочватъ тоноветъ по стълбицата едновременно и за два гласа.

Придобивката отъ страна на децата е чисто механическа и се състои въ похватното владение на гласнитѣ струни по указание. И колкото повече упражнения отъ този видъ се направятъ, толкова повече сръчностъ се добива. Последствието отъ всичко това е, че вмѣсто да разучаваме поотдѣлно всѣки гласъ, ние почваме това разучаване едновременно и съ двата гласа. Черната работа се състои въ корегирането на нѣкои по-трудни пасажии, но затова пъкъ не оставяме нито една група въ бездействие, а ги ангажираме въ общата работа самодейно.

ИЗЪ ПРАКТИКАТА

ЗА ПРАКТИКАТА

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

Ант. Борлаковъ.

Болниятъ учитель.

Градско училище. IV отдѣление. Часъ по четене. Презъ първитъ двадесетъ минути се изредиха почти всички ученици да четатъ и разказватъ учено по-рано четиво. Четатъ хубаво: правилно, плавно и дори изразително. Разказватъ свободно, свързано и смислено. Заучили сж го добре, даже сж го наизустили. . . Но многократнитъ еднообразни повторения скоро омръзватъ. По всички лица се изписва все по-голъма и по-голъма досада. Погледитъ се разсѣйватъ, вниманието бѣга. Никой вече не следи, ни какво се чете, ни какво се разказва. А краятъ на часа е още далечъ. . .

Учителката се приближава и ми шепне :

— Преподадохъ това четиво преди два дни. Мислѣхъ да употребя тоя часъ само за упражнения въ четене и разказване. Но, както виждате, тѣ сж почти наизустили четивото, и то повече не ги интересува... Ако желаете, мога да ги накарамъ да четатъ и други четива, които сме чели. . .

— Тогава досадата ще бжде още по-голъма. Защо не разработите ново четиво ?

— Не съмъ готова, пъкъ и достатъчно време нѣма сега...

— Позволете да поработя азъ съ отдѣлението. Ще се опитамъ да разработя нѣкое четиво, макаръ и да нѣма достатъчно време. . .

— Много ще ви благодаря. Даже щѣхъ да ви помоля да преподадете нѣкоя лекция... Кое четиво ще разработите?

— Въ тоя мигъ и азъ самъ не зная. Ученицитъ ще ми кажатъ.

Учителката ме поглежда съ погледъ, въ който се чете недоумение: сериозно ли говоря, или се шегувамъ.

— Да, ученицитъ ще ми кажатъ. . . . Моля, дайте ми една читанка и заемете мѣстото ми.

Децага ме познаватъ, познавамъ ги и азъ. И другъ пжтъ, презъ други години, съмъ работилъ съ тѣхъ. Когато заставамъ предъ отдѣлението съ читанка въ ржка, всички исправятъ глави и втрещватъ погледи, пълни съ любопитство и очак-

ване. . . Мълча нѣколко секунди. Пълна тишина. Напрегнато внимание.

— Деца, казвамъ, вие четохте и разказвахте хубаво, много хубаво четивото „На оранъ“. Можете ли да четете така и други четива?

— Да. . . можемъ, бързо и самоувѣрно се обаждаатъ отъ всички чинове.

— Но четива, които не сте учили и никакъ не сте чели.

Мълчане, колебание, размисълъ. Бавно една по една се вдигатъ около десетина ржце, и нѣколко гласа се обаждаатъ:

— Азъ мога! И азъ! И азъ! Можемъ!

— Щомъ можете, да изберемъ едно нечетено четиво отъ читанката и да опитаме. . . Азъ не зная, кои четива сте чели и кои не сте чели презъ тая година.

— Ние ще ти ги кажемъ, обаждаатъ се всички, бързо разлистватъ читанките си и въ надпревара казватъ:

— Това четохме! . . . Това не четохме! . . . Това! . . .

— Нищо не мога да разбера, като говорите всички. Единъ да каже само заглавията на четивата, които сте учили!

Става засмѣно, пѣргаво момиченце и бързо изрежда десетина заглавия. Другите го подсѣщатъ и прибавятъ още 4—5 къмъ тѣхъ.

— Изберете си едно нечетено четиво. Гледайте да бжде кжсо, защото време нѣма за много четене: скоро ще удари звънецътъ. . .

Читанките пакъ бързо се разлистватъ. Съ напрегнато внимание всички дирятъ такова четиво. Зареждатъ се предложения. Изборътъ най-после пада върху четивото „Болниятъ учитель“ отъ Амичисъ*).

Всички забиватъ погледи въ читанките си и бързатъ да четатъ. Нѣкои — навѣрно най-добритѣ четци — вдигатъ ржка и заявяватъ:

— Нека да чета азъ! — Моля, да чета азъ! — И азъ искамъ да чета! . . . Испитайте мен!

Спирамъ ги. Поставямъ *задача* на цѣлото отдѣление:

— Преди да четете високо четивото, всички ще си го прочетете тихо и после ще ми го разкажете. Може би, ще срещнете въ него думи, които не ви сж напълно ясни: ще си ги забележите и, преди да разказвате, ще ме попитате, какво значатъ тѣ.

— Добре, добре! обаждаатъ се съ радостни очи всички и пакъ бързатъ да четатъ.

— Почакайте! Искамъ още едно нѣщо отъ васъ: който прочете четивото, ще обърне и ще прихлюпи читанката си съ кориците нагоре така (показвамъ), ще се облекне на чина и,

*) Читанка за IV отдъ отъ Елин-Пелинъ и Ранъ-Босилекъ, стр. 19.

докато четат другитѣ, ще си го разкаже на умъ. По това ще позная, кои най-бързо сж прочели четивото... Разбрахте, нали?

— Да, да!

— Сега всички на работа!

Отдѣлението въ мигъ се превръща въ тихо бръмчещъ кошерь. По наведенитѣ лица на всички се чете съсърдоточено и напрегнато внимание. Устнитѣ бързо—бързо се движатъ. Ходя между чиноветѣ и наблюдавамъ четцитѣ. Не е мжно да се открие, до кжде достига четивната сръжностъ на всѣки. Докато едни вече сж прочели цѣлото четиво, други четатъ къмъ срѣдата му, а трети още се бавятъ при началния пасажъ. Една по една читанкитѣ се обръщатъ, тѣлата се изправятъ, и устнитѣ шепнатъ и повтарятъ прочетения разказъ. Но азъ не бързамъ. Има мнозина, които не сж довършили работата си.

Учителката се приближава до мене, посочва ги съ очи и ми шепне:

— Недейте ги чака! Тѣ бавно и слабо четатъ...

— Не бива да карае слабитѣ да крачатъ съ крачкитѣ на силнитѣ: така ще ги слоимъ! Нека имъ дадемъ време и възможностъ, и тѣ да опитатъ силитѣ си и сами, съ свои усилия и трудъ, да разрешатъ, доколкото могатъ, поставената задача. Само така ще ги привикнемъ да се уповаватъ на себе си, а не на чужда помощъ, ще развиемъ вниманието имъ, ще укрепимъ волята имъ и ще ги научимъ сами да мислятъ, да работятъ и да наддѣлватъ мжнотиитѣ въ работата си.

— Мисля, че поне заради тѣхъ трѣбваше да се направи подготовка къмъ четивото. Безъ нея, тѣ мжно ще схванатъ съдържанието му. Тѣ не сж свикнали да работятъ така... Трѣбва да имъ се помогне...

— Бждете спокойни: помощъ ще имъ се даде, когато се види, че тѣ действително иматъ и чувствуватъ нужда отъ нея — когато самата работа ги застави да я подирятъ. Тогава нашата помощъ добива смисълъ за тѣхъ. При предварителнитѣ подготовки ние не знаемъ, кому, съ какво и кжде трѣбва да помагаме, поради туй при тѣхъ често пжти се лутаме въ праздни, безполezni и досадни налучквания и умувания... Само живо почувстваната нужда ражда спонтанния интересъ, а той е главниятъ двигателъ на цѣлия учебенъ процесъ.

— Но предварителнитѣ подготовки се препоржчватъ отъ почти всички методики и ръководства по четене...

— Препоржчва ги мъртвата кабинетна методика, която не познава детската душа и не цени достатъчно детската самостоятелностъ. За живата методика, създадена отъ непосредствената работа въ отдѣлението, подготовкитѣ не винаги сж необходими, а почти всѣкога сж излишни и безполezni... Ето

и сега азъ съмъ увѣренъ, че дори и най-слабитъ ви ученици сами ще схванатъ поне въ най-общи черти съдържанието на четивото . . .

— Съмнявамъ се! . . .

— Фактитъ ще разгонятъ съмненията ви!

Почти всички ученици вече сж прочели четивото и си го разказватъ. Четатъ още само двама - трима. Дочаквамъ и тѣхъ и следъ туй продължавамъ работата си.

— Вие всички сте прочели четивото и сте разбрали, какво се разказва въ него, нали?

— Да! отговарятъ почти въ единъ гласъ всички.

— Имали въ него нѣкои думи, които не сте разбрали или не сж ви напълно ясни?

— Не, нѣма . . . Всичко разбираме! . . .

— Всичко ли? Всички думи до една? . . .

Едно момче вдига ржка и казва:

— Подъ четивото има една дума — Амичисъ. Азъ не разбирамъ, какво значи тя.

— Амичисъ е името на писателя, който е написалъ разказа, пояснява другъ.

— Така, потвърждамъ азъ, Амичисъ е писателъ. Можете ли да познаете по името, отъ каква народностъ е той? Дали е българинъ?

— Не. Името не е българско.

— Той е еврейнъ, казва единъ.

Мълча.

— Не, той е арменецъ, мжчи се да отгатне другъ.

— Може да е гъркъ, добавя трети.

— Не е нито еврейнъ, нито арменецъ, нито гъркъ. Амичисъ е италианецъ. Пълното му име е *Едмондо де Амичисъ* (написвамъ името на черната дъска). Той е прочутъ писателъ, като нѣшиятъ Ив. Вазовъ и Елинъ-Пелинъ. Написалъ е много хубави книги. Въ една отъ тѣхъ той разказва, какъ е живѣлъ, какъ е игралъ и какъ е работилъ, когато е билъ малъкъ ученикъ, като васъ. Тя е преведена отъ италиански на български. Казва се „Дневникътъ на единъ ученикъ“.

— Ние я имаме, обажда се едно момче. Лѣтосъ моята сестра, дето е въ прогимназията, я прочете. . . Много хубави разкази има въ нея.

— Да, тѣ сж толкова хубави, че, кога ги четешъ, едни отъ тѣхъ те каратъ да се превивашъ отъ смѣхъ, а други — да се наливатъ очитъ ти съ сълзи . . . Децата отъ цѣлъ свѣтъ ги четатъ. . .

— Моля, казва едно момиче съ живи, палави очи, кажете и на нашата учителка да ни я прочете.

— Азъ утре ще я донеса отъ дома, добавя момчето.

— Разбира се, че ще я прочете. Но по-добре ще бжде, ако вие сами я прочетете. Нали можете сами да четете?

— Ще я четемъ тукъ по редъ съ гласъ, нарежда нѣкой отъ заднитѣ чинове.

— Отъ „Дневника на единъ ученикъ“ е взетъ и разказътъ, който сега прочетохме. Може ли нѣкой да го разкаже?

Снопъ рече се вдигатъ. Вдигатъ рече и най-слабитѣ — и ония, въ чиито сили учителката не вѣрвахе. Всички изявяватъ желание да разказватъ.

— Нека азъ разкажа!

— Моля, азъ! . . . Испитайте мен! — И азъ мога да го разкажа! . . . И азъ! . . . И азъ!

— Деца, искамъ да го разкаже най-напредъ онзи, който умѣе най-добре да разказва. А пъкъ не зная, кои сж добритѣ ви разказвачи тукъ . . .

— Милка, отсичатъ единодушно момичетата и сочатъ съ погледи и рече едно русокосо момиче отъ първитѣ чинове.

— Не, Живко, протестираатъ момчетата. Той може много хубаво да разказва . . .

— И Милка, и Живко, и всички ще разказватъ. Сега най-напредъ нека Милка да разкаже. Другитѣ ще следятъ, какво разказва. Когато свърши, ще кажете, какво е забравила или е сгрѣшила, и ще го поправите.

Нова задача и новъ импулсъ за вниманието на ученицитѣ. Всички сж напрегнали уши.

Милка става и съ ясенъ, звънливъ гласъ свободно предава съдържанието на четивото. Но малкитѣ критици не сж твърде доволни отъ разказа ѝ. Щомъ го свършва, нареждатъ се поправки, допълнения и бележки:

— Тя забрави да каже, че учителътъ лежалъ на тѣсенъ желѣзенъ креватъ.

— Още, че стаята била полутъмна.

— И още, че брадата му била много порастнала.

— Че до кревата имало маса, и на масата — ябълка.

— Че когато ученикътъ влѣзълъ, учителътъ въздъхналъ.

— И още, че ученикътъ се запжтилъ къмъ дома си съ просълзени очи.

Отъ разказа на Милка и отъ направенитѣ бележки пролича, че почти всички ученици сж схванали четивото въ общи черти. Но само това не е достатъчно да вникнатъ въ сценитѣ, въ подробноститѣ, въ положението, държането и чувствата на лицата, които се рисуватъ. Потрѣбно е да се потикне детското въображение да си пресъздаде ясно и живо образитѣ и сценитѣ отъ четивото. Само така тѣ ще бждатъ разбрани, почувствувани и преживѣни.

Поставямъ трета задача.

— Ние можемъ да си нарисуваме тоя разказъ съ тебеширъ или моливъ. Въ колко картини ще нарисуваме всичко, което се описва въ него?

Следъ кжсо мълчание и размисълъ нѣколцина отговарятъ:

— Въ две картини !

— Въ три !

— Въ петъ !

— Въ шесть !

— Едни казватъ две, други — три, трети — петъ, четвърти — шесть картини. Кое е вѣрното ?

Мълчание и колебание.

— Вие лесно ще ги намѣрите, ако внимателно ги потърсите въ самото четиво. Обърнете читанките, и всички тихо го прочетете още веднѣжъ. После ще ми кажете, колко картини е описалъ въ него писателятъ и какво трѣбва да нарисуваме ние отъ всѣка картина.

Пакъ всички на работа. Съсрѣдоточено, напрегнато внимание. Всѣки се поспирва на отдѣлнитѣ пасажии, мисли, анализира, стреми се да разграничи отдѣлнитѣ образии и сцени, да вникне въ подробноститѣ. Интензивна работа и за въображението и за разсѣдка.

Учителката пакъ се приближава и ми шепне :

— Вие ще искате да рисуваъ. Но тѣ не сж донесли своитѣ блокчета и боии. Днесъ нѣмаме рисуване.

— Нѣма нужда отъ тѣхъ. Децата и сега рисуваъ. . . въ въображението си — съ неговитѣ черти и боии. И тѣзи имъ рисунки сж по-ценнии, отколкото рисункитѣ на хартия или на черната дѣска. Тѣ ще имъ помогнатъ да се вдѣлбочатъ въ съдържанието и да го преживѣятъ. . .

Когато всички прочитатъ разказа и обръщатъ читанката си, поставямъ пакъ въпроса :

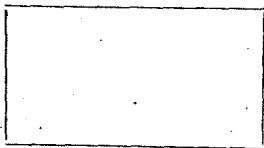
— Въ колко картини можемъ да нарисуваме цѣлия разказъ ?

Получавамъ почти единодушенъ отговоръ :

— Въ шесть !

— Разкажете, какво ще нарисуваме въ първата картина !
Азъ ще нарисувамъ на черната дѣска само рамката ѝ. Вие ще я попълните.

Начертавамъ единъ правоъгълникъ въ горния лѣвъ жгълъ на дѣската.



Единъ ученикъ разказва :

— Стая съ малкъ прозорецъ. Полутъмна. Врата. До едната стена простъ желѣзенъ креватъ. На кревата лежи старъ, слабъ човѣкъ съ изпито лице и голѣма брада. До вратата стои съ наведена глава момче. То държи шапката си въ ръка. . .

— И се смѣе, допълнямъ азъ.

— Не, лицето му е тжжно, угрижено.

— Защо ?

— Мжчно му е, като гледа болния си учитель.

— Петъръ не каза всичко, което трѣбва да се нарисува въ картината, обажда се едно момиче. До кревата трѣбва да има маса, а на масата — ябълка.

— И на стената срещу кревата трѣбва да се нарисуватъ портрети, допълня друго.

— Втората картина! (Начертавамъ бързо на черната дъска рамката ѝ). Попълнете я!

— Ученикътъ стои до леглото. Учителътъ се е понадигналъ и сложилъ едната си ръка върху рамото му. Устата му е отворена.

— Защо?

Той казва на ученика:

„Благодаря ти, че си дошълъ да посетишъ болния си учителъ. Както видишъ, много ми е зле“.

— Защо му благодари?

— Учителътъ е самъ. Никой не идва при него. Мжчно му е. Той се радва, че ученикътъ не го е забравилъ.

— На болнитѣ е драго, когато ги посещаватъ тѣхнитѣ приятели и познати.

— Третата картина! (Начертавамъ рамката ѝ до първитѣ две).

— Ученикътъ е извърналъ очи къмъ портретитѣ на стената.

— Защо?

— Много мжчно му станало. Нажалилъ се. Очитѣ му се насълзили. Той не иска да види учителътъ сълзитѣ му.

— Учителътъ?

— Той сочи съ ръка портретитѣ и казва:

„Видишъ ли? Това сж все портрети на мои ученици. . . Нѣкои висятъ тукъ повече отъ двадесетъ години. Тѣ сж най-добритѣ ми спомени. Когато умирамъ, последниятъ ми погледъ ще бжде отправенъ къмъ тѣзи мсмета, срѣдъ които прекарахъ цѣлия си животъ“.

— Защо казва така учителътъ?

— Той много обичалъ своитѣ ученици. — Тѣ много му сж мили. Цѣлъ животъ работилъ за тѣхъ.

— Четвъртата картина!

— Учителътъ подава на ученика една ябълка и му казва: „Нѣмамъ друго, какво да ти дамъ“

— А ученикътъ?

— Той поема ябълката и го гледа тжжно.

— Петата картина!

— Ученикътъ е навелъ глава до самата възглавница на учителя. Учителътъ го целува по челото.

— Шестата картина!

— Учителътъ е обърнатъ съ лице къмъ стената. Ученикътъ излиза съ наведена глава. Отъ очитѣ му капятъ сълзи. Той ги трие съ ръка. . .

— Защо се е обърналъ учителътъ къмъ стената?

— Когато казалъ „сбогомъ“, много мъчно му станало. Дожалѣло му, че, може би, скоро ще умре и нѣма да види ученика си. — Очитѣ му се насълзили. А той не иска да види неговия ученикъ сълзитѣ му.

— А ученикътъ?

— Той ги вижда и разбира. И още по-мъчно му става: сълзи закапватъ отъ очитѣ му . . .

Кжса пауза. Мълчимъ и се гледаме. Душитѣ преживяватъ токущо нарисуванитѣ образи. Лицата сж натжжени. Създаденото настроение трѣбва още да се засили. Прекжсвамъ мълчанието и чета при затворени читанки. Чета бавно, тихо, отмѣрено. Стремя се да изразя и съ модуляцията, и съ динамиката, и съ ритма на гласа, както и съ израза на лицето си, чувствата, които писателътъ е вложилъ въ разказа. Цѣлото отдѣление слуша съ затаенъ дѣхъ. Следъ всѣки пасажъ нарочно правя дълги паузи. Оставямъ ученицитѣ да поживѣятъ съ извиканитѣ образи и чувства. Отвреме — навреме хвърлямъ погледъ върху лицата на всички. Все по-голѣма и по-голѣма тжга се изписва по тѣхъ. Едни следъ други очитѣ се насълзяватъ. Свършвамъ и продължително мълча. . . Цѣлото отдѣление стои като вкаменено. Скрѣбъ и мъжа витае въ него. Нѣколко ученички бършатъ сълзитѣ си. . . Само отъ двора долита веселия вѣкъ на играещитѣ деца отъ другитѣ отдѣления. Не чухме, ни кога е ударилъ звънецътъ за излизане, ни кога сж излѣзли. . . .

— Деца, звънецътъ е ударилъ. Другитѣ отдѣления вече играятъ на двора. Може би, и вие искате да излѣзете, да си поиграте?

— Не, не искаме! обаждатъ се въ единъ гласъ отъ всички чинове. . . Не ни се играе сега! . . . Да четемъ! . . . Искаме да четемъ!

— Добре, щомъ искате да четемъ, ще четемъ. Отворете читанкитѣ си! Ще прочета още веднѣжъ четивото. Слушайте, гледайте въ читанкитѣ си и запомнете, какъ и кжде ще повишавамъ и понижавамъ гласа си, какъ ще чета думитѣ на болния учителъ и какъ — думитѣ на ученика. Който запомни това, лесно ще се научи хубаво да чете четивото.

Чета пакъ тихо, бавно, отмѣрено, съ дълги паузи следъ всѣки пасажъ, както и първия пжтъ. Всички впиватъ погледи въ читанкитѣ си и съ напрегнато внимание следятъ, де се чете. Мнозина шепнатъ следъ мене думитѣ. Когато свършвамъ, отъ всички чинове се вдигатъ ржче и настояватъ:

— Нека азъ да чета! . . . Моля, азъ! . . . Азъ!

— Не, още никой нѣма да чете високо.

— Иихъ! обаждатъ се двама-трима нетърпеливци.

— Който бърза да чете високо, преди да е научилъ, какъ и де трѣбва да повишава и понижава гласа си, ще на-

прави много грѣшки. Помжчете се най-напредъ, да научите да четете четивото така, както го четохъ азъ. Прочетете си го пакъ всички тихо. Следъ това, който може да го чете хубаво, ще го чете високо . . . Какъ ще четете думитѣ на учителя?

— Тжжно, бавно, съ слабъ гласъ, както говори боленъ човѣкъ.

— А думитѣ на ученика?

— По-бързо, по-високо, но пакъ нажалено . . .

Всички въ надпревара се залавятъ пакъ на работа. Новата задача насочва цѣлото имъ внимание изключително върху четивната техника. Подъ прѣснитѣ впечатления отъ моето четене всѣки се стреми да го подражава. Мнозина се спиратъ на най-труднитѣ пасажѣ, особено при думитѣ на болния учителъ, и ги повтарятъ по два-три пжти. Мжчатъ се да намѣрятъ подходящъ тонъ и ритъмъ. Сега съмъ увѣренъ, че, когато ги вдигна да четатъ високо, ще четатъ не само смислено, правилно и плавно, но и съ интонация, която съответствува на чувствата и мислитѣ, вложени въ четивото.

Тихото четене е привършено. Тѣлата сж изправени. Всички вдигатъ ржка и искатъ да четатъ.

— Най-напредъ ще четатъ ония отъ васъ, които могатъ да четатъ най-хубаво . . . Азъ не зная, кои сж най-добритѣ четци въ вашето отдѣление: вие ще ги кажете.

— Живко, казватъ момчетата

— Милка, викатъ момичетата.

— Милка разказва, а пакъ сега Живко ще чете . . .

Вие ще гледате въ читанкитѣ и, ако нѣкъде грѣши, ще забелязвате грѣшкитѣ, но нѣма веднага да ги казвате

— Защо да не ги казваме? пита едно момиченце отъ първитѣ чинове.

— Защото, ако прекжснемъ четеца, кога чете, ще го забъркаме и ще го накараме още повече да грѣши. Не сте ли забелязали сами това, когато сте чели и нѣкой ви е прекжсвалъ? Нали повече грѣшите тогава?

— Да, така е потвърждава отдѣлението.

— Грѣшкитѣ ще поправяме, когато четецътъ прочете цѣлата „картинка“ и спре на точка. Тогава ще вдигате ржка и ще ги посочвате.

Нова задача, новъ потикъ за ученишкото внимание.

Живко чете правилно и плавно, но бързо, силно и високо: „Благодаря ти, че си дошълъ да посетишъ болния си учителъ. Както виждашъ, много ми е зле“.

Нѣколко ржце се вдигатъ. Една ученичка забелязва:

— Не така, тъй не е хубаво! Боленъ човѣкъ не може тъй да говори. Трѣбва да се чете бавно, тихо . . .

— И тжжно, добавя друга.

Живко повторно прочита сжщия пасажъ и поправя грѣш-

ката си. Извиквамъ още нѣколцина да четатъ на части и изцѣло четивото. Повечето четатъ плавно и изразително. Правятъ малко и незначителни грѣшки. Отдѣлението ги посочва и поправя следъ всѣки прочетенъ пасажъ. Четивната техника се усвоява. Всички, дори и най-слабитѣ, вдигатъ ржце и настояватъ да четатъ. Но звънецътъ бие . . . за влизане. По коридора се чува тропотътъ на ученицитѣ отъ другитѣ отдѣления. Вториятъ часъ започва. Спирамъ четенето.

— Деца, презъ тоя часъ вие много работихте и добре се изморихте. Сега трѣбва да си починете. Вие четохте и разказахте много хубаво четивото. Още по-хубаво ще се научите да го четете и разказвате, ако нѣколко пжти го прочетете и разкажете у дома си.

Вие можете да го разкажете не само съ думи, но и съ рисунки. Изберете си по една-две картини отъ него, нарисуйте ги съ моливъ на общитѣ си тетрадки или на отдѣлни листове и ги донесете на учителката си.

— Азъ ще нарисувамъ първата картина!

— Азъ — третата! — Азъ — шестата!

— Азъ пъкъ всички ще нарисувамъ!

— Моля, не може ли да ги нарисуваме съ бои? Тѣй по-хубави ще станатъ . . .

— Който желае, може и съ бои да ги нарисува.

— Азъ ще ги нарисувамъ!

— И азъ! . . . И азъ!

— И още нѣщо ще свършите. Въ часа по писане всѣки ще напише съчинение за картинитѣ, които е нарисувалъ. Ще го напишете подъ тѣхъ!

— Ехъ че хубаво ще бжде! възкличава радостно Милка.

Следъ два дни ще дойда да видя рисункитѣ и съчиненията. А сега до виждане, деца!

— До виждане!

* * *

Беседвамъ съ учителката върху урока по четене.

— Много ми хареса, казва тя, начина, по който разработихте четивото. Презъ цѣлия часъ ученицитѣ бѣха дейни, работиха сами. Имаше живъ интересъ . . . Не допускахъ, че тѣ могатъ толкова самостоятелно да работятъ. Затова, когато отначало поискахте да схванатъ сами чрезъ тихъ прочитъ съдържанието на четивото, азъ се побояхъ, че не ще могатъ да изпълнятъ вашето искане и ще ме посрамятъ . . . Тая задача ми се видѣ много голѣма за тѣхъ . . .

— Нима другъ пжтъ не сте ги карали да усвояватъ чрезъ самостояенъ прочитъ съдържанието на четивата?

— Не, азъ ги разработвамъ по другъ начинъ.

— Какъ ги разработвате?

— Така, както се препоръчва въ методиката и повечето методически ръководства по четене.

Най-напредъ, следъ кжса *уводна беседа*, поставямъ *цельта на урока* и правя *подготовка*, за да създамъ подходящо настроение и да репродуцирамъ ония представи, които сж необходими, за да се схване и усвои лесно съдържанието на четивото. Следъ това го прочитамъ два пжти: еднъжъ при затворени и втори пжтъ при отворени читанки. Съ двата прочита давамъ съдържанието на четивото и посочвамъ, какъ трѣбва да се чете. Извиквамъ нѣколко по-силни ученици да го четатъ на части и изцѣло. Ако има непознати думи или непонятни изрази за децата, при това четене се обясняватъ. Правя *общо схващане*. Карамъ двама—трима ученика да разкажатъ съ свои думи прочетеното. Ако то е съ морално съдържание, правя *вдълбочаване* и вадя *поука*. Най-после всички ученици — и слаби, и силни — се упражняватъ въ четене и разказване, докато се научатъ добре да четатъ и разказватъ четивото . . . Такъвъ е, въ общи черти, обикновениятъ ходъ на моитѣ уроци по четене. Но отъ утре азъ ще го промѣня. Ще се опитамъ да работя така, както работихте вие . . . Ще го промѣня, защото видѣхъ и се убедихъ днесъ, че той е погрѣшенъ, че много работи въ него сж безсмислени, безполезни, излишни . . .

За тѣхъ не съмъ виновна нито азъ, нито ония мои колеги, които работятъ по сжщия начинъ. Нека ни бератъ грѣха разнитѣ „кабинетни“, както ги нарекохте, методики и ръководства по четене . . .

— Вашата бележка е права. По пжтя, препоръчванъ отъ тия методики и ръководства, ние никога не можемъ да постигнемъ най-голѣмата и най-важната задача на обучението по четене въ основното училище: не можемъ да създадемъ *умѣние, навикъ и траенъ стремежъ* у нашитѣ ученици, *сами* да четатъ, *сами* да разбиратъ прочетеното и да се ползватъ отъ него. Съ нашитѣ вводни и подготвителни беседи, съ нашитѣ обяснителни четения, съ нашата помощъ, дето трѣбва и дето не трѣбва, ние привикваме ученицитѣ не къмъ *самодѣйностъ*, а къмъ *готованство*. Привикваме ги да не се уповаватъ на своитѣ сили и способности, на своя умъ и воля, да не мислятъ и да не работятъ сами, да не се опитватъ съ собствени усилия и трудъ да наддѣлватъ пречкитѣ и мжнотиитѣ въ работата си.

Въ часа по четене вие ме питаете, защо не правя „подготовка“ къмъ четивото, което разработвахъ. Азъ пъкъ питамъ сега :

— Кой ще прави на вашитѣ ученици „подготовкитѣ“, когато имъ падне въ живота да прочетатъ и научатъ нѣщо сами? Кой имъ ги прави сега, когато четатъ сами детски списания или книжки ? Нима тѣ не ги разбиратъ ?

— Но все пакъ не може да се откаже, че има случай, когато „подготовката“ е необходима, за да се разбере и усвои съдържанието на нѣкои четива.

— Да, има, но тѣ сж само ония случаи, когато на децата се даватъ четива, които не отговарятъ на тѣхния умственъ ръстъ, на тѣхната обща подготовка и развитие. Ако обучението по четене държи смѣтка за последното и върви въ тѣсна връзка съ обучението по другитѣ учебни предмети, уводнитѣ и подготовителнитѣ беседи, за които се губи сега толкова много време, ще бждатъ съвсемъ излишни и безполезна.

Сжщото съ достатъчни основания може да се каже и срещу практиката да се предпрочитатъ четивата отъ учителя по единъ—два вѣти. И съ тоя постѣпкъ ние учимъ нашитѣ ученици на готованство. Учимъ ги да гълтатъ готово сдѣвана и смлѣна храна. Хранимъ ги съ „беберонъ“, когато иматъ жби, сами да дѣвчатъ твърда храна. Привикваме ги да вървятъ съ „патерици“, когато иматъ здрави крака и могатъ да вървятъ сами. Ето въ това се крие най-голѣмиятъ абсурдъ, най-голѣмата грѣшка на днешната практика при обучението по четене. Отъ една страна, на теория, на книга, поддържае и трѣбимъ, че трѣбва да дадемъ най-широкъ просторъ за развитието на детската *активностъ* и *самодейностъ*, а отъ друга—на практика, въ нашитѣ лекции, ние поставяме тая самодейностъ въ клетки и окови.

Клеткитѣ и оковитѣ могатъ да се премахнатъ, когато неуклонно се прилага въ всички уроци основното ръководно правило на *активното обучение*:

— *Ученикътъ да учи самъ, като работи самъ. Учителътъ да му помага само тогава, когато дири неговата мощъ или чувства нужда отъ нея.*

— За мене сега това е ясно. Ученицитѣ сами трѣбва да прочетатъ четивото и да се опитатъ да разбератъ и усвоятъ съдържанието му. Но азъ мисля, че тая задача би могла да се постигне и безъ тихъ прочитъ — по другъ начинъ: ако се накаратъ най-напредъ двама-трима ученика да прочетатъ високо четивото, а другитѣ да следятъ, де се чете.

— Въ такъвъ случай само тия двама-трима ще работятъ *активно*, а другитѣ ще бждатъ *пасивни* или *полупасивни*: ще чакатъ да получатъ наготово съдържанието на четивото.

Тоя постѣпкъ, препоръчванъ отъ нѣкои методици, има и други недостатѣци. Ученикътъ, който за пръвъ пѣтъ чете нѣкое четиво високо предъ другари и учителъ, съсрѣдоточава цѣлото си внимание върху външната страна, върху техниката на четенето. Той се грижи само да се харесва четенето му, но не и да го разбира. Това се случва и съ възрастнитѣ. Ако ви накаратъ да четете предъ публика нѣщо, което не сте чели по-рано, вие насочвате вниманието си повече върху начина на

четенето — модулация, ритъм, динамика, отколкото върху самото съдържание: стремите се да четете, колкото е възможно по-хубаво, за да се хареса вашето четене на слушателитѣ. При все туй, често пжти то не е така хубаво, както желаете да бжде. Това лесно може да се обясни. *Ние не можемъ да четемъ правилно, плавно и изразително, ако предварително не сме разбрали и усвоили добре съдържанието на четивото.* Четемъ ли високо и грижимъ ли се само за външната страна на четенето, ние не вникваме въ съдържанието; стремимъ ли се да вникнемъ въ него и да го разберемъ, ние не можемъ да четемъ хубаво. И въ двата случая нашето внимание е раздвоено.

Ние можемъ да разберемъ и да усвоимъ четивото, което четемъ за пръвъ пжтъ, само тогава, когато го четемъ „за себе си“, а не за слушатели. Ако това важи за възрастнитѣ, дваждъ повече важи за децата, които се учатъ да четатъ и разбиратъ прочетеното.

Тихото четене освобождава ученицитѣ отъ грижата да се харесватъ на другари и учителъ и имъ позволява да съсредоточатъ цѣлото си внимание върху съдържанието на четивото. То дава възможностъ и достатъчно време и на най-слабитѣ ученици да обзиратъ внимателно думитѣ, да си съставятъ вѣрни представи за графическитѣ имъ образи и да вникватъ въ смисълъта имъ. Не застава всички да работятъ съ еднаква бързина, а позволява на всѣки да работи споредъ силитѣ и подготовката си. Така обучението се приспособява къмъ индивидуалнитѣ различия на ученицитѣ. Слабитѣ не се изоставятъ, а на силнитѣ не се пречи да вървятъ напредъ.

— Но вие днесъ караете силнитѣ ученици да чакатъ слабитѣ.

— Не ги караетъ да чакатъ, а имъ дадохъ нова работа. Докато слабитѣ четѣха, силнитѣ възпроизвеждаха въ ума си съдържанието на прочетеното. . .

Има още единъ доводъ въ полза на предварителното тихо четене. Ако още отначало карае отдѣлни ученици да четатъ високо новото четиво, тѣ ще правятъ много технически грѣшки, ушитѣ на слушателитѣ и на четцитѣ ще свикнатъ съ тия грѣшки и отпосле ще трѣбва да употребимъ много усилия, за да ги отвикнемъ отъ тѣхъ. Ето защо, въ моя урокъ азъ не позволихъ на нито единъ ученикъ да чете високо, преди да е усвоилъ съдържанието на четивото и преди да е чулъ моето четене.

— Като имъ давате на готово четивната техника, не нарушавате ли правилото: „ученикътъ да учи самъ, като работи самъ“?

— Забравяте втората частъ на това правило: „учителтъ помага само тогава, когато има нужда отъ неговата помощ“. Умението на вашитѣ ученици да четатъ плавно и изразително

не е достигнало още до такава степенъ, която би имъ позволила да откриватъ и възпроизвеждатъ сами особеноститѣ на четивната техника, която се налага отъ съдържанието на даденото четиво. Ако тѣ можеха да сторятъ това, моето показване щѣше да бѣде излишно. Днесъ, обаче, то имаше смисълъ и оправдание.

— Не се ли убива интереса къмъ вашето четене, следъ като ученицитѣ сж прочели единъ-два пѣти четивото?

— Вие видѣхте днесъ, че тѣ следѣха съ внимание моето четене.

— Какъ може да се обясни това?

— Много просто. Новото, което привлича и потиква детския интересъ, не е съдържанието на четивото, което вече е познато, а начинътъ, техниката на четенето. Тя привлича при моето четене цѣлото имъ внимание, затуй лесно могатъ да схванатъ и усвоятъ нейнитѣ особености. Ако бѣхъ прочелъ още отначало четивото, както постѣпвате вие, вниманието имъ щѣше да бѣде съсредочено само върху съдържанието, или, най-малко, щѣше да бѣде раздвоено.

— Трѣбва ли да се разработватъ всички четива така, както разработихме днешното четиво?

— Не. Ходътъ на уроцитѣ по четене може да бѣде по-простъ, по-краткъ. Това зависи отъ подготовката на ученицитѣ. Въ вашето отдѣление, на примѣръ, следъ като разработятъ нѣколко четива по сжщия начинъ, както разработихъ „Болниятъ учителъ“, и привикна ученицитѣ да работятъ сами, ще съкратя наполовина класната разработка на четивата.

— Какъ?

— Ще възлагамъ на ученицитѣ предварително да прочитатъ у дома си четивата, които ще разработвамъ. Единъ или два дена по-рано ще имъ поставямъ задачи, като тая:

„Прочетете у дома си четивото Х. . . Запишете въ бележнитѣ си тетрадка думитѣ и изразитѣ, които не разбирате. Въ идния часъ по четене ще ми ги кажете, ще ги обяснимъ и ще разкажете четивото. Потрудете се да го разберете и запомните добре“.

Съ това тихото класно четене за усвояване съдържанието на четивата се избѣгва. Въ урока по четене най-напредъ се обясняватъ думитѣ и изразитѣ, които ученицитѣ четатъ отъ бележнитѣ тетрадки. Едни ги четатъ, други ги обясняватъ. Следъ това се разказва изцѣло четивото. Правятъ се поправки и допълнения. Съ нѣколко въпроса децата се напѣтватъ да намѣрятъ, разграничатъ и анализиратъ отдѣлнитѣ картини или основни мисли въ него, да набележатъ плана му и да откриятъ и пояснатъ главната му мисълъ. За тая работа обикновено, споредъ голѣмината на четивата, не сж потребни повече отъ 15 до 25 минути.

Всичкото останало време отъ учебния часъ се използва за усвояване на четивната техника.

Въ вторъ часъ се взематъ упражненія въ четене и разказване. Ако четивата сж разкази, въ нѣкои случаи могатъ да се *инсцениратъ* (да се илюстриратъ съ игра и мимика), въ други — могатъ да се разказватъ, като се промѣнятъ времето, мѣстата и лицата на действието въ разказа.

Свикнатъ ли ученицитѣ съ това, поставямъ по трудни задачи за домашна работа :

1. Да намѣрятъ отдѣлнитѣ картини въ четивото, да посочатъ главната му мисль и да набележатъ съ надписи плана му.

2. Да илюстриратъ съ рисунки отдѣлнитѣ картини — да съставятъ картиненъ планъ.

3. Да илюстриратъ съ игра и мимика четивото; ако е разказъ — да го *инсцениратъ* (*драматизиратъ*).

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

5. Да посочатъ изъ своитѣ наблюдения и преживявания случки и събития, подобни на описванитѣ въ четивото.

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

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

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

Като разрешаватъ тия задачи, ученицитѣ ще вникватъ и ще се вдълбочаватъ въ съдържанието на четивата, ще се учатъ *сами* да четатъ, да разбиратъ прочетеното и да се ползватъ отъ него. Съ разрешението имъ тѣ ще ни донасятъ готовъ, богатъ и разнообразенъ материалъ за училищна разработка. Уроцитѣ ни по четене ще станатъ по-кратки, по-леки, но затуй пъкъ — по-интересни и по-увлѣкателни. Въ тѣхъ ученикътъ ще намира потици и просторъ за своята самодейность и творчество.

— Въ това се увѣрихъ напълно днесъ. Знаете ли, какъвъ потикъ къмъ самостоятелна работа създадохте у моитѣ ученици съ задацитѣ, които имъ поставихте въ края на урока си? Пък и на мене, каква работа отворихте?! . . .

Още презъ второто междучасие най-добритѣ ми рисувачи по свой починъ се заловиха да попълнятъ съ рисунки шестъгъ правоъгълника, които начертахте на черната дъска. Работиха и следъ третото междучасие, работиха и сл. обѣдъ. И съ какво увлѣчение, съ какъвъ интересъ ! Рисуваха, триха, поправяха подъ бележитѣ и критиката на другаритѣ си, струпали се да ги гледатъ, докато най-после илюстрираха цѣлото четиво. И го илюстрираха тъй сполучливо, съ толкова много и съ такива подробности, каквито сама азъ не бихъ могла да

измисля. Сега никому не позволяватъ да се докосне до тѣхнитѣ рисунки. Чакатъ васъ да дойдете и да ги видите.

Отъ тая сутринь, следъ вашето заминаване, азъ съмъ отрупана съ въпроси, обещания и настоявания. Всички обещаваатъ да донесатъ още утре рисунки на картинитѣ отъ четивото. Всички питатъ, кога ще пишатъ съчинение върху тѣхъ. И най-важното — всички настояватъ непременно да четемъ „Дневникътъ на единъ ученикъ“.

Следъ обѣдъ ми донесоха тая книга. Донеси я ученикътъ, който ви каза, че сестра му я чела презъ лѣтото. Тръбваше да видите, съ какво любопитство, съ какъвъ интересъ я разлистваха! И съ каква настойчивостъ ме заставиха да имъ прочета първия разказъ презъ последния часъ днесъ. Той ги толкова много увлѣче и заинтересува, че, когато удари звъонецътъ за излизане, не искаха да мръднатъ отъ мѣстата си. Сега не ще ме оставятъ на мира, докато не имъ прочета всички разкази. . . .

— И добре ще сторите! Прекрасната книга на Едмонда де Амичисъ ще ви даде богатъ и хубавъ материалъ за морално обучение. Съ живитѣ, трогателнитѣ примѣри, дадени въ нея, може да се въздействува върху сърцето и ума на ученицитѣ много по-силно и по-благоотворно, отколкото съ всичкитѣ сухи училищни поучения и съвети.

Но мисля, че още по-добре ще сторите, ако не четете сама всички разкази. Прочетете имъ само единъ, два, три, докато създадете силенъ интересъ къмъ книгата. Следъ това представете тая работа на цѣлото отдѣление. Нека отдѣлни ученици, посочвани отъ него, четатъ разказитѣ предъ другаритѣ си.

— Но тѣ не могатъ да ги четатъ плавно и изразително, понеже ще ги четатъ за пръвъ пжтъ, и ефектътъ отъ прочетеното ще се губи. . .

— И на това има цѣръ. . . Посочвайте разказа, който ще се чете, и единъ-два дни по-рано давайте книгата на избрания ученикъ да го прочете и разучи у дома си. Въ опредѣленото време оставете го да го прочете свободно предъ отдѣлението. Потиквайте следъ това ученицитѣ да изказватъ впечатленията си отъ прочетеното, да го коментиратъ и теглятъ съответнитѣ заключения отъ него. Погрижете се, всѣки ученикъ, докато се прочете цѣлата книга, да прочете предъ отдѣлението поне единъ-два разказа отъ нея. Така вие не само ще развиете и засилите у вашитѣ ученици умѣнието и навика да четатъ самостоятелно, но и ще създадете у тѣхъ любовъ и почитъ къмъ хубавото и полезното четиво. . .

(Ще следва: Рисунки и съчинения за „Болния учитель“).



А. Караапримовъ — Сливенъ.

Наказанъ.

Влѣзохме въ стаята. Четиредесетъ двойки свѣтнаха очички ни стрелнаха и изгледаха изпитателно. Въ очакване мълкомъ седнахъ на стола до масата. Предстоеше урокъ по четене: Вторацитъ застанаха прилично. Повидимо, тѣ разглеждаха съ любопитство своя гостенинъ.

Настана пълна, абсолютна тишина.

— Стани да прочетешъ урока си! — каза на едно отъ децата учителката.

Свѣнливо нѣкакъ, развълнувано, едва дочуто, почти съ половинъ гласъ, то прошепна:

— „Палави ржчички“

„Ахъ, вий, палави ржчички, нѣмамъ мира азъ отъ васъ..., нѣмамъ мира..., нѣмамъ мира азъ отъ васъ...“.

Спрѣ, засѣче се, и застрамено млъкна.

Бледнина покри лицето на учителката.

— Защо не си знаешъ урока?

—?!... Ученикътъ сведе низко глава, готовъ да заплаче.

— Колко пжти го прочете у васъ?

Отговоръ не последва. Уплашеното дете погледна презъ сълзи учителката си.

— Казвай де, никакъ ли не си го училъ? -- Излѣзъ тогава до стената съ читанката си! — Ще четешъ на умъ, докато си научишъ урока!

Цѣло посърнало, смутено, сломено духомъ, детето зарони дребни сълзи и закричи къмъ стената.

Сви се отъ болка сърдцето ми. Обърнахъ се. Видѣхъ бледни устни, какъ едва се мърдатъ, какъ се бѣха спрѣли незасѣхнали на бузитѣ му бисерни сълзи.

Урокътъ се свърши. Децата станаха тихо и съ погледъ ни изпратиха.

— Защо постжихте така съ това дете, г-це? — запитахъ кротко учителката.

— „Защото не си знае урока, защото не чете у тѣхъ!“ — сепнато ми отвърна тя.

— А какво направихте вие, за да го научи оше тука, въ училището, за да не става нужда отъ незаслужени наказания?

Тя сви рамене и дълбоко се замисли.

Звънечътъ пакъ удари. Наказаниятъ стоеше забравенъ до стената. Читанката бѣше увиснала въ дѣсната му ржка, а погледътъ — блуждаещъ негде въ далечината. . . Тамъ се очертаваха фигуритѣ на тия, които не познаваха неговата душа: мислѣха го за лошъ, макаръ да бѣше добъръ; за ленивъ, макаръ да се трудѣше. И когато въ своята немощъ, той търсѣше тѣхната подкрепа — тѣ го мжчеха. . . Тѣ бѣха забравили, че и въ неговитѣ гърди тупти човѣшко сърдце.

Зима иде!

Умѣрено

В. Мянковъ



Зи-ма и-де зи-ма люта, зи-ма пълна с'мразъ и ледъ



Сиѣтъ ще падне по полята, по го-ри ни-ва и вредъ!

2. Ще запѣе, ще засвири вѣтъра въ куминя пакъ, грозни прѣспи ще натрупа доръ до горни кжци прагъ!
3. Радостъ рѣдка ще обземе малките деца тогазъ, по пързалките ще литнатъ: Тѣхъ не плаши студъ и мразъ.

4. Тя на клетки сиромаси носи гладъ, ужасна смъртъ, че безъ срѣдства сж въ живота, че си нѣмамъ топълъ кжтъ!

Л. Бобевски.

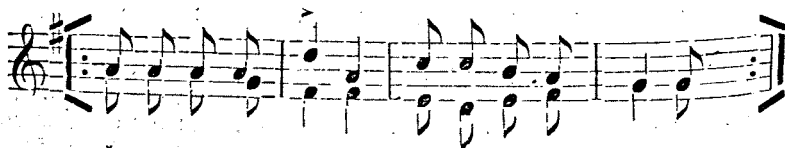
Зимна картинка

Бързо-игриво

Александъръ Д. Симидчиевъ



Гледамъ и се чу-дя: Во-же ка-то лу-ди



тѣзъ сиѣжинки бѣ-ли, какъ сж по-шу-рѣ-ли!

Отъ небето сиво,
сиво и мъгливо,
гонятъ се премятатъ,
падатъ на земята.

Падатъ, падатъ, падатъ —
ставатъ на грамада.
кърица и село —
вредъ е навалѣло.

Дворове, градини,
покриви, кумини —
всичко тѣ покриха,
всичко побѣлиха.

Татъкъ по баира,
доде погледъ спира,
като във картина —
никжде партина! . .

Трайко Симеоновъ.

На шейната

Tempo di marcia

Ал. Д. Симидчиевъ



На крилца ти —
лекъ зефиръ,
ще се спущамъ
азъ безспиръ!

Ще летиме
въ стрѣмни друмъ
съ пѣсни грѣмки,
съ викъ и шумъ. .!

Любомиръ Бобевски.

Герчо съ тамбурата

(по народенъ мотивъ)

Като хоро

Ив. Ив. Генчевъ





Откарва ги доле, горе,
натирва ги въ пусто горе,
па приседне край рѣката
и отметне тамбурата.

Хапне хлѣбецъ и солчица,
сръбне сладичка водица,
метне погледъ къмъ гората
и заудря тамбурата.

Удря Герчо, не престава,
удря, удря до забрава.
Отъ три струни на шестъ гласа
пѣсень чудна се разнася!

Пѣсень чудна, пѣсень стройна
като славей сладкопойна,
ту се дигне на високо,
ту се впусне нѣ широко.

Млѣкнатъ птички въ китни клони,
спрѣ рѣката да ромони:
ничкомъ свеждатъ си челцата
и въздишатъ цвѣтицата. . .
Де, бре Герчо, удри, карай,
свири, Герчо, не преставай!

Ст. Дриновъ.

Синигерова сватба.

Рженица

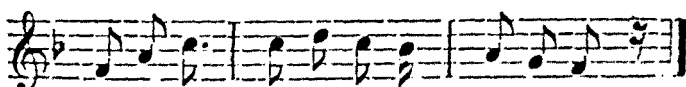
М. К. Погончевъ



Хей хей и ха ха, Синигеръ се



же пѣ-ше за врабчова дѣ-ше-ря тра ла ла ла



ла ла ла за врабчо-ва дѣ-ше-ря.

Хей

2. Комаръ дърва цепѣше,
брѣмбаръ вода носѣше.
Тра-ла
Брѣмбаръ вода носѣше.

Хей

4. „Дай ми, мамо, питата!“
Мечката го гълчеше.
Тра-ла
Мечката го гълчеше:

Хей

3. Мечка пита месѣше,
мече ѝ се молѣше.
Тра-ла
Мече ѝ се молѣше:

Хей

5. „Я се махни отъ тука —
ще те чукна в'челото“.
Тра-ла
„Ще чукна в'челото“.

Хей

6. „Ще съберешъ селото,
ще уплашишъ хората!“
Тра-ла
„Ще уплашишъ хората.“

**

Коледенъ хоръ.

Живо

В. Мянковъ



Дой-де Ко-ле да день славенъ ко-ла-де-ле,



ко-ла-де-ле, че до-не-се бодрость, здраве,



ко-ла-де-ле ко-ла-де-ле.

- 2) Нека всички колѣнничимъ, коладеде, коладеде,
хвала Богу да направимъ " "
- 3) Колко звезди по небето " "
толкозъ овци у кошара " "
- 4) Колко пѣсъкъ у морето " "
толкозъ жито на полето " "

Л. Бобевски.

Книги и списания,

получени въ редакцията.

1. Август Хорнеферъ — Свободното зидарство — франкмасонство. Произходъ, развитие, сжщностъ. Преведе отъ нѣмски К. Карабатева. Коопер. Книгоиздателство „Акация“. София. 1928 г. Цена 20 лв.

2. Корней. — Сидъ. Трагедия въ петъ действия. Кооп. книгоиздателство „Акация“ — София, 1928 г. Цена 12 лв.

3. Д. Калчева. — Една храна на бждещето — соята. Кооп. книгоиздателство „Акация“ — София, 1928 г. Цена 20 лв.

4. Х. С. Чембърлейнъ. — Гьоте като природопроницателъ. Кооп. книгоиздателство „Акация“ — София, 1928 г. Цена 35 лв.

5. Цвѣтко Петровъ. — Ученицитѣ и книгата (психо-педагогическа студия). Издание на Враченския окр, читалищень съюзъ. Цена 45 лв.

6. Нашето дете, Списание за отглеждане и възпитание на децата. Год. I, кн. 8, октомврий 1928 г. София, ул. Витошка, № 59. Годишень абонаментъ 50 лв.

7. Младежко четиво. Илюстрирано списание за прогимназиални ученици. Книгоиздателство Хр. Т. Дановъ — София. Год VI, кн. 2. Год. абонаментъ 45 лв.

8. Свѣтулка. Год. XXIV. Кн. 2. София. Год. аб. 40 лв.

9. Детска радостъ. Год. XIV. Кн. 2. София. Год. аб. 40 лв.

10. Витлеемъ. 1928 год. Кн. 2. Варна. Год. аб. 40 лв.

11. Училищень прегледъ. Год. XXVII. Кн. 8. София.

12. Родна речъ. Год. II, кн. 1. Казанлъкъ. Год. аб. 70 лв.

13. Учителска мисль. Год. X, кн. 2. София. Год. абонаментъ 120 лева.

14. Училищень бюджетъ и администрация. Год. IV, кн. III. София. Год. абонаментъ 120 лева.
