

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

СПИСАНИЕ ЗА ОСНОВНИ УЧИТЕЛИ.

Редакторъ Антонъ Борлаковъ.

СЪДЪРЖАНИЕ:

I. Отъ теорията за практиката.

1. И. Ванковъ. — Читанката и службата ѝ.
2. Д. Правдолюбовъ. — Слѣдство на американския методъ по четене въ I отделение.
3. Н. Беневъ. — Драматични съчинения.
4. Ант. Борлаковъ. — Какво трѣбва да съдържа единъ урокъ по естествознание.
5. Н. Аргировъ. — Мелодия и текстъ.
6. Хр. Спасовски. — Може ли днешното училище да възпитава.
7. R. Petre. — Едно ново белгийско училище.

II. Изъ практиката за практиката.

1. Николай Тодоровъ. — До кога?
2. Д. Марчевски. — Характеристика.
3. Николай Тодоровъ. — Писки по-разбрано!
4. Ж. Константинова. — Детско милосърдие.
5. Нр. Черноводовъ. — Урокъ по гимнастика въ I класъ.
6. Ант. Борлаковъ. — Зима въ градината.
7. Н. Аргировъ. — Урокъ по пѣние въ I класъ.
8. Н. Аргировъ. — Зима въкъпъ.
9. Ал. Д. Симидчиевъ. — Зима.
10. В. Минковъ. — Кокиче.
11. Н. Аргировъ. — Цѣвало бѣло кокиче.
12. Ив. Георгиевъ. — Два урока по въроузнание.

III. Изъ училището и живота.

1. Сѣдѣзъ за коренни училищни реформи въ Германия.
2. Гражданското и нравственото възпитание въ американската държава, въ които се говори испански.
3. Педагожки конгресъ въ Берлинъ.
4. Единно училище въ Франция.
5. Учебното дѣло въ Естония.

IV. Книгописъ и рецензии.

1. Учебници по пѣние за I класъ.
2. Ат. Георгиевъ и К. П. Домусчиевъ. — Краснорѣчие въ основното училище.
3. Тр. Симеоновъ. — Златни обѣща.
4. Отговоръ на статията „Одобряване и изборъ на учебниците.“
5. Две объяснения.

Редакция и администрация:

Варна,

ул. „Кр. Мирски“, 14.

„Педагогическа практика“ презъ 1927/1928 год.,

както и презъ изтеклитъ шесть години, ще дава статии върху приложбата на съвременнитъ педагогически искания въ първоначалното училище и прогимназията;

ще разглежда всички течения и прояви, които целятъ обновата на училището;

ще поднася отборъ материали, съ които може да се импулсира и подпомогне учителското творчество въ обучението и възпитанието;

ще обсъжда и разяснява всички по-важни обществено-педагогически проблеми, които духътъ на новото време и нуждитъ на живота и училището слагатъ за разглеждане и разрешение днесъ.

Седмата годишнина на „Педагогическа практика“ започна отъ 1 октомврий 1927 год. и ще завърши на 1 юний 1928 г. Списанието ще излиза презъ месецитъ: октомврий, ноемврий, декемврий, януарий, февруарий, мартъ, априлъ и май. Ще бждатъ дадени 8 книги въ обемъ по 3—4 печатни коли, голѣмъ форматъ.

Годишенъ абонаментъ:

- | | |
|--------------------------|----------|
| а) за България | 100 лева |
| б) за Чужбина | 120 лева |

Пълни течения отъ изтеклитъ годишнини на списанието се отстъпватъ по следнитъ цени:

- | | |
|------------------------------------|---------|
| а) Год. IV (1924 год.) | 50 лева |
| б) Год. V (1925—1926 г.) | 60 лева |

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

Абонирането става чрезъ настоятели, книжари или направо въ редакцията на списанието. Настоятель може да бжде всѣки учителъ, който запише най-малко петъ абоната. На настоятелитъ и книжаритъ се прави 20% отстъпъ.

Абонаментътъ се предплаща.

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

„Педагогическа практика“ е одобрена отъ Министерството на народното просвъщение за училищнитъ библиотеки съ окржжно № 9925 отъ 11 априлъ 1921 г.

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

СПИСАНИЕ ЗА ОСНОВНИ УЧИТЕЛИ.

Редакторъ Антонъ Борлаковъ.

К. Ванковъ — Ломъ.

Читанката и службата ѝ.

Беседвамъ съ старъ селски учителъ. На младини той билъ посещаванъ отъ музата, та е отзивчивъ къмъ хубавата речъ и майсторското изложение. Той е много доволенъ отъ въведенитъ читанки: всички помѣстени въ тѣхъ четива били художествени.

— Искашъ ли да ти прочета първото четиво на читанката за второ отдѣление? Това разказче е толкова хубаво по замисълъ и по форма, че ми се ще непрестанно да го препрочитамъ. И, безъ да дочака съгласието ми, той прочете харесалото му се разказче.

— Да, Дане, забелезахъ азъ, четивото е, наистина, много хубаво, ала мѣстото му не тукъ. Ние съ тебе сме дългогодишни учители, та добре знаемъ, какъ може да чете и що разбира отъ четенето дете, особено селско, въ началото на втората учебна година. Презъ дългата ваканция то не е похващало книга въ ржце и едва ли не е забравило половината отъ азбуката. Като дойде сега на училище, то ще почне пакъ съ букуване и сричане. И това сричане ще продължи цѣла година, защото да се схване думата, следъ нея групата думи и най-сетне изречението като цѣлосъ е процесъ, който се върши чрезъ дълготрайни и многократни упражнения. Защо, тогава, въпреки толкова годишния ни опитъ, ние все още живѣемъ и работимъ съ илюзията, че вторачето ще може да прочете това четиво отъ пръвъ погледъ така, както го четешъ ти, че то може да наподоби интонацията, съ която говорятъ действащитъ въ разказчето лица, че най-сетне то ще схване целта, която е преследвалъ авторътъ на разказчето съ написването му и ще може да се наслади отъ художествеността на изложението? Да, кажемъ, че ти, както правятъ и всички останали учители,

ще заставишъ ученицитѣ си да прочетатъ дома, па и въ класъ, двадесетъ пѣти това четиво. Нѣма да постигнешъ другъ резултатъ, освенъ монотонно, неизразително „пѣене“ — плодъ на усилията да се наизусти четивото. Ти нѣма да имашъ нито време, нито сили да приучишъ децата къмъ изразително и смислено четене на това хубаво разказче, защото тая цель не може се постигна въ два-три часа, които ще отдѣлишъ за „упражнения“ надъ първото четиво. Защо тогава ученицитѣ ще четатъ тоя разказъ, когато това четене ще предизвика само непосиленъ и безрезултатенъ трудъ за децата — да преодолеятъ техническитѣ мжнотии, които ще имъ се изпречатъ при всѣка дума, при всѣко изречение, при всѣки пасажъ, и недоволство, раздражение у тебе, следствие отъ разочерованието, че въпреки всички твои усилия, ученицитѣ не могатъ да прочетатъ четивото така, както би желалъ ти?

* * *

Ние, учителитѣ, сме жертва на заблудата, че, щомъ децата сж изучили азбуката, могатъ да четатъ. Че това е така, свидетелствува, както практиката по четене, така и помагалото ни въ тая практика — читанката.

Всѣки нашъ урокъ по четене се нарежда горе-долу по следната неизмѣнна диспозиция: подготвителна беседа за предмета на четивото; нѣколкократно прочитане текста, за да се схване съдържанието му; пакъ беседа или самостоятелно разказване, за да се провѣри, дали децата сж запомнили или разбрали прочетеното, най-сетне, пакъ беседа, за да се извлѣче моралната максима, илюстрирана чрезъ разказа. Така, три четвърти отъ часа се запълва съ беседа, а само останалата — съ четене, и то дотолкоза, колкото е необходимо, щото децата да усвоятъ съдържанието на четивото. Обикновено, едно четиво се чете два три часа. Надъ четивото, обаче, се работи — и видехме какъ — само въ първия часъ. Презъ останалитѣ — децата биватъ „изпитвани“, защото имъ е поржчано да четатъ „урока“ у дома си. И . . . вечнитѣ „не си знаешъ урока“, „колко пѣти го прочете?“ . . .

Втората частъ на всѣки букваръ е първа читанка. Както тая, така и всички останали читанки сж сборници, при съставянето на които сж застъпени следнитѣ принципи:

- а) Четивата да сж художествени по форма.
- б) По съдържание четивата трѣбва да се дѣлятъ на три групи: предметни или реални, морални и естетични.
- в) Темитѣ на реалнитѣ четива трѣбва да се взематъ изъ материяла по останалитѣ учебни предмети, главно—естествознание и родинознание.
- г) Четивата трѣбва да бждатъ групирани въ отдѣли:

семејство, училище, кжща и дворъ, четиритѣ годишни времена и праздницитѣ.

Въ реда на тия „принципи“ нѣма мѣсто само за единъ: *четивата по форма и съдържание да сж такива и така разположени, че постепенно да увеждатъ децата въ четенето, като се държи строга смѣтка за детскитѣ сили и способности*: да подпомагатъ усвѣршаването на това изкуство чрезъ превъзможване все по трудни задачи. Ето защо толкова различнитѣ по произходъ и съдържание четива въ тия читанки си приличатъ само по едно, по което тъкмо би трѣбвало да се различаватъ — *по форма*. Като почнемъ отъ първата читанка, та свършимъ съ четвъртата, въ тѣхъ безразборно се редуватъ проза съ поезия, описания съ сценки, въ които се срѣщатъ всички обрати на речта. Въ тая пѣстра смесица е дадена само една малка концесия на постепенността: четивата въ първата читанка сж по-кжси отъ тия въ втората. Удължението следва и въ останалитѣ две читанки.

Две сж пакостнитѣ последици отъ тая заблуда.

Първата е, че обучението по четене престава да има своя собствена цель, то не си поставя никакви проблеми и не търси начини за разрешението имъ.

Четенето е умение да се възпроизведе написаната речъ. А речта се пише, както видѣхме, съ помощта на редица символи и знаци. Трѣбва, обаче, тутакси да добавимъ, че тия знаци сж съвсемъ недостатъчни, за да се посочи, що трѣбва да прави четецътъ презъ всѣки моментъ на четенето. Въ четенето голѣмо участие взематъ, както усѣтътъ или навикътъ къмъ хубава речъ, така и способността да се подражава чужда интонация, да се схване и илюстрира чрезъ гласа настроението и чувствата на действащитѣ въ даденъ разказъ лица. Ето защо, четенето, както и всѣко изкуство, се учи не толкова по правила, колкото — интуитивно, чрезъ подражание. Изтъкнатото положение не отрича участието на учителя въ усвояването на това изкуство, а — само определя характера и границитѣ му.

Първата трудностъ, която трѣбва да се преодолѣе въ пжтя на четенето, е — *да се схване написаната дума съ единъ погледъ. Докато думата не стане зрительна представа, за какво четене въ истинската му смисълъ не може да се говори*. Едва ли е възможно да се опредѣли точно времето, нужно за механизирание на четенето. То зависи, на първо мѣсто, отъ индивидуалността на ученика, а после — отъ количеството и методичността на упражненията. Има самонадеяни и поврѣхни четци, които обичатъ по скоро да отгатватъ думитѣ, отколкото да ги четатъ. Други, пъкъ, сж спокойни, бавни; тѣ поставятъ точността по-горе отъ бързината. На всѣки случай, мислимъ, че презъ цѣлата първа учебна година (а въ селскитѣ училища едва ли не и втората) упражненията по четене трѣбва да иматъ само тая главна задача — да

се замъни звукуването и сричането съ цялостно прочитане думите. Покрай нея, още въ същото отдѣление учениците могат да привикнатъ къмъ произнасяне просто изречение, а именно — съ това понижение гласа съ нѣколко тона, що означава края на изречението. Все тукъ трѣбва да се обърне внимание върху нееднаквата близостъ между думите въ изречението. Тия думи се групиратъ наспроти службата си: опредѣлението е по-близко до подлога, а допълнението — до глагола. Групите се отдѣлятъ съ едва забележими *чезури*.

Условие за правилно четене — да се спазватъ тия чезури и да не се установяватъ други, вмѣсто тѣхъ. Най-сетне, още тукъ трѣбва да се обърне внимание върху логичното ударение. Думата, върху която пада то, се произнася малко по-натѣртно. Обикновено, това е първата дума въ изречението, ала не всѣкога е така.

Посвикнали децата да четатъ курзорно просто изречение, може да се мине къмъ сложното. И тукъ, обаче, трѣбва да се пази постепенностъ, защото не всички видове сложни изречения се четатъ еднакво трудно. Това зависи, както отъ строежа на изречението, така и отъ дължината му. При сложното изречение децата за пръвъ пжтъ срѣщатъ запетая и се запознаватъ съ службата ѝ. Издигането гласа предъ запетая е много важенъ моментъ при четенето: знаеиъ, че присѣтствието или отсѣтствието на запетаята преобразява смисъла на изречението. Само съ продължителни и настойчиви упражнения може да привикне четецътъ къмъ правилна модулация на гласа. Все тукъ, — въ сложното изречение — детето ще се запознае съ другите препинателни знаци — точка и запетая, двоеточие, тире — и съ службите имъ.

По трудностъ на четенето запитното и заповѣдното изречения идатъ следъ сложното, защото произнасянето имъ е съвсемъ различно отъ това на разказното. Всѣко отъ тия изречения — запитното и заповѣдното — може да се произнесе правилно само тогава, когато то ще бжде обхванато изцѣло съ единъ погледъ. На всѣки случай, къмъ тѣхното четене може да се пристъпи едва тогава, когато учениците четатъ съвсемъ свободно. Защото, правятъ ли се дълги паузи между думите, пропада цѣлата интонация, съ която трѣбва да се произнесатъ тия изречения.

Най-сетне, иде диалогичната форма. Подъ тся надсловъ включваме и прѣката речъ, защото и при нея всѣщностъ говорятъ две лица — писачътъ и лицето, чиито думи се цитуватъ. Диалогичната форма е пробниятъ камъкъ за четеца, защото при нея има изречения отъ всички видове, а, освенъ това, предаватъ се не мисли и сжждения на самия авторъ на разказчето, а говоръ на хора съ тѣхните особености: възраст, полъ, темпераментъ, настроение. Съ всички тия особености четецътъ трѣбва да се справи.

Ами стихотворенията? — Не ги отделяме въ особна рубрика, защото тѣ — и по съдържание, и по форма — сж твърде разнообразни. Има стихове които могат да се четатъ къмъ края на първата учебна година: това сж непре-тенциозни по форма и съдържание природни картинки, или кжси разказчета въ везана речъ. Има пъкъ други, които могатъ да се четатъ едва къмъ края на курса по четене.

Ние нѣма да изреждаме всички моменти на технически мжчноти, които се срѣщатъ при началното четене. Целѣта ни е да посочимъ приблизителния редъ на задачитѣ, чието последовно разрешение може и трѣбва да се преследва чрезъ обучението по четене.

Втората пакостна последица отъ заблудата ни, че де-цата могатъ да четатъ, азбуката, е тая, дето обучението по четене, което по естеството си е чисто *формално*, се превръ-ща въ *материално*. Въ името на концентрацията четенето се явява въ помощъ на обучението до природознание и роди-нознание; то служи и като срѣдство за морализуване на ученицитѣ. Всѣко предметно четиво става „урокъ“, който трѣбва да бжде запомненъ и разказанъ, защото съ него се цели да се разширятъ и уякчатъ знанията, добити за обекта на четивото по единъ отъ цитуванитѣ предмети. Увлѣчение-то ни въ тая насока отива до тамъ, че ние считаме „уроци“ и приказкитѣ, и диализиранитѣ сценки, и стихотворенията, които абсолютно не се поддаватъ на разказване. Все въ името на тази концентрация четивата сж подобрани и подре-дени съ огледъ — да следватъ годишнитѣ времена, момен-титѣ на училищния, домашния и общественя животъ, да съдържатъ наставления по хигиена и моралъ. Съобразно съ това, четивата се дѣлятъ на предметни, морални и естетични. Предлагатъ се особни проби за разработване на всѣки отъ тия три вида четива. Не е ли всичко това отгласъ на тоя интелектуализъмъ, противъ който се борятъ ратниците за ново училище? Не се ли диктува то отъ фалшивото убеж-дение, че най-мощния факторъ въ живота на човѣка сж знанията, съ които разполага той?

Наистина, нѣма по некритична класификация отъ тая — четивата да се дѣлятъ на предметни, морални и естетични. Защото въ сжщностъ всѣко четиво, независимо отъ темата, която третира, може и трѣбва да е предметъ на естетична преценка, защото е плодъ на човѣшко усилие, на творчест-во, на умението да излагаме и илюстрираме мислитѣ си. Дори въ едно прозаично произведение ние търсимъ яснота въ изложението, правилень стилъ. При едно поетично про-изведение, пъкъ ние не си задаваме въпроса, дали разказа-ното събитие е „истинска случка“, а —що е искалъ да ни каже авторътъ, съ какви срѣдства си е послужилъ той, за да изрази мисълта си, та да се проследи събитието хроно-логично или причинно, успѣлъ ли е той да ни рисува ярки

картини, да ни обрисова характери, да ни зарази съ настроението си, да ни приобщи съ душата си. Сухи знания ние не търсимъ отъ поетическото произведение. Много ли можемъ научи ние за живота на Отца Паисия и В. Левски отъ Вазовитъ стихотворения? Вазовъ не ни казва, ни кога ѝи кжде сж родени тѣ, ни кжде и какъ сж прекарвали делничнитѣ си дни. Вмѣсто да ни каже точно, презъ кои години е живѣлъ О. Паисий, той започва стихотворението си съ фразата: „Сто двадесетъ години, тъмнини дълбоки . . .“, и ние тутакси се пренасяме мислено въ мрачната епоха на турското робство. Та и що друго е „Отецъ Паисий“, ако не — една блестяща илюстрация на преживѣнитѣ отъ родоначалника на нашата историография мъжки, тревоги възторгъ отъ завършеното си дѣло и упованието, че „отъ днесъ нататъкъ българскитъ родъ история има и става народъ“? Да търсимъ само исторически данни въ това стихотворение, да го използваме за обучение по история, а да не извършимъ естетически анализъ надъ цѣлото, отдѣлни пасажы и дори отдѣлни фрази, значи да вършимъ кощунство съ Вазовото дѣло, значи да сме слѣпи и глухи за красотата.

Въ нѣкои читанки е помѣстенъ кжсичкъ разказъ отъ Толстой подъ надсловъ „Дяволтъ и малкото дяволче“. Толстой иска да посочи на читателитѣ си моралното разтление, причинено отъ пиянството. Вмѣсто да си послужи съ статистични, психологични и физиологични данни, както би сторилъ всѣки лѣкаръ, Толстой стѣкмява разказъ. И съ гениална инвенция, присъща само на голѣмъ писателъ, той изкарва на сцената малкото дяволче, като възпложение на злото, разрушителното начало въ живота. Това дяволче научило човѣка да вари ракия и сочи на началника си ефектитѣ на своето дѣло. Зареждатъ се картини съ възрастващъ трагизмъ и се завършватъ съ моментъ на най-висше безчовѣчие — синъ убива баща си. Нужно ли е да се „учи“ тоя разказъ, като исторически фактъ и добросъвестно да се рецитиратъ изтъкнатитѣ въ разказа случаи на нравствена поквара? — Разбира се, не. Между това, ние не бихме отдели дължимата почитъ къмъ гения на Толстой, ако не бихме изтъкнали за себе си и за другитѣ, съ каква вещина той ни сочи гибелнитѣ последици отъ алкохолизма. Естетически анализъ е възможенъ и дори наложителенъ и върху такива „прозаични“ четива, каквито сж предметнитѣ — за връбчето, напр., за Дунава, за Охридското езеро. Мѣстото не ни позволява да разгледаме нѣкои отъ тия четива.

Щомъ като на всѣко четиво, независимо отъ формата и съдържанието му, ние гледаме като на едно човѣшко дѣло, длѣжни сме да изтъкнемъ достоинства и недостатѣцитѣ му, за да отдадемъ справедлива отплата на автора му. Да вникнемъ въ строежа на едно четиво, да отгатнемъ основната му мисълъ, да възстановимъ плана му — ето задачитѣ,

надъ които би могли да се отправятъ нашитъ и детски усилия въ част по четене. Тая задача напълно може и трѣбва да замѣни сегашното шаблонно „извличане моралъ“, „вдълбочение“ и „разказване съдържанието“. Ползата отъ тая практика ще е двойна: първо, ще се тури основа на литературно образование. Знайно е, колко некритично се отнася нашата младежъ къмъ всичко, що ѝ се поднася. За нея е все едно, дали ще чете Тургенева или неправдоподобни детективски разкази за Арсенъ Лопенъ. За нея всичко напечатано е правдиво и хубаво. Между това, родната си литература ние непознаваме, съ изключение, може би, само на Ботева, Вазова и Елинъ Пелина. Въ нашитъ първоначални училища все още се разказва за Червената шапчица и Градскитъ музиканти — приказки отъ нѣмски произходъ и безъ всѣкаквъ замисълъ, а народнитъ си приказки не знаемъ, макаръ че напоследъкъ Н. Райновъ издаде две хубави сбирки отъ тѣхни преработки. Всичко това е затуй, защото детето още отъ крехка възраст не заживѣва съ литературата, нѣма усѣтъ къмъ хубавото и критиченъ погледъ къмъ това, що чете.

Второ, ученицитъ ще разбератъ, че както всѣко човѣшкo дѣло, така и всѣко литературно произведение се строи по предварително установенъ планъ. Това познание ще имъ помогне, както при говора, така и при писането.

Чрезъ четенето се разкрива и усвоява богатството на езика. И ако е установенъ фактъ, че речникътъ на нашитъ ученици е беденъ, че децата не умѣятъ да излагатъ мислитъ си правилно и съ подходящи думи, четенето ще способствува за обогатяване на детския речникъ и за изправяне говора. За тая целъ е нужно, преди всичко, учителътъ, при всѣки удобенъ случай, дето срещне езиково богатство или оригиналенъ обратъ на речта, да обръща вниманието на ученицитъ. Хубостта на езика се схваща интуитивно: достатъчно е учителътъ да сподѣли съ ученицитъ впечатленията си отъ даденъ пасажъ, за да демонстрира хубостта или оригиналността на стила му. После, декламацията трѣбва да заема почетно мѣсто въ часоветъ по четене. Въмѣсто да се рецитиратъ по толкова познатия шаблонъ, стихотворенията трѣбва да се четатъ и наизустяватъ изразително. Безъ художествено репродуциране, стихотворението губи прелестта си, като най съвършено изразно сръдство. Едно добре издекламирано стихотворение оказва десеторно по голѣмо етично и естетично влияние, отколкото разнитъ вдълбочавания и преразказвания, що се практикуватъ сега. Нѣкои четива могатъ да ни служатъ и като мотиви за говорни упражнения. Една голѣма празнота въ нашия учебенъ планъ е, дето не се предвиждатъ специални часове за такива упражнения. Бихме могли, прочее, да използваме часоветъ за четене за тѣхъ, като при рецитирането на дадено четиво се обръща внимание не върху това, дали детето е запомнило

всички подробности на разказа, а какъ се излага то, какъ реди мислитъ си. Защото *всѣко свободно разказване въ сжщностъ, е едно нѣво съчинение.*

Отъ изложеното до тукъ, вѣрваме, стана ясно, че обучението по четене преследва свои цели. Тия цели могатъ да се групиратъ първо — превъзможване техническитъ мжчноти и второ — вникване въ строежа на писменитъ произведения и на речта. Могатъ ли тия цели да се преследватъ едновременно, или и тукъ трѣбва да се пази нѣкаква постепенность? — Четенето никога не се изчерпва само съ превръщане зрителни представи въ слухови. Този актъ е само сръдство за извършване съществения — да се узнаятъ чуждитъ мисли и желанія. Ето защо, както при първата прочетена дума ние задъ зрителнитъ и слухови представи възстановяваме символистичното ѝ значение, така и първия прочетенъ текстъ — па билъ той само едно изречение — ние трѣбва да схванемъ като мисловна цѣлостъ. Да се говори, прочее, за три отдѣлни четения — механическо, логическо и естетическо — както се иска въ старитъ методики, е абсурдъ. *Всѣко четене трѣбва да бжде едновременно и логическо и естетическо, а за да бжде такова, трѣбва да се превъзможватъ техническитъ трудности.* Все пакъ известна постепенность е нужна и тукъ. Тази постепенность може да се установи, както чрезъ работата на учителя, така и чрезъ учебното помагало по четене — читанката. Защото, докато не се превъзможнатъ техническитъ трудности, изтъкнати по-горе, работата ни около вътрешната страна на четенето ще бжде почти невъзможна. Единъ подготвенъ и съвестенъ учител винаги ще знае, де да постави центъра на тежестта при обучението, ще пази мѣрка, за да не избие работата му въ едностранчивость, ще си дава вѣрна смѣтка за подготвеността на ученицитъ си, за постигнатитъ успѣхи и за предстоящитъ задачи. Въ това отношение работата на учителя може да бжде подпомогната — а и спжната — отъ учебното помагало по четене — читанката. По-горе изтъкнахме, че сегашнитъ ни читанки сж сборници, при съставянето на които се държи смѣтка за нѣколко принципа, съ изключение на единъ — четивата по форма и съдържание да сж споредъ силитъ и подготовката на децата, а и сами да служатъ за планомерно преследване целитъ, що си поставя обучението по четене. Защо нашата читанка е такава, какъ се създаде тя? Какъ така съставителитъ на читанки, дългогодишни и опитни учители, не съзиратъ, че тѣхнитъ сборници не сж истински помагала по четене? — Този въпросъ е много интересенъ, та ще си позволимъ да се занимаемъ съ него.

Знайно е, че нашето училище нѣма свой самобитенъ образъ. Още отъ 1835 год., когато у насъ се въведе Баланкастеровата метода, училището ни се урежда, поне вътрешно, по нѣмски образецъ. Влиянието на нѣмскитъ педагоги-

чески идеи ние търпимъ и днесъ. Нашето училище нѣма свои традиции, а е усвоило тия на нѣмското. Както сегашното наше училище се предшества отъ килийното, така и нѣмското отъ сръдновѣковното — монастирско. Това училище е познато подъ непривлѣкателното име — „схоластично“. Наистина, то е било такова, защото въ уредбата си, нито е държало смѣтка за нуждитѣ и силитѣ на ученишката душа, нито пъкъ си е поставяло задача — да обслужва живота, като подготвя за него бѣдашитѣ граждани. То е държало, главно, на това — децата да получатъ религиозно образование. Щомъ децата изучавали азбуката, започвали да четатъ библията, или текстове отъ църковни книги. Ренесансътъ и хуманизмътъ извършиха превратъ въ възгледитѣ на еврпейскитѣ народи. Човѣчеството биде освободено отъ догматиката на християнската църква и призовано да живѣе не съ аскетическия моралъ на религията, а съ тоя на самоопредѣлящата се свободна и творческа личностъ. Да се изучи природата и човѣшката душа, да се откриятъ духовнитѣ ценности, що е натрупало човѣчеството въ дълговѣчния си животъ — това бѣше повикътъ на новото време. Тоя повикъ се вмѣкна и въ училището. Искаше се реално училище, въ което децата да се третиратъ не като бездушни машини за реципиране текстове изъ библията, а като живи същества съ свои духовни нужди и интереси, като бѣдаши граждани, които трѣбва да внесатъ своя вкладъ въ общата съкровищница на човѣчеството. Подъ влиянието на тоя повикъ учебниятъ планъ коренно се промѣни: негови съставни части станаха природознанието и родинознанието, техническитѣ предмети. За новия учебенъ планъ бѣха нуждни и съответни помагала. И ето, къмъ края на XVIII вѣкъ (1776 год.) Роховъ съставя първата читанка „Детски приятелъ“ съ светско съдържание. Отъ тая дата насамъ читанката става едновременно пособие за четене и сборникъ отъ научни и морални четива. Каквито и видоизмѣнения да е претърпѣла читанката презъ миналото столѣтие, тя и днесъ си остава книжка, на която се възлагатъ много задачи: да служи за морално и естетично възпитание, да обслужва езиковното и естествонаучно обучение. Ние, възприели всичко отъ Западъ, естествено, сподѣляме тоя възгледъ. „Читанката трѣбва да бѣде съставена така, што да съдейства на концентрацията въ обучението и да не се явява нужда отъ никакво друго ръководство или друга читанка по който и да е учебенъ предметъ въ основното училище“ — препоръчатъ въ унисонъ съ нѣмскитѣ, двама наши педагози¹⁾ Въ времето на Рахова и дълги години следъ него, когато учебниятъ планъ на основното училище е билъ крайно тѣсенъ, това изискване е било, може би, умѣстно. Но днесъ,

¹⁾ Т. Беневъ и С. Велевъ. Ръководство по Педагогика ч. II 82.

когато въоручението, естествознанието, географията и историята сж застъпени като самостоятелни учебни предмети още отъ III отдѣление, когато по всѣки отъ тѣхъ имаме учебници, това изискване къмъ читанката е само преживѣлица. Вънъ отъ това, днесъ ние знаемъ, че сборътъ отъ знания не е най-важенъ факторъ въ живота на човѣка, а че това е волята и общата интелигентностъ, че не отъ движението на идеитъ се пораждатъ чувствата (Хербартовата психология), а, напротивъ, чувствата сж стимулъ за добиване знания; че цѣлата ни учебно-възпитателна дейностъ нѣма защо да се концентрира около единъ или нѣколко учебни предмети, а — да е насочена къмъ всестранното изграждане на човѣшката личностъ; че моралнитѣ четива сж много слабъ факторъ за нравствено възпитание и че такова се добива по други пътища. Не е ли странно, че при наличността на тия наши възгледи, коренно различни отъ интелектуализма и енциклопедизма на миналото столѣтие, ние все още тѣпчемъ на едно мѣсто въ училищната си практика и страхъ ни е да сжсгаме съ традицията, да нагодимъ работата си съобразно новитѣ схващания за сжщността на обучението и възпитанието? По-специално за читанката, вънъ отъ изтъкнатитѣ по горе несъстоятелни съображения, има още едно, което ужъ оправдава сегашния ѝ видъ: то е, че четивата трѣбва да будятъ детския интересъ. Дали въ случая — както и въ много други случаи — не се злоупотрѣбява съ това, наистина, толкова присжщо на децата, но толкова ненадеждно за учебната работа чувство, може би ще имаме случай да се изкажемъ другъ пътъ. Ако дори допуснемъ, че, както това, така и всички останали съображения — за концентрация и за не знаемъ още какво си — сж основателни, все не ще можемъ да оправдаемъ нецелесъобразната наредба на читанката ни. Защото, бедата не е въ избора на темитѣ: каквото и да четемъ, все ще е извъ областта на нѣкоя наука или на художествената мисль. Злото е тамъ, че въ наредбата на читанката се изпуска изпредвидъ най-сжщественото изискване, на което трѣбва да отговаря едно помѣгало по четене. Ако читанката се съобразяваше съ подготовката на ученицитѣ при всѣки етапъ на обучението, ако тя, отъ друга страна, си поставяше задача да улесни усвояването на изкуството да се чете, върваме, би имала съвсемъ другъ планъ. Първитѣ четива биха били съвсемъ късички и съставени само отъ прости разказни изречения. После биха следвали четива, въ които да се срѣщатъ слѣти, сложни съставни и сложни съчинени изречения. И следъ като биха се минали и четива съ запитни и заповѣдни изречения, би се дошло до диалогичната и стихотворната форми. Все въ сжщото направление би се движела и „вътрешната страна на четенето: отъ съвсемъ ясни и прости съдържания би се преминало къмъ художествения разказъ, символа и алегорията.

Д. Правдолюбовъ,

Същностъ на американския методъ по четене въ I отделение

(Методъ на цѣлостнитѣ думи).

Преди да нахлуемъ въ недрата на метода, намъ трѣбва да бждатъ ясни следнитѣ две неща: 1) думата или изречението трѣбва да бжде основа на нашия четмописъ и 2) съ кой шрифтъ по рано да започнемъ — съ печатния или ржкописния.

„По първия въпросъ лингвиниститѣ не спорятъ, говори *Станлей Холъ*, единъ отъ най-якитѣ защитници на фразата, като основа на четмописа, защото всички сж съгласни съ това, че фразата е предшествувала думата. Човѣшката речъ винаги изразява нѣкаква мисль. Тази речъ може да се състои отъ 2 или 3 думи, и даже една, но всѣкога тѣ ще бждатъ изразъ на мисль, фраза, а не отдѣлна дума. Две годишното дете, когато изговори „папо“, наистина изговаря само една дума, но задъ нея се криятъ цѣль комплексъ отъ мисли: „гладно сжмъ, искамъ да ямъ, дайте ми хлѣбъ“. Ние четемъ, говоримъ и пишемъ само цѣли фрази. Единичното значение на думата е, че тя влиза като строителенъ материялъ въ изречението, т. е., съставлява частъ отъ цѣлото. *По-късно изречението е, което дава ясна и опредѣлена мисль на нашата речъ, има самостоятелно значение и реално съществуване, то трѣбва да бжде основата на нашия четмописъ.*

„Вѣрно е, че при говора фразата е предшествувала думата, говорятъ противниците на фразата, но при писменостъта не е така. Ако направимъ единъ исторически прегледъ върху развоя на писменостъта, ще додемъ до заключение, че първоначалниятъ актъ въ тази работа е *изображението на всѣка дума съ отдѣленъ знакъ. Детето, което встѣпява въ зората на своята писменостъ и то трѣбва да направи първата си крачка така, както е направилъ нѣкога най-първиятъ изобретателъ на писменостъта.*“

Нѣма да помимъ повече копията си въ защита на тоя (методъ на *фразитѣ*) или она (*думозрителния*) методъ, и дветѣ подраздѣления на американския методъ, защото следъ първитѣ 2 — 3 урока тѣ се настигатъ. Вънъ отъ това, и въ тия два случаи вториятъ (*думозрителния*) методъ не взима изучванитѣ думи изолирано, а ги изважда като елементи отъ състава на речъта, следователно думата пакъ запазва положението, въ което тя въ действителностъ се намира, безъ да губи истинската си смисль.

Отиваме къмъ втория въпросъ. Съ кой шрифтъ да се започне по-рано: съ печатния, съ ржкописния или съ два-

та едновременно — това сж три спорни въпроси, които както у насъ, така и въ чужбина иматъ своитѣ противници и защитници.

Днесъ все по-широко и по-широко влиза въ употреблението печатния шрифтъ. Нуждата отъ ръкописа сгава все ограничена. И ако единъ день нѣкой новъ Ремингтонъ ни предложи нѣкоя опростена и на твърде ниска цена пишуща машина, ръкописниятъ шрифтъ, вѣроятно, съвършено би изчезналъ.

Детето идва въ училището съ интимното желание да се научи да чете. И колкото по-рано задоволимъ това негово желание, толкова по-добре. Това съ ръкописния шрифтъ не може да стане, защото за подготовката му отива много време. Но затова пъкъ, достатъчно е само 2 — 3 дня предварителна работа, за да започнемъ съ изучаването на печатния шрифтъ, а заедно съ него и процеса на четенето. Къмъ печатниятъ зрителни образи детето има чудна слабостъ: то лесно и бързо ги запомва. *„Печатния шрифтъ трябва да бжде основата, върху която ще легне ръкописниятъ, който е преводъ отъ печатния за бързописни цели. Превода може да се извърши, докле се усвои самия оригиналъ“* (Wotekamp).

Днесъ повечето отъ учителитѣ вършатъ анализа само върху устни думи. Колко много биха се осмислили предварителнитѣ упражнения на писочетния методъ, кждето и мама, и баба, и тате, и всички думи се отбелязватъ съ еднакви белези — водоравната черта, ако вмѣсто нея бихме поставили изучения печатенъ зрителенъ образъ на нѣкоя дума или изречение. И колко много би се улеснила анализа на думитѣ, понеже буквитѣ на печатния шрифтъ не само характерно се различаватъ една отъ друга, но и не сж свързани помежду си, както тия въ ръкописния шрифтъ. Следователно, *предварителното изучаване на печатния шрифтъ ни се налага още и отъ желанието да вмъкнемъ въ процеса на анализа повече напедностъ, значението на която никой педагогъ въ днешно време не би могаль да я отрече.*

Вънъ отъ това, писането е актъ аналитиченъ. Тая основа, безъ която писането не може, трѣбва да се подготви отъ четенето. И затова всѣко прибързано съжителство на четенето съ писането ще бжде въ ущърбъ и на едното и на другото. До като не се изучатъ да се пишатъ елементитѣ на буквитѣ, писането не може да се слѣе съ четенето и обратното — докато не се изучи по голѣмата частъ отъ печатнитѣ букви и анализа на думитѣ не бжде добре усвоена, сжщо така четенето не може да се слѣе съ писането. И когато се слѣятъ, тогава тѣ добиватъ своя нормаленъ видъ. Това винаги става следъ 2 — 3 месе ченъ трудъ.

Най-после, отдѣлното изучаване на шрифтоветѣ се налага и отъ обстоятелството, че четенето и писането сж два противоположни процеси. Единиятъ е чисто психологиченъ, а

другият — моторенъ. Единият започва отъ психическото съдържание на думата и отива къмъ външната и зрителна форма, а другият — обратно — почва отъ зрителната форма и отива къмъ съдържанието на думата.

Основата на метода на цялостните думи е безбукварното четене. Училището и по-рано познаваше тоя способъ за обучение на четмописъ въ видъ на използване разрѣзната азбука за съставяне думи отъ самитѣ ученици. Но най-популярна тая мисълъ стана особено напоследъкъ въ връзка съ обучението по активния методъ. Въ нареждането на думи и цѣли фрази отъ ученицитѣ въ класъ, въ изработване на разрѣзната азбука съ силитѣ на сжитѣ ученици, въ илюстрирането на думи, наредени отъ самитѣ ученици и пр. ние правило съглеждаме елементитѣ на трудовия принципъ.

Идеята за подвижния букваръ или безбукварното четене произтича отъ следнитѣ две положения на метода: 1) да се постави за основа на обучението живия разговоренъ езикъ на мѣсността и 2) да се изучатъ зрителнитѣ образи на цѣли, печатни думи, а чрезъ тѣхъ и на фрази. Разговорниятъ езикъ на малкитѣ чорлавчета въ различнитѣ мѣсности на нашата страна не може да бжде еднакъвъ. Помежду извѣстно не голѣмо количество думи, еднакви за всички деца, се срѣщатъ и много провинциализми. Разговорниятъ езикъ на градското дете не може да бжде еднакъвъ съ тоя на селското, на планинското — съ тоя на приморското и пр. Всѣка рѣзка отличаваща се мѣсностъ при първоначалното четене ще има свой комплексъ отъ думи, ето защо букварътъ, който трѣбва да удоволетворява тая нужда на училището, *не може да бжде универсаленъ*, освѣнъ ако не се ограничи само съ механическото четене.

Учителътъ си записва познатитѣ на децата въ тѣхната мѣсностъ думи и ги поставя въ извѣстна система (у дома, въ училището, край рѣката, домашни животни, въ градината, на полето, при ковача, при шивача и пр.) Изъ тая система ще произтича реда на изучаванитѣ отпосле думи. Тоя редъ, както казахме, не само че не може да бжде еднакъвъ за всѣка мѣсностъ, за всѣко училище, но даже ще търпи промѣна и всѣка година въ зависимостъ съ измѣненіята на училищния животъ. *Планата еластичност на подвижния букваръ, способна да се приспособи къмъ всѣко училище, индивидуализира последното.* Такова обучение е жива потребностъ за всѣко училище, идеалъ, къмъ който трѣбва да се стремимъ.

Най-идеалниятъ и най-свършениятъ букваръ не може да ни даде по-подходящъ материалъ отъ оня, който ни дава подвижниятъ, защото последниятъ събира своя материалъ направо отъ живия детски говоръ, посредствомъ лични детски наблюдения и конкретни преживявания. При такава система отдѣлнитѣ теми не ще бждатъ теми на отдѣлни думи, а *откъслечи изъ ежедневиия детски животъ и затова всѣка дума, всѣ-*

ка фраза ще има смисъл и непосредствен интерес. Подвижният букваръ успѣшно поставя мостъ между естествената речъ на детето и изкуствения символъ на думата. Днешниятъ букваръ, книжна измислица на звуковия методъ, руши тоя мостъ.

Подвижниятъ букваръ се състои отъ два вида картони: голѣми и малки, съ написани на тѣхъ печатни думи. Голѣмитъ картони служатъ за класно употрѣбление, а малкитъ — за ржчно на ученицитъ. И еднитъ и другитъ могатъ успѣшно да бждатъ приготвени отъ ученицитъ на по-горнитъ отдѣления по даденъ образецъ. Голѣмитъ картони, докато първоначално картиното писмо върви комбинирано съ буквеното, иматъ следнитъ размѣри: 30 см. височина и 25 см. широчина, а по-късно само 10 см. височина при същата широчина. Малкитъ картончета (коричкитъ за децата) сж широки 1 — 1 1/2 см. и 2 см. дълги.

Всѣки си има по 40 — 50 картончета съ различни думи, отъ които сж голѣмитъ на читалото, а сж малкитъ на чина се комбиниратъ най-разнообразни изречения. Тия летящи корички неусѣтно и непринудено внушаватъ и втълпяватъ въ детското съзнание цѣлостния образъ на думата и мисълта, че същността на четенето не е въ буквитъ и елементитъ, а въ думата.

Съ свободното мѣстене на коричкитъ детето непрекъснато се подтиква къмъ творчество. Само съ едно размѣстване на едно отъ първитъ 3 — 4 изучени картончета се получаватъ най-шеговити и весели изречения, които развеселяватъ твърде много децата, и четенето се обръща въ най-приятна занимавка. При звуковото четене, съ чингели трѣбва да изтегляшъ необходимитъ отговори изъ затворенитъ детски уста, а при коричкитъ — безъ покана и непринудено децата се надпреварватъ въ измисляне шеговити изречения. *При звуковото четене досада и униние царува въ отдѣлението, а при коричкитъ — едно голѣмо и неудържимо желание да се чете и чете.*

Могатъ ли децата да четатъ, безъ да знаятъ буквитъ? — Не само че могатъ, но даже децата четатъ безъ насита. Всѣки часъ по четене, споредъ думитъ на учители, които сж работили по тоя методъ¹⁾, се обръща въ праздникъ за децата. Съ нетърпение се очакватъ часоветъ по четене. И много лесно децата схващатъ зрителнитъ образи на думитъ. Както съ единъ или два погледа тѣ схващатъ физиономитъ на околнитъ хора, безъ да се взиратъ въ подробноститъ имъ (очи, уши, уста и пр.), сжщо така сж толкова погледи тѣ запомватъ и образитъ на думитъ. Съ нѣкоя нова коричка въ ржце, цѣфнали отъ радостъ, тѣ тичатъ къмъ дома, за да се похвалятъ на домашнитъ си, че сж научили нова думичка. Четенето за децата по метода на цѣлостнитъ

1) Какъ да четемъ съ първацитъ. Стр. 48,

думи става любима игра не само въ училището, но и у дома. „Мнозина родители разказват, пише, учителят П. Димитров,²⁾ че децата имъ така сж се увличали отъ „четене съ коричките“, че въ къщи забравятъ другитъ игри, а най-важното — тѣ се залавяли да учатъ на четмо по-малкитъ си братчета и сестричета.“

Всѣки день учителятъ ще се убеждава, че по-естествено, по-правилно, по-лесно и по-приятно отъ четенето на цѣлостнитъ думи не може и да се помисли. Всѣки день учителятъ ще се убеждава, че между новия начинъ на четене и старитъ буквосьбирателни, съ тѣхната мъжа и досада, сравнение не може да става.

„Учителю, нѣма по-силно средство, нѣма по-убедителенъ аргументъ и по-необходими доказателства отъ личния, непосредственъ опитъ! На всички невѣрници и скептици ние казваме: пробвайте сами, за да се уверите въ горното веднажъ за винаги! Направете си опитъ! Ако не спечелите, не ще изгубите!“ (Violino Primo). *Стига вече нашето училище да бжде мжчилище!*

Мегодътъ на цѣлостнитъ думи е немислимъ безъ голѣмитъ картони за класно упортѣбление и малкитъ корички за ржчно на ученицитъ.

Най-напредъ въ горната частъ на голѣмия картонъ ще се изрисува предмета, чийто зрителенъ образъ предстои да се учи. Картината ще се нашари съ бои или съ цвѣтни моливи. Следъ това подъ рисунката ще се напише съ тушъ или ще се залепи изрѣзаната отъ цвѣтна книга печатна дума. Тая работа трѣбва да бжде извършена преимуществено отъ ученицитъ, само въ краенъ случай отъ учителя. Ако последниятъ не е рисувачъ, може да прибѣгне до услугата на другъ учитель или ученици отъ по-горни отдѣления. *Въ никой случай американскиятъ методъ не изисква отъ учителя да бжде рисувачъ-художникъ, както мислятъ мнозина учители.* Най-хубаво изработената рисунка се закачва на опредѣлено мѣсто отъ стената тѣй, както учителятъ си ги систематизиралъ по колективи (общожития). Подъ всѣка картина от-после се закачва и измоделирания на глинена подложка надписъ. *Така класната стая ще заприлага на цѣла картинна галерия или музей.* На една страна ще висятъ картинитъ на колектива „у дома“ (мама, баба, тате, кака, бебе и пр.), на друга — „край ржката“ (риба, воденица, жаба, чешма, то-пола и пр.), на трета — „въ училището“ (маса, столъ, плоча, перо и пр.) и т. н. И винаги, когато детето ще забрави зрителния образъ на нѣкоя дума, тамъ отъ тая картинна галерия ще се подсѣща.

Всички изучени думи децата трѣбва да записватъ въ своитъ *албумчета*. Тѣ сж малки джобни тефтерчета, които децата винаги носятъ съ себе си. Понеже записванията

2) Списание „Педагогическа практика“, год. V, кн. I, стр. 38.

въ албумчетата става съ моливъ — искуство, съ което децата още не сж запознати — трѣбва 2—3 деня по-рано на друго мѣсто, да се упражнятъ въ писане и рисуване съ моливъ. Да се обясни на първациѣ що е албумче, за какво ще служи и какъ ще се пази. Огвѣнъ теѡтерчето се надписва „албумъ“, като се обяснява на децата, че това е думичката „албумъ“, която тѣ сж длѣжни да запомнятъ. Въ албумчето най-напредъ децата рисуватъ предмета и следъ това подъ картинката написватъ надписа съ грубъ печатенъ шрифтъ. Въ много американски училища буквитѣ, необходими за надписа, децата изрѣзватъ изъ стари учебници и ги лепятъ подъ картината. Особено е занимателно за децата, ако подъ картинитѣ не се поставя прѣкото значение на предмета, а усѣщанията или впечатленията, които се получаватъ отъ тѣхъ. Така, напр., подъ предмета ябълка може да се постави надписъ „вкусна“, подъ сливата — „кисело“, подъ гроздето — „сочно“, подъ динята — „сладко“, подъ житния класъ — „дребно“ и пр.

Освенъ коричкитѣ и детскитѣ албумчета, необходимо е още и ученицитѣ, и учителятъ да разполагатъ съ подвижни печатни букви, отъ които ще се съставятъ думи и изречения. Много отъ нашитѣ буквари даватъ въ приложение по 2—3 страници печатни букви, които трѣбва да се нарежатъ и съхраняватъ *въ кутии отъ папириси, отъ вакса, табакери* и пр. Буквитѣ предназначени за класно употребление трѣбва да се съхраняватъ въ каса, която може да се приготви отъ единъ метъръ американъ, отъ едната страна на който се зашиватъ джобчета, въ които се поставятъ буквитѣ. Върху горната и долната частъ на американа се приковаватъ две летвички, сжщо като на картитѣ, за да държатъ опнато платното. Върху джобчетата едро и съ тушъ се написватъ буквитѣ, които ще се складиратъ въ него. Дѣцата нѣматъ нужда отъ читало. Тѣ ще нареждатъ думитѣ и изреченията върху чина си. Ако учителятъ не разполага съ читало, такова той може да си приготви отъ картонена ивица, угъната на две и закована на предната стена.

Сега да видимъ, съ зрительнитѣ образи на кои думи най-напредъ трѣбва да запознаемъ децата и отъ коя срѣда да ги вземемъ. Нашиятъ отговоръ на тоя въпросъ е: по-рано сжществителното име, а после глагола, защото тѣ сж най-понятнитѣ, най-достъпнитѣ и най-конкретнитѣ. Думи за отвѣдени понятия, за отношения, думи чисто граматични сж чужди за децата и изискватъ по-висока езикова култура. Тѣ трѣбва да се избѣгватъ. При това не всички сжществителни и глаголи сж еднакво познати на детето. Сжществителнитѣ и глаголитѣ взети отъ най-близката му околна действителностъ, специално семейната среда, трѣбва да бждатъ първитѣ думи, съ които ще оперираме. А тѣ сж мама, баба, тате, бебе, меси, носи, спи, пуши и пр. *Отъ тия думи е поч-*

налъ детския говоръ, отъ тия трѣбва да почне и детския чет-мописъ.

На едно трѣбва особено да се внимава: зрителнитѣ образи на думитѣ да се взиматъ по колективи. Докле не се изучатъ думитѣ отъ единъ колективъ, да не се пристѣпя къмъ думитѣ отъ другъ. Къмъ думитѣ отъ единъ колективъ трѣбва да се пристѣпи само следъ екскурзия, следъ непосредствени наблюдения и опитъ. По такъвъ начинъ всѣка работа нѣма да бѣде само запознаване съ новата дума, но ще се яви и като източникъ на нови преживявания, на нови и свежи настроения. Препоръчваме следния редъ за запознаване съ зрителнитѣ образи на думи:

1. У дома: мама, баба, бебето, носи, има, тате, кака, спи, плаче, пуши, меси, дома, хубаво, у, е, и.

Следъ изучаването зрителнитѣ образи на горнитѣ 16 думи, децата могатъ да си съставятъ следния разказъ:

У дома е хубаво. Има мама и тате. Има баба и кака. И бебето е у дома. Бебето е хубаво.

2. На улицата: свирка. свирѣ, Мирчо, улицата. купи, кой, на, си.

а) Кой свирѣ на улицата? Мирчо си купи свирка и свирѣ. Мирчо хубаво свирѣ. Свирѣ, Мирчо, свирѣ!

б) Кой плаче на улицата? — Мирчо.

Кой плаче у дома? — бебето.

Кой купи свирка на Мирчо? — тате.

Кой е баба? — кака? и пр.

3. На училището: плоча. маса, училище, ходи, чете, пише, рисува, научи, писмо, да, се.

Мирчо ходи на училище и се научи хубаво да пише. Мирчо пише писмо: „Тате, купи ми свирка! Тате, купи и на кака кукла!“ Мирчо се научи и да чете.

4. Въ градината: ябълки, сливи, градината, бере, яде, тамъ. Кака е въ градината. И Мирчо е въ градината. Тамъ има ябълки и сливи. Кака бере, а Мирчо яде,

5. На рѣката: риба, жаба, рѣката, село, тече, улови, край, за, много.

Край село тече рѣката. Тамъ има много риба. Мирчо не е у дома, а на рѣката за риба. Мирчо не улови риба, а улови жаба. И пр.

Въ горния планъ, състоящъ се отъ 50 думи, ние се помъчихме да дадемъ приблизително реда, по който ще се изучаватъ зрителнитѣ образи на думитѣ. Тоя планъ не е свещенъ и неприкосновенъ. Той подлежи на корективъ. Опитниятъ и преданиятъ на работата си учителъ, имайки предъ видъ срѣдата и условията, всрѣдъ които работи, въ това направление може много нѣщо да направи.

Не безъ полза ще бѣде, ако учителятъ още въ началото на учебната година напише на картони личнитѣ имена на всички свои ученици и ги закачи нѣкъде по стената.

Имената да бждатъ не измислени, а да съответствувагъ на действителния съставъ на ученицитѣ. Тия картони, красиво и чисто написани, ще се яватъ вѣренъ раздражителъ на детското любопитство. Тѣ ще каратъ ученицитѣ да узнаятъ, де сж тѣхнитѣ имена и тия на тѣхнитѣ другари.

Ганчо	Мито	Славка
Стойчо	Петко	Милка
Гена	Живко	Колю

- Ето мойто име!
- Ето и моето!
- А твоего кжде е?

Такива възклицания и въпроси отъ страна на децата ще бждатъ безбройни. Интересътъ се повишава, когато въ отсъствие на ученицитѣ, се размѣстватъ картинитѣ.

Много американски учители си служатъ непринудено. безъ да ги разработватъ методически, и съ следнитѣ надписи, които именуватъ нѣкакво действие: *полѣй цвѣттята, събери тетрадитѣ, събери моливитѣ, обгърни таблата, отвори прозорцитѣ, нахрани птичката, почисти кафеза* и пр. Презъ време на междучасията дежурниятъ или учителътъ раздаватъ горнитѣ надписи на нѣкои ученици, които сж длѣжни веднага да изпълнятъ полученото назначение. Много отъ децата, които не познаватъ още надписитѣ, заинтригувани, чрезъ нѣкой репетентъ или ученикъ отъ по-горно отдѣление, узнаватъ съдържанието и извършватъ работата. Скоро всички ученици научаватъ надписитѣ.

Американскиятъ методъ не е просто *идеографическо* писмо, каквото е китайското, отъ кждето е взетъ метода, и затова ние не можемъ да продължаваме до безконечность да запознаваме децата съ зрительнитѣ форми на думитѣ. Китайцитѣ не признаватъ анализата. Презъ първитѣ три месеца и американскиятъ методъ е просто *идеографическо* (китайско) писмо. Децата учатъ зрительнитѣ форми на думитѣ, безъ да иматъ понѣтие, че писаната дума се състои отъ букви, а устната речъ — отъ звукове. Презъ м. декемврий изученитѣ думи почватъ да се анализиратъ: да се разлагатъ на срички и сричкитѣ на букви или звукове. *По такъвъ начинъ американскиятъ методъ е смѣсница отъ идеографическото писмо на китайцитѣ и звуковия методъ на германцитѣ.*

Нормалното число думи, чиито зрителни форми децата от нийоркските училища сж длъжни да усвояватъ, споредъ Ек Янжулъ, сж по 2 на день или около 130—140 думи презъ първото полугодие. Английскитъ езикъ има една особеностъ — единъ и сжщ писменъ символъ не съответствува на единъ и сжщ звукъ. Въ английския езикъ има 13 гласни звука, а само 6 гласни букви. Тия 13 гласни звукове се обозначаватъ съ повече отъ 100 буквени комбинации. Другояче казано, почти всѣка отъ гласнитъ букви може да има 13 звукови произношения и почти всѣки гласенъ звукъ може да се отбелязва съ една отъ гласнитъ букви. Буквата „а“, напримѣръ, се изговаря „ей“. Идеалното четене изисква, щото буквата „а“ на всѣкъжде да се произнася „ей“, и щото всѣки звукъ „ей“ да се изобразява съ буквата „а“. Фактически звукътъ „ей“ има осемъ начина на изобразяване, а буквата „а“ деветъ различни произношения. Звукътъ и има 22 начина за обозначаване (12 на краткото и, 10 — за дългото), звукътъ ъ се изобразява по 12 начина и т. н. Въ английския езикъ много думи, понеже не се подаватъ на анализа, трѣбва да се изучаватъ идеографически. По тая причина американскитъ учителъ ангажирва повече време за зрителнитъ форми на думитъ.

Въ нашия писменъ езикъ всѣки писменъ символъ има своя собственъ звукъ. И ако американцитъ сж взели отъ китайския методъ това, което съответствува на особеността на тѣхната ортография, то ние пѣкъ отъ американцитъ трѣбва да вземемъ само онова, което е нужно и полезно за насъ. *Ние отъ американцитъ ще вземемъ това, което е необходимо за бързо, изразително и смислено четене, а отъ звуковия онова, което е необходимо за правилното, механическото четене.* А всичко това се постига не отъ заучване зрителнитъ форми най-малко на 200 думи, както искатъ нѣкои наши практики¹⁾, а само на 50—60.²⁾

Следъ всичко това всѣки умѣстно може да направи следната бележка: Стига вече теория! Всичко казано до тукъ е добре казано: Сега да видимъ практиката, какъ казаното ще свържемъ съ грубата училищна дейностъ, т. е. какъ ще постѣпимъ при заучване на зрителнитъ образи на думитъ. Преди да дадемъ практическата лекция за откриване на зрителния образъ на думата *баба*, давамъ следния планъ за тая работа, която заемамъ отъ „Методическое ру-

1) Violino Primo. Какъ да четемъ и пишемъ съ първацитъ. Стр. 59.

2) Опититъ, които се правятъ съ думозрителния методъ въ нѣколко Варненски училища, показваха, че е достатъчно да се запознаятъ децата съ зрителнитъ образи на 15—20 думи, за да се дойде до сполучлива зрителна и слухова анализа и синтеза на думитъ. За тая работа сж потрѣбни не повече отъ два месеца. До третия мѣсець ученицитъ се запознаватъ съ всички печатни букви, свикватъ бързо и леко да ги съчетаватъ въ срички и думи и да четатъ звукоточно. Върху тия опити ще дадемъ отдѣлна статия

ководство к. букварю „Из деревни“ отъ Ч. Соловьева, 1925 год., стр. 29:

1. *Беседа* за предмета или явлението.

2. *Възпроизвеждане* на тоя предметъ въ какъвто и да е угоденъ видъ: чрезъ рисуване, моделиране, сглобяване или изрѣзване.

3. Написаната дума съ печатенъ шрифтъ се *прикрепя* подъ рисунката и се произнася: зрителното впечатление се съединява съ слуховото.

4. Запознаване съ *формата, очертанието* на думата: разглеждане, различаване, прекарване прѣститѣ по буквитѣ (моторно схващане), устно описание на всѣка буква, безъ да се произнася.

5. *Образуване на думата* отъ отдѣлни букви: децата съ букви отъ наборнитѣ си каси сглобяватъ думата на чина, като гледатъ отъ черната дъска. Особено внимание да се обръща на ония ученици, които виждатъ буквитѣ наопаки.

6. Съставене на думата отъ *кличини, телъ, мокра връвъ ширитъ, моделирането* ѝ отъ пластелинъ или глина и пр.

7. *Прерисуване* на думата съ печатенъ шрифтъ въ детски-тѣ албумчета или плочата.

8. *Съставяне* отъ изученитѣ картончета нови изречения, разказчета и пр.

9. *Прерисуване на новитѣ изречения* въ детскитѣ албумчета или съставянето имъ чрезъ залепване отъ изрезани отъ стари учебници букви.

Запознаване съ печатния образъ на думата „баба“.

Учителътъ пѣе:

1. Бабичка полека
люлчица люлѣ
и тихо сънливо
пѣсенчица пѣе

2. А въ люлчица кротка
спи малѣкъ Иванчо.
Него дъръ приспала,
баба си заспала,

— За кого се говори въ тая пѣсень? — За баба. —
— Нѣкога и баба е била малка като васъ. И баба е играла като васъ. Но отъ тогава сж се минали много години. Баба е пораснала и станала голѣма. Баба е гледала мама, Баба е гледала и вуйча. Сега е баба стара, но пакъ работи като млада.

— Кой бебето залѣгва? — Баба.

— Кой помага на мама? — Баба.

— Кой чорапитѣ ни доплита? — Баба.

— Кой приказки ви разправя? — Баба.

— Искате ли да ви нарисувамъ една баба? —

Учителътъ нарисува контурно на черната дъска една „баба“. Подиръ него още 2—3 ученика рисуватъ на черната дъска своитѣ баби. Следъ това всички ученици рисуватъ

на бѣла книга или на блокчетата си „баба“, която нашарватъ съ цвѣтни моливи. Учителътъ показва рисунката и пита: „Това писмото ли е!“ — Не, рисунка. — Ето и писмото. — Учителътъ поставя подъ рисунката печатната дума „баба“ и я чете. Ученицитѣ повтарятъ.

— Само вие ли знаете да четете думата „баба“? — Да извикаме нѣкое втораче да я прочетѣ! Учителътъ по слугата повиква нѣкое втораче.

— Мълчете, никой да не подсказва!

Дохажда вторачето. То прочита думата. Очитѣ на всички първечета се ококорватъ и не слизатъ отъ думата „баба“.

— Кой ти подсказа, че това е думата „баба“?

— Никой. Азъ зная да чета.

— Кога си се научилъ?

— Лани, когато бѣхъ въ I отдѣление.

— И азъ мога да прочета думата „баба“! — обажда се едно първаче.

Желающиятъ излиза вѣнъ отъ стаята. Учителътъ промѣня думата — на мѣстото на „баба“ поставя друга дума. Отваря се вратата и излѣзлото първаче се вмѣква въ стаята. То се приближава до таблата и чете: „Баба!“

Другаритѣ му се засмиватъ. То повторно поглежда думата и съзнава грѣшката си,

— За да не бъркаме тая „баба“ трѣбва добре да я запомнимъ. Учителътъ написва подъ всѣка рисунка по една голѣма „баба“, печатнитѣ букви на която да бждатъ голѣми по 30—40 с. м. Следъ това взима показалката и бавно почва да я влачи по „бѣлитѣ пжтеки“, като че ли отново ще я пише и обяснява: — Това какво е? — Едно геврече съ байраче отгоре. — Това! — обржчъ съ бастунъ и пр.

— Сега ще ви я прочета. — Учителътъ прочита бавно думата „баба“, като внимава белега на всѣка буква да се показва съотвѣтно съ изговарянето на гласа ѝ.

— Кой иска да напише думата „баба“ съ прѣстенцето си тъй, както азъ я пишехъ съ показалката? Всички желаятъ. За да могатъ ученицитѣ по лесно да се упражнятъ въ моторно схващане, излизатъ по двама — трима. По бѣлитѣ пжтеки минаватъ много прѣстенца, додето най-после се изтриватъ. При всѣко минаване думата се чете отъ всички ученици.

— Извадете клечицитѣ си. Направете една „баба“ отъ клечици!

Извадете пластелина си! Направете отъ пластелинъ друга „баба“!

— Излѣзте на двора! Съберете дребни камъчета и си наредете думата „баба“!

— Да влѣземъ въ отдѣлението! Ето ви хартия съ откопирана дума „баба“. Нашарете буквитѣ съ цвѣтнитѣ си

моливи! Изрежете буквитъ и ги залепете подъ рисунката, която рисувахте!

Учителтъ взима картонa „баба“ и го смѣсва съ други непознати картони. — Кой ще намѣри милата ни „баба“? Кой ще заведе „баба“ при „мама“ на читалото? Нарезда се новия картонъ съ стария, и ученицитъ хорowo четатъ: — баба! мама! баба! мама!

Учителтъ обръща единия отъ картонитъ гърбемъ. — Коя дума е съ лицето си къмъ васъ? Коя е съ гърба си? — Учителтъ обръща неусѣтно и двата картонa надолу съ главата и кара първацитъ да четатъ. — Отде познавате, че думитъ сж наопаки? —

Учителтъ взима двата картонa отзадъ въ ржцетъ си. Бързо показва единия и го скрива моментално. — Мама! отговарятъ ученицитъ. Замахва втори пжтъ. — Баба! — изговарятъ ученицитъ,

Учителтъ рисува на черната дъска една „баба“ и една „мама“. Следъ това отъ подвижни букви кара ученицитъ да наредатъ подъ картинитъ съотвѣтнитъ думи. — За да наредимъ думата „мама“ най-напредъ кой белегъ трѣбва да поставимъ подъ картината. — Разтвореното метро. — Следъ него? Обржча съ дѣдовия бастонъ. — После? — Пакъ разтвореното метро и пр. По сжщия начинъ се нарежда и думата „баба“. Учителтъ незабелязано промѣня думитъ: подъ картината „баба“ поставя думата „мама“ и обратното, каратъ се ученицитъ да поправятъ грѣшката. Нѣкои отъ тѣхъ изцѣло смѣняватъ буквитъ. Учителтъ обръща внимание, чо и въ дветъ думи има колела съ бастуни и че „мама“, за да стане „баба“, е необходимо да смѣнимъ само разстворенитъ метра съ гевречетата, които иматъ байраче и пр.

Учителтъ раздава картончета на ученицитъ. — Издигнете „мама“! Вземете „баба“! Сега наредете на чина „баба — мама“! Сега „мама — баба!“ и пр.

— Я ми нарисувайте въ вашитъ албумчета една баба! Напишете подъ рисунката думата „баба!“

* * *

Най-мжчниятъ процесъ отъ четенето за децата е синтеза — сливането на звуковетъ въ думата. *Изучвайки децата цѣли зрительнитъ образи на думитъ, синтезата се дава на готово* Остава анализата, която леко се усвоява отъ децата, защото се върви отъ конкретното къмъ абстрактното, отъ думата къмъ звука. Вънъ отъ това, по-рано анализата ставаше само слухово, сега и зрительно. Асоциативната връзка между слуха и зрѣнието е най-силната. Това отъ практика сж го схванали нашитъ родители и затова, когато учатъ да говорятъ малки-тъ, едновременно съ показването на предмета (зрительния образъ) изговарятъ и името му (слуховия образъ).

Но до кога ще запознаваме децата съ цѣлостни образи на

думи? Тоя въпросъ често ще си задаватъ ония учители, които за първи път работатъ по тая метода. На друго мѣсто отговорихме по тоя въпросъ и пакъ ще повторимъ. Следъ заучване на 50 — 60 зрителини образи на думи, което трае не повече отъ два мѣсеца, ние достатъчно сме натрупали материялъ за да онагледимъ и осмислимъ анализата. *Следователно, нито по рано, нито по късно, мѣсець делемърий ще бжде мѣсець на анализата.*

Нѣкои учители веднага следъ заучване зрительната форма на първата дума, напускатъ основата на цѣлостното четене и прибѣгватъ къмъ разглобването. Това не е за препоръчване. Това вършатъ плахитѣ и нерешителнитѣ натури, защото все още не могатъ да повѣрватъ, че детето и безъ букви чете, и не могатъ да се успокоятъ, докато не му посочатъ поне сричката, ако не и буквата. Такива учители, не довърявайки се на новия методъ, вършатъ това отъ страхъ да не би да се изгуби напраздно отъ тъй много ценното време. *Такива учители забравятъ, че това време и безъ това го губятъ въ изплавитѣ предварителни упражнения на старитѣ методи, които по общо признание, не даватъ нищо нито за развитие на говора, нито за улеснение обучението на четмостиса.*

Единъ день, следъ като децата сж заучили зрительнитѣ образи на проектиранитѣ думи, учителътъ взима ножици и нѣколко отъ изученитѣ картони и всрѣдъ възбуждения детски интересъ и веселие почва да разрѣзва думитѣ на половина. Разрѣзва, напр., думата „мама“. Едната половина пада, а другата остава въ ржката. — Какво стана съ „мама“? — Раздѣлихме я на две части: „ма“ и „ма“. Обръща се внимание на децата върху факта, че и дветѣ части еднакво се изговарятъ, защото бележитѣ и на дветѣ части сж еднакви. Частичкитѣ на „тате“ не се изговарятъ еднакво, защото и бележитѣ имъ не сж еднакви.

Като свършимъ тая операция, отрѣзанитѣ части се нареждатъ разбъркано на читалото. Следъ това ще се поиска отъ децата да познаятъ всѣка частица отъ коя дума е взета и въ коя друга дума може да се намѣри.

При записване сричкитѣ въ детскитѣ албумчета, хубаво е да се пази извѣстна класификация: на единъ отаѣсенъ редъ да се записватъ сричкитѣ, които свършватъ на а, на другъ — на о и т. н.

ма бе си

ба те ри

ка ме ви

та те ли

Практически, какъ ще стане анализътъ, какъ ще се разглови думата на срички и последнитѣ на звукове, ще покажемъ въ една отъ следнитѣ книжки.

Н. Беневъ — Габрово.

Драматични съчинения.

Колчемъ стане дума за ученически съчинения, обикновено се разбира разказъ, описание, разсуждение, но никога не и нѣкаква разговорна форма: диалогъ или драматиченъ откъсъ. Драмата като форма на съчинение въобще е непозната въ нашитѣ училища. И не само като съчинение, а и като четиво. Рѣдко ще срещнете въ читанки и христоматии, покрай изобилието отъ стихове и разкази, нѣкое драматично произведение. Наистина, и малко ги има въ книжнината ни, но, и доколкото ги има, все нѣщо може да се използва. Напоследъкъ нѣкои съставители на прогимназиални христоматии каточе доловиха нуждата отъ такива четива и почнаха да даватъ по единъ—два откъси. Добре би било да се поставятъ цѣли произведения.

Идва нова учебна година: нови учители, нови ученици, нови класове и паралелки, нови учебни предмети, нови учебници — всичко ново. А защо да не бжде и учението ново, или поне съ нѣщо подновено? Да, но ето българскиятъ езикъ си е пакъ граматика, четене, писане. Защо пъкъ да бжде така? Въпросътъ е: да се влѣе нѣщо ново въ тѣзи стари сѣдини. А много *ново* може да се влѣе, било на първо мѣсто, отъ програмосъставителитѣ и учебникаритѣ, а после и отъ учителитѣ, стига да има разбиране и желание за това. Най-много *ново* може да се внесе въ писането или по-право — въ съчиненията. *Писането трѣбва да бжде всѣкога съчинение* и по-рѣдко — диктовка при граматиката и преписъ при краснописа.

Тукъ именно, при съчиненията, ще опитаме да използваме формата на всички литературни видове, като почваме отъ най-леснитѣ (разказъ, описание, писма, дневници) и постепенно отиваме къмъ по-мжчнитѣ (драма и стихове.) А да се напише *драматично съчинение*, достатъчно е, най-напредъ учителитѣ да се упътятъ да разбиратъ строежа на драмата, като имъ се посочатъ за *образци* откъслечи или цѣли творения, които да се разучватъ отъ всѣкога страна, и да схванатъ, че описваното събитие трѣбва да мине презъ разговора на действащитѣ лица. Всѣки отъ тѣзи лица се явява съ особеноститѣ на своя характеръ, който обусловя и направлява неговитѣ постѣпки въ общото развитие на драмата.

Второ нѣщо сж действията. Събитието се излага въ едно до петъ действия споредъ голѣмината му, времето и мѣстото. За ученическитѣ съчинения действията ще бждатъ нѣщо като отдѣлни картини или части отъ едно последователно изложение. Това ученицитѣ много лесно схващатъ отъ разгледанитѣ образци, по които ще възсъздадатъ или нѣкоя

действителна случка изъ своя животъ, или нѣщо наблюдавано отъ тѣхъ.

Да кажемъ, че въ христоматията за нѣкой класъ има сцена изъ драмата „Иванко.“ Преди още да се навлѣзе въ самото съдържание на четивото, обръща се вниманието на ученицитѣ върху формата му. Тукъ веднага се забелязва, че изложението не е както въ разказа: писателтъ не разказва отъ свое име, а изважда предъ очитѣ ни нѣколко лица и ги кара да се разговарятъ за ставащото събитие. Ако нѣкжде той има да каже нѣщо, поставя го въ скоби. Времето на действието е винаги сегашно. Ето напримѣръ:

„Отецъ Иванъ. (Въ просяшки дрехи влиза отъ невидѣно мѣсто и пада на колѣне.) Боже, спаси Асеня! (Умолително дига нагоре ржце.)

Асенъ. (Скоква уплашенъ.) Човѣче, кой си ти и отъ де се взе? (Посѣга да даде знакъ, за да дойдатъ тѣлохранителитѣ му.)

Отецъ Иванъ, Стой, Асене! Ето кой съмъ! (Снема калпака отъ глава си. Бѣлата му дълга коса се посипва по раменетѣ му.)

Асенъ. (Съ разперени отъ очудване ржце) Отецъ Иванъ!

Отецъ Иванъ. (Става). Азъ съмъ, Асене! . . .

Следъ като така се разгледатъ особеноститѣ на драматичното изложение, четивото може да се прочете сценично, като, намѣсто действащитѣ лица, се поставятъ ученици, и всѣкой чете своята „роля“ Такова четене ще оживи събитието, ще го представи нагледно, картинно, като на театръ, и ще създаде хубаво настроение срѣдъ класа. А още по-живо би било, ако ученицитѣ станатъ актьори, като си заучатъ ролитѣ наизустъ и ги изпълнятъ театрално или въ класната стая, или отъ сцената на училищния салонъ, ако има такъвъ.

Следъ тази подготовка може вече смѣло да се пристъпи къмъ работа, къмъ творчество. Всѣкой обмисля случката си. Изважда действащитѣ лица. Разпредѣля случката на действия споредъ промѣнитѣ по мѣсто и време. Написва се заглавието и подзаглавието („Драма въ . . . действия“). Нареджатъ се лицата и за всѣкое се дава кратка характеристика по възраст, родство, облѣкло и др. Надписва се „Първо действие“. Очартава се въ нѣколко линии сцената и мѣстото на лицата въ нея. Следъ това се пристѣпва къмъ изложение на самия разговоръ, който се направлява отъ развоя на действието и продължава, докато свърши, или се прекъсне, за да се пренесе на друго мѣсто или въ друго време.

Най-после съчиненията сж готови. Пристѣпва се къмъ тѣхното четене и разглеждане. Всѣкой ученикъ съ явно нетърпение бърза да покаже своята „драма“ и да чуе приценката на другаритѣ си. А „критикитѣ“ сж най-строги и все-

странни. Едни гледатъ, дали събитието е разпредѣлено добре на действия; други — дали е дадена възможностъ на лицата да проявятъ своята особеностъ; трети — дали развързката (края) трѣбваше да бѣде такава или онакава; четвърти — дали съчинението наподобява образаца, т. е. има ли качества на драма и пр.

Така ученицитѣ могатъ толкова да се увлѣкатъ въ този новъ родъ съчинения, че по-нататѣкъ обикновено пожелаватъ все „драми“ да пишатъ, дори искатъ да ги разучватъ и представятъ на сцена. Това показва, че драмата, като словесенъ изразъ, е много близка до дейната природа на детето: то лесно се привързва къмъ нея, стига да има кой да му я поднесе и да го въведе въ нейнитѣ потайни дълбини.

Ето едно ученическо драматично съчинение, което предаваме тукъ за примѣръ, като по-кратко и доста добре написано.

За птички.

(Драма въ две действия).

Действующи лица:

Любенъ, 10 годишно момче, съ вехти дрехи и нахлупена шапка.

Георги, 12-годишенъ, съ окжсани дрехи и торба презъ рамо.

Първо действие.

(Поле, заградено съ гора. Върѣдъ полето орѣхово дърво, а подъ дървото Любенъ и Георги легнали. Наблизу пасе малко стадо овце. Едно звънче непрестанно звъни).

Любенъ. (Като гледа нагоре). Ахъ, колко е хубаво времето! Погледни, Георге! По небето нѣма ни едно облаче.

Георги (Обръща се на другата страна). Колко е тихо! Само птичитѣ пѣсни и бръмчението на мухитѣ се чуватъ.

Любенъ. Колко е приятно тукъ подъ сѣнката на този орѣхъ!

Георги. (Поглежда наоколо). Навсѣкжде слънцето грѣе и сгорещява всичко, а тукъ е тъй хубаво, че, пари да ми даватъ, не ставамъ.

Любенъ. (Гледа овцетѣ). Горкитѣ овце! По цѣль день се пекатъ на слънцето.

Георги. Тѣ сж свикнали, затова нищо не имъ става. Само колко сладко хрупатъ крехката тревица!

Любенъ. Ти остави това, ами азъ съмъ гладенъ. Извади малко хлѣбъ отъ торбата.

Георги. (Бърка въ торбата). Хлѣбътъ останалъ малко, но дано ни стигне!

Любенъ. Колкото ще да е, дай да го изядемъ, че да се управи работата.

Георги. (Изважда хлѣба).

Любенъ. (Взема го и го разчупва). Това парче за тебе, а това за мене. (Ядатъ).

Георги. По-скоро яжъ, че ще отидемъ въ гората за птички.

Любенъ. (Поглежда овцетѣ). Ами овцетѣ кжде ще оставимъ?

Георги. Тѣ ще стоятъ тукъ. Ние ще се върнемъ скоро.

Любенъ. Добре, тогава хайде! (Ставатъ и трѣгватъ).

Завеса.

Второ действие.

(Гора, въ която пѣятъ птички. Любенъ и Георги се явяватъ и заставатъ подъ едно дърво. На дървото — гнѣздо).

Любенъ. (Като гледа нагоре). Георге, ето това, което търсимъ.

Георги. Истина ли?

Любенъ. Погледни и ще видишъ, що има на дървото!

Георги. (Поглежда нагоре и съсъ смѣхъ). О-о-о, гнѣздо и въ него има птиченца. Чувай, какъ хубаво писукатъ!

Любенъ. Ами сега какво ще правимъ?

Георги. Я го вижъ ти, ще му мисли, какво ще правимъ! Ще се покачимъ на дървото и ще извадимъ птиченцата, па това си е то.

Любенъ. Кой ще се покачи?

Георги. Азъ. Ти ще ме подпирашъ.

Любенъ. (Гледа нагоре). Дървото е много високо.

Георги. Е, че какво отъ това? Страхъ те е да не падна ли?

Любенъ. Да, може при каченето да се изтървешъ.

Георги. Я много не се чуди, ами ела се подлагай!

Любенъ. (Отива подъ дървото и подлага гърба си).

Георги. (Стгпя на него и се качва нагоре).

Любенъ. Само по-здраво се дрѣжъ, че после не се мѣся!

Георги. Азъ не веднажъ съмъ се качилъ на такава дърво. (Продължава да се катери. Стига до единъ клонъ и се улавя о него. Клонътъ се счулва, и Георги пада) Олеле-е-е...

Любенъ. Охъ, нали ти казахъ! . . .

Завеса.

Ант. Борлаковъ.

Какво трѣбва да съдържа единъ урокъ по естествознание

Предметъ за разглеждане въ такъвъ урокъ може да бѣде растение, животно, минералъ, антропологически материалъ, и физическо явление.

Когато се разглежда органическа тваръ, трѣбва да представимъ преди всичко ясно, живо и по възможностъ точно живота ѝ, защото тъкмо той интересува най-много децата и защото, изхождайки отъ него, може да се обясни устройството ѝ. Развитието на живота въ органическа природа е подчинено на два общи закона: 1) *законъ за самопазването на индивида* и 2) *законъ за запазването на рода*. Сумирани всички последици отъ тия закони за всѣки отдѣленъ организъмъ, даватъ въ общи черти картина за живота на организма. Затуй посоченитѣ закони могатъ да служатъ и като ръководни начала за учителя, когато избира материалъ за уроцитѣ си. Като изхожда отъ първия законъ, той трѣбва да си отговори на следнитѣ въпроси: 1) каква храна употребява животното (растението), 2) какъ я добива, 3) къде намира една или друга храна и, споредъ туй, къде живѣе, 4) какъ е приспособенъ организма къмъ срѣдата, въ която живѣе, 5) какъ сж приспособени различнитѣ му органи, за да намира по-лесно храната си, 6) какъ животното или растението се пази отъ неприятелитѣ си, 7) кои сж негови неприятели, 8) какъ сж нагодени органитѣ, съ които се защитава, 9) какъ му влияятъ климатическитѣ промѣни, 10) какъ се нагодява къмъ тѣхъ.

Отъ вториятъ законъ следватъ въпроситѣ: 1) какъ животното или растението се размножава, 2) какъ се запазва отъ врагове и разпространява потомството си, 3) какъ рожбитѣ му сж приспособени да се запазватъ сами.

При избора на антропологически материали отговаряме на въпроситѣ: 1) какви функции извършва органътъ, който ще разглеждаме, 2) какъ ги извършва, 3) какъ е приспособенъ той къмъ тѣхъ.

Минералитѣ се изучаватъ отъ следнитѣ гледища: 1) физически качества на минерала, 2) какъ е възникналъ и какъ се разрушава въ природата, 3) какъ влияе той върху органическата природа.

Разглеждаме ли физическо явление, обръщаме внимание, 1) какви сж неговитѣ най-характерни признаци, 2) какви обстоятелства го предхождатъ и съпровождатъ, 3) какъ се извършва то, 4) какъ влияе върху органическата и неорганическата природа.

Покрай материала, посоченъ въ горнитѣ схеми, въ уроцитѣ по природознание трѣбва да се изучаватъ и отношенията на човѣка къмъ природата, борбитѣ, които той води, за да я подчини на волята си. Влиянието на природата се забелязва въ всички клонове на духовната и материалната култура. Много културни придобивки сж спечелени благодарение на успѣшното използване на природнитѣ закони. Понеже една отъ задачитѣ на училището е — да подготви иднитѣ поколения да участвуватъ въ създаването на културата, то трѣбва да ги запознае и съ условията, при които тя се е развила, и съ резултатитѣ, които е постигнала. На обучение то по естествознание се пада да разреши само частъ отъ тая задача: да посочи връзката между природата и съвременната култура. Ето защо, като изхождаме отъ това гледище, въ уроцитѣ по естествознание трѣбва да се отговори и на следнитѣ въпроси:

1) Каква полза или вреда принасятъ тваритѣ и природнитѣ явления човѣку.

2) Какъ ги е използвалъ той, за да подобри и облекчи живота си.

3) Какъ се бори съ вреднитѣ твари.

4) Какъ влияятъ върху душевния му животъ (стихотворения, пѣсни, народни повѣрия и легенди).

Като разглежда тия въпроси, учителятъ често ще има случаи да свързва обучението по естествознание съ културната история. Историята на опитомяването на домашнитѣ животни и културнитѣ растения е същевременно частъ отъ историята на първобитната човѣшка култура.

Като проследимъ, какъ първобитниятъ човѣкъ е опитомявалъ нѣкои животни и растения, виждаме, какъ е подобрявалъ живота си, какъ постепенно е подчинявалъ природата на волята си и какъ е измѣнялъ растителнитѣ и животинскитѣ видове.

Разглеждаме ли растенията въ зеленчуковата градина, говоримъ, какъ доисторическиятъ човѣкъ е събиралъ корени и плодове за храна, какъ е посадилъ нѣкои отъ тѣхъ около колибата си, какъ ги е опитомявалъ и видоизмѣнявалъ. Учимъ ли за овцата, разглеждаме и епсхата на чергарството. Говоримъ ли за мишката, посочваме, кога тя се е заселила около човѣшкото жилище, и въ свързка съ това беседваме за първитѣ етапи отъ развитието на земледѣлието.

Като вмѣкваме въ уроцитѣ по естествознание културно-исторически материали, често пѣти става нужда да разрѣшаваме съ ученицитѣ въпроси, считани отъ мнозина като недостъпни за детското разбиране. Такъвъ е, напр., въпросътъ, какъ тваритѣ се видоизмѣняватъ и нагодяватъ своето устройство къмъ условията, въ които живѣятъ. Въ училището ще чуете да казватъ: „Пътлъдъкътъ рѣдко хвърчи, затова крилата му сж станали кжси. Ловджийското куче много

бъга, затова краката му сж станали дълги." Какъ сж „станали“, обаче, детето не знае. Обясняватъ му непознатото съ неизвестното. Такива и други биологически факти могатъ да бждатъ обяснени въ основното училище само тогава, когато ученицитъ въз основа на конкретни факти се запознаятъ съ *историческото мѣдище* въ природознанието. Последното може да се постигне лесно, когато се изучава начина, по който сж опитомени растенията и животнитъ. Като проследи, напр., какъ човѣкъ е опитомилъ кучето, ученикътъ ще разбере, какъ краката на ловджийското куче сж станали дълги, какъ слухътъ на домашното и овчарското е станалъ остъръ. Като се запознае съ опитомяването на овцата, той си обяснява, какъ при новитъ условия за животъ, подъ покровителството на човѣка, тя постепенно е изгубила много отъ ценнитъ качества на своитъ диви прадѣди. Като учи за опитомяването на културнитъ растения, детето узнава, какъ човѣкъ е сполучилъ да измѣни коренитъ, луковицитъ и коренищата на едни, цвѣтоветъ на други, плодоветъ на трети и да ги направи по-полезни. Съ добититъ изводи отъ материали, като посоченитъ, отпосле обясняваме биологически факти изъ живота на диви животни и растения.

Въ реда на културно-историческитъ материали, които трябва да се вмѣкнатъ въ уроцитъ по естествознание, трябва да *поставимъ и народнитъ повѣрия и легенди*. Въ тѣхъ народътъ е въплотилъ въ живи поетични образи своитъ наивни възгледи за природата, останали отъ ония времена, когато човѣкъ е обяснявалъ всичко чрезъ фантазията си. Легендитъ, при всичко че нѣматъ нищо общо съ научнитъ истини, съдържатъ често пѣти висока *художествена* правда, затуй тѣ се четатъ и слушатъ отъ мало и голѣмо съ наслада.

Вземете, напр., народната легенда за чучулигата. Каква красота, какви морални истини сж въплотени въ прости, но чаровни образи! Хубостъ — царска дъщеря намразва стѣснителния дворцовъ животъ. Сама слънце между момитъ, влюбва се въ слънцето и мечтае да иде при него. Тя копнѣе за свобода, за свѣтлина, за високи полети. Бащиниятъ палатъ е тѣсенъ, мраченъ и задушливъ за една душа, която иска съ крилетъ на най-бързокрылата птичка да полети къмъ лазурнитъ висини, далечъ отъ земнитъ неправди. Въпрѣки волята на родителитъ си, хубавицата единъ день напуска палата и тръгва да гони своята мечта. Презъ гори и планини все по високо и по-високо се издига тя. И ето, когато почти я достига, бива наказана, задето е престѣпила родителската воля. Тежка клетва превръща мечтателката въ сладкопойна чучулига. Отъ тогава и до день-днешенъ тя все още не е забравила своята любовъ: сутринъ, когато хиляди росни капки блещатъ като бисеръ по зелената трѣва, когато прохладниятъ утреникъ събужда заспалитъ листа, и небосводътъ заруменява своитъ поли, тя се издига високо, ви-

соко към небесните висини, къпи се въ слънчевите лъчи и пбе най-чудните си недопѣти пѣсни за слънчо.

Ето какъ народътъ си обяснява пѣсенята на чучулигата. Мигаръ тия толкова хубави поетични образи не заслужаватъ да бждатъ дадени на детето? Мигаръ то не трѣбва да знае възгледитѣ на своитѣ прадѣди за прекрасното въ природата? Мнозина се изказватъ рѣзко противъ използването на фантазийнитѣ народни творби въ обучението. Тѣ искатъ последното да дава само точни научни сведения. Въ това искане се проявява практическитѣ духъ на вѣка: повече умъ, повече знания, повече разсждения — по-малко фантазии, утопии, безрасждни мечти... Обаче, колкото и да изучавахъ действителността, безъ идеи, безъ въображение нищо не ще построишъ. . . .

Като убиваме у детето въображението, ние убиваме творческия духъ на човѣчеството. Изчезнатъ ли утопийтѣ, идеалитѣ, — човѣкъ става робъ на действителността. Безъ приказки, безъ мечти, безъ висши пориви, човѣчеството ще заспи, и животътъ ще замре... Да будимъ въ иднитѣ поколения, които трѣбва да творятъ нови форми на животъ, ония стремежи, които тѣй поетично сж олицетворени въ легендата за чучулигата — царска дъщеря, — ето една отъ най-големитѣ възпитателни задачи, които новото време налага на училището. Едно отъ срѣдствата за постигане на тая задача е обработката на народнитѣ легенди въ училището.

Ще ми възразятъ може би: „Легенди ли? Нима искате да разпространявате чрезъ училището предрасждѣци и суетвѣрия, отъ които толкова много е страдало човѣчеството?“

Това възражение е легенда, защото чрезъ легендитѣ, обработени умѣло въ училището, можемъ най-сполучливо да се боримъ противъ лексвѣрието и кривинитѣ на човѣшкия умъ. Отъ дома и улицата детето научва много народни повѣрия, които живеятъ въ съзнанието му редомъ съ научнитѣ истини, дадени въ училището. Ако не си поставимъ еднитѣ и другитѣ, ако не посочимъ несъстоятелността на първитѣ, ако не упжтимъ ученицитѣ, какъ трѣбва да се отнасятъ къмъ фантазийнитѣ народни творби, — не ще освободимъ детския умъ отъ лековѣрието, отъ погрѣшнитѣ възгледи, внушени отъ дома. Като разгледаме въ училището легендитѣ, като преценяваме тѣхната стойностъ отъ научни гледища, ние посочваме на детето, какъ човѣкъ нѣкога се е заблуждавалъ, и го учимъ да се предпазва отъ заблужденията, отдето и да идатъ тѣ.

Най-после, легендитѣ въ много случаи могатъ да ни послужатъ да свържемъ обучението по естествознание съ онова по история. Напр., когато разглеждаме природната картина „гора“, говоримъ и за божествата, които споредъ старитѣ славяни, обитавали тамъ. Беседваме ли за слънцето, вмѣкваме и повѣрието за бога Купала. Говоримъ ли за топлината

въ физиката, споменуваме и за славянския „живъ огънь“. Преподаваме ли за вѣтроветъ, припомнимъ и повѣрието за змейовѣтъ, които държали вѣтъра затворенъ въ подземни пещери. Така при много уроци ние можемъ да съпоставяме възгледитъ на първобития човѣкъ, съ научнитъ обяснения и да оживяваме и разнообразяваме обучението.

Учебното време, съ което разполагаме, не позволява да се разработи отъ всички посочени гледища материала, предвиденъ въ програмата. Ако изучаваме всѣки природенъ обектъ така, материалътъ, който трѣбва да се изложи въ единъ урокъ, ще бжде толкова много, че дори въ 2—3 часа не ще може да се разработи. Подобна разработка, обаче не всѣкога е необходима. Подробно ще се разглеждатъ само най-важнитъ, най-типични обекти, при които ученикътъ може да открие нѣщо ново или интересно. Отъ тваритъ принадлежащи къмъ едно семейство, ще изучаваме само единъ или два представители; покрай тѣхъ ще разглеждаме мимоходомъ и отличителнитъ черти на другитъ. Предметъ на единъ урокъ, значи, могатъ да бждатъ два, три и повече обекта, отъ които единъ се разглежда подробно, а другитъ — сумарно.

Отъ токущо казаното се разбира, че не трѣбва и не може всѣка тваръ да се разглежда споредъ диспозициитъ, които дадохме. По какъвъ редъ и какъвъ обемъ ще бжде изложенъ материала за всѣки урокъ — дали ще започваме съ фактитъ, които илюстриратъ начина, по който се самозапазва индивидътъ, или съ ония, които показватъ, какъ запазва рода си, или съ отношенията на човѣка къмъ тѣхъ, — това зависи отъ естеството на учебното градиво, отъ интереса, подготовката и развитието на ученицитъ.

Н. Аргировъ — с. Кара-ачъ, Балбунарско.

Мелодия и текстъ.

Въпросъ е за отношението на мелодията и текста при нотното пѣние.

Особенитъ условия, при които се намиратъ мелодията текста при обучението по пѣние въ прогимназията, особено то състояние на детския духъ при това и най-после въ интереса на успѣшната работа и положителнитъ придобивки, налага се на учителитъ по пѣние да обърнатъ голѣмо внимание на начинитъ и сръдствата съ които си служатъ. Безъ съмнение, разлика между работата въ първоначалното училище и прогимназията има. Докато въ първото пѣнието е слухово, въ последствие то става нотно, съдържащо въ себе си усилията на слуховото пѣние, плусъ това и усилията на будното съзнание да съчетае слуховитъ емоции и интереса отъ

текстовото съдържание. Казваме усилия на будното съзнание, защото при този процес действително става нужда, както и при аритметиката, напр., децата да се съобразяват с много нѣща. А всичко това започва въ първия класъ на програмната.

Известно е на всѣки отъ преподавателитѣ по пѣние, какво се изисква въ първитѣ уроци, но нека ми бжде простено да го напомня още веднажъ, още повече че това напомняне е много кратко и се състои въ следнитѣ думи: „*Всестранно и безпопрѣчно усвояване на тоновата стълбица и манипулацията съ нея*“. За тази целъ сж подходящи писменитѣ диктовки, които трѣбва така да се задаватъ, че винаги да е възможно изпѣването имъ отъ ученицитѣ. Упражненията се водятъ съ ржкомахание. Отначало се отмѣрва само трайността на тона съ леко и равномерно почукване съ прѣстъ по чина, а въ послѣдствие се въвеждатъ и специалнитѣ ржкомахания, присжщи на всѣки видъ тактъ ($\frac{2}{4}$, $\frac{3}{4}$ и $\frac{4}{4}$). Този начинъ на работа ще ни спаси отъ затруднения и ще създаде крепка ритмика, а освенъ това и нѣма да затруднява ученицитѣ въ дейния процесъ на пѣнието и отмѣрването трайността на тоноветѣ. Всички упражнения се задаватъ най-първо като писменна диктовка и то класно; въ никой случай да не се написватъ отъ учителя предварително и да се преписватъ отъ ученицитѣ. Тоя начинъ трѣбва да се изостави завинаги. Всичко това се отнася и има значение за усвояването на тоновата стълбица въ многобройнитѣ ѣ варианты.

Назначението на пѣнието е, преди всичко, да развие правилень слухъ у ученицитѣ и да имъ даде естетически наслади отъ пѣтото и чутото. За да постигнатъ това, безспорно, ученицитѣ трѣбва да иматъ необходимата основа.

Естетическа наслада въ детската възраст се добива отъ пѣснитѣ, които децата пѣятъ, като съвокупность отъ въздействието на музиката (мелодията) отъ страна и отъ това на текста отъ друга. Приятното слухово радразнение отъ издържаната мелодия и заетото въображение отъ съдържанието на текста съставляватъ притегателната сила на часоветѣ по пѣние и отъ тамъ ще се постигне вѣшето предназначение на музиката въ класа.

При слуховото пѣние ние ангажираме вниманието на ученика едновременно съ текста и съ мелодията, като учителя си остава съединителното звено на тѣзи два различни по характеръ моменти, а на ученика се дава готова асоциация на текстъ и мелодия. Въ послѣдствие връзката между текста и мелодията става толкова здрава, възпроизвеждането на текста безъ мелодията и обратно става невъзможно или почти невъзможно. Не е рѣдко явлението, когато детето (а даже и възрастния), ако иска да си припомни нѣкое стихотворение, тананика мелодията му и по тоя начинъ възкресява

въ съзнанието си съдържаеието на това стихотворението. Тоя фактъ иде да ни увѣри въ единността на съзнанието, независимо по какъвъ начинъ то е обогатено — чрезъ зрението, чрезъ слуха или чрезъ собствени разсждения.

Казахме, че при слуховото пѣние поменатото единство между слуховитѣ представи (мелодия) и общитѣ понятия (текстъ) иде готово въ съзнанието на детето; двата вида представи навлизатъ едновременно и споени отъ педагогическия тактъ на учителя. Обаче не е така при нотното пѣние. При него цѣлия процесъ на спояването и заучването на мелодия и текстъ се предоставя изключително на учениковитѣ сили, а учителътъ си запазва правото да коригира работата му и да я насочва въ правия пѣтъ за постигане на целта, или съ други думи той (ученикътъ) трѣбва самъ да си открие мелодията, да си изясни и усвои текста, да запомни мелодията безпогрѣшно и да свърже текста съ мелодията или, както се казва, да приложи текста къмъ дадената мелодия.

Сждейки по горното, идваме до заключение, че при нотното пѣние изпъкватъ следнитѣ четири момента:

1. откриване на мелодията;
2. разработка на текста;
3. музикална (слухова) память и
4. свързване на мелодия и текстъ.

Ще разгледаме всѣки поотдѣлно.

Откриване на мелодията. Този моментъ отъ работата е продуктъ отъ досегашната ни манипулация съ тоновата стълбица, била тя картинна, или нотна. Но желателно е следъ откриването на всичкитѣ тонове, картинната (рисувана) тонова стълбица да се изостави вече и се замѣни съ петолинието. Отъ владението на основнитѣ тонове ще зависи бързото и правилно откриване на мелодията. Въпросътъ е достатъчно изясненъ въ предидущитѣ слухови и ритмични упражнения и никакъ не се различава въ своята сжщность, а напротивъ е продължение отъ досегашната работа,—нѣщо повече, гради се на нея. Правилно солфиране, правилна ритмика (ржкомахане) и правилно и всестранно вокализиране,—ето всѣкидневната работа, която ни се налага при откриването, на коя да е мелодия. Правилното солфиране ще ни даде чистота на тоноветъ, правилната ритмика (ржкомахане) ще очертае окончателно мелодията, а правилното и всестранно вокализиране ще постави основата на текста, който е съчетание отъ воколи (а, о, у, е, и).

Всичко това говори, че коя и да е мелодия преди всичко трѣбва да се разучи като самостоятелно солфежио.

Разработка на текста се състои въ изясняване съдържаеието му до неговото наизустяване. При това трѣбва да се държи смѣтка и за общото настроение на цѣлото, нѣщо твърде необходимо и отъ голѣмо значение. Отъ последното

ще добизмъ механическа представа за движението (темпото) на мелодията. Постъпи ли се по този начинъ, ние постигаме единъ видъ активностъ въ музикаленъ и естетично-стилистенъ смисълъ.

Музикална (слухова) паметъ, Закрепването на музикалната паметъ се състои въ запомнянето на отдѣлни фрази отъ мелодията, които отпосле, свързани въ последователенъ редъ, ще ни дадатъ цѣлата мелодия, вече наизустена. Алфаветнитѣ упражнения за тая целъ започватъ съ задържане въ паметъта на известни тонове за по-къси или по-дълги интервали време, отдето ще си построимъ съществуващитѣ въ дадената мелодия интервали. Щомъ ученицитѣ сж въ състояние да помнятъ съставнитѣ части на интервалитѣ, запаметяването на мелодията като цѣло е дѣло съ много по-малко напрежение. А мелодията не е нищо друго, освенъ последователенъ редъ отъ интервали съ свойствена за всѣки даденъ случай линия. Има случаи, когато ученици съ не голѣма музикална култура, помнятъ и могатъ, щомъ стане нужда, да ви изпѣятъ тонътъ „ла“ и то съ точността на камертонъ, а отъ тамъ и да възпроизведатъ всички тонови отношения (интервали) по стълбицата, напр. „до¹-ми“, „до¹-солъ“, „до²-ла“, „ре¹-си“ и пр. и да ги помнятъ за известно време и, когато имъ стане нужда, да се ползватъ отъ това си „можене“.

Не е добра практиката да се даватъ упражнения за изостроюване на музикалната паметъ откъснато и безъ никаква цѣлостна стойностъ. Мелодиитѣ, които ще запаметяваме, изобилствуватъ съ подобни примѣри — тѣхни съставни части и излишно губене на време ще бжде, ако изоставимъ тѣхъ и другаде търсимъ материалъ за упражнения. Достатъчна е малка съобразителностъ, за да разчленимъ мелодията на нейнитѣ съставни части, и да имаме купъ подходящи и съ значение за случая упражнения. Както цѣлото стихотворение бива заучавано стихъ по стихъ, редейки ги последователно единъ следъ другъ, така и заучването на мелодията ще става на стъклеси — докато станатъ цѣла низа — мелодия. Четейки тия редове, нека никой да не мисли, че цѣлиятъ процесъ става изолирано. Напротивъ, той се развива паралелно съ

свързването на мелодията съ текста.

Дѣдо Господи, смили се
Ти надъ всичкитѣ деца,
Направи ги Ти честити
Всички, всички на свѣта.

Когато четемъ горнитѣ стихове, не е трудно да забележимъ известна завършеностъ въ всѣки единъ отъ тѣхъ. Взрѣмъ ли се въ тѣхната мелодия, ще забележимъ сжщото. Тогава въпросътъ се свежда къмъ следното: да отдѣлимъ мелодичната фраза на всѣки стихъ и въ видъ на уп-

ражнение за слухова памет да я обработимъ, т. е. да я пѣемъ съ имената на нотитѣ, съ вокалитѣ а, о, у, е, и и непосредствено следъ това да замѣнимъ вокалитѣ съ съответнитѣ срички подъ нотитѣ. Веднажъ това постигнато, ние имаме на лице единството, за което се говори по-рано и ролята на учителя е вече изиграна. Но нека не се забравя, че стѣпката къмъ прилагане на текста безъ помощта на вокалитѣ е или много трудна, или почти невъзможна. Въобщо рискътъ да не успѣемъ въ работата си безъ помощта на вокалитѣ е 90%.

Хр. Спасовски — София.

Може ли днешното училище да възпитава ?

На зова за повече възпитателни грижи въ нашето училище, като ехо всѣкога е отеквалъ въпросътъ — може ли, въ състояние ли е днешното училище, колкото и силно да желае то, да указва нѣкакво възпитателно въздействие върху децата ? Не е ли то безсилно да стори каквото да е въ това направление, именно за това се е отдало повече на грижитѣ си, да обучава ? Отрича се отъ нѣкои изобщо възможността да се възпитава, счита се за напраздно пропиленото време и труда, употребено за подобни безплодни усилия. Нѣщо повече — твърди се, че възпитателскитѣ грижи по отношение на детето не само че не даватъ никакви благотворни резултати, но наопаки указватъ отрицателно въздействие върху ония, спрѣмо които се полагатъ.

Русо казва: „Всичко излиза прекрасно отъ ръцетѣ на Създателя, но всичко се изражда въ ръцетѣ на хората“. Заключение отъ това е очевидно, — то е, че оня, комуто е повѣрено детето, трѣбва да се откаже отъ всѣкакви възпитателски грижи, изключая една — да остави малкото да расте и се развива при колкото е възможно по естествени условия и то ще си остане такова добро, каквото се е родило.

Известниятъ философъ-криминалистъ Ломброзо въ съчинението си „Гений и лудостъ“ казва: „Хората се раждатъ престѣпници и убийци сѣщо така, както се раждатъ гении и таланти.“ При подобенъ възгледъ за природата на човѣка възпитанието губи всѣкакво значение и всѣкаква цена, защото то е безсилно да се справи съ срасналата се вече въ естеството на детето престѣпностъ още преди да се е явило то на тоя свѣтъ.

Ние не можемъ да се не съгласимъ, че за роденитѣ съ унаследена порочностъ, че за роденитѣ морално дефективни

деца — престъпността на които лежи въ собствената им кръв, че за заченатите въ беззаконие и родените въ грѣхъ днешното училище действително е безсилно да въздействува възпитателно. И тѣхното стоене въ него не само че не ползува нищо тѣхъ лично и тѣхните родители, но това стоене е и извънредно пакостно за тѣхните другари. Тия деца съ своята извратена природа, която не се поддава на никакво възпитателно въздействие при оскъждните възпитателни срѣдства, съ които разполага народното училище, даватъ ежедневно въ училището и на улицата най-лоши примѣри за ония, срѣдъ които се движатъ. Училището не само е безсилно да въздействува благотворно върху тѣхъ, но е безсилно да се справи и съ тѣхното злоторно влияние върху останалите ученици.

Морално дефективните деца даватъ кадрите за бждещите престъпници, които създаватъ толкова безпокойство на обществото, причиняватъ толкова разходи и грижи на държавата за издръжка на стража, затвори и углавни отдѣления при сѣдилищата. Отъ такива деца трѣбва да бжде очистена ученическата срѣда. Задължителното учение за тѣхъ не само не трѣбва да бжде задължително, но достъпа имъ въ народното училище трѣбва да бжде изрично забраненъ. За тѣхъ и у насъ, както въ други страни, трѣбва да бждатъ създадени специални възпитателни заведения. Прибирането и настаняването имъ въ тия заведения трѣбва да става принудително, защото — сами нещастни, тѣ сж едно нещастие и за родителите си, и за народа си, и за страната си. И, когато училището за нормални деца се очисти отъ тия носители на моралната зараза, ние ще имаме създадено едно благоприятно условие повече за възпитателно влияние върху останалите деца. А възпитанието за нормалните деца е тъй възможно, както е възможно и тѣхното обучение. При възпитанието — както умствено, тъй и нравствено — иматъ значение и унаследените качества и външните условия, при които е поставено да расте и се развива детето. Единъ Единсонъ преди всичко *се ражда*. Той не може да се създаде. Но роденъ и попадналъ при неблагоприятни условия, той може да заглѣхне, да се не прояви и да излезне безследно. И следъ редица поколѣния нѣкой неговъ потомъкъ, носящъ сжщия божественъ даръ и попадналъ при по-добри условия, би далъ на човѣчеството това, що даде Единсонъ. *Сжщото важи и за нравственото проявление и усъвършенствуване на човѣка.*

Дете съ ценни морални заложби, ако попадне при неблагоприятни условия, безъ грижи и съдействие за подхранването и разрастването имъ, тѣ могатъ да заглѣхнатъ. Възпитанието полага грижи именно за даване навреме това съдействие. Настанени при деца съ известви неморални разположения, то ще се стреми да ги постави при условия,

що биха задушили и убили още въ тяхния зародишъ, тия предразположения.

Науката ни сочи, че душата на детето не е бѣла хартия, че въ нея се таятъ възможности, предразположение, които сж унаследени отъ родители, дѣди и прадѣди, че то носи елементи на физически и духовни качества не само отъ своя родъ, но и отъ своя народъ, своето племе, та даже и отъ животинското царство. И въ първо време мжчно може да се каже, дали въ градината на детската душа ще преобладаватъ красивитѣ цвѣта или плѣвелитѣ и бодилитѣ. Следъ време, обаче, признаци за това почватъ да се показватъ. И работата на възпитателя ще бжде, като следи всички тия проявления и тегли логичнитѣ заключения отъ това, да съдействува за заглушаването, ако не и за изкореняването на плѣвелитѣ, та всичкиятъ въздухъ и свѣтлина на детската душа да остане и да се използва за подхранване на хубавитѣ цвѣта въ нея. По такъвъ начинъ всичко друго ще бжде засѣнчено, ще остане неразвито и не проявено — само въ дремещо състояние. И при извънредни и изключителни случаи, само при нѣкоя силна душевна буря, каквато е напри- мѣръ войната, ще бждатъ раздрусани всички кжтчета на човѣшкото азъ, могатъ да бждатъ обрулени всички хубави цвѣта въ градината на неговата душа и отново да намѣрятъ просторъ и се надигнатъ плевѣлитѣ въ нея. Възможността и силата на човѣшкото влияние и въздействие се констатира не само по отношение на децата, но и по отношение на растителното и животинско царство. Свидетели сме всички на изумителнитѣ резултати, що могатъ да се постигнатъ чрезъ обзгородяване на животни и растения отъ просвѣтени и опитни скотовѣдци, овошари, градинари и др. Нашиятъ народъ е изразилъ вѣрата си въ силата на възпитанието въ редица пословици. А да се оспорва или отрича възпитателното въздействие, ще рече да се отричатъ очевидни истини. Ако дразните и сърдите често едно дете, ще го направите *сприхаво*. Ако го обиждате и огорчавате, ще го направите *злопамятно*. Ако хвалите и превъзпявате неговитѣ достоинства, ще го направите *гордо и надменно*. Ако му внушавате излишна самоувѣреностъ въ неговитѣ отъ съмнително естество дарования, ще го направите *маниакъ*. Ако му разправяте постоянно приказки за разни чудовища, които се скитатъ навсѣкжде и видимо или невидимо дебнатъ жертвитѣ си, ще го направитѣ безсъмнено *юлтъмъ страховеицъ*.

Ако по сжщия начинъ — планомерно и продължително будимъ и подхранваме у децата благородни чувства и преживявания, ще създадемъ у тяхъ предразположения за благородни стремения, постъпки и дѣла.

Моралното възпитание е напълно възможно за всѣки нормаленъ човѣкъ, тъй както е възможно и неговото умствено развитие и усъвършенствуване. Що бѣ изуитския ор-

денъ? Нали школа за една своеобразна морална дресировка? А ордена на доминиканцитѣ, или тъй нареченитѣ „божии кучета“, не създаде ли хора, които съ готовност се качваха на кладитѣ и спокойно умираха срѣдъ пламъцитѣ заради своитѣ убеждения! Та не свидетелствува ли историята за безброй такива примѣри въ миналото? Не сме ли свидетели и ние за подобни жертви, давани и понасяни и днесъ отъ едни или други фанатизирани привърженици на една или друга национална, политическа и др. идея? *Не, ако е възможно спечелването на единъ възрастенъ за известна кауза, то това ще се постигне много по-леко и по-бързо съ децата, съ младежитѣ, защото дървото се вие най-леко, дожде е младо*

Но възраженията не спиратъ. Твърди се, че даже при доказаната и очевидна податливостъ на детската природа къмъ възпитание, днешното училище не е въ състояние да възпитава, поради голѣмото противодействие на многобройнитѣ други — знайни и незнайни фактори, подъ чието влияние се намира и прекарва детето $\frac{5}{8}$ отъ денонощието, когато въ училище престоява само 3—4 часа дневно. При това положение и при най-добри намѣрения и при най-голѣми и умѣли възпитателски грижи създаденото въ училището ще се руши отъ семейството, отъ уличната другарска срѣда, отъ покваренитѣ обществени нрави и пр. и пр.

Вѣрно е, че противодействието на различнитѣ и многобройни възпитателни фактори е силно и неуспоримо, вѣрно е сѣщо и това, че училището има много малко време подъ свое влияние децата, при все това то може да упражнява ценно възпитателно влияние. То го е упражнявало въ малка степенъ, даже и до сега, когато не е отдѣляло специални грижи и не е обръщало достатъчно внимание върху своето възпитателно значение, а е възпитавало дотолкова, доколкото е възпитателно самото обучение по отдѣлнитѣ учебни предмети. И тая изиграна възпитателна роль отъ днешното училище идатъ да признаятъ и ония, които теоретически и на практика най-много сж оспорвали и отричали възможността да се възпитава при днешнитѣ обществени и училищни порядки. Защитницитѣ на това схващане винѣха въ миналото съвременното училище, че култивирало въ душата на младежта национализъмъ, патриотизъмъ, шовинизъмъ. Тѣ твърдѣха, че вина за народнитѣ катастрофи носи и училището и учителитѣ, които сж възпитавали до сега нашата младежъ въ името на нѣкакви освободителни национални идеали, въ готовностъ за борба и понасяне жертви за постигане на тия идеали.

А щомъ се признава, че училището може да възпитава разпадени националисти, то не може да се отрича, че сѣщото ще може да упражнява влияние за закрепване у децата и на други добродетели. Защото всички, които съ за- таенъ дѣхъ, съ настрѣхнали коси и пълни съ благороденъ

гнѣвъ слушаха разказитѣ по история за теглата, страданията, безправиято и епичнитѣ борби на нашитѣ поробени братя за свобода, действително се закърмиха съ възторга, който ги качи върху крилетѣ на вихренитѣ победи и ги накара да понесатѣ толкова лишения и жертви, а мнозина — да дадатѣ и живота си. А готовността да даде човѣкъ дори и живота си за тържеството на една идея е най-голѣмата и най-тежка жертва, която може да се поиска и да се даде отъ единъ човѣкъ. И щомъ е неоспоримо, че училищното възпитание е указало върху младежѣта влияние за даване подобни жертви, то ще може да влияе много по силно и по-резултатно за понасяне на други — сравнително по-леки, но пакъ налагани отъ едни или други етични съображения жертви.

Самото обстоятелство, че ония, които отричаха и отричатъ значението на днешното училище като възпитателенъ факторъ, употребяваха голѣми усилия да добиятъ и иматъ намѣса и влияние върху живота на съвременното училище — самото това обстоятелство говори, че тѣ ценятъ извънредно много въздействието, което може да се упражнява чрезъ него върху децата. Разбира се, никой не може да отрича значението на другитѣ възпитателни фактори, никому не е простено да си затваря очитѣ предъ противодействието, което указватъ нѣкои отъ тѣхъ на училището. Идеално би било, ако всѣкой отъ тия фактори застане съ достоинство на възпитателския си постъ при пълно разбирателство, единство и хармония въ тѣхнитѣ усилия, но това е едно, а друго е да се твърди, че училището изобщо не може да възпитава. Ако при повдигането на въпроса за възпитанието на децата, вниманието ни се насочва преди всичко къмъ училището, то е защото по подготвеностъ и по съзнание на дълга си учителството може да заработи най-първо и то именно въ училището въ това направление, отъ дето ще следва да взематъ тонъ и да се ориентиратъ и другитѣ фактори.

Що се отнася до противодействието, което можемъ да срещаме при тая си работа отъ една или друга страна, то не трѣбва да ни смущава. Ние го срещаме и при учебната си дейность, но то не е тъй всесилно, че да унищожи изцѣло резултатитѣ отъ нея. Зле влияе, напимѣръ, днесъ обществото върху младежѣта и съ многобройнитѣ питейни заведения, съ морето разнообразни спиртни напитки, въ които се дави цѣлия ни народъ, а сжщо и съ разнитѣ обичаи и празденства, при които всѣкога съ дигната чаша се отправятъ благословии, пожелава се здраве, щастие и благоденствие. Но въпреки всичко това младежитѣ, които сж попаднали подъ влиянието на въздържателната идея, проявяватъ удивителна съпротива противъ съблазнитѣ, що имъ праща Бахусъ тъй обилно отъ всички страни. И кадритѣ на борцитѣ противъ алкохола се увеличаватъ отъ година на година. Мимо всички усилия отъ сдруженитѣ служители на мла-

ка, бавно, но сигурно сж завладявали свѣта всички свѣтли идеи. Не само неблагоприятно, не само враждебно, но нечовѣшки жестоко се отнасяха къмъ Христа и къмъ неговата проповѣдь всички сили на древния свѣтъ, но . . . всуе!

Слѣдъ като изтъкнахъ голѣмата нужда, що времето ни налага, да отдѣлимъ покрай грижитѣ си за обучението на децата повече грижи и за тѣхното възпитание; следъ като посочихъ, че въпреки неблагоприятнитѣ условия и противодействието, което може да срещнемъ и срещаме отъ други възпитателни фактори, училището пакъ може да упражнява повече или по малко резултатно възпитателно въздействие върху децата, азъ ще се спра по нататкъ — какво именно конкретно е въ състояние да стори то при днешната си организация само при едно условие, — при условието, че идеализмътъ нѣма да напустне никога душата на училището.

R. Petre.

Едно ново белгийско училище.

Най-приятниятъ день въ кжсата ми научна екскурзия, която предприехъ въ Швейцария. Франция и Белгия, бѣ денътъ, когато посетихъ училището „Alexandre de Craene“, разположено на белгийското морско крайбрежие.

Макаръ и да не бѣхъ предизвестилъ за посещението си — както е прието да се прави това навсѣкжде въ Франция и Белгия — все пакъ бѣхъ приетъ много любезно.

Когато влѣзохъ въ сградата, останахъ подъ впечатлението, че не влизамъ въ училище, а по-скоро въ голѣмо семейство, дето радостта и любовта къмъ трудъ и животъ сж прѣснати на всѣка стѣпка срѣдъ цвѣтя и други разнообразни растения

Училището е основано презъ 1919 г. за тѣлеснослаби деца. То е срѣдъ едно село (Uytkerke), твърде близу до морето. Привлѣкателниятъ изгледъ и доброта му уредба се дължатъ, навѣрно, доста много и на директорката г-жа Ж. Дюий (J. Duys), която съ цѣлата си душа се е предала на това училище.

Посрещнатъ отъ г-жа Дюий — една отлична директорка, която съ своята преданостъ и обичъ къмъ училището буди само възхищение — можахъ да узная подробно обстоятелствата, при които е създадено това чудесно учебно-възпитателно заведение за закъснѣли въ развитието си деца.

— „Войната бѣ се свършила, ми каза директорката. Отдѣленията трѣбваше да започнатъ нѣкогашнитѣ си занятия. Съ нетърпение това чакаха всички: и учители, и родители, и ученици.

Ала, вмѣсто учителѣтъ да се намѣри, както нѣкога, предъ деца, охранени, пѣргави, живи, любознателни, той се изправяше предъ унили и умърлушени слушатели, които презъ четиригодишната война бѣха израстнали въ тежки лишения и които не можеха да направятъ и най-малкото усилие, за да съсредоточатъ вниманието си.

Общинското управление на Шаербекъ (Брюкселъ), загрижено отъ лошото здравословно състояние на мнозина отъ нашитѣ ученици, съзрѣ сериознитѣ последици за бъдещето на народа и реши въ 1919 год. да създаде *едно училище на откритъ въздухъ* при морето, дето тѣлеснослабитѣ момчета и момичета отъ първоначалнитѣ училища ще могатъ да живѣятъ въ срѣда, благоприятна за тѣхното здраве, като сжщевременно продължаватъ и образованието си.

Това училище на откритъ въздухъ, вмѣсто да се устрои въ града, се уреди тукъ и стана клонъ на 14-тѣ училища на Шаербекската община, отдето се подбиратъ ученицитѣ и ученичкитѣ, които по-малко могатъ да понесатъ влиянието на градската срѣда (тѣлеснослабитѣ, боледувалитѣ и др.).

Нашата община получи даромъ тия сгради, които виждате, заедно съ 50 декара земя срѣдъ това засѣлно село, разположено на 20 минути отъ безценния нашъ Бланкенбергски плажъ.

Най-належащитѣ работи бѣха извършени бързо, защото трѣбваше по възможностъ въ най-кжсо време тѣлеснослабитѣ деца да се ползватъ отъ благотворното влияние на това ново училище.

На 15 октомврий 1919 год. пристигна тукъ първата група тѣлеснослаби деца — момчета и момичета — и на 20 октомврий сжщата година се откри официално това заведение за здраве и възпитание“.

Голѣмо впечатление ми направи вкуса, съ който е украсена вътрешността на училището, и особено извънредно голѣмата чистота, която се вижда навсѣкжде, като се започне отъ кухнята и се свърши съ учебнитѣ стаи.

Чистотата и добрата храна сж най-главнитѣ грижи на цѣлия служебенъ персоналъ. Тѣмъ помагатъ чудотворнитѣ лѣкарства на природата: *свѣтлината и въздуха*, които проникватъ въ всички кжтове на сградата и даватъ животъ на малкитѣ ученици. Когато видѣхъ трапезарията, не искахъ да повѣрвамъ, че тамъ се хранятъ ученици.

Нѣма да говоря за реда и чистотата, които видѣхъ въ кухнята, дето се приготвя храната за децата, често пжти само отъ продуктитѣ на малкото училищно стопанство. Спалнитѣ на ученицитѣ и отличнитѣ салони за почивка — сж на втория етажъ, защото тамъ *въздухътъ и свѣтлината* проникватъ по-лесно. Прозорцитѣ сж отворени, когато децата почиватъ.

Следъ като посетихъ това образцово училищно домакинство, отидохъ въ училищното стопанство, дето животътъ на кокошките, на прасенцата и особено на гължбитъ развлича детските души. Пристигането на децата отъ морето или отъ разходка срѣдъ тия животни, *за които тѣ сами се грижатъ*, е единъ отъ най-възвишенитѣ уроци по общественъ мораль.

Тѣ се надпреварватъ да гаятъ птицитѣ въ тѣхния дворъ, да ги хранятъ и да имъ се любоватъ. Отъ тия малки навици ще изникне по-късно майчината любовъ у момичетата и любовъта къмъ ближния у момчетата.

Посещавамъ отдѣленията. Изненаданъ съмъ. Всѣка учебна стая прилича на малъкъ приемень салонъ, украсенъ отъ момичетата и момчетата.

Тукъ не може да се види оня мраченъ казарменъ изгледъ, който се вижда въ нѣкои училища. И въ учебната стая детето не стои срѣдъ атмосфера отъ студени стени, лишени отъ животъ. Стенитѣ на учебнитѣ стаи сж украсени съобразно умственото равнище, на което стои отдѣлението, и споредъ минатия учебенъ материалъ. Това видѣхъ навсѣкжде въ Белгия. Всички учители се стремятъ да направятъ, колкото е възможно по-приятна обстановката въ учебната стая чрезъ изложби на ученишки изработки или на други предмети.

Украсата на учебната стая е грижа на децата въ следобѣднитѣ имъ занятия.

Вмѣсто чинове, има маси съ чекмеджета, въ които ученицитѣ си поставятъ учебнитѣ потреби.

Макаръ че обстановката въ учебнитѣ стаи е твърде приятна и макаръ че последнитѣ сж широки и свѣтли, все пакъ обучението тамъ не трае дълго. Всѣкога, когато времето е хубаво, уроцитѣ се преподаватъ на открито, при освежителния лѣхъ на вѣтъра и подъ благотворнитѣ милувки на слънчевитѣ лжчи.

Обучението се гради върху наблюдения. Презъ зимното полугодие занятията траятъ отъ 9 до 12 и отъ 3½ до 5½ часа, а презъ лѣтното — отъ 8½ до 11½.

Въ 2 часа следъ пладне пристигатъ два автомобиля, за да отвеждатъ децата на морския плажъ. Тамъ се обучаватъ до 5 часа.

Колко много интересни знания добиватъ децата срѣдъ дивнитѣ картини, включени въ рамката на морския хоризонтъ! Всичко привлича детското внимание, всичко потиква къмъ наблюдения! На всѣка стѣпка предъ любопитнитѣ детски погледи се изпречватъ разнovidни растения и животни.

Радостни викове се надаватъ, когато до брѣга се приближава рибарска лодка. Децата обичатъ рибаря; макаръ и лицето му да е сурово, загрубѣло въ борбата съ морскитѣ вълни. Той ги оставя да бъркатъ въ мрежитѣ и да дирятъ,

дали на дъното имъ не е останала нѣщо. . . Безгранична е радостта имъ, когато намѣрятъ нѣкоя рибицка или нѣкой ракъ. Други наблюдаватъ играта на морскитѣ вълни и се любуватъ на великолепнитѣ имъ шарки, а трети следятъ пушека на параходитѣ, които се отдалечаватъ въ морския ширъ, . .

Какви щастливи случаи за разширяване на детския душевенъ кръгзоръ! И колко много упражнения въ строежъ могатъ да се взематъ на широкия морски плажъ!

Отъ морския брѣгъ децата отиватъ на полето, дето наблюдаватъ работата на земледѣльца, или въ многообичната имъ градина, дето често слѣдъ обѣдъ почиватъ върху нѣкоя купа сѣно или се занимаватъ съ рисуване, ръчна работа, четене и пр.

Такова е новото училище при Бланкенбергъ. То е устроено като голѣмо семейство. Разположено е срѣдъ природата. Обучението въ него се гради на факти и наблюдения, на интереса и спонтанната дейность на ученицитѣ. Децата, следъ като заякнатъ физически, могатъ да се върнатъ въ градскитѣ училища презъ всѣко време на годината.

Въ това училище се обръща твърде голѣмо внимание на физическото възпитание. Учителкитѣ и училищния лѣкаръ си сътрудничатъ. Всѣко дете има санитарна книжка, въ която се отбелязва всичко, което стои въ нѣкакво отношение съ здравето му: ръстъ, тегло, наследствени предразположения, заболявания и пр. Всѣки месецъ училищниятъ лѣкаръ преглежда, мѣри и тегли всички ученици. Ония, които сж заякнали физически, се изпращатъ въ градскитѣ училища, отдето сж взети.

Училището притежава малка аптека за първа помощъ при заболявания или злополука.

Децата, които иматъ полипи въ носа си, се опериратъ, а ония, които иматъ развалени зѣби, се лѣкуватъ отъ училищния зѣболѣкаръ.

Голѣмо внимание се обръща сжщо и на гимнастиката. Тя се състои предимно отъ упражнения въ дишане и изправяне на гръбначнитѣ мускули. Често тѣ се извършватъ на игрището.

Въ градината и въ работилницата по ръчна работа децата работятъ, съблѣчени до поясъ (съ голъ трупъ). Тѣ прекратяватъ работата, щомъ започнатъ да се уморяватъ.

Ученицитѣ и родителитѣ сж основали дружество „Приятели на училището въ Юиткеркъ“. Дружеството има за цѣль да покровителствува училището и да се грижи за уредбата и украсата му. Сътрудничеството между родителитѣ и училището е много тѣсно. Тѣ често го посещаватъ, за да даватъ сведения за характера, неджзитѣ и недостатѣцитѣ на децата си.

Оъ учителкитѣ се изисква здрава педагогическа подготовка, защото, за да се възпитава и да се обучава чрезъ наблюдения, не е лека работа. Всѣка година тѣ участвуватъ въ педагогическитѣ конференции въ Брюжѣ (Bruges). Тамъ се запознаватъ съ нови учебно-възпитателни похвати и методи.

Вънъ отъ това, всѣка вечеръ учителкитѣ се събиратъ на съветъ и беседватъ върху срѣдствата, съ които трѣбва да си служатъ въ училищната практика. Въ тия беседи се обсъждатъ и мѣрките, които трѣбва да се приложатъ къмъ ония деца, които иматъ нужда отъ най-много грижи, за да заякнатъ физически.

Белгийската държава смѣта за свой дългъ да се грижи за тѣлеснослабитѣ ученици. Въмѣсто да увеличава броя на училищата въ градоветѣ, тя открива за всѣки 10 — 15 градски училища по едно училище при *морето, въ планинитѣ, въ юритѣ*, защото само така могатъ по-лесно да се изтрѣгнатъ децата отъ срѣдата на заразени отъ болести семейства или отъ порочната срѣда на града и да се спасятъ отъ ноктитѣ на туберкулозата, която ги дебне на всѣка стѣпка. Чрезъ това отчасти се осигурява здравето и възродяването на народа.

ИЗЪ ПРАКТИКАТА ЗА ПРАКТИКАТА

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

SENECA.

Николай Тодоровъ — Сливень.

До кога?

(Втора беседа*)

Неочаквано скоро азъ гостувахъ на моитѣ приятели въ с. Х.

Заварихъ ги въ междучасие.

Есеньта, — довчерта влажна и мрачна, — се бѣше поднесла днесъ въ хубаво и топло време. Слънцето заливаше училището съ меки ласки. Подъ тѣхъ на двора децата се бѣха предали съ шумъ на себе си, забравени въ буйния токъ на играта. Около старъ, оглозганъ стъ немирствата на много училищни поколѣния, бжзъ играеха палави врабци и сливаха веселата си врѣва съ звѣнливия екъ на безгрижното сега училище.

Въ тѣсенъ и тъменъ коридоръ въ две успоредни, обрнати една срещу друга редици се разхождаха учителитѣ и разговаряха високо за нѣщо, което, както се виждаше, интересуваше всички.

Моето появяване внесе обикновената въ такива случаи изненада, която накара редицитѣ да млъкнатъ и да се разпръснатъ, за да се поздравимъ и здрависаме.

— Само да плюй нѣкой днесъ! — предупреждава насмѣшливо една шегобийка и избухва въ неудържимъ смѣхъ, който заразява всички. Нѣкои открадватъ погледъ къмъ учителя, който миналия пжтъ се бѣше забравилъ предъ отѣлението си. Той равнодушно и нѣкакъ пренебрежително продължава да цѣка съ устата си тиквени семки, съ чиито остатъци бѣше успѣлъ да декорира богато пода на коридора.

— Колегата, откакъ остави тютюня, ще зарази и насъ съ своята залъгалка, — забелязва директорътъ, който долава, че азъ разхождамъ погледа си по замърсения подъ.

Звънецътъ ни разпръсва, за да ни събере отново следъ вечернитѣ уроци.

— Обещахъ и стоя на думата си. — подхванахъ азъ. Нѣма да ми се сърди г. У., че ще захвана днешната беседа съ неговитѣ семки. Привичката, съ която се мжчи да облекъ

*) Гледай год. VII., кн. 1 на „Педагог. практика.“

чи жаждата си некотинъ, наистина, е твърде безобидна, ала, ще признаете, заедно съ това, че не и твърде прилична. Мене собствено не ме интересува тукъ самата привычка да гризе семки, а безгрижието, съ което се отнася къмъ остатъцитѣ имъ. Какъ може единъ учителъ да хвърля на пода дори изрѣзките отъ молива си? Че какво показва едно такова небрежно отнасяне къмъ чистотата на единъ *възпитателенъ домъ*! Чистотата и редътъ сж качества на културния човѣкъ — тѣ сж културни нужди и ония, у когото липсватъ, не може да отгледва нито въ дома си, нито въ училището възпитаници на културно общество. Едно училище, което дразни окоето на посетителя съ безредието си и съ липсата на безупрѣчна чистота, показва, че отъ него е избѣгала не само хигиената, но и педагогиката. Педагогика! Че тя държи преди всичко на срѣдата, въ която е поставенъ възпитаникътъ. Тая срѣда за едно *възпитателно* училище трѣбва да излъчва всички елементи на хубавото. А хубавото не живѣе само въ голѣмитѣ сгради. Това споменавамъ, защото мнозина обичатъ да извиняватъ собственото си безгрижие по отношение на училищната външность съ непригодността на училищната сграда. Азъ мога да ви посоча стари, прихлупени училищни помѣщения, добили видъ на малки църквици само съ грижитѣ и вкуса на учителитѣ, които свещенодействуватъ въ тѣхъ; срещу това, обаче, има нови, строени споредъ съвременнитѣ педагогически, хигиенически и архитектурни изисквания сгради, обърнати, — сега вече отъ безгрижието и безвкусицата на учителитѣ, които чиновническиуватъ въ тѣхъ, — на мръсни селски ханища. Но за това азъ ще има да говоря понататъкъ, — сега да дойда на думата си.

— Когато видя ученикъ да търси мѣсто, дето да остави едно непотрѣбно кжсче книжка, и да го задържи въ джеба си, ако не намѣри особенъ сждъ за тая целъ, — азъ знамъ вече съ сигурность, че за *възпитанието* на тоя ученикъ има нѣкой да се грижи. Какво трѣбва да заключа, обаче, когато видя, че за тая хубава привычка не следи самото училище! Нѣщо повече. Какво трѣбва да се каже за едно училище, чиято външность иде да отрече не само тая привычко, но и всички други нейни посестримии, които въ общността си характеризиратъ *добрия вкусъ*! А кой ще отрече, че добриятъ вкусъ къмъ външния строй и редъ на нѣщата живѣе въ непосредно съседство съ чувствата за нравствена уредба, за нравственъ строй и редъ, за нравствена чистота и взаимно си влияяне и подпомагатъ! Не е ли при това общопризната истиня, че оня, който обича и търси редъ и строй вънъ, държи въ редъ и строй и мисълта си!

— Разсжденията ви сж досущъ прави и азъ съмъ много доволенъ, че съ беседата си спрѣхте вниманието ни върху тия въпроси, — забеляза директорътъ. Ние сме навикнали да се отнасяме съ пренебрежение къмъ тия „дре-

болии“, които вие изнесохте предъ насъ въ тѣхния истински видъ. Основното училище не е учебно заведение, а възпитателенъ домъ. . .

— Имено, именно! *Възпитателенъ домъ*, а не учебно заведение. Това трѣбва да се разбере отъ всички. Отъ такова гледище азъ искамъ да разкритикувамъ вашето училище, като започна преди всичко съ неговата външностъ съ физическата срѣда, въ която живѣятъ, вашитѣ питомци. Да се спремъ най-напредъ въ двора.

— Е . . . е . . . е . . . ние още тука ще получимъ двойка, — рече шегобийката и започна да шепне нѣщо на съседката си, отъ което и дветѣ избухнаха въ високъ смѣхъ.

— Училищниятъ дворъ, продължихъ азъ, по своята живописностъ не бива да има съперникъ въ селото. Съ красивата простота на оградата си, съ великолепието на парка си, съ пищното разнообразие на цвѣтята си, съ чистотата на игрището си, съ хубавитѣ линии на пжтекитѣ си, съ многообразнитѣ форми на лехитѣ си, съ реда и гиздавия видъ на овошнитѣ си дървета, съ изкусното разположение на лозниците, опасли съ ненагледна хубостъ стрѣхитѣ на всички постройки, изградени съ архитектурна изисканостъ и педагогическа и здравна съобразителностъ, — училищниятъ дворъ казвамъ, трѣбва да излъчва въ изобилие всичката оная прелесть, която има силата да стваря душата на човѣка за човѣчното. Независимо отъ това, че единъ такъвъ дворъ ще започне да се отразява около частнитѣ жилища и ще разхубави цѣлото село, но той ще настрои съ хармонията си и душата на своитѣ обитатели.

— Хармония! . . . Ха-ха-ха! . . . записка се веселата госпожица и презъ смѣхъ добави: „Че и насъ ни бива. . . ха-ха-ха! . . . Какъ ви се вижда, нашиятъ бжзакъ! . . . Ха-ха-ха!“ . . .

Аудиторията ми избухна въ буенъ смѣхъ, подклажданъ съ какви не духовитости за действителния видъ на двора.

— Наистина, — продължихъ азъ, — и вашиятъ дворъ не е лишенъ отъ „хармония“ между . . . недостатъцитѣ му. На неговата телена ограда, която, сѣкашъ, е разбивана съ тежка артилерия, отговаря напълно повалената на една страна и станала неспособна да носи службата си врата. Пъкъ и колитѣ на тази ограда сж съ най-произволенъ „рѣстъ“, за да не се накърни съ нѣщо добрия вкусъ! На стария бжзъ, който съ многобройнитѣ бруки по юнашката си снага бележи лютитѣ борби, що е водилъ съ разрушителнитѣ сили на децата, хармонира вториятъ и последенъ представителъ на цѣлото растително царство, уцѣлѣлъ, кой знае какъ, всрѣдъ тия борби! Нещастна акация! Чрезъ единичкия си пречупенъ клонъ, сѣкашъ протестира срещу сжщитѣ разрушителни сили, които между другото, сж успѣли да приведатъ упорития ѣ трупъ на 45° къмъ равнището на земята. Ами за какво

друго, ако не пакъ за „хармония“ сж оставени безъ служба тия плочи, които нѣкога сж били синуръ на училищната градина, а сега сгърчатъ като зѣбитѣ на оглозганъ черепъ! Да, да, разрушения и пустога, които смразяватъ изведнажъ въ душата на ученика, сиречь на възпитаника, прелеститѣ на хубавото и доброто. А де сж творческитѣ сили на човѣка, които училището, божемя, отглежда?

— Ние сме много, много далече отъ онова, което трѣбва да бждемъ, — намѣси се директорътъ, — ала отговорнитѣ за днешното печално положение на училището носятъ, заедно съ насъ, всички училищни фактори.

— „То се знае, потвърдихъ азъ. Свикнали да гледаме на училището, като на мѣсто, дето става само *ограмотяването* на бждещитѣ граждани, когато говоримъ за училищно помѣщение, ние разбираме само сградата и затова, направимъ ли такава, смѣтаме, че сме направили всичко, па макаръ тая сграда да е гола и оставена всрѣдъ калъта на селския или махлянски мегданъ! Да има подслонъ и мѣсто за всички деца — това е всичкото. Ограда, дворъ, покщщина и пр. това е луксъ!“

— За едно учебно заведение, за една майсторска, — допълни ме директорътъ.

— Да, да, но не и за единъ *възпитателенъ домъ*. Възпитателниятъ домъ съ външната си уредба и съ вътрешния си животъ трѣбва да отразява, въ единъ идеализиранъ видъ, семейството. Кажете, за бога, има ли въ цѣлото ви село понапуснатъ, по-отвратителенъ и по-жалъкъ дворъ отъ училищния?

— Ди оставимъ нашето село и да отидемъ въ кой-да-е български градъ, — намѣси се директорътъ. Ако отивате за пръвъ пжтъ и търсите училище въ него, нѣма защо да питате минувачи — вървете си самъ и гледайте. Видите ли разкъртена ограда безъ врата или само врата, безъ ограда, замърсенъ и пленъ съ сметъ дворъ съ дѣнери на дървета, но безъ дървета, олющена сграда, нагиздена съ всевъзможни рисувателни упражнениа, нѣкои отъ които и твърде срамотни, и съ какви не позиви, възвания, обяви и громки афиши, — безъ въско колебание влазйте: училището е при васъ! Ако случайно намѣрите входната врата затворена, не се отчайвайте: бутнете я и тя ще се отвори, защото никога не може да задържи здрава ключалка. . . .

— Много право, — прекъснахъ азъ. Въ хубавъ окръженъ градъ такава училище има въ непосредно съседство съ самата инспекция! То, сѣкашъ, символизира безсилието и на училищната властъ да внесе желаното подобрение въ положението на училищата безъ добрата, колективна воля на всички училищни фактори. . . .

— Ето че и вие дойдохте до „всички“ училищни фактори, — забеляза директорътъ.

— Ако тръгнемъ заедно, — отвърнахъ азъ, — и се срещнемъ поотдѣлно съ „всички“ училищни фактори въ селото ви, ще видите, че отговорността за недостатъцитъ на вашето училище ще увисне въ въздуха: не ще се намъри вратъ, о който да се окачи. Всѣки ще признава, че дворътъ трѣбва да се ограда и разхубави, та и училището да заприлича на обитаема сграда, но само това! Отговорноститъ ще остави за... „другитъ“...

— Имено, именно... Та тъкмо тука е злото, — рече директорътъ. Всѣки, който има що годе дѣлъ въ училищното дѣло, трѣбва — съ ясното съзнание за нуждитъ на това дѣло — да е проникнатъ и отъ чувство на дългъ и отговорностъ предъ интереситъ на това дѣло...

— Не е достатъчно само това, — отвърнахъ азъ, — нужно е и едно обединително звено, а то, споредъ мене, не може да се търси вънъ отъ самото училище... Но ние се отвлѣкохме отъ предмета на беседа. Какво ще кажете, да разгледамъ ли и... отходнитъ мѣста?

— Оставете, оставете, то ни стига тоя проклетъ бжзъ, — обади се веселата госпожице и, като се обърна къмъ директора, съ смѣхъ добави: „Ха сега ти бери срама и на нуждниците!“

— За тѣхъ да бере срама лѣкарьтъ — тѣ служатъ на цѣлото село. Нали затова и оградата е на тоя редъ! — отвърна директорътъ.

— Да, да, право забелязахте, прекъснахъ азъ, — тука има седалището си околийски лѣкарь. А нуждниците, обърнати въ селски, като пакостятъ на нашитъ специални задачи, заплашватъ и хигиената на цѣлото село! Мигаръ не се вижда да това отъ когото трѣбва?

Мръкваше се, та ни се наложи да отложимъ беседата за следния день.

— Да си отиваме съ време, — забеляза веселата госпожица, защото стъмни ли се, има да се давимъ въ калъта на нашия „паважъ“, а не е чудно нѣкой и да си отиде безъ обувки...

Раздѣлихме се съ закачки около „паважа“...

Азъ и директорътъ се отбихме въ канцеларията на лѣкаря...

Денчо Марчевски — София.

Характеристика.

(Съчинение въ III класъ)

— Говорихме по-рано, че трѣбва да свикнемъ да наблюдаваме онова, което става около насъ. Наистина, толкова интересни нѣща има за наблюдение! Ето сега азъ искамъ всѣки да разкаже за нѣкое интересно дете изъ махлата. То може да бѣде примѣрно момченце или момиченце на бедни или богати родители, може да е дете, попаднало подъ лошо влияние. Вие познавате много деца. Ще си изберете нѣкое, което прави най-силно впечатление съ своитѣ постѣпки. — Ще направимъ характеристика. Именно, характеристика. Спомнете си какво сме говорили по-рано, а особено, когато четохме четивото „Монахътъ.“ — Ще направимъ външна и вътрешна характеристика на нѣкое дете. — Азъ не познавамъ нито едно отъ тия деца, за които ще говорите; трѣбва така да разкажете за тѣхъ, че да мога да си ги представя, да си съставя понятие за тѣхния характеръ.

— Ами може ли да бѣде отъ отдѣленията?

— Възрастта не важи. — Какво заглавие да сложимъ? — Азъ мисля, че не можемъ да поставимъ общо заглавие, защото ще пишемъ за различни деца. — Тогава? Всѣки ще си измисли заглавие. — Добре, работете!

— Оставете писалкитѣ. Александъръ да чете съчинението си!

Р о д ъ.

Въ нашата махла имамъ едно момче на име Родъ. То е мъничко и русокосо, а пѣкъ краката му сж малко изкривени. Родъ се много цапа и никога не го виждаме съ чисти дрехи. Той излиза безъ позволение на майка си да играе на улицата. Родъ не слуша майка си. Често азъ виждамъ да се бие съ своитѣ другарчета. По душа Родъ е много добъръ. Следъ като направи нѣкоя пакостъ той плаче. Родъ обича учението. Тѣзи година като го записаха въ първо отдѣление, не можеше да се нарадва. Макаръ че той е малко немирень, цѣлата махла го обича.

Какво ще кажете за това съчинение? — Хубаво е. — Защо? — Огговаря на заглавието, разказва ни за момченцето Родъ. — Има последователность въ мислитѣ. — Най-напредъ прави външна характеристика, а после разказва за постѣпкитѣ му. Още? — Има и заключение въ съчинението. — Кажете, можемъ ли да си представимъ момченцето Родъ? — Можемъ. — Какъ си го представяшъ ти? — Пълна ли е характеристиката? — Външната е непълна, още нѣщо трѣбва да пиша за външността на Родъ.

— Казахме, че, общо взето, съчинението добре е построено. Нека сега да разгледаме по отдѣлно мислитѣ. Говорили сме за мислитѣ въ едно съчинение. Какви трѣбва да бъдатъ тѣ? — Правилно написани, ясни. — Още? — Безъ излишни думи. — Трѣбва да употрѣбяваме подобрани думи. — Какъ разбирашъ това? — Трѣбва да употрѣбяваме думи, които изразяватъ ясно нашитѣ мисли и чувства. — Внимавайте, азъ ще прочета първитѣ двѣ изречения отъ съчинението. Кажете, не бихме ли могли да ги свържемъ въ едно изречение? — Можемъ. Следъ името Родъ да сложимъ запетайка и да свържемъ съ мѣстоимението „което“. — Прочети! — Не е хубаво така. По-хубаво е да сложимъ две точки следъ първото изречение и да изброимъ: мѣничко, русо-косо, крачката му малко изкривени. — Изкажи цѣлото изречение. — Така е по-добре! — Прочетете следното изречение! Отъ колко изречения се състои то? — Отъ две. — Съ какъвъ съюзъ сж свързани? — И. — Добре ли е да остане този съюзъ за връзка? — По-добре е да сложимъ съюза „затова“. Изкажи съ него изречението! — Така е по-добре. Чети по-нататъкъ! — Думата „своитѣ“ е написана съ *e* на края. — Какъ трѣбва да се напише? — Съ *ѣ*. — Защо? — Прочети следното изречение! — Следъ като направи нѣкоя пакостъ, той плаче. Какво е това изречение споредъ числото на глаголитѣ? — Сложно. — Намѣрете главното изречение! — той плаче. — Трѣбва да се отдѣли съ запетайка отъ приставното. — Какъ си написалъ съществителното име „пакостъ“? Съ *ъ* на края. — Трѣбва съ *ѣ*. — Защо? — Защото е съществително име отъ ж. р., което свършва на съгласна буква. Да разгледаме останалитѣ изречения!

Сега пакъ Марко ще прочете своето съчинение!

Прилежниятъ Жоро.

Синъ на добри и скромни родители. Майка му е дала добро възпитание. Уменъ, трудолюбивъ и честенъ, обичанъ отъ другаритѣ си. Порядъченъ и точенъ въ своитѣ ученически длѣжности. Има добъръ успѣхъ, което радва родителитѣ му. Всички го обичатъ въ махалата. Майкитѣ го сочатъ за примѣръ на децата си. Учителитѣ сж доволни отъ него. Майка му и баща му се радватъ много, че сж отгледали такъвъ достоенъ синъ.

— Да сравнимъ дветѣ съчинения!

— Тѣ не си приличатъ. По какво се различаватъ? — Въ едното се разказва за палаво момченце, а въ другото — за примѣренъ ученикъ. Значи, по какво не си приличатъ съчиненията? — По съдържание. — И по друго се различаватъ тѣ. — Въ първото съчинение се обяснява повече. — Какъ да разбираме това? — Разказва се за живота на Родъ. — А въ второто съчинение? — Изброяватъ се само

добрите качества на Жоро. — Виждате, значи, че двама души другари по два различни начини сж изложили мислитѣ. Въ второто съчинение има нѣщо особено. Азъ ще ви прочета първото изречение, за да видя, дали ще се сътите. — Глаголъ нѣма въ това изречение. — А какво учихме ние за изречението? — И подлогъ нѣма! — Е, та тогава това изречение ли е? — Не е. — Има и други такива изречения! — Зоачи, съчинението не е хубаво! — Хубаво е! — Какъ да си обяснимъ това? Ако кажемъ отдѣлно тѣзи думи и изрази, тѣ не изразяватъ ясна мисль, но като ги свържемъ, тѣ поясняватъ общата мисль, и отговарятъ на заглавието. Значи, съ какво можемъ да сравнимъ тоя изразъ? — Съ изречения. — Запомнете, на такива изрази казватъ изрази, равносилни на изречения. При другъ случай ще говоримъ повече за тѣхъ. Сега ще запомнимъ само, че е добре да ги употребяваме при подходящи случаи, безъ да прекаляваме. Още нѣщо трѣба да забележимъ. Прибавете къмъ третото изречение казуемо и подлогъ. — Той е уменъ, трудолюбивъ и честенъ, обичанъ отъ другаритѣ си. — Покажете подлога и казуемогото! Какви сж поясненията? — Казуемни опредѣления. — Колко сж тѣ? — Четири. — Значи? — Имаме еднакви части въ изреченията. Какви могатъ да бждатъ еднакви тѣ части въ изречението? — Казуемо, подлогъ, допълнения, опредѣления, обст. думи. — Какво знаемъ за правописа на тия еднакви части въ изречението? — Отдѣлятъ се съ запетайки. — Добре, но въ следващото изречение думитѣ „порядъченъ и точенъ“ не сж отдѣлени съ запетайки! — Предъ и се пише запетайка, когато се повтаря.

Още едно съчинение да прочетемъ! Чети, Траяно!

Моето малко братовчедче.

Той е малъкъ, на около седемъ години. Но е много уменъ и важенъ. Много пжти, когато идва у насъ иска да се боксира съ мене и щомъ азъ дамъ съгласието си, неговитѣ тъмно кафяви очи започватъ живо да се въртятъ и да блѣстятъ, като че искри изкачатъ изъ тѣхъ. И щомъ се свърши борбата на която той винаги излиза победителъ, той се засмива самодоволно и отъ устата му се показва единъ бѣлъ зжбъ и край него малки счупени. И той казва никакъ гордо съ вдигната глава: Видѣли ти казваше че азъ съмъ малъкъ, а азъ съмъ голѣмъ, защото съмъ те победилъ!

— Защо се смѣете? — Весело съчинение! — Кого описва Траяна? — Едно малко момче. — Забелязахте ли, какъ тя описва външния портретъ на момчето? — Тя не го описва направо, ала разказва, какво прави момчето и тогава говори за него. — Кжде, напр., най-добре личи това? — Когато момчето се засмива самодоволно и въ устата му се показва единъ бѣлъ зжбъ, а другитѣ счупени. — На края е

много хубаво. Защо? — Защото тя хубаво изказва желанието на децата да бжпатъ голъми. — Какво настроение създава това съчинение? — Весело. — Добре, но Траяна каточели се! — подиграва съ своя малтъкъ братовчедъ! — Тя не се подиграва, ами пише като голъмъ човъкъ къмъ малтъкъ, като на шега.

— Да, Траяна пише съ шеговитъ тонъ.

— Сега Иванъ ще прочете съчинението и ще се поправятъ мислитъ, а после — правописнитъ гръшки.

— Първитъ две изречения тръба да се слъятъ въ едно. Думата „седемъ“ се пише съ ъ. — Защо? — Другото изречение може да се раздъли на две. — Прочети! — Много пжти, когато идва у насъ, иска да се боксира съ мене. Щомъ азъ дамъ съгласието си, ... — Не забелязвате ли нъщо въ следващото изречение? — Писалъ е „на която“, а то тръбва „въ която.“ — Така, добре тръбва да се внимава при употребата на предлозитъ. — Дветъ изречения тръбва да се раздълятъ съ запетайки. — Въ сжщото изречение има другъ предлогъ, неправилно употребенъ. Въмсто да пише „отъ устата му,“ тръбва да пише „въ устата му“

— Кажете, имало ли е нужда да употребява пръка речъ. — Да. Само четя не я заградила съ кавички. — Съединила дветъ думи: „видъ ли.“

— Следъ тъхъ тръбва да се сложи запетайка. Личното мъстоимение „азъ“ се повтаря. — Прочети сега изречението поправено!

Другъ пжтъ ще четемъ останалитъ съчинения.

Николай Тодоровъ — Сливенъ.

Пиши по-разбрано!

Ето че „краснопистъ“ си зае пакъ мъстото въ програмата за основнитъ училища! И, ако се върва на многобройнитъ автори на специални *методични* тетрадки, тръбва да се очаква, че не ще се мине много време, когато и най-върлитъ му нъкогашни противници ще разбератъ гръшката си и ще се засрамятъ отъ себе си. Защото никой не ще от-рече, че нашитъ ученици отъ всички видове училища отъ нъколко години насамъ започнаха да пишатъ досущъ небрежно и неразбрано. Пъкъ и съвсемъ нечисто. Сякашъ у тъхъ нарочно се насажда убеждението, че пише хубаво оня, който не пише. ... хубаво! Всичко това, пакъ споредъ многобройнитъ афтори на модерни *методични* тетрадки, е естествена последица отъ оня непростенъ гръхъ, който миналото направи съ „краснописа“. И съ всичката сила на своето искрено слово тъ ни увървяватъ, че злото е ударено вече пра-

во въ сърдцето и че отсега нататъкъ всичко ще тръгне по медъ и масло, стига само да се направи. . . добъръ изборъ на тетрадки. Но и това условие, за щастие, е обезвръдено: всички предлагани тетрадки сж съставени се по най-новитъ научни издирвания и въ пълно съгласие съ постиженията на днешното изкуство, та е изключена всѣкаква опасностъ да се не олучи добъръ изборъ. Прочее, следъ ужасъ — спасение!

И това се проповѣдва като откровение.

Не знамъ само, защо азъ не мога да повѣрвамъ, че „краснописътъ“ ще осигури *краснотиса*. Дали защото стоя тѣй близко до нашата училищна действителностъ!?

* * *

Въ първото училище, което посетихъ тази година, пожелахъ да присѣдствувамъ на урокъ по краснописъ.

Учителътъ току-що бѣше раздалъ тетрадкитъ и пристѣпваше да обърне вниманието на ученицитъ върху краснописнитъ особености на дадения образецъ: „*Бъло вино, черенъ гробъ*“. Тази работа мина леко и даде възможностъ на ученицитъ да си поприказватъ, безъ да изразходватъ много психична енергия. Насърченъ отъ тоя видимъ успѣхъ, учителътъ се освободи отъ стѣснението и разшири плана си: премина на таблата, дето написа самъ сжщата мѣдростъ. Не писалъ никога *полегато*, той даде образца *отвесно*. Следя изражението на ученицитъ и се мѣча да доловя, какво впечатление ще имъ направи различието въ основнитъ линии на образца въ тетрадкитъ и тоя на таблата. Никакъвъ признакъ, че тоя въпросъ ги занимава. Когато учителътъ даде заповѣдъ да се пристѣпни къмъ писане, азъ очаквахъ всѣки мигъ неговата катастрофа. За щастие, обаче, ученицитъ и сега останаха спокойни. Нѣщо дори по-друго. Повечето отъ тѣхъ, както стори и учителътъ, се повлѣкоха следъ привычката си и записаха *отвесно*. Авторитъ на тетрадката, обаче, бѣха вземали всички мѣрки срещу подобни волности. Положението на учителя се затѣгаше! Да поправа и мѣмри за грѣшкитъ противъ правилата на полегатото писмо, не можеше, защото самъ бѣше ги направилъ; да премѣлчи своеволието на ученицитъ си, тѣй здраво хванати въ „мрежата“ на авторитъ, не биваше, защото отричаше „урока“ си. . .

— Тия тетрадки ме компрометираха предъ васъ, — ми шепне съ присторена усмивка той, — и продължава: какво да ги поправамъ, когато и азъ не мога да отвикна и не ми прилѣга никакъ полегатото писмо!

— Че защо сте въвели такива тетрадки? — питамъ го азъ.

— Съветътъ ни взема решение противъ *отвесното* писмо, и азъ трѣбваше да се подчиня.

— Интересно, защо съветътъ ви се е изплашилъ толкова отъ *отвесното* писмо, въведено въ училището ви, —

тъкъ и въ цѣлата ни страна, — вече повече отъ двацѣтъ години, та е решилъ да не изчака дори постепенното му измѣстване съ полегатото, като се започне отъ първацитѣ, т. е. съ букварчето ?

— Азъ съмъ младъ и не познавамъ добре тоя въпросъ, — отвърна нѣкакъ виновато учителътъ, който, наистина, току-що бѣше излѣзълъ отъ педагогическо училище. — Стари и опитни другари, — продължи той, — представиха работата тѣй, че съ отвесното писмо децата едва ли не щѣли да ослѣпѣятъ, . . .

— Ние за всѣка работа сме тѣй бързоречи и припрѣни, — прекъснахъ го азъ, Досущъ тѣй говорѣхме преди години противъ полегатото писмо. Ами стана ли дума, когато обсъждахте преимуществата и недостатѣцитѣ на едното и другото писмо, че вашитѣ чинове сж сѣ още отъ такава кройка, която изключаваше възможността да имате единъ правиленъ строежъ. А само при пълната наличностъ на всички ония условия, които осигуряватъ на ученика едно идеално хигиенично държане, може да се наблюдаватъ изолирано отрицателнитѣ страни на този или онзи шрифтъ. Безъ това, вашиятъ страхъ отъ отвесното писмо е много прибрзанъ, ако не и наивенъ.

— Противъ отвесното писмо се изнесе, — забеляза учителътъ, — и това, че не било красиво и че на него се дължи лошия почеркъ на ученицитѣ; между това, . . .

Той не можа да се доизкаже, защото въ отдѣлението настана тревога: едно момче рекло да понамѣсти изтрѣпналия си отъ притискане гърбъ и бутва всичкитѣ мастилници на разхалаватения заденъ чинъ. Въ залисията си, пострадалиѣ, безъ да щатъ, разширяватъ областта на мастиленитѣ прѣски и върху тѣхнитѣ съседи. Докато учителътъ се справи съ настѣпилото безредие, звѣнецътъ удари. . . .

* * *

Когато децата отидоха по домоветѣ си и ние останахме сами въ канцеларията на общъ разговоръ, първиятъ въпросъ, който повдигнахъ, бѣ тоя за краснописа.

— И тѣй, — подкачихъ, азъ, — вие имате решение срещу отвесното писмо и сте въвели вече по краснописъ тетрадки съ полегатъ шрифтъ. А какъ смѣтате да се справите съ привычката на децата да пишатъ отвесно, привычка, която имате и вие самитѣ ?

— Тази привычка е била създадена по силата на едно заблуждение, което новото време успѣ да изобличи, — заяви отсѣчено единъ отъ учителитѣ и продължи: А какво е вашето мнение за отвесното писмо отъ гледна точка на училищната хигиена ?

— То има, споредъ мене, на страната си училищната хигиена и затова е намѣрило мѣсто въ всички наши учили-

ща. Ако тия дни наново се спори, какъвъ трѣбва да бѣде шрифтътъ — отвесенъ или полегагъ, — това става не заради интереситѣ на обучението, а за ония на многобройнитѣ автори на „модерни“ тетрадки. Изглежда, че вие вѣрвате искрено на препоръжитѣ, които тъй пишно си правятъ, и сте се убедили, че досегашниятъ лошъ почеркъ на ученицитѣ се дължи на отвесния шрифтъ и на липсата на специални часове за краснописъ...

— Разбира се, убеденъ съмъ въ това, както сж убедени и педагогически знаменитости. Не мога да си спомня, кой педагогъ въ Германия се обявява за решителенъ противникъ на отвесното писмо и казва, че то трѣбва веднага да се замѣсти съ полегато. А нуждата отъ краснописъ е на лице. На какво приличатъ писменитѣ упражнения на децата? Отъ друга страна, защо не се обявите и срещу рисуването?

— Да се разберемъ. Азъ нѣмамъ нищо противъ краснописнитѣ упражнения, за каквито може да има, но може и да нѣма, нарочни часове. Тѣхъ и азъ намирамъ за неизбѣжни въ пѣтя къмъ хубавъ почеркъ. Моята мисль е, че който и шрифтъ да въведеме, *краснописътъ* нѣма да дойде само отъ „краснописа.“ Както *правописътъ* не може да се обсеби самъ съ упражненията по правописъ въ нарочнитѣ за това часове, а чака подкрепата и на другитѣ предмети, дето има да се пише; както писането, сиречъ съчинителството, до специалнитѣ за него уроци минава презъ уроцитѣ по всички други учебни предмети, па дори и презъ игритѣ на децата, който училището съ общата си работа ще успѣе да развие, — тъй и краснописътъ е привързанъ фатално въ естетичния успѣхъ, който учителътъ ще пробуди въ душата на детето. Наивно е да се смѣта, че ученицитѣ ще започнатъ да пишатъ хубаво, щомъ се заставятъ единъ часъ седмично да рисуватъ отдѣлни букви, пъкъ нека бѣде и отдѣлни право-учителни или противоалкоолни изречения... Важно е, какво имъ дава тѣхното ежедневие; грижи ли се то да се развиватъ подъ знака на една постоянна и неотклонна изисканостъ въ писменитѣ работи, или ги оставя да загрубяватъ въ безгрижието, безредието и непоследователността, на които робува собствениятъ имъ учителъ. Но нека не се увличаме въ голи приказки, а да се позовемъ на фактитѣ, които ни заобикалятъ. Азъ ви моля, господа, да направимъ всички една мѣнинка екскурзия до учебнитѣ ви стаи. Надѣя се, че тамъ ще намѣря, съ що да подкрепя тезата си.

Моето предложение внесе оживление въ аудиторията ми.

— Тѣжки да бѣхъ избърсала таблата си! — дума една учителка на съседката си и крие очи въ шепата си.

— Ти поне пишешъ хубавко, — отвръща ѝ друга, — ами какъ ти се струва наша милость!

— Всички сме едно; нека си признаемъ, че пишемъ, както дойде на калема, — вика трета.

Ние сме въ стаята на II отдѣление. На черната дъска стои неизбърсана още пѣсничката, заучвана последния часъ. Както и очаквахъ, тя бѣше написана на единъ безкрайно „свободенъ“ почеркъ, който мжно разчетохме и ние. Подъ ржката на учителя, въ неговия „обработенъ“ почеркъ, всѣка буква тѣй бѣше промѣнила формата и очертанията си, че едвамъ—едвамъ напомняше за първообраза си.

— Хайде сега, подхванахъ азъ, обръщайки се къмъ учителя на отдѣлението, моятъ доскорошенъ опонентъ, — да чуемъ, какво ще кажете за вашия *краснописъ*.

Учителскитѣ избиха въ смѣхъ и настояха, да си признае, че и той е жертва на една лоша привичка.

— Е, нѣма що, тѣй е... виновенъ съмъ, — отвърна засрамено учителтъ.

— Нека продължимъ ревизията си, — забелязахъ азъ и се отправихме за друга класна стая.

Тука таблата бѣше чиста. Тъкмо когато учителката започна да закача другитѣ, че се отървала леко, азъ спрѣхъ предъ „програмата“, небрежно закачена на стената о единъ, кой знае отъ кога и отъ що останалъ, гвоздей.

— Може ли, за бога, да се държи предъ деца, които, преди всичко, и главно *възпитавате*, тѣй нехайно начертана, написана и окачена програма? Опитвахте ли, госпожо, да узнаете, дали децата сж смогнали да я разчетатъ? Съ какво право, отъ друга страна, ще изисквате отъ тѣхъ да пишатъ буквитѣ и съединенията имъ правилно и красиво? Погледнете, наприкладъ, вашата буква „т“ и кажете, въ кой букварь сте я срѣщали въ тая форма, която сте й дали вие? А я вижте главната буква „ж“...

— Видѣ ли сега? Защо не си мълча?... Леко се отърва, а? — започна на подбивъ учителтъ.

Върху таблата на IV отдѣление намѣрихмѣ планъ, по който учителката преподава за джба. За разчитането на този планъ, обаче, трѣбваше да викаме опитни египтолози: ние имаме работа съ сжщински иероглифи.

— Какъ ви се вижда това? Следъ всичко, което дадоха досега вашитѣ учебни стаи, и предъ тази черна дъска — има ли още нѣкой да се чуди, защо ученицитѣ ви пишатъ лошо? Или да запитамъ по иначе. При тия тѣй бодливи данни има ли още нѣкой да чака подобрение на *краснописа* отъ „краснописа“? Азбучна истина е че ученикътъ подражава учителя си и то предимно въ неговитѣ недостатѣци, въ неговитѣ слабости. Азъ мога да ви увѣря, че и при ежедневни уроци по *краснописъ* ученицитѣ отъ това отдѣление ще отразятъ въ писменитѣ си работи това безобразно писмо. Но нека не приказваме само. Я дайте, госпожо, тетрадкитѣ си!

Тя се отправи къмъ чекмеджето на масата си съвсемъ съкрушена.

Преди да разгърна тетрадитъ по краснописъ, които ми предложи най-напредъ, погледътъ ми се спрѣ на онова мѣсто на красивитъ имъ корици, дето, срѣдъ хубавъ орнаментъ, между великолепна калиграфия „Тетрадка по краснописъ на...“, учителката бѣше допълнила съ своитъ иероглифи имената на ученицитъ.

— Това вече надминава всѣкаква мѣрка! — викахъ сърдито азъ. — Вижте, господа! Не бode ли неприятно очитъ ви тая ужасна дисхармония!

Докато учителитъ и учителкитъ разглеждаха тайнственитъ знаци, съ които бѣха надписани краснописнитъ тетрадки, азъ посегнахъ да разгърна тетрадка по писане. Упражнението при което се отвори тетрадката, както очаквахъ, бѣше написано досущъ лошо и неразбрано, ала моятъ погледъ се плъзна бърже по работата на детето и се прикова върху едрата червена бележка, която учителката бѣше написала саморъчно въ края. Всичкитъ ми усилия да дешифрирамъ самъ тази червена бележка съ толкова голѣма удивителна отидоха залудо.

— Какво сте написали тука? — запитахъ учителката.

Тя се надвеси надъ тетрадката, наостри погледъ и сконфузено отвърна:

— „Пиши по разбрано!“
? ! ? ! ...

Жеча Константинова — Варна.

Детско милосърдие.

Влизамъ въ стаята, потисната отъ тягостно чувство. Навнъ изъ сълзящата студена мъгла бавно и тежко падатъ едри водни капки и вещаятъ първия снѣгъ.

Първи снѣгъ!...

Колко радостъ за децата, колко надежди за селяци, колко развлечѣния за охолни, колко... колко сълзи за сираци!

Подрали деца ме приветствуватъ вежливо и забърватъ изъ чиноветъ. Прииждатъ други съ измокрени дрешки, киматъ ми презъ примрежени очички, осмукватъ наивно овлажнѣли горни устнички и смѣсватъ гласета съ първитъ.

Скоро „семеѣството“ ни се попълва (така често обичатъ да назоваватъ отдѣлението децата). Звънецътъ ни поканва на занятия. Всички набързо се настаняватъ по мѣстата си. Въ очакване на предстоящия урокъ, стрелкатъ очички къмъ менъ и мокритъ стъкла на прозорцитъ, заглеждатъ се въ мъглата и се умърлушватъ. Нѣма довчерашнитъ усмихнати лица и звънки гласове. Прелитатъ врани една по една въ училищния дворъ. Съ усилие размахватъ криле изъ мъглата.

— Вижте, вижте, горкитѣ врани не могат днесъ леко да летятъ, — обажда се нѣкой.

— Зима иде, снѣгъ ще вали! Какво ли ще ядатъ птичкитѣ!...

— Колко врабци бѣха накацали тази сутринъ край нашия курникъ!

— А вие ядохте ли тази сутринъ?

— Даа!

— А снощи?

— Даа! — обаждатъ се мнозина... Но нѣколко деца тжно ме поглеждатъ и срамежливо мълчатъ.

Почвамъ малка анкета. Указва се, че едни вечеряли съ гжска, други съ свински пражоли, пуйка, бульонъ, чай съ масло. Закусили сжщо добре тая сутринъ. Смълчалитѣ се вечеряли съ бобъ, постно зеле, чай и хлѣбъ, само хлѣбъ, а двама не вечеряли — само сутринъта закусили съ хлѣбъ.

Разпитвамъ единъ сиракъ, миналъ самъ по бѣлъ день добруджанската граница, за да се учи въ българско училище. И още отъ първия день, когато постъпи въ нашето училище, това мургаво, смѣло и умно момче, израстна въ очитѣ на моитѣ ученици като истински герой. Неговиятъ простъ и трогателенъ разказъ за страданията му въ Добруджа и за смѣлото му преминаване презъ границата, извика нѣкога възторгъ, удивление и сълзи въ отдѣлението ми... И сега, когато то довършваше своята проста и искрена изповѣдь за тежката неволя, въ която живѣе, — отъ много страни въ отдѣлението се издигна една и сжща молба:

— Нека да си направимъ трапезарийка, както миналата година!

— Нека!... Нека!... Моля, госпожице!

— Ще носимъ пакъ храна подредъ!

— Азъ ще донеса ботювитѣ дрехи на Атанасъ (героя), увѣрява Дафинка.

— Пъкъ азъ шишонитѣ си на Митко!

Предложения отъ всѣкжде за услуги.

Съгласявамъ се. — Да. Имаме вече печка, свободна маса, — можемъ и чай да приготвяме! Ами чаши, чайникъ, бѣла покривка, за да свикватъ на чистота и редъ другарчетата ни?

— Ще донесемъ, ще донесемъ!... Мама даже питаше, кога ще си устроимъ трапезарийка.

— Азъ ще донеса захаръ и чай отъ нашия дюгенъ!

— Азъ... Азъ... всѣкой вика, какво ще донесе.

Следъ обѣдъ заварвамъ масата покрита съ вехта, но чиста бѣла покривка, сложени чаши, хлѣбъ въ малко панерче, сирене и мармеладъ въ панички.

Посрещатъ ме съ радостна вестъ:

— Госпожице, ние наредихме масата, елате горе да видите. Дорини сега се хранятъ. Да видите, колко сж весели!

Влизамъ. Радостни викове. После стаята се напълва съ деца. Едни наобикалятъ масата, други гледатъ отъ чиноветъ си. Дежурни момичета — „разпредѣлителки“ сервиратъ. До стената при списъка на ученицитъ се събрала група: пресмътатъ, кога ще имъ дойде редъ да донесатъ храна и високо ми се хвалятъ, какво ще донесатъ.

Приближавамъ до масата. Всички се смълчаватъ и ме следятъ. Кога погледа ми спира на Атанасъ, веселъ смѣхъ изпълва стаята. Атанасъ е премѣненъ въ хубавигъ батюви дрехи на Дафинка, а на чина му още едни панталони; на Митковитъ крака — шишони.

Поглеждамъ децата, безъ да кажа дума, съ пълни отъ умиление очи, че съ малко усилие постигнахъ много. Тъ ме гледатъ и мълкомъ малкитъ сърдца ми казватъ, колко сж доволни и радостни отъ своето добро дѣло.

Кр. Черноводовъ — Варна.

Урокъ по гимнастика въ I класъ.

Планъ на урока:

1. Строеви упражнения — 10 минути.
2. Свободно упражнение съ движение на ржце и крака — 20 мннути.
3. Свободна игра — 10 минути.
4. Маршировка — 5 минути.

Разработка:

1. Строяване класа въ една лицева редица. Учителтъ застава срещу класа на такова мѣсто, отдето може да наблюдава децата, както отъ лѣвия, така и отъ дѣсния флангъ. — Класъ — мирно! Надѣсно — равнисъ! Класъ — мирно! Здравейте I класъ! — Ученицитъ отговарятъ; силно и едновременно: „Здравейте, г-нь учителю.“ Следъ поздрава, децата се преброяватъ по двама съ командата: „По двама на групи — преброй се!“ Учителтъ, за да провѣри, дали всѣки помни своя номеръ, командва: — „Вторитъ номера дѣснитъ ржце горе — едно!“ За да образува двуредиченъ строй отъ тази разчетена редица по двама, учителтъ командва: „Вторитъ номера задъ първитъ, маршъ!“ Вторитъ номера отиватъ съ бѣгомъ задъ дѣсностоящитъ до тѣхъ първи номера. — „На дѣсно — равнисъ!“ Ученицитъ се сгъстяватъ вдѣсно и подравняватъ. — „Класъ — мирно! По четири на групи — преброй се!“ По сжщия начинъ, както и по горе, учителтъ провѣрява номерата съ командитъ: — „Първитъ номера дѣснитъ ржце горе — едно!“ Вторитъ номера дѣснитъ ржце горе — две!“ Съ тѣзи команди провѣрява

първитѣ, вторитѣ, третитѣ и четвъртитѣ номера. — „По четири надѣс—но! „Така обърнати по групи, и децата маршируватъ, като пѣятъ нѣкоя разучена отъ по-рано маршова пѣсенъ. Спиране на класа съ командата: — „На мѣсто! Класъ — стой!“ Разрѣдяване на две рѣце разстояние и пристѣпване къмъ разучване на свободното упражнение.

II. 1. Ржцетѣ напредъ долу, свити въ юмуруци, тѣлото малко наведено напредъ. (Държане кормило на велосипедъ.)

2. Изправяне, ржцетѣ долу. Това направено нѣколко пжти по редъ. Следъ като свикнатъ децата да взематъ положението правилно, взематъ съ движения съ краката.

1: Лѣвиятъ кракъ повдигнатъ горе, свитъ отъ колѣното, обтягане малко напредъ и веднага поставяне пакъ на земята. Това движение съ лѣвия кракъ се прави нѣколко пжти.

2. Сжщото движение се извършва нѣколко пжти и съ дѣсния кракъ. Следъ като се усвоятъ дветѣ движения се повтарятъ, като се редуваатъ ту съ дѣсния, ту съ лѣвия кракъ.

Слѣбяване на упражненията:

I. 1. Ржцетѣ напредъ долу, свити въ юмуруци.

2. }
3. } Задръжъ.
4. }

II. 1. Повдигане и стѣпване съ лѣвия кракъ.

2. Повдигане и стѣпване съ дѣсния кракъ.

3 = 1. отъ II.

4 = 2. отъ II.

Движенията съ краката можемъ да извършваме по нѣколко пжтя. Отвреме-навреме тѣ могатъ да се ускоряватъ или забавятъ, като изобразяваме бързо и бавно каране на колело. Следъ като ученицитѣ научатъ упражнението много добре, усложняваме го, като правимъ едно завиване влѣво или дѣсно, докато пристигнемъ пакъ на сжщата страна, отдето сме почнали,

Краката при тѣзи завивания тѣпчатъ на мѣсто.

III. Сгжстѣяване и обръщане класа въ двуредиченъ строй съ командата: — „Фронтъ на лѣ—во! Първата редица крж—гомъ!“ Улавяне за ржце и образуване кржгъ. Ржководителтъ застава въ срѣдата на кржга, като държи въ ржката си толкова тапи или камъчета, колкото сж играчитѣ.

Той прѣска тапитѣ въ кржга. По даденъ знакъ двама играчи се движатъ тичишкомъ въ противоположни посоки и влизатъ презъ вратата, която се образува отъ тѣхнитѣ мѣста. Играчитѣ почватъ да събиратъ тапитѣ бързо. Който събере повече тапи, печели играта. Следъ това други двама, стоящи въ лѣво или дѣсно на първитѣ, продължаватъ по сжщия начинъ играта, докато се изредятъ всички. За разнообразие може да се допусне, щото онзи,

който е събралъ повече тапи, да бжде носенъ на гръбъ отъ другаря си, докато обиколи единъ пътъ около кржга. Тукъ не се позволява на играчитъ отъ кржга да подсказватъ на другаритъ си, които събиратъ тапитъ, кжди иматакива, когато събирачитъ не виждатъ нѣкои отъ тѣхъ.

Ако играчитъ сж много, за да могатъ въ по-малко време да се изредятъ всичкитъ, могатъ да бѣгатъ по четирма—двама влѣво, двама вдѣсно.

IV. Когато се свърши свободната игра, учителятъ повдига ржцетъ си встрани и командва: — „Задъ менъ въ две редици, строй се!“ Ученицитъ съ бѣгомъ се строятъ въ дуредиченъ строй на разстояние петъ крачки задъ учителя. Подравняване класа и обръщане по групи на дѣсно. Маршировка съ пѣсни, спиране класа, поздравляване и разпущане съ командата: — „Свободни сте!“

Ант. Борлаковъ.

Зиме въ градината.

(урокъ за III отд.)

Наблюдения:

- 1) Плодове по клонкитъ на салкъма и тръндафила.
- 2) Гжсенични гнѣзда. Опитъ: клонки съ гжсенични гнѣзда, поставени нѣколко дена близу до печката.
- 3) Какъ изглеждатъ дървесата, когато падне скрежъ.
- 4) Да се разкопае на нѣкое мѣсто градинската почва и да се разгледа
- 5) Да се отрѣжатъ нѣколко клонки, да се обели кората имъ и да се види, дали има сокъ въ тѣхъ. Да се хвърлятъ нѣколко зелени клонки въ огъня и да се наблюдава, какъ отъ краищата имъ излиза вода.
- 6) Да се разгледатъ пжпкитъ по клонкитъ на дърветата. Да се разкжсатъ нѣколко отъ тѣхъ.
- 7) Да се извадятъ нѣколко луковици на кокиче, лале, зюмбюль, кремъ и да се разгледатъ.
- 8) Кон птици посещаватъ градината и какво правятъ.

Материалъ за разработка.

1. Листата на дърветата отдавна окапахъ. Сегъ по вейкитъ на салкъма се виждатъ дълги *чушки*, напълнени съ черни семена, а по клонкитъ на тръндафила тукъ—тамъ личатъ червени *плодове*.

2. По клонитъ на нѣкои дървета има *гжсенични гнѣзда*. Въ тѣхъ спятъ малки гжсенички, излупени още презъ есенъта. Когато стоплихме гжсеничнитъ гнѣзда, гжсеничкитъ се събудиха и размърдахъ. Презъ зимнитъ мразове гжсеничкитъ не измръзватъ, понеже гнѣздата имъ сж обвити съ жилава влакнеста покривка, която не пропуска ни студъ, ни влага. Огвжтрѣпокривката е влакнеста. Като сжщински кожухъ, тя топли малкитъ гжсеници. Тѣ спокойно си спятъ презъ дългата зима въ топлата кжщица.

3. По клонкитѣ на дърветата личатъ *пжпки*. Тѣ сж два вида: едни сж заострени, други сж обли, съ тжпи върхове. Въ първитѣ стоятъ сгънети листца, а въ вторитѣ — цвѣтове, които едва се забелязватъ. Листцата и цвѣтоветѣ сж покрити съ меки влакнѣца и отвънъ сж обвити съ яки жилави люспи, слепени съ лепкаво вещество. Ако капнемъ вода върху люспитѣ, воднитѣ капки не могатъ да влѣзатъ въ пжпката, а се стичатъ надолу и падатъ на земята. Ако въ тѣхъ можеше да влиза вода, отъ зимнитѣ студове водата щѣше да замръзва, и листцата биха се повредили. Влакнѣцата и люспитѣ пазятъ листцата и цвѣтоветѣ отъ студъ и влага.

4. Ние разкопахме почвата въ градината. Тя е замръзнала. Острилото на мотиката мжно се забива въ прѣстѣта. Коренитѣ на дървчетата не могатъ да смучатъ замръзналата влага. Тѣ сега спятъ. Затуй подъ кората на дърветата не тече сокъ. Наистина, въ клонкитѣ има влага; като ги туримъ въ огнь, виждаме, кѣкъ отъ тѣхъ излиза вода, но тая влага е съвсемъ малко. Ако подъ кората на дървото течеше много сокъ, той отъ голѣмия студъ щѣше да замръзва, и дървото щѣше да се разпука, както се разпука бѣчва или стомана, напълнена съ вода, като замръзне.

5. Ние извадихме отъ градината и нѣколко луковичи на кокиче, лале, зюмбюли и кремъ. Всѣка луковича е направена отъ месести люспи, напълнени съ сокъ. Отвънъ е покрита съ сухи жилави обвивки. Обвивкитѣ пазятъ отъ студа месеститѣ люспи. Луковичитѣ сж запазени отъ студа още и съ това, че сж заровени доста дълбоко въ земята. Въ луковичата има малка пжпчица; отъ нея напролѣтъ ще поникнатъ листца и цвѣтове.

6. Тжжна и пуста е сега градината. Отвреме—навреме клонитѣ на дърветата кацатъ само изгладнѣли врабци, врани и свраки. Какво правятъ тамъ?

7. Преди нѣколко дена, когато бѣ падналъ скрежъ, градината изглеждаше по хубава. Клонкитѣ на дърветата бѣха обсипани съ ледени иглички и бѣха увиснали надолу. Отъ тежината на скрежа нѣкои клонки се строшиха. Всички дървета тогава изглеждаха като отрупани съ красиви бѣли цвѣтове. Пекна слънце, стопиха се леденитѣ иглички, и дърветата пакъ погрознѣха.

8. По дънеритѣ и по дебелитѣ клонки на дърветата има натрупанъ снѣгъ, но само отъ една страна. Разгледахме исички дървета и забелязахме, че снѣгътъ е натрупанъ само на оная страна, която е обърната на северъ. Какъ ще си обяснимъ това? Когато валѣ последниятъ снѣгъ, духаше северенъ вѣтръ. Снѣжинкитѣ падаха наклонно отъ северъ къмъ югъ, и се полеяха на една страна—северната—на дърветата. Така по снѣга, натрупанъ по дърветата, можемъ да познаваме, откъде е духалъ вѣтрътъ, когато е валѣлъ снѣгъ.

Общо схващане — надписи. Четива. Рисунки.

Н. Аргировъ—Кара-ачъ, Балбунарско.

Урокъ по пѣние въ I класъ.

Молитва за детето.

(Ек. Вл. Манчева)

Бавно и тихо.

Н. Аргировъ

Дѣдо Госпо - ди смили се ти надъ всички- тѣ де-ца.



По-живо.



Бавно и тихо.

Дѣдо Госпо- ди смили се Ти надъ всички- тѣ де-ца.



2. Подари имъ здраве сила
И щастливи дълги дни,
Да порастнатъ тѣ съ вѣра
За честити бждни дни!

Дѣдо Господи . . .

3. Дай на всичкитѣ дечица
Топли дрехи и храна,
Въвъ душитѣ—чиста радостъ,
Въвъ сърдцата—свѣтлина.

Дѣдо Господи . . .

4. Дай на всичкитѣ дечица
Татко, майчица добра,
Че сирацитѣ тжгуватъ,
Ледень е къмъ тѣхъ свѣта!

Дѣдо Господи . . .

Мелодията е раздѣлена колѣнна въ зависимостъ отъ смисъла на текста.

Забел. Думитѣ, напечатани съ курсивъ, сж на II-я гласъ.

Откриване на мелодията. Преглеждаме написанитѣ ноти класно и си припомняме всичко необходимо за работата ни, а именно: отъ какви ноти се състои дадената мелодия; какъвъ тактъ имаме; какви други знаци се срещатъ; темпото и пр. *Следъ това пристѣпваме къмъ солфирането.* Последното се състои въ изпѣване нотитѣ, безъ да вземаме подъ внимание тѣхнитѣ трайности (произволно солфиране) — просто пѣемъ всѣки тонъ, за да добиемъ обща представа за височинитѣ и за отношението на всѣки тонъ къмъ неговитѣ съседи предъ и следъ него. Макаръ и това да не е истинското откриване на мелодията, ние добиваме една обща представа за мелодичната линия и за тоналността, въ която става движението — тъй да се каже, срѣчаме мелодията. Всичко това извършваме съ имената на нотитѣ. Като направимъ тоя общъ обзоръ на предстоящата ни работа, пристѣпваме къмъ очертаване точнитѣ извивки на мелодичната линия съ помощта на *ржкомахането*. Напрежението, което ученицитѣ изпитаха при търсенето на тоноветѣ, допуска известна умора на мозъка и на грѣдния кошъ, гесп. диафрагмата. Ето защо е необходима една малка почивка, презъ която пъкъ ще си поговоримъ, що е тактъ $\frac{2}{4}$, какъ ржкомахаме при него, когато имаме $\frac{1}{2}$ -ни ноти, $\frac{1}{4}$ -ни ноти и $\frac{1}{8}$ -ни ноти (тия сведения се намиратъ въ всѣки учебникъ по пѣние). — Какъ ще изржкомахаме нашата пѣсенъ? — Много просто — безъ пѣние, само изговаряме имената на нотитѣ и ржкомахаме (ритмично солмизиране) съгласно горнитѣ обяснения и то колкото се може по равномерно и безъ прекъсвания. При това нотитѣ се изговарятъ кратко (ла! ми! ла! си!) или съ канерване (ла-а, ми-и, ла-а, си-и) въ единъ тонъ (монотонно). Като постигнемъ по тоя начинъ *динамиката на ржкомахането и нотното четене*, които сж основата на единството между ритмуса и мелодията, *смѣняваме нотното четене съ пѣние на нотитѣ*, но пакъ ржкомахаме, т. е. пристѣпваме, както се казва, къмъ *ритмично солфиране*, не повече отъ 1—2 пѣти. Истинската работа при откриването на мелодията и нейното уясняване не е въ ритмичното солфиране, а въ *ритмичното вокализиране*, къмъ което пристѣпваме незабавно следъ ритмичното солфиране.

Въ нашата азбука имаме 5 вокали (гласни): а, о, у, е, и, Вокалитѣ ъ, ю, я, сж съставни: ъ=е или я, ю=иу и я=иа, т. е. съставени сж отъ първитѣ 5 вокали, затова и нашето внимание ще е насочено къмъ тѣхъ (5-тѣхъ). И понеже при пѣнието ние протакаме гласа си на тия вокали то ако вокализираме вестранно нотираната мелодия, лесно ще приложимъ и текста къмъ нея. Вокализирането става по следния начинъ :



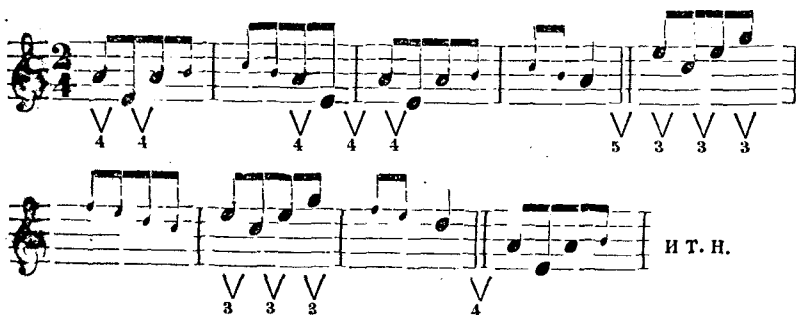
Ще рече, че трябва да изпъемъ дадената мелодия 5 пжти отъ край до край съ различни вокали, а това значи да манипулираме съ тоновете при най-различни положения на устата *). При тѣзи най-разнообразни упражнения (солмизирание, солфигиране, ржкомахане и вокализиране) мелодията едновременно се очертава и обиграва. И за всичко това не е необходимо много време. Опитътъ на всѣки преподавателъ и педагогическия му тактъ ще му подсказватъ, колко ще трае всѣко упражнение. Въ първо време всичко това се извършва за единъ учебенъ часъ, а въ последствие, когато ученицитъ свикнатъ съ тоя редъ, алжуртъ става самъ по себе си много бързъ. Независимо отъ класната ни работа, у-цитъ добиватъ ключа за откриване мелодии съ гласа си, защото коя и да е мелодия се обуславя отъ тия елементи—солфежио, ритмусъ и вокали. И самостоятелността на всѣки у-къ, резултата отъ неговата активностъ, ще ни бждатъ награда за положения трудъ.

Разработка на текста. Независимо отъ чисто музикалното назначение на урока по пѣние, като негова съставна частъ се явява и текста. Често пжти недоброто разработване на текста става причина за пропадането на иначе успѣшно водената работа. Необходимо е бавното, ясно и изразително препрочитане на стихотворението отъ у-цитъ, като се обръща внимание на ударенията, защото тия отъ текста и тия отъ мелодията въ една добре издържана пѣсенъ се съвпадатъ винаги. Ударението въ стихотворението винаги се съвпадатъ съ силнитъ времена на тактовете въ мелодията. Упражнявайки стихотворението по тоя начинъ, то неусѣтно се приближава къмъ наизустяването и ще бжде пълно, когато се свърши съ мелодията.

*) За положенията на устата, гледай фотографитъ въ учебника за I класъ на Аг. Димовъ, IV изд. 1926 г., стр. 12-19.

Запитваме: — Какво е това стихотворение? — Молитва. Какъ ще пѣемъ нашата мелодия като знаемъ, че то е молитва? — Бавно и тихо. — Навсѣкжде еднакво ли ще се молимъ? — Ще ускоряваме и ще усиливаме на нѣкои мѣста, когато ще искаме децата да станатъ честити, здрави, силни, да имъ се дадатъ топли дрехи и храна, татко, майчица добра и пр. Отъ тия разсждения класа идва до заключението, че ще пѣемъ: „бавно и тихо (Анданте и пр.)“, „по-живо“ въ второто колѣно.

Музикална (слухова) паметъ и свързване на мелодията съ текста. Ако се вгледаме въ интервалитѣ, образувани отъ отдѣлнитѣ тонове на пѣсенъта, ще забележимъ, че по-труднитѣ мѣста сж ла'-ми¹, ми'-ла¹, ла'-ми², ми²-до², ми²-солъ², ре²-ла¹ и пр. (отбелязани съ черни ноти)



Ако срещнемъ спѣнка, то тя ще бжде при пѣнието на мѣкой отъ посоченитѣ интервали. И ако упражнимъ тия интервали, намаляваме вѣроятността за спѣнка. Посоченитѣ интервали сж кварта, квинта и терци, отбелязани съ цифри (кварта-4, квинта-5 и терца-3).

Дадената мелодията е въ тоналности а mol и с dur безъ случайни знаци, следователно обиграването на показанитѣ интервали изъ с dur е достатъчно. Казаното до тукъ е встъпление. Помощно срѣдство — тоновата стѣлбца.

Задаваме на децата следния пасажъ:



—Изпѣйте нотитѣ! —Изпѣйте думитѣ подъ тѣхъ! И т. н. Продѣлжаваме да задаваме отдѣлни пасажи (пасажитѣ сж отдѣлени съ пунктиръ) докато се завърши цѣлата пѣсень.

Упражняването на отдѣлнитѣ пасажѣ има това значение, което има и разборътъ на сложното изречение въ граматиката. Както сложното изречение е съставено отъ редъ прости изречения, така и цѣлата пѣсень е съставена отъ редъ мелодически отдѣли (въ случая ги нарекохме пасажѣ).

Задаваме на у-цитѣ да изпѣятъ последователно вече два пасажа и съ това първото колѣно на пѣсеньта е възпроизведено (колѣната сж отдѣлени съ двойна тактова преграда). Следующитѣ два пасажа ще ни дадѣтъ второто колѣно, а третото колѣно е сжщо като първото.

Отъ тукъ нататкъ вече пѣемъ молитвата като цѣло, прилагайки и останалитѣ куплети.

За да не се види чудно, нека обяснимъ, защо наричаме този моментъ отъ работата „Музикална паметъ“.

Когато прилагаме текстъ къмъ даденъ пасажъ отъ мелодията, у-цитѣ трѣбва да помнятъ тоя пасажъ и да произнасятъ думи съвсемъ различни отъ имената на нотитѣ и вокалитѣ, т. е. да сж запамятали мелодията.

Изпълнението на показаната методическа единица става обикновено въ два учебни часа: първия часъ имаме писмена диктовка и откриване на мелодията, а втория часъ — остатъка. Обаче ученици, които иматъ опитностъ въ тоя начинъ на работа, усвояватъ пѣсеньта съ текста само за единъ учебенъ часъ.

Зимна пѣсень.

Andante.

Н. Аргировъ.

Вис-натъ об-ла-ци тж-жов-ни, Глѣхне

пол-ска ши-ри-на Дръ-ме цѣ-ла

та все-ле-на Спи подъ бѣ-ла пе-ле-на.

Но подъ бѣлата покривка
Тамъ въ земнитѣ недра,
Пѣсни тихи се подемагъ —
Пѣягъ житнитѣ зѣрна.

Ц. Церковски.

З и м а.

Molto mosso.

Ал. Д. Симидчиевъ

Бѣ-гай, зи-мо, я-до-ви-та — ста-ра

ба-ба за-яд-ли-ва, твой-та

пѣ-сень мра-зо-ви-та не ни

пла-ши, а раз-сми-ва! . . .

Ний сме стегнали шейнитѣ По пѣрзалки и рѣкички
И кожуситѣ навлѣкли. Ще ти дѣраме кожуха,
Ще те гонимъ изъ горитѣ, А по нашитѣ шейнички
Виждашъ, какъ сме се облѣкли! Нека снѣга ти се трупал..

И катъ слънцето залѣзе,
Ние на грѣбъ съсь кожуха,
Всѣкой въ кѣщи ще си влѣзе,
Твоятъ вѣгъръ некъ си духа!..

Ал. Д. Симидчиевъ.

Кокиче.*Умврено.**Вел. Мянковъ*

mf Азъ съмъ бѣ- ло- то ко- ки- че пър- во
 цвѣ- те, пър ва ра- достъ, всѣ- ки ме за
 туй о- би- ча, де- то но- ся дѣхъ на мла- достъ!

2. Кой ли мене се не радва,
 Мене, бѣлото кокиче?
 Ази кича стари, млади,
 Всѣко гиздаво момиче!
3. Отъ цвѣтята всички — първо
 Мойто вѣнче ще напжпи,
 Скоро, скоро ще си ида
 Пролѣтъта щомъ пакъ
 настжпи!

Л. Бобевски.

Цъфнало бѣло кокиче...

Умѣрено.

Н. Аргировъ.

Цъф на- ло .бѣ- ло, бѣ- ло ко- ки- че,

Мо- ма си сплит-ки, сплит-ки- на ки- чи.

2. Па викна пѣсень да пѣе
Гласътъ ѝ гора люлѣе.
3. Дочу я младо козарче
Отъврѣхъ, отъкрѣши баири,
4. Извади медно цафарче,
Наду го, сладко засвири.
5. Цафарче свирѣ, извива,
Далечъ се пѣсень разнася.
6. Далечъ се радостъ разлива,
Вѣтрецъ му тихо приглася.

Н. Моневъ.

Забел. Думитъ, напечатани съ курсивъ, се пѣятъ по два пѣти.

Ив. Георгиевъ — гр. Ески Джумая.

Два урока по въроучение.

Приключихме свѣтлитѣ празници. Днесъ всички учители сж вече по мѣстата си. Време е да надникнемъ нѣкжде, за да видимъ сериозно подетата работа съ безконтролно вилнѣещитѣ довчера деца. Отивамъ въ близко училище съ двуличенъ персоналъ, за да видя, какъ отморенитѣ учители посрещатъ изморенитѣ отъ продължителната ваканционна игра деца. Отивамъ съ мисълта, че въ това училище ще намѣря разумно подета образователна и възпитателна работа на младѣ учителъ и стара учителка, които минаватъ за опитни методики. Гледамъ програмата: III отдѣление — въроучение и рисуване, IV обратно.

Отдавна не съмъ присѣствувалъ на урокъ по въроучение. Влизамъ въ III отдѣление. Да си припомня най първо, какъ се целѣше съ обучението по тоя предметъ:

а) да се създаде у възпитаницитѣ идеята за Бога и чувство на зависимостъ отъ него

б) да научи ученицитѣ да вършатъ нравствено-религиозни постѣпки и да предявятъ такива искания; да преуспяватъ собственитъ и чужди дѣла отъ нравствено-религиозно гледище;

в) да си създадатъ нравствено-религиозни правила, нуждни за въ живота.

Учителтъ застава предъ отдѣлението, спрѣ сериозенъ погледъ върху ученицитѣ и следъ кратко мълчание, изкомандува: „Седнете добре!“... „Виимавайте!“ Съ наведена глава, дълбоко замисленъ, той се разходи нѣколко пѣти предъ тѣхъ, и тихо — съ молитвено настроение — ги препита: кога и защо ги е разпусналъ за празниците, радвали ли сж се тѣ, на кое най вече сж се радвали, всѣки ли посреща тия празници съ радостъ и т. н. Той поде приказчица за мнима трогателна среща съ едно крайно бедно дете преди празниците, като обрисова мизерното му облѣкло, лошото време, състоянието и положението на родителитѣ му... Ученицитѣ сж въ захласъ, дори сж трогнати... обаче, следъ като учителтъ изгъкна, че се е задоволилъ съ помощъ отъ 10 лева, и бедното дете съ задоволство и благодарностъ я приело и отминало, ефектътъ и настроението се промѣниха. Учителтъ не схвана важността на момента върху създаденото настроение да доизгради здрави етични начала, а запита: „Кой ни е научилъ да помагаме?“ „Кому вие сте помагали?“ „На кого вашитѣ родители сж давали помощи...“ „Кой ни е завещалъ идеята за подпомагане?“

Имаме етиченъ въпросъ, който трѣбва да се разчепка и прецени. Принциптъ на подпомагането трѣбва да се всади въ душитъ на децата не като натрапническа порчка, а като сърдеченъ избликъ, защото, ако помощта се дава по

поржчка, губи етическата си стойност, къмъ която именно намира нравоучението. Христовата етика е чужда на такава помощ. Когато Христосъ е казалъ: „помагайте си“, той не дава това като заповедъ, не ни задължава, а като потикъ на възпитано, облагородено сърдце, което се трогва и самъ говори на разума.

Тая кжса, по ценна по етичните си находки приказка. бѣ достатъчна за учебна единица и би задоволрила исканията на правствено-религиозното учение, което бие предимно на чувствата и посредствомъ тѣхъ на ума.

Свърши се приказката. Учителътъ не спрѣ. Той я изложилъ, за да допълни минатия урокъ „Рождество Христово.“ Нему се струвало, можи би, че е създалъ връзка между тия два урока, та е трѣбвало да се види рождението на този, който, тржбейки на всѣкжде: „помагайте си“, още живѣе. И учителътъ почна да вика ученикъ следъ ученикъ да разказватъ за „Рождество Христово.“ И какво се установи? — Това, че преброяването на населението въ това врѣме било продиктувано отъ решението на царъ Ирода да убие „Неродения новъ царъ“, че овчаритѣ купили и занесли на новороденото дете — Христа — скжпи подарѣци. . . . Учителю, внимавай! Проследи добре целта на преброяването! Размисли: може ли да се убива нѣкой преди да се роди! Отговори си на въпроса: могатъ ли нощно време да се купуватъ, какви да е нѣща? Провѣри: кой е занесалъ скжпитѣ дарове: овчаритѣ или вѣлхвитѣ!

Въ тоя частъ имаше два урока: нова приказчица, и старъ — Рождество Христово. Какъ трѣбваше да постипишъ съ едина и другия, като смѣтаме, че тѣ сж две отдѣлни методически единици, които застжпватъ два отдѣла отъ въроучението: нравствения и религиозния. При първата частъ имаме установено положение: бедно дете, което се нуждае отъ помощъ. Тукъ ти цѣлишъ да всадишъ въ детската душа добродетель — да я приучишъ къмъ състрадание, да и внушишъ милосърдие, да ѝ дадешъ потикъ къмъ нравствена дейность. Отъ тукъ ще посочишъ пжтищата за изпълнението на човѣшкия дългъ, ще изтъкнешъ длжноститѣ къмъ обществото, ще вменишъ всѣкому въ дългъ индивидуалнитѣ и общественитѣ добродетели. Предстои ти още да се спрешъ на нравоучителнитѣ народни мждрости: 1. Стореното добро не се забравя, 2. Приятель се въ нужда познава, 3. Каквото посѣбешъ, такова ще пожънешъ и пр. Ти ще трѣбва да създадешъ нови, нужди за живота на човѣка, тезиси: помагай на нуждающитѣ се. Тѣ сж твои близки. 2. Помощта е добродетель, къмъ която трѣбва да се прибѣгва при всѣки даденъ случай. 3. Чрезъ помощта се лѣкуватъ общественитѣ неджзи. . . .

При втория отдѣлъ има да се насочи детската мисль къмъ Бога, чиито чудеса сж проявени при Раждането на

Христа, които трѣбва да се изтъкнатъ така, че да се накара детето да потрѣпне. То трѣбва да почувства, че има Богъ, който държи сѣдбинитѣ на свѣта. По съответенъ начинъ трѣбва да се даде на детето идеята за Бога! да се наблегне върху Божествения произходъ на Христа. Както се вижда, тукъ се цели друго нѣщо. Затова не трѣбва да се смѣсватъ тия два урока.

При тоя урокъ не се потикнаха децата да мислятъ. Само се хроникираха известни събития. А хрониката безъ нуждитѣ изводи и преценки нѣма мѣсто въ часоветѣ по въроучение. Особенно при преговора детската мисль трѣбва да бжде будна, да бжде продуктивна.

II

Презъ втория часъ бѣхъ при учителката.

— Разкажи за Блудния синъ! — Ти разкажи за Милостивия самарянинъ! — Ти пъкъ за Послушния и Непослушенъ синъ! и т. н. Цѣлъ часъ приказки!

Какъ, госпожице, създавашъ религиозно-нравствено настрояние? Де сж християнско-етичнитѣ или проститѣ етични начала? Свърза ли простѣпкитѣ на ученицитѣ или замислитѣ имъ съ положенията въ тия високопоучителни „приказки“? Замисли ли се надъ въпроса: какъ трѣбва да се действува върху разнебитенитѣ сѣрдца и покварени умове на днешното време! Давашъ ли си смѣтка за целта, която се преследва съ тия назидателни морални „разкази“? Посвети ли ученицитѣ въ тайнитѣ на прозирашитѣ поучения и давашъ ли имъ напѣтствени надписи, за да си образуватъ тѣ свой катехизисъ? Прецени: можешъ ли създаде благородни души, като искашъ да ти възпроизвеждатъ само притчитѣ?

Така не се морализира! Така не се християнизира!

ИЗЪ УЧИЛИЩЕТО И ЖИВОТА.

(Вести и бележки)

Въ чужбина.

Съюзъ за коренни училищни реформи въ Германия (Bund entschiedener Schulreformer). Той е основанъ презъ 1919 г. отъ известния германски професоръ по педагогика *Паулъ Йострайхъ*. Неговъ органъ е месечното педагогическо списание „Die neue Erziehung“ (Нова възпитание), което на 31 декемврий м. г. завърши осмата си годишнина. До сега съюзътъ е издалъ много педагогически книги, въ които излага възгледитъ си върху необходимитъ училищни реформи. Основнитъ му положения сж следнитъ:

Училището трѣбва да развие всички способности на индивида така, че той, като служи на себе си, да служи и на обществото съ най голѣма полза.

Новото училище не ще бжде заврѣно, както сегашното, срѣдъ населени мѣста, а ще бжде устроено близу до природата и въ самата нея. Въ голѣмитъ градове ще има *секторни училища*, поставени въ края на секторитъ, а въ селата и малкитъ градове ще се уреждатъ училища *срѣдъ самата природа*. Тѣ ще бждатъ съчетание отъ стопанство и училище. Работата въ новото училище не е само целъ, а служи за утвършване на цѣлостната личностъ, за събуждане на всички дремещи заложби у възпитанниците. Ученицитъ ще вършатъ само такава работа, която имъ подхожда и която е педагогически потрѣбна. *Съюзътъ на училищнитъ реформатори е за единно, еластично и жизнено училище*. Децата въ своето развитие най първо минаватъ презъ забавачница (ясли); следъ това къмъ третата си година постѣпватъ въ детска градина. Въ нея престояватъ до шестата си година. Въ детската градина главно мѣсто е дадено на играта и на дейноститъ, свързани съ играта. Отъ детскитъ градини питомцитъ постѣпватъ въ първоначалното училище, въ което стоятъ до единадесетата си година. Въ това училище нѣма точно установена програма. Обучението въ него има случаенъ характеръ. Изобщо въ това училище и при тази възраст се гледа да се подтикне всестранното развитие на детето и да се заякчи волята му. Планомѣрното обучение започва отъ дванадесетата годишна възраст въ така наречената *срѣдняя учебна степенъ* (горенъ курсъ на основното училище). Обучението тамъ се дѣли на *минимално*, което трѣбва да се усвои отъ всички питомци, и на *свободно, по изборъ*. Постепенно децата се групиратъ за обучение не споредъ възраст, а споредъ способности. Изпити не сжществуватъ. Въ такъвъ видъ обучението продължава до шестнадесетата година — последна, презъ която се дава общо образование, Следъ това настѣп-

ватъ две години за *специализация*: научна или професионална. Въ края на осемнадесетата си година юношитѣ завършватъ срѣдното училище, което минаватъ всички деца. Ето това разбиратъ училищнитѣ реформатори подѣ думата „*единно еластично училище*“. Благодарение на него изборътъ на професия ще бѣде правилень, а не случаенъ, както при днешното училище. Подѣ *жизнено* училище тѣ разбиратъ училище безѣ учебна програма и специално опрѣдѣлена метода. Всички педагогически правила трѣбва да излизатъ отъ обективния животъ и отъ детето, като самоусъвършенствуваща се личностъ. Училището трѣбва да бѣде копие на живота, снабдено съ салони за работа, игра и почивка, трапезарии и други.

Възгледитѣ на училищнитѣ реформатори за *продуктивното училище* сѣ близки и почти се покриватъ съ тѣзи на Русѣ, Песталоци, Фихте, Кантѣ, Гьоте, Монтесори, Кершенщайнерѣ и др. Сжщо и по други въпроси реформаторитѣ съвсемъ малко се различаватъ отъ тия педагози и философи. Мнението имъ, че *човѣкъ е самоцель*, напълно се съвпада съ това на Канта. Съ Гьоте мненията имъ съвпадатъ по въпроса за творческо производителния човѣкъ и самоусъвършенстването, но Гьоте е по-индивидуалистъ отъ реформаторитѣ. Кершенщайнерѣ и реформаторитѣ мислятъ еднакво по въпроса за развитието на цѣлокупната личностъ.

Опититѣ на нѣкои педагози да критикуватъ частитѣ, отдѣлнитѣ нѣща на новото училище, а не самото ново училище, показватъ, че становището на училищнитѣ реформатори е добре избрано. Напр., Кершенщайнерѣ сочи, че въ новото училище се пренебрегвало естествено дѣление, на което сж склонни възпитанницитѣ. Той иска училища за умственъ трудъ и такива за физически трудъ. Найдобъръ изборъ (дѣление на ученицитѣ) става въ новото еластично училище, кждето юношитѣ следъ шестнадесетата си година решаватъ, съ какво да се занимаватъ: дали съ умственъ или съ физически трудъ. Шпрангерѣ и Алоисъ Фишерѣ казватъ, че продуктивното училище на новитѣ реформатори не ще може да се издържа само. Реформаторитѣ, обаче, никога не сж мислили да се издържа училището само, а да произвежда съ огледъ развитието на децата и чрезъ производството да се обучаватъ. Фишерѣ се страхува да не би производството въ новото училище да отнеме всичкото време на ученицитѣ. Това, разбира се, нѣма да стане. защото стопанството въ бжджщето продуктивно училище не е самоцель, а срѣдство за усъвършенстване и развитие на децата, *самоцель сж самитѣ деца*. Теодоръ Литъ посочва като слаба страна въ исканията на училищнитѣ реформатори това, че, за да се осъществи новото училище, сж нуждни усилията не само на педагозитѣ, но и на всички интелигентни сили, а сжщо, че сегашната действителностъ е малко пригодна за новото

училище. Мислитъ му сж прави. Училищнитъ реформатори мислятъ, че, за да се създаде новото училище, сж нужни усилията на всички, а за действителността, че тя трѣбва да се пригоди постепенно за него.

Всички критици сж съгласни и одобряватъ новото училище въ неговата цялостъ. Другояче не може и да бжде, понеже то е поставено на психологични основи и е взетъ въ внимание живота, който въ сегашното е почти пренебрегнатъ. Най-важното въ възгледитъ на училищнитъ реформатори за новото училище е това, че тѣзи възгледи не се смѣтатъ като нѣщо завършено и неизмѣнимо: тѣ могатъ и ще бждатъ измѣнявани споредъ нуждитъ на живота и изискванията на науката.

За да се създаде новото училище, предъ което сегашното ще бжде сѣнка на училище, се искатъ много усилия и срѣдства. Нуждна е дружната работа на всички учители и на всички интелигентни сили въ страната. До като се осъществи то, ще се мине доста време, но туй не трѣбва да ни плаши и не бива да ни кара да стоимъ съ сгънати ржце, а всѣки, както може и колкото може, трѣбва да подготвя почва за него. Нека на първо време, макаръ отчасти, прокарваме онѣзи отъ мислитъ на Съюза за коренни училищни реформи, които могатъ да се приложатъ на практика сега: нека не пренебрегваме творческия трудъ на детето; нека му дадемъ достатъчно поле за работа, а най-вече за *самодѣйностъ*; нека създадемъ училищни градини, работилници, театри, акварии, а, дето сж създадени да гледаме, да ги подобримъ. Така ние, макаръ и бавно, ще вървимъ къмъ новото училище.

Г. Еневъ

Гражданското и нравственото възпитание въ американскитъ държави, въ които се говори испански.

Аржентина. Съгласно закона за народната просвѣта отъ 1884 г., народнитъ училища въ Аржентина сж строго свѣтски. Влиянието на църквата е съвършено премахнато.

Вѣроучение може да се преподава само отъ духовни лица и то не презъ времето, опредѣлено за обучение. Съгласно разпоредба отъ 1885 г., е установено: „ако поискатъ духовни лица отъ разни вѣроизповѣдания да обучаватъ въ училищата децата по вѣроучение, трѣбва да се отнесатъ до училищнитъ настоятелства, за да имъ се опредѣли помѣщение и време, като при това се спазва наредбата, споредъ която не може да има обучение по вѣроучение, ако не сж записани за тая цель най-малко 15 ученика“. Съгласно сжщата разпоредба, „по вѣроучение могатъ да се обучаватъ само тия ученици, на които родителитъ предварително сж дали съгласие за това. Забранено е на главнитъ учители и на учителския персоналъ да взематъ, каквото и да е участие

при това обучение“. Намѣсто въроучение, съгласно закона, е въведено *нравоучение* (по французки образецъ). Споредъ закона отъ 1834 год., народнитѣ училища иматъ за цель да подържатъ и подпомагатъ едновременно морално, умствено и физическо развитие на децата отъ 6 до 14 год. възраст. Задачата на нравоучението е формулирана отъ закона така: а) да пробужда и усилва благороднитѣ чувства, б) да потиска лошитѣ наклонности, в) да култивира съвестта у децата, г) да развива навици за морални обноси.

Отстраняването на църквата отъ училищата и превръщането на училищата въ свѣтски има голѣми послѣдствия за страната. Аржентина бързо напредна. Това се види най-добре, ако се направи сравнение съ другитѣ южно-американски държави и съ статистичнитѣ данни отъ преди 1884 г. Презъ 1880 г. въ Аржентина имало 1279 училища съ 2107 учители и 86,724 ученици. Презъ 1890 г. споредъ статистиката имало 2418 училища съ 5800 учители и 203 721 ученици, а презъ 1919 г. имало 7491 училища съ 28,099 учители и 945,128 ученици. Резултатитѣ отъ напредничава училищна политика на аржентинскитѣ правителства сж на яве. Презъ последнитѣ години забелязваме бързо стопанско, политическо и културно развитие на страната, която преди нѣколко години прекъсна сношенията си съ Ватикана.

Боливия. Училищата, сжщо като въ Аржентина, сж свѣтски. Въроучението въ училищата е замѣстено съ морално и гражданско обучение. Реформитѣ сж направени отъ белгийския педагогъ Г. Руми (P. Roumy), когото правителството на Боливия поканило, като вещо лице, да реформира училищата (1914 г.).

Колумбия. Училищата въ Колумбия се намиратъ напълно подъ влиянието на духовенството. Чл. 41 отъ закона за училищата гласи: „Народното образование ще се организира и управлява въ съгласие съ католическата религия. Пръвоначалното учение е за смѣтка на общинитѣ. То е безплатно и не е задължително“. Католическо въроучение се учи навсѣкжде задължително. Съгласно наредби отъ 1904 год., навсѣкжде, дете свещеникътъ пожелае да учи децата на въроучение, тоя предметъ ще му се отстъпва. Ако ли въроучението се преподава отъ учителъ, това ще става подъ контрола на свещеника. Грамотността въ Колумбия е на низша степенъ. Никой не се грижи и не изисква, щото децата да посещаватъ училищата. За висшето образование се грижи духовенството. До какво положение е достигнала страната, се види отъ туй, дете само въ Богота, столицата на Колумбия, има 12 манастира.

Коста Рика. Въроучение въ учебнитѣ програми нѣма. Въмѣсто въроучение, сж въведени нравоучение и гражданско учение, които иматъ за задача да развиятъ етични чувства и да култивиратъ у децата социални задължения и добри обще-

ствени отношения. Нравоучението и тѣлеснитѣ упражнения сж слѣти въ единъ предметъ (*educación moral y física*). Сега Коста Рика е най-културната държава въ Централна Америка.

Чили. Училищата въ Чили на име сж свободни, но сж подъ влиянието на църквата. Чили е, може би, едничката държава на свѣта, въ която всѣки може да се учи въ училищата безъ предварителна подготовка, стига да има добро поведение. Въ училищното настоятелство, което се състои отъ 13 члена, е задължително поне единъ отъ тѣхъ да бжде священникъ. Обучението по въроучение се намира подъ контролата на свещениците. Въроучението обхваща свещена история, катехизисъ и нравоучение. Учи се сжщо гражданско учение и народно стопанство. Църквата има голѣмо влияние върху жителитѣ на Чили. Хората сж изобщо набожни, нравствени, добри патриоти и доста образовани.

Санъ-Доминго. Учебното дѣло е реформирано презъ 1918 г. подъ влиянието на Съединенитѣ щати. Училищата сж свѣтски, Никой ученикъ не може да бжде заставенъ да учи въроучение или да ходи въ църква противъ волята на баща си, настойника си или противъ своитѣ наклонности. Преподаването на въроучение въ училищата е позволено само по искане на родителитѣ и то ако има поне 10 ученика. Въмѣсто въроучение, сж въведени предметитѣ: нравоучение и гражданско учение.

Еквадоръ. Училищата сж свѣтски, безплатни. Посещението на училищата за децата е задължително.

Хондурасъ. Училищата сж свѣтски. Въмѣсто въроучение, учи се нравоучение и гражданско учение по единъ часъ въ първитѣ три отдѣления на първоначалното училище (всички отдѣления сж петъ). Въ четвърто и пето отдѣления се учи гражданска наука по три часа седмично.

Никарагуа. Въ тая република католическо въроучение се преподава само въ тия селища, кждето мнозинството отъ жителитѣ сж католици. Въ селища, дето жителитѣ сж отъ друго въроизповѣдание, оставя се пълна свобода. Всѣки ученикъ се освобождава отъ въроучение, ако баща му подаде на главния учителъ писмено заявление. Това заявление се докладва веднага на училищното настоятелство. Въроучението е замѣнено съ изучаване конституцията на републиката. Съвмѣстно обучение на децата отъ двата пола е забранено. Непрекжснатитѣ политически вълнения въ страната пречатъ на правилното възпитание и обучение.

Панама. Въроучение и нравоучение (*religion y moral*) се преподаватъ въ първитѣ три отдѣления на първоначалното училище съ по два часа седмично, а въ четвърто и пето отдѣления съ по единъ часъ. Учи се и гражданско учение.

Перу. Училищата се намиратъ подъ влиянието на духовенството. Между шестѣтъ предмета въ първоначалното училище фигурира „*doctrina cristiana*“. Католическата религия

е държавна. Жителитѣ сж невежи и не могат да се похвалять съ голѣмъ моралъ. Често и духовни длѣжности се заематъ отъ невежи и морално паднали лица, та е станало нужда папата (на 1. V. 1894 г.) да предпише на владѣцитѣ въ Перу „да не довѣрватъ духовни длѣжности на хора неморални и невежи“.

Уругвай. Отъ 1909 г. училищата въ република Уругвай сж свѣтски. Преподаване на вѣроучение и извършване на религиозни служби въ училищата сж забранени. Вѣроучението е замѣнено съ нравоучение и гражданско учение. Въ горнитѣ отдѣления на основното училище се изучава конституцията. Уругвайскитѣ училища бързо прогресиратъ. Презъ 1907 г. въ Уругвай имало 671 училища съ 60,747 ученика, а презъ 1918 г. — 987 училища съ 105,746 ученика.

Венецуела. Училищата сж свѣтски. Вѣроучение се преподава тамъ, дето родителитѣ поне на 10 ученика заявятъ за това. Вѣроучението е замѣнено съ нравоучение и гражданско учение. Въ горнитѣ отдѣления се учи и хигиена. Венецуела е още слабокултурна страна.

Мексико. Известно е, че въ Мексико се води остра културна борба. Вѣроучението е изхвърлено отъ всички училища и обучението е поставено на свѣтски начала.

(Изъ „Pedagogicka Rozhledy“, XXXVII. 10).

Педагожки конгресъ въ Берлинъ. На 13 и 14 априль т. г. се свиква въ Берлинъ конгресъ на *Международния съюзъ на учителскитѣ организации*. Членове на тоя съюзъ, който се основа миналата година въ Лондонъ, следъ две подготовителни събрания въ Амстердамъ и Парижъ, сж учителскитѣ съюзи почти на всички европейски държави, между които е и Българскиятъ учителски съюзъ.

Въ свръзка съ свикването на тоя конгресъ Берлинското учителско дружество, по поръчка на Германския учителски съюзъ, съ съдействието на Пруското министерство на народната просвѣта и на Берлинската община, свиква въ днитѣ отъ 12 до 17 априль 1928 год. педагожки конгресъ, въ който ще се изнесатъ редица реферати и ще се уредатъ нѣколко изложби, за да се обрисува лика на новото германско училище.

Видни представители на училищната властъ, педагози, общественици и дейни учители и учителки ще участвуватъ въ конгреса.

Първиятъ рефератъ ще се чете отъ д-ръ *Бекеръ*, министъръ на просвѣтата въ Прусия.

Ето нѣкои отъ многото интересни реферати, които ще се прочетатъ въ тоя конгресъ:

Министерски директоръ Кестнеръ, — Основното училище въ Германската образователна система.

Проф. Д-ръ Кершенщайнеръ — Основниятъ учителъ като възпитателъ

Проф. Д-ръ Зайфертъ — „Новото образование на учителя.

Учил. съветникъ Д-ръ Карсцедъ — Самообразование на учителя.

Д-ръ Карсенъ — Нѣмскитѣ опитни училища.

Франкфуртски общински училищенъ съветникъ Кречманъ — Модернитѣ училищни здания.

Г-жа Дьошеръ — Детскитѣ училища.

Ректорка Фьорцакъ — Особитостъ на женското възпитание.

Проф. Иуде — Музикално възпитание.

Д-ръ Ноемдорфъ — Физическото възпитание въ училището.

Директоръ Йонтеръ — Филма и свѣтлитѣ картини въ ус-луга на училището.

Съ съгласието на *д-ръ Ноемдорфъ*, директоръ на прус-кото сръдно у-ще за физическо възпитание, 3 момчета и 3 момичета отъ училището ще представятъ една картина за днешното физическо възпитание на учащата се младежъ. Отдѣлни групи отъ учители и учителки, членове на гимна-стическитѣ д-ва, ще представятъ нагледно подготовката на учителитѣ и учителкитѣ по гимнастика.

Отдѣлни представители на разнитѣ германски градове ще докладватъ за предприетитѣ и прокарани въ градоветѣ имъ училищни реформи. Председателтъ на училищното на-стоятелство въ Виена, г-нъ *Глюкенъ*, ще докладва за рефор-менитѣ училища въ Виена, учил. съвѣтникъ *Гюце* — за тия въ Хам-бургъ, учителтъ *Май* — за учил. реформи въ Дрез-денъ и т. н.

Презъ време на конгреса ще се предприематъ редица посещения на добре уредени опитни училища, гимнастически салони, кабинети, сборки, ученишки кина и др.

Една широка по замисълъ изложба на училищни по-собия и покщнина се готви още отъ сега. За целта сж спредѣлени две голѣми училища, въ които ще се уреди из-ложбата, като се изложи и самата работа въ новото учили-ще. Особено мѣсто въ тая изложба ще се даде на опитнитѣ (реформирани) училища, каквито има въ Дрезденъ, Виена, Лайпцигъ, Хамбургъ, Манхаймъ и др. Ще бжде представено и учебното дѣло въ селата.

На конгресиститѣ ще се дадатъ всички улеснения да посетатъ културнитѣ институти въ Берлинъ, като се отва-рятъ за тѣхъ широко вратитѣ на всички театри, музеи, га-лерии, художествени училища и др.

Д-ръ К. Сераковъ.

Единно училище въ Франция. За него се води споръ отъ нѣколко години. Стремезътъ е, да се изравнятъ класо-ветѣ въ разнитѣ училища и да се даде възможностъ на де-

цата да постъпватъ въ всички видове училища. Днешнитъ училища въ Франция сж въ пълно противоречие съ единното училище. На една страна има първоначално училище, прогимназии и педагогически училища, въ които всѣки се учи, безъ да плаща училищни такси, а на друга — подготовителни класове, срѣдни и висши училища, въ които могатъ да се учатъ само деца, които плащатъ високи такси. Образованието на детето въ Франция зависи не отъ неговитъ способности, а отъ имотното състояние на родителитъ му. За да се осъществи единното училище, ще трѣбва да се разруши днешната система. Борбата се поведе най-първо срещу подготовителнитъ класове при срѣдното училище. Съгласно закона отъ 3 май 1923 г., първоначалното училище направо се свързва съ срѣдното училище. Премахватъ се тъй наречени тѣ „елементарни и подготовителни класове“.

Назначената отъ министъръ Албертъ комисия намира най-голѣми спънки при уредбата на срѣднитъ училища. Споредъ комисията, училищата трѣбва да се раздѣлятъ на *първоначални, нисши срѣдни, висши срѣдни и висши*. Въ нисшитъ срѣдни се препоръчва да има отдѣли: *класически, модеренъ и технически*. Въ висшитъ срѣдни училища различаватъ петъ типа: *ecoles nationales professionnelles, ecoles d'arts et metiers, ecoles d'administration et écoles nriuées, écoles normales, lycées et collèges*, но при разрешаване на въпроса комисията срѣща голѣми спънки. Тя иамира, че, ако се прокаратъ тия реформи, срѣднитъ училища ще се понижатъ. Комисията е решила да даде еднакви права на всички младежи, които притежаватъ зрѣлостни свидетелства, отъ който и да сж типъ на висшето срѣдне училище. Всѣки ще има право да постъпва въ всички видове висши училища. Единното училище изисква по възможностъ и еднаква подготовка на учителитъ. Предвижда се всѣки учителъ непременно да свърши срѣдне училище.

Голѣма пречка за тия реформи въ Франция сж частнитъ училища, особно въроизповѣднитъ. Реформата ще трѣбва да се прокара така, че въ резултатъ да не се получи нѣщо нежелателно за държавата: родителитъ да почнатъ да прашатъ децата си въ частни училища. Мнозина намиратъ за умѣстно, образованието да бжде държавенъ монополъ, да се закриятъ всички частни училища; но други смѣтатъ, че съ това ще се ограничи свободата на гражданитъ.

Учебното дѣло въ Естония. Естония има единно училище. Преминаване отъ първоначалното училище въ срѣдното и отъ него въ висшето става безъ всѣкакви изпити. Както въ първоначалнитъ, тъй и въ срѣднитъ училища е въведенъ ржчний трудъ. Първоначалното училище е шестгодишно. Задължителното учение трае отъ 8 до 15 год. възраст. Съгласно закона отъ 1830 г. задължителното учение

се продължава съ 2 години (отъ 7 до 16 години) за децата, които не следватъ въ срѣдне училище. Тѣ се задължаватъ да следватъ 2 години въ допълнително училище. Въ едно отдѣление има 40 деца; само въ краенъ случай 50. Ако 2 отдѣления сж слѣти въ едно, максимума на децата е 40, при сливане на 3 отдѣления — 36, а при 4—30. Училищата се издържатъ отъ общинитѣ. Навсѣкжде, дето има 15 или 20 деца, подлежащи на задължително учение, се отваря училище. Срѣднето общеобразователно училище е петокласна гимназия. Двата класа сж общи, еднакви, а следъ това училището се дѣли на секции: хуманитарна (класическа), реална, домакинска, стопанска, техническа, за постройки и педагогическа (учението въ последната секция се продължава съ една година повече). Освенъ това има и самостоятелни шестокласни педагогически училища. Въ единъ класъ не може да има повече отъ 40 ученика. Въ Естония има 2 висши училища: университетъ въ Дорпатъ и политехника въ Ревалъ. Дорпатскиятъ университетъ се считаше най-стария университетъ въ Русия. Политехниката въ Ревалъ е отворена презъ 1920 год. Държавата се грижи твърде много за народната просвѣта. Презъ 1924 г. е издаденъ законъ, споредъ който всѣка община е длъжна да си отвори библиотека.

Рецензии и книгописъ.

Учебници по пѣние за I класъ.

Достоинството на единъ учебникъ по пѣние не е само въ сполучливия изборъ на пѣснитѣ, а и въ упражненіята (диктовки и солфежии), които ще ни подготвятъ за пѣснитѣ. И понеже въ прогимназията вече се заговорва за нотно пѣние, то тѣзи упражнения добиватъ особно важно значение. За слухово пѣние ще се намѣрятъ купъ сборници, но рѣдко сж хубавитѣ учебници по нотно пѣние. За сега ние разполагаме съ четири такива:

Д. х. Георгиевъ — Пѣние за I кл. (IV изд., 1926 год.).

Учебникътъ е кратъкъ, написанъ е конспективно и лаконически. Всичко въ него е изложено като за преговоръ. Освенъ това въ него има интересни обяснения. Напр., на стр. 7: „За нотитѣ, на които колелцата или точкитѣ...“ Самъ авторътъ смѣта, че понятието нота не е обяснено достатъчно и добавя още „колелца“ и „точки“. Отъ стр. 9 нататъкъ ни сж дадени 11 солфежии и 2 пѣсни. Колкото и да сме се старали да откриемъ у тѣзи солфежии нѣкаква методична последователностъ, все не сме успѣвали. Напротивъ,

сжществуват такива скокове и празноти, щото употребата им се указа съвършено непрактична. Ние оставаме с убеждението, че тѣ сж нахвърлени съсем случайно, без да се взематъ подъ внимание особеноститѣ на началното нотно пѣние. Авторътъ не си е далъ трудъ да ни даде даже подготвителни упражнения за тоновата стълбица. Поменатитѣ 11 солфежии по никакъвъ начинъ не служатъ за това. Напр., на стр. 11 № 4 има интервали „фа¹-ре¹“ и „фа¹-до“, преди да ни е далъ по-важния — „сол¹-до“. На сжщата стр. въ № 5 срещаеме интервала „ре¹-сол¹“, стр. 12 № 7 „ре²-ла“. Общо взето не е обърнато нуждното внимание на V степенъ като втори тонъ следъ тониката, а въ № 6 на стр. 12 даже пристѣпва къмъ разширяване на тоновата сдълбица съ ре². Освенъ това, въ всички солфежии липсва определена мелодичностъ. На стр. 18 се казва: „Легатурата се поставя на ноти еднакви по височина“, а на стр. 20 — „Знакътъ джгичка, поставенъ на две, или повече ноти различни по височина, се нарича легато“ и т. н.

Чудимъ се, че този учебникъ е претърпѣлъ шестъ издания. Вѣроятно, неговата стабилностъ на педагогическия книженъ пазаръ се дължи на именитостта на автора му — директоръ на музикалната академия.

Т. К. Пъндевъ — Учебн. по пѣние за I кл. (IV прер. изд. 1926 г.)

Написанъ въ лекъ и разбираемъ стилъ. Елементитѣ въ него сж наредени по естествения имъ произходъ при развитието на учениковитѣ сили. Изобилствува съ солфежии и пѣсни, наредени по възходящъ редъ и безъ скокове. Тоновата стълбица е подготвена отъ редъ солфежии и пѣсни така, че иде като естествена последица. Добре е обяснено легатото въ солф. № № 40 и 41 (ст. 30 и 31). Мелодичността на солфежиитѣ тукъ ясно изпѣква, а това ги прави интересни и леки за заучване. Пѣснитѣ сж повечето отъ автора и въ духа на обучението. Покрай тѣзи си добри страни учебникътъ е лишенъ отъ вокални упражнения, а не всички преподаватели сж находчиви въ тая областъ. Вѣрваме, че авторътъ въ бждащото издание на учебника ще внесе редъ подобрения и ще запълни празнотитѣ му.

Дбри Христовъ — Нотно пѣние за I кл. (IV прер. изд. 1926 г.)

Казаното за учебника на Пъндевъ, би могло да се повтори и за тоя учебникъ. Освенъ това, г. Д. Христовъ се е постаралъ да ни даде едно по-пълно ръководство по нотно пѣние. У него всичко е обилно и обмислено. Тонъ следъ тонъ неусѣтно се нарежда тоновата стълбица съ много упражнения за всѣки тонъ. Учебникътъ е раздѣленъ на три части: частъ I-ва е чисто теоретическа — за запознаване съ музикалнитѣ понятия и нѣкои знаци; частъ II-а — увлѣкателно

запознава и обиграва ученицитъ съ отдѣлнитѣ тонове отъ стълбицата до нейното построяване; часть III-a — разширява тоновата стълбица въ обема на две октави. Пѣснитѣ и солфежиитѣ сж крайно увлѣкателни. Изобщо цѣлиятъ учебникъ е нѣщо завършено. Изпѣстренъ е съ редъ методически бележки. На всѣки у-ль по пѣние той би могълъ да служи като ръководство презъ цѣлата година. Обширността на учебника не го прави претрупанъ. Но, покрай тѣзи достоинства, би било желателно учебникътъ да бжде снабденъ съ фотографии за положението на устата при вокализирането.

Ат. Димовъ — Пѣние за I кл (IV прер. изд., 1926 год).

Единствениятъ учебникъ, снабденъ съ фотографии за положението на устата при пѣнието на всѣки тонъ отъ стълбицата. Това въведение дава на учебника предимство надъ всички съществующи учебници по пѣние и прави честь на автора му. При запознаването съ различнитѣ видове тактове има помѣстени и ритмични упражнения (стр. 23, 26 и 33). Иначе взето цѣлия учебникъ не е много обширенъ. Солфежиитѣ сж мелодични.

За учебниците бихме добавили още, като изключимъ тоя на Д. х. Георгиевъ, че се допълватъ единъ другъ. На преподавателитѣ се налага да се ползватъ и отъ тритѣ учебника, защото взети вкупомъ, тѣ ще представятъ богатъ сборникъ отъ солфежии и пѣсни. Но все пакъ личната съобразителност на всѣки преподавателъ си остава необходимо условие за резултата отъ работата. А за развиването на тая съобразителност нищо не допринася повече, отколкото амбицията на у-ля да се самообразова въ това направление, като вземе подъ внимание и най-малкиятъ случаи изъ практиката си.

Н. Аршировъ.

Краснописъ въ основното училище. *Ръководство за първоначални и прогимназиялни учители (теория и практика).* Отъ *Ат. Георгиевъ* и *К. П. Домусчиевъ*. Издание на книгоиздателство „Факелъ“, К. Д. 1927 г. — София, цена 15 лева.

Срѣщамъ веднажъ единъ мой познатъ, неотдавна завършилъ висше училище. Той държеше въ ржката си нѣкаква тетрадка. Безъ всѣкакъвъ особенъ интересъ, току тъй, надникнахъ въ нея. На пръвъ погледъ не разбрахъ; на какъвъ езикъ е писано. Върѣхъ се, „разбрахъ“, че е стенографическо писмо.

— Значи, ти знаешъ стенография, рекохъ азъ.

— Отъ що разбра? — запита моя познатъ.

— Ето, това нали е стенография, посочихъ на писаното въ тетрадката.

— Каква стенография, това е българско писмо, — отвърна той сконфузено и засрамено

Азъ пакъ се възрѣхъ, но ново недоумение. Така лошо бѣше написано, че не можахъ нито една българска дума да прочета. Следъ това азъ се присторихъ отъ деликатностъ, че ужъ разбрахъ и минахме на другъ въпросъ.

Това е достатъчно да характеризира почерка на младата генерация интелигенти. Разбира се, има изключения. Но защо да не е обратно. А това не е невъзможно. Хората съ красивитѣ почерци не сж гении. Тѣ сж плодъ на бавна, систематична и настойчива школовка.

Хубавото и четливо писмо е една културна необходимостъ. И наистина, какво несъответствие е младежъ съ претенции да притежава знания и култура, а да се излага съ разкривенъ и нечетливъ почеркъ!

Но не само това. Хубавиятъ и четливъ почеркъ е една практическа необходимостъ. Онзи, който се излага съ хубаво и четливо писмо, дава възможностъ на четеца бързо, ясно и недвусмислено да открива мислитѣ му.

Но колцина сж отъ свършилитѣ прогимназия, гимназия и висше училище отъ 20 години насамъ, които иматъ хубаво, четливо и съ изисканостъ писмо? Да не говоримъ за ония, които свършватъ първоначалното училище. За тѣхъ и дума не може да става за издържано, четливо и красиво писмо. Тѣ въ голѣмата си частъ, нѣколко години следъ като напустнатъ училището, забравятъ, отвикватъ дори и да пишатъ. Това положение не биваше да се търпи повече. На този неджгъ трѣбваше да се дири лѣкъ.

И извърленъ краснописътъ изъ реда на предметитѣ въ първоначалното училище преди 20 години, днесъ дойде съ една настойчивостъ, като една културна необходимостъ, отново да се наложи. Както е известно, отъ началото на тази учебна година Министерството на народното просвѣщение съ окръжно № 7411 отъ 2 VI т. г. нарежда отново да се въведе краснописътъ по единъ часъ седмично въ горнитѣ две отдѣления на първоначалното училище и въ третѣ класа на прогимназията.

Отзвукъ на тази нужда се явява и горното ржководство. И такова едно ржководство е крайно необходимо, защото, ако има въпроси въ нашата училищна дейностъ, по които учителътъ да е най-малко ориентиранъ, то е въпросътъ за *краснописа* въ основното училище. Това е така, защото по него най-малко се е писало, говорило и разисквало.

Авторитѣ на предлаганото ржководство, като непосредствени училищни дейци, съ тънка схватливостъ сж доловили и излагатъ причинитѣ за лошия почеркъ на нашитѣ ученици, стегнато и съ вещина разглеждатъ всички дидактически и методически въпроси около обучението по краснописъ и особно изчерпателно сж се спрѣли на въпроса за техниката и хигиената на четливото и красиво писмо. На-

край, е посочено чрезъ практически уроци, и начина на постъпването при отдѣлнитѣ моменти въ обучението по краснописъ.

Т. К. Н.

Тр. Симеоновъ. — Златни облачета. Стихове за деца и юноши. София. Ц. 20 лева.

Стихоплетцитѣ у насъ още се срѣщатъ изъ детскитѣ списания. Тѣхнитѣ стихотворения сж бледи, мъртви, шаблонни, безъ нѣщо ново и свежо. Тѣ не сж понятни на децата и не будятъ никакъвъ интересъ, лишени сж отъ художествена правда и красота. Такива пѣсни не развиватъ любовь къмъ прекрасното, благородното и възвишеното. Защото стихоплетьтъ нѣма поетическа дарба и не познава детската душа съ нейнитѣ кипящи разнообразни пориви, стремежи, интереси, вкусове.

Стихоплетството трѣбва да бжде изгонено изъ полето на нашата литература.

Имаме вече оформени талантиви детски поети. Видно мѣсто заема между тѣхъ авторътъ на „Златни облачета“. Неговата нова сбирка ни носи нови постижения въ стиха за деца и юноши. Тя се чете съ наслада и съ неудържимъ възторгъ.

Стихътъ е лекъ, игривъ, звученъ и блестящъ.

„Облачета златни
По небето плуватъ.
Тѣ надъ насъ осъмватъ
Где ли ще ношуватъ?“

Въ стиховетѣ на Тр. Симеоновъ бликатъ възторжитѣ и радоститѣ на децата отъ красотитѣ и особеноститѣ на годишнитѣ времена, отъ любимитѣ тѣмъ животни, предмети и близки.

„Глѣхнатъ всрѣдъ полята,
Хълмове, горички,
Нѣма ги да пѣятъ
Веселитѣ птички.“

Капятъ и листата
Отъ унили клони,
Златошита есенъ —
Златни сълзи рони.“

*

„Съчковцитѣ, че сж люти
До единъ ги знаемъ,
Но на тази баба Марта
Какъ да не се чудимъ!“

Рано сутринъ на простора
 Като слънцето грѣе,
 И на всички по земята
 Радостно се смѣе,

А къмъ обѣдъ — току видишъ,
 Като се разплаче,
 Сълзи лѣе и нарежда,
 Съкашъ е сираче."

*

— Мамо я кажи на Крума
 Да ме не закача,
 Съ смѣхъ на мене да не дума:
 „Първолаче — лаче“!

Нѣма ли и азъ да мина
 Билъ съмъ „първолаче“!
 Ще го питамъ до година,
 Ще ли се закача? . . .

И този интименъ детски свѣтъ е изобразенъ съ такива художествени образи и изрази, че преставатъ да мислите, че той е плодъ на поетическо перо, и се унасяте въ тежкия невния интименъ животъ на вашитѣ чорлавци, тѣхнитѣ радости и невинни скърби.

Горещо препоръчваме сбирката на учители и родители за широко разпространение между учащата се младежъ.

П. Носев

Отговоръ на статията „Одобряване и изборъ на учебниците.“

Въ статията си „Одобряване и изборъ на учебниците“, помѣстена въ „Педагогическа практика“, кн. 7 и 8, ма год., г-нъ Здравко Атанасовъ, като одобрява по принципъ възприетата у насъ „система на свобода“ при одобряването учебниците, отъ друга страна, си поставилъ цель да убеди читателя, колко зле се прилага на практика тази система, следствие на което нѣкои автори просто ставали жертва на това лошо приложение, както е случаятъ, иска да каже той, съ граматикитѣ, за които става дума въ сжщата статия.

До колко г-нъ Атанасовъ е правъ въ критикитѣ си на установения съ особенъ правилникъ редъ за одобряване учебниците, колко невѣрни твърдения има въ статията му въ това отношение — тукъ не ще разглеждамъ. Като докладчикъ въ комисията намирамъ за потрѣбно, въ отговоръ на статията му, да дамъ нѣколко освѣтления самоотносно въпроснитѣ граматики, за да се види, че тѣ не сж станали жертва нито на нѣкаква въображаема отъ него лоша практика, нито на субективността и на недобросъвестно-

стъта на докладчика, подъ каквото впечатление и настроение той се сили да остави читателя, напротивъ, тѣхното неодобрение е станало поради многото и най-разнообразни грѣшки въ тѣхъ, предъ които г-нъ Атанасовъ си затваря очитѣ, а обвинява комисията, че не била прецизна въ решенията си (понеже веднажъ не одобрила дадено опредѣление на изречението въ една граматика, а сжщото опредѣление въ граматиката отъ другъ авторъ било одобрено); че тя основала решенията си на единъ недобрѣсвѣстенъ докладчикъ (за мене) — рецензентитѣ били за одобрението на грам., а докладчикътъ не, докладчикътъ приписвалъ на граматикитѣ много грѣшки, които тѣ нѣмали, докладчикътъ давалъ „нещастни“ доклади, понеже си правѣлъ докладитѣ, безъ да има на рѣка граматикитѣ и комисията решавала възъ основа на невѣрнитѣ му доводи, което накрънявало вече и честъта на Министерството — ; че на докладчика не била ясна ролята на методиката въ учебникарството; че доладчикътъ ималъ отрицателенъ възгледъ за програмата, та и граматикитѣ, които били съставени споредъ нея, между другото, и за това били отхвърлени отъ него и, най-после, че нѣмало начинъ за удовлетворение на автори, които биха поискали обективна преценка. Г-нъ Атанасовъ, за да защити така скициранитѣ тукъ точки, извлѣчени отъ статията му, прибѣгва къмъ далечни и неумѣстни съпоставяния, нарочно цитува незакръжлени мои фрази съ цель да имъ се даде друго значение, различно отъ онова, що азъ съмъ вложилъ въ тѣхъ, безъ всѣкакво стѣснение на съвестъта си ми приписва невѣрни твърдения, съзнателно изопачава мислитѣ ми, само и само да дойде до нѣкакво благоприятно заключение за тезата си.

За всичко това, ето доказателства:

Съпоставяне дветѣ дефиниции на изречението (378 стр.) е съвсемъ неумѣстно и безцелно, защото ето що има въ граматикитѣ: „Това, което намислюваме и изканваме за нѣкой предметъ, но непрѣменно съ помощъта на единъ глаголъ, се нарича изречение.“ „Неизказано изречение, а само намислено, се казва мисль.“ (I гр. отъ 1925 год., стр. 5). Въ граматиката за III кл. отъ сжщата година; „Всѣки отъ горнитѣ примѣри ни представя редица думи, свързани съ глаголъ, за да се получи завършена мисль. Такава редица думи се казва изречение.“ Въ грам. за III кл. отъ 1926 г. отъ сжщия авторъ: „Мисль, изказана съ помощъта на глаголъ, се казва изречение (стр. 2) При наличността на тази забърканостъ и противоречие у автора за изречението, може ли да се обвинява комисията, че, като неодобрила граматиката, не била прецизна въ решението си.

Нищо чудно, а сжщо и обидно нѣма и въ факта, че понѣкога докладчикътъ не е съгласенъ съ рецензента относно нѣкой учебникъ. Правилникътъ задължава докладчика да проучи рецензиитѣ, а сжщо и самия учебникъ, и да

освѣти комисията върху мнението на рецензвантитѣ; като изкаже и своето мнение да се одобри учебникътъ или не (§ 11 отъ правилника.)

Сжщо не може дума да става и за нѣкакви невѣрни доводи на докладчика, за каквито г-нъ Атанасовъ говори въ статията си (379 и 380 стр.)

Той не казва истината и заблуждава. А тя е: Въ гр. за II кл., стр. 61, т. 1, стои: „Личнитѣ мѣстоимения се скланятъ по родъ, число и падежъ“, което не е вѣрно за всичкитѣ лични мѣстоимения, за това и докладчикътъ пита: „Скланятъ ли се всички лични мѣстоимения по родъ?“ Съ това свое твърдение авторътъ е въ противоречие съ цитираната отъ г-нъ Атанасовъ на стр. 374, тока 4, отъ граматиката. Въ това е въпросътъ. Никакви противоречия не трѣбве да има въ единъ учебникъ.

Въ сжщата граматика на стр. 45, 10 точка, авторътъ така дава понятие за умалителни имена: „Често пжти ние изказваме нѣкое име съ нѣжност-умалителни“. Определението е безсмислено. Човѣкъ, обаче се досѣща, че съ умалителната форма на имената се изказва нѣжност. Съ сжщата тази форма не винаги обаче се изказва нѣжност. Даденото определение следователно не е пълно; за което и докладчикътъ казва, че *умалителните форми няматъ само ласкателно значение*. Макарь и да не съмъ цитиралъ буквално определението на автора, промѣнилъ ли съмъ мисълта му, че Атанасовъ да се провикне: „Нещастенъ докладъ! Докладъ върху граматики, безъ граматикитѣ на ржка!“ Какъ наивно звучи всичко това! Г-нъ Атанасовъ твърди, че авторътъ на граматикитѣ отричалъ въ тѣхъ да има смѣсване на мѣстоимения съ наречие. Само цитати ще покажатъ истината. II гр, стр. 45: „Тѣзи отъ показателнитѣ мѣстоимения, съ които посочваме предмети, замѣстватъ сжществителни имена. Тѣ се мѣнятъ по родъ и число и сж сжщински показателни мѣстоимения. Тѣ сж: този, тази и пр. Тѣзи отъ *показателнитѣ мѣстоимения*, които показватъ количество, нѣкакво обстоятелство (начинъ, време, мѣсто) и *сж неизмѣняеми думи*, можемъ да ги считаме за показателни наречия, макарь че и тѣ замѣстватъ нѣщо. Тѣзи *неизмѣняеми показателни мѣстоимения* (к. м.) или наречия сж: толкова, тогава, тукъ тамъ“.

Самиятъ цитатъ, който г-нъ Атанасовъ на стр. 379 прави, а именно: „Тѣзи думи, които показватъ и пр.“, свидетелствува, че авторътъ преплита неумѣстно и погрѣшно мѣстоимения и наречия. Сжщото смѣсване и преплитане става и на 68 стр. въ гр. за II кл.: „Въпросителнитѣ и относителнитѣ мѣстоимения сж измѣняеми думи. Измѣняемитѣ-сжщинскитѣ въпросителни и относителни мѣстоимения замѣстватъ само имена на лица, качества и притежания и се скланятъ. Останалитѣ въпросителни и относителни думи сж неизмѣ-

няеми, и можемъ да ги наречемъ въпрос. и относ. наречия.“ Въ урокъ за мѣстоимение да се говори за мѣстоимение и редомъ съ него и за *наречие*—толкова формално различни части на речъта—е голѣма фактична, а сжщо и методична грѣшка.

Съвсемъ непочтено отъ страна на г-нъ Атанасова е да твърди, че ужъ докладчикътъ казалъ; „Чрезъ методиката ще се създадатъ условия за шаблонизиране на учителя“. По този въпросъ въ доклада ми е казано: „Съставителитѣ не сж постъпили добре, като сж изпромѣсили формата и целитѣ на единъ учебникъ съ формата и целъта на методично разработени уроци, следствие на което, отъ една страна, се създаватъ условия за шаблонизиране на учителя, а отъ друга — за разсѣйване силитѣ на ученика, вмѣсто пестението имъ.“ Следва ли отъ този мой пасажъ, че азъ отричамъ методичността на единъ учебникъ, която мисль г-нъ Атанасовъ безсъвестно ми приписва?

Благоприятното мнение на единъ рецензентъ за граматикитѣ, че уроцитѣ били развити методично и пр., което г-нъ Атанасовъ сжщо цитува, се оборва отъ другия рецензентъ. Докладчикътъ се съгласява съ последния. А какво значение дава на мнението си и благоприятно изказалиятъ се върху тоя въпросъ рецензентъ, се вижда отъ заключението му за граматикитѣ: „Да не са одобряватъ въпроснитѣ граматики“.

Сжщо не може да става дума, както мисли г-нъ Атанасовъ, за нѣкакъвъ отрицателенъ възгледъ върху програмата отъ страна на докладчика, нито пъкъ, че той схваща, какво грам. не трѣбвало да има връзка съ четенето, писането и говора. Цѣлиятъ въпросъ се свежда къмъ недобре изпълнена работа, защото често тѣзи мѣста въ граматикитѣ сж излишни списъци отъ предполагаеми грѣшки, които не всѣки ученикъ прави, след. не е потрѣбно и да ги заучва, или пъкъ препорѣчанитѣ срѣдства и съвети не сж целесъобразни. Напр., за да се предпазятъ ученицитѣ отъ неправилно писане на *и*, авторътъ казва: „Помни: мнозина пишатъ: *майка, име, стай*, вмѣсто *майки, име, стая*“. Нищо не ще се постигне съ този съветъ. Въ случая трѣбва да се изкорени причината, поради която ученицитѣ грѣшатъ. Не докладчикътъ отрича програмата, а авторътъ на грам., понеже въвежда нѣкакви си нови термини „етимологично“ име, „синтактично“ име, вмѣсто общоприетитѣ въ науката и училището *части на речъта* и *части на изречението*, които сж много поизразителни и по-ясно подсказватъ своя основенъ белегъ, отколкото онѣзи употребени въ граматикитѣ.

Най-сетне г-нъ Атанасовъ съвсемъ не е правъ, като твърди, че нѣмало начинъ за удовлетворение на автори, които би поискали обективна оценка. Въ правилника е предвиденъ такъвъ: недоволниятъ авторъ има право да прави възражения на решенията на комисията, а последната е длъжна писменно да отговори на тѣзи възражения. Авто-

рът на въпроснитѣ граматикѣ е упражнилъ това свое право: два пѣти е давалъ възражения срещу решението на комисията, въ която, освенъ докладчика, има още единъ членъ отъ неговата специалностъ, и на които възражения му е отговорено писмено съ два дълги отговора. И ако сега т-нъ Атанасовъ пакъ повдига въпроса, макаръ и въ по-друга форма, то е, защото той, като се спира на нѣколко добри думи, казани отъ нѣкои рецензии за граматикитѣ, дава имъ, и то погрѣшно, преголѣмо, едвали не решаещо значение за одобр. или неодобр. на граматикитѣ, а същевременно съ нищо неоправдана упоритостъ продължава да се преструва на глухъ и безчувственъ къмъ безчисленитѣ и най-разнообразни грѣшки (фактически и методични) въ граматикитѣ, къмъ ония граматични заблуди, невѣрни твърдения, неточности, противоречия, непословителности, къмъ ония несъобразни, неясни, проточени и лишени отъ присъщата имъ категоричностъ и кжсота дефиниции и правила; къмъ ония неправилно построени изрази и стилини несъобразности, съ които сж пълни въпроснитѣ граматикѣ. Тѣзи разнообразни грѣшки, извънъ ония, посочени и въ моитѣ 4 доклада, сж констатирани въ 60 страници отъ 4-ма рецензенти. Това свидетелствава не за „недобросъвестенъ“, „субективенъ“ докладчикъ, не за „нещастни“ нѣкакви доклади, не за нахърнена честь на Министерството, не и за обида на нѣкого, не, а само за едно: че граматикитѣ не сж градени на здрава научна основа, че граматичнитѣ знания на автора имъ сж съмнителни, че той нѣма никакъвъ усѣтъ за правилна българска речъ — затова тѣ не сж и одобрени.

За илюстрация на тѣзи мои твърдения, нека ми бжде позволено да цитувамъ само, нѣколко отъ тѣзи грѣшки.

Въ граматиката за I кл. отъ 1925 г.: „Обръщението си има специално предназначение — да извика лицето, на което ще говоримъ“ (стр. 14). „Тѣзи ударения, които произнасяме върху най-важнитѣ думи на изреченията, се наричатъ логически ударения“ (стр. 17). „Промѣнитѣ на глаголитѣ форми по лица, по числа, по времена и по други гл. форми, за които се учи подробно въ II кл., се наричатъ спрѣгане на глаголитѣ“ (стр. 20). „Думата *дъждъ* е име на едни водни капки; думата *земя* е име на едно нѣщо, върху което стъпваме, думата *небето* е име на една частъ отъ мѣстото, което се вижда надъ насъ; думата *времето* е име на нѣщо, което си мислимъ“ (стр. 25). „Пишемъ *женитба*, а не *женидба*, защото казваме *женитъ*“ (стр. 8). Притежателното мѣстоимение *неенъ* не се пише съ ѣ, защото не е глаголъ, който въ 1 л да прави на ѣя.“ Така свързва авторътъ граматиката съ правописа! Или: „Буквата ж се пише тамъ, дето староб. ез. се изговаря *жн*, а ъ въ срѣдата — тамъ, дето въ старб. ез. се изговаря *ж* (II гр. стр. 6). Подъ глаголно лице не трѣбва да се разбира само човѣшко лице.“ (III гр. стр. 3.)

Въ същата граматика е даденъ такъв примѣръ: „Опиталъ съмъ разхождането изъ вашата градина“ (стр. 13), а на 23 стр.: „Сложни съчинени сж тѣзи, които иматъ най-малко 2 главни, а могатъ и повече главни да иматъ, но приставни могатъ да иматъ безразлично колко, а могатъ и никакъ да нѣматъ.“

„Много пжти приставнитѣ изречения се нареждатъ безъ всѣкава грам. връзка. Но въ повечето случаи приставнитѣ изречения се водятъ отъ нѣкаква връзка (гр. II гр. 46 стр.) „Склонете мѣстоимението ѝ въ всички лица родове, числа и падежи.“ (II гр. 66 стр.) „Глаголътъ е основа на мисълта“ (II гр. стр. 1).

За условно наклонение се даватъ погрѣшно следнитѣ примѣри: „Подъ твоитѣ буки високи *пийвахъ* си бистра водица, *хапвахъ* си вакли агънца“ (II, 18 стр.), а за образуването му се дава таково правило: „При спрѣгане на единъ глаголъ въ условенъ начинъ, почти винаги вмѣтаме въ срѣдата му буква *в* (II гр. 29 стр.) И следватъ примѣри: *четвамъ*, *ходвамъ*. Ако се водимъ по правилото, трѣбва да вземемъ глагола, а ние вземаме винаги за основна форма сег. вр. ед. ч., следователно: чета, ходя; следъ това въ срѣдата да вметнемъ *в*—четва, ходва. Или пъкъ, по даденитѣ примѣри, е взета невъзможна гл. форма *чет амъ*, *ход амъ* съ вметнато *в*—четвамъ, ходвамъ.

На стр. 37, III кл., за да се покаже, че всѣка частъ на изречението може да се развие въ прист. изречение, прави се следната операция: Неуморимиятъ селянинъ безъ почивка работи нивитѣ *лѣте* на полето. Селянинъ, който е неуморимъ, безъ почивка работи лѣте нивитѣ по полето. Неуморимиятъ селянинъ работи безъ почивка нивитѣ по полето, *когато дойде лѣто*.

Грам. за I кл., стр. 48: „Вижте сега съществителнитѣ имена, кжде тѣ сж подлози, кжде допълнения, кжде обстоятелствени? То може да бжде и опредѣление, само казуемо безъ глаголъ не може да бжде. Ако се вземъ, обаче, ще забележимъ, че съществителното име само може да бжде само подлогъ и по нѣкога допълнение, а съ предлога става допълнение въ много случаи, всѣкога обстоятелствена дума и опредѣление по нѣкога“ и пр. и пр. Нѣма нужда да цитираме повече, защото и тѣзи стигатъ да убиятъ всѣкава вѣра въ въпроснитѣ граматики.

София.

Ив. Стефановъ.

Две обяснения.

Председателствъ на комисията за рецензиране на учебници при Министерството на народното просвѣщение ни моли да дадемъ мѣсто на следното съобщение:

„Въ статията на г-нъ Здравко Атанасовъ „Одобряване и изборъ на учебници“, помѣстена въ списанието Ви, кн. 7 и 8, 1927 год. *) има съобщени невѣрни факти.

1. Г-нъ Атанасовъ пише, че рецензентната комисия не била добре конституирана. Състояла се само отъ чиновници при Министерството.

Това не е вѣрно. Рецензентната комисия се състои отъ столични гимназиални учители по разни специалности. Председателътъ на комисията е главниятъ секретаръ, който съгласно Законъ за народното просвѣщение, чл. 11, е председател на всички комисии при Министерството.

2. Г-нъ Здр. Атанасовъ пише, че всички членове на комисията били учебникари. И това твърдение не е вѣрно. Нито единъ отъ членовете на рецензентната комисия не е учебникарь. Каго излиза отъ тия невѣрни положения, авторътъ на статията счита, че цѣлата работа на комисията се опорочава,

Г-нъ Атанасовъ завършва статията си съ единъ тонъ, за който самъ той каза: „Срамувамъ се повече да говоря въ този тонъ, но това сж факти, които говорятъ за морална поквара, за принципна провала и за мноно за . . . за . . .“

Г-нъ Атанасовъ е учителъ и, ако знае факти за поквара и провала, трѣбва да ги съобщи въ Министерството, което никога не е защищавало хора, носители на поквара и провала. Министерството счита, че всѣки учителъ, който излиза да пише, по какъвто и да е въпросъ, трѣбва да се придържа въ истината.“

Г-нъ Здравко Атанасовъ, прогимназиаленъ учителъ въ София, въ отговоръ на горнитъ бележки пише:

„Опровержение чрезъ замълчаване. Само така мога да наменувамъ горното опровержение, защото съ него нищо не се опровергава, Азъ не зная членовете на рецензентната комисия и, докато министерството не ги открие, не мога да посоча, кой отъ тѣхъ е учебникарь или ортакъ на учебникарь. Но ако нѣкои или всички отъ рецензентната комисия не сж учебникари, нито ортаци, тѣхнитъ началници не сж ли такива? А рецензентитъ? Не сж ли мнозина отъ тѣхъ учебникари?

Обвиненъ съмъ, че не съмъ билъ съобщилъ на Министерството „покварата и провалата.“ Чудно! Та що съдържаха дветъ мои писменни заявления — възражения, които де-позирахъ въ Министерството?

Що съдържа и статията ми?

Морално ли е, да не се отговаря на сжщинскитъ ми обвинения?

*) год. VI (1926—1927) Б. Р.

Морално ли е единъ докладчикъ да казва, че рецензентътъ не е теглилъ логически изводъ отъ рецензията си?

Морално ли е, да се твърдятъ несъществуващи работи, каквито сж цитиранитѣ три случая въ статията ми?

Морално ли е, да се декларира тържествено, че се прави докладъ върху граматики, безъ да се иматъ на рѣка самитѣ граматики?

И много още въпроси за моралъ мога да задамъ, но...?

Сега разбирамъ, защо съществуватъ много отъ абсурдитѣ въ рецензирането. Въ рецензентната комисия нѣмало никакъвъ прогимназиаленъ, нито първоначаленъ учителъ. Заради туй тамъ единъ докладчикъ може да твърди:

„Чрезъ методиката ще се създадатъ условия за шаблонизиране на учителя“!!!!...

„Грѣшкитѣ при четенето и писането да се посочватъ при самото четене и писане.“ Значи граматиката да нѣма връзки съ четенето и писането. И това се твърди при наличността на сегашната програма, която казва: „Въ тѣхъ (изразителното четене, логикостилистичния разборъ и писменитѣ упражнения), трѣбва да легне центърътъ на тежестъта при обучението по български езикъ.“

Морално ли е, да се базира едно министерско решение върху такива невѣрни въ всѣко отношение доводи?

А какво да кажа за „срамнитѣ работи?“ Нима министерството нѣма възможность да ги провѣри?

Морално ли е, да се замълчаватъ всичкитѣ тѣзи факти, макаръ и съ „опровержение чрезъ замълчаване?“

ПОЛУЧЕНИ ВЪ РЕДАКЦИЯТА КНИГИ:

1. Н. Ив. Ванковъ. — Моралното обучение въ първоначалното училище. Второ преработено издание. Издава „Хемусъ“, а. д. за книгопечатане и издателство. София. Ц. 50 лева.

2. Е. Леонардъ и Р. Шварце. Ръководство по препариране на птици. Преводъ на нѣмски. Разградъ. 1927 г. Доставя се отъ В. Добревъ, учителъ. Разградъ. Цена 25 лв.

3. Трайко Симеоновъ. — Златни облачета. Стихове за деца и юноши. Доставя се отъ Тр. Симеоновъ, ул. „Клокотница“ № 2. София. Цена 20 лв.

4. М. С. Кушевъ — Детските игри. Произходъ, значение. Книгоиздаделство „Акация“. София. Цена 10 лв.

5. Геньо Дочевъ — Песталоци. Животъ и творчество. Издание на „Хемусъ“. София. Цена 40 лв.

6. Profesor G. G. Antonescu — Doctrinile fundamentale ale pedagogiei moderne. Editura Casei scoalelor. 1927. Bucuresti. Pretul, lei 140.

СПИСАНИЯ И ВЕСТНИЦИ:

1. Свободно възпитание. Списание за педагогическа култура. Редакторъ Димитър Т. Кацаровъ. Год. VI. Кн. 3 и 4. Издава книгоиздателство Ст. Георгиевъ. — София. Год. абонаментъ 80 лв.

2. Играй и пѣй. Списание за физическо възпитание и пѣние. Редактори: Ал. Кръстевъ и Анг. Друмевъ. Год. I, кн. 4. София, ул. Гурко, 17. София. Год. абонаментъ 50 лв.

3. Учителска мисль. Месечно обществено-педагогическо списание. Година IX, кн. 4 и 5. София.

4. Училищенъ прегледъ. Год. XXVI, кн. 9 и 10. София.

5. Училищенъ бюджетъ и администрация. Год. III, кн. 5. София.

6. Младежко четиво. Илюстрирано списание за прогимназиални ученици. Год. V, кн. 3, 4, 5. Год. абонаментъ 45 лв. Книгоиздателство Хр. Г. Дановъ. София.

7. Нашето семейство. Год. II, бр. 18—19. Редакторъ Н. Просеничковъ. Русе. Год. абонаментъ 80 лв.

8. Поточе. Илюстриранъ двуседмиченъ вестникъ за деца. Редактори: Трайко Симеоновъ, Никола Никитовъ и Ив. Недевъ. Год. III, бр. 1—5. Год. абонаментъ 30 лв. Книгоиздателство Ив. Коюмджиевъ. София.

9. Вестникъ на жената. Седмичникъ за литература, общественъ животъ и домакинство. Година VII, бр. 311. Год. абонаментъ 150 лв. София, ул. Лега, 9.

10. Просвѣта. Двуседмиченъ вестникъ, който ратува за неутралитета въ Б. У. С. Урежда редакционенъ комитетъ. Год. II, бр. 1 и 2. Год. абонаментъ 30 лв. Ломъ.

11. Здравецъ. Информационенъ вестникъ за здравна просвѣта, училищна и обществена хигиена. Редакторъ д-ръ Ст. Г. Тончевъ. Год. III, бр. 1—3. Год. абонаментъ 50 лв. София, ул. „Лавеле“, 22.

№ 1071



До Госп.

Училищната
Библиотека
с. Крамчир
Благоевградска околия

Адресният номеръ и точниятъ адресъ на абоната трѣбва да се посочватъ винаги, когато се изпращатъ суми срещу абонаментъ, когато се искатъ промѣни на адреси, неполучени книжки или каквито и да е справки отъ редакцията или администрацията на списанието.

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

Когато се изпращатъ суми съ пощенски записъ, трѣбва да се съобщава съ отдѣлно писмо, за коя годишнина на списанието и за кои абонати се изпращатъ тѣ.

Въ „Педагогическа практика“ може да сътрудничи всѣки учителъ, който съ перото, мисълта и практиката си може да бжде полезенъ на учителството и училището.

Ръкописитѣ трѣбва да бждатъ написани само на едната страница на листоветѣ чисто, четливо и съ официалния правописъ.

Печатница Добри Тодоровъ — Варна.