

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

СПИСАНИЕ ЗА ОСНОВНИ УЧИТЕЛИ.

Редакторъ ДНТ. БОРЛАКОВЪ.

Николай Тодоровъ — Сливенъ.

ДУМОЗРИТЕЛЕНЪ МЕТОДЪ*).

Макаръ развоятъ на писочетното изкуство да започва отъ рисуването, като изразно сръдство, и, минавайки презъ редица форми на идеографско и силабично писмо, късно да стига до буквата, като символъ на звука, краенъ резултатъ отъ анализа на речта, — отъ този последенъ етапъ насетне развоятъ на методичнитѣ похвати за ограмотяване на подрастащитѣ поколѣния започва по обратния пжтъ — отъ заучване на буквитѣ.

Безъ да има нужда да се ровимъ въ училищната история на другитѣ народи, този развой ние можемъ да проследимъ и въ живота на нашето училище, което въ единъ много кжсъ периодъ отъ време премина негли презъ всички по-главни посоки и форми, набелязани отъ метода на началното писочетене.

Още отъ днитѣ на светитѣ братя Кирила и Методия, *буквоименниятъ* методъ съ своитѣ „буки-азъ-ба“ навлѣзе въ нашата келія. И съ него нашата книга просяществува вѣкове на възходъ и лотисничество, съ него „словеснейшитѣ“ наши прадѣди написаха дивнитѣ страници на народностното ни възраждане, за да прозратъ най-сетне чрезъ щастливата интуиция на *Берона* неудобството не само да се именува, но и да се сричкува буквата. Въ 1824 г. *Беронъ* пише: „Въ Петербургската Академія опредѣлиха да думамы слова-та А, Бе, Ве и пр., за да сричамы лесно; но менѣ ми се вижда чи по лесно ще сричамы, ако ги казвамы А, Бъ, Въ, Гъ, Дъ и пр.“. И така, още въ началото на миналото столѣтие. — и по свои собствени пжтища — нашето училище стига до *звучния* методъ, който не

*). Рефератъ, четенъ въ конференцията на помощи. окр. учил. инспектори презъ м. мартъ м. г. въ София.

успѣ, обаче, да приложи преди да плати данъка си на сричния, предложенъ погрѣшно за звученъ отъ Йос. Ковачевъ 44 години следъ *Берона*.

Сжщинския звученъ методъ насадиха у насъ деятелитѣ на педагогическитѣ ни училища и тѣхнитѣ питомци. Тѣ го внесоха: 1) като *аналитико-синтетиченъ*, търсецъ отдѣлния звукъ чрезъ една система отъ предварителни упражнения въ слухова анализа на речта; 2) като *звукосинтетиченъ*, търсецъ отдѣлния звукъ въ цѣла редица отъ възможни и невъзможни подражания и 3) като *методъ на нормални думи*, търсецъ златната срѣдина между звучния и оформяващия се обратенъ нему *методъ на цѣлитѣ езикови единици*.

Както се знае, още на 1818 год. французинтъ *Жакото* предложи началното четене да започва, вмѣсто отъ буквата, направо отъ нѣкоя любима на децата книга. И за такава той сочеше на „*Телемаха*“. Учителтъ, напътваше *Жакото*, ще прочете нѣколко пѣти първото изречение (*Calypso ne pouvait pas se consoler du départ d'Ulyse*). Ученицитѣ ще го последватъ. Следъ това ще се спратъ на всѣка дума, за да я запомнятъ цѣлостно. Ще разложатъ думитѣ на срички и сричкитѣ на гласове, съответно на букви, и ще преминатъ на следното изречение, съ което ще постъпятъ по сжщия начинъ. Писането ще върви успоредно съ четенето. Разработятъ ли се така нѣколко изречения, продължава *Жакото*, ученицитѣ ще навлѣзатъ въ книгата самостоятелно.

Ала *алалитичниятъ* методъ на *Жакото* можа да хване коренъ отвѣждъ океана, отдето, вече като „*американски*“, биде пренесенъ въ Европа, та и въ малката, но любознателна България.

Ако четенето и писането могатъ да се овладѣятъ съ изучаването на буквитѣ, „*американскиятъ*“ методъ, особно у насъ, дето се пише почти, както се говори, едвали щѣше да привлече вниманието на нѣкого. Работата е тамъ, че сжщинското четене и писане започва тепърва следъ това. Училищната практика показва, че тѣмо отсега нататъкъ започватъ да се срѣщатъ затруднения, които я поставятъ въ недоумение. Много деца, разпознаващи леко всички отдѣлни букви, почватъ да проявяватъ една упорита неспособностъ да разчетатъ фраза или дума. Други — съчетаватъ звуковетѣ тѣй неестествено, че стигатъ до несжществуващи думи. Трети пѣкъ четатъ тѣй механично, че не търсятъ никакво значение, никакво съдържание на прочетеното.

Всички тия, пѣкъ и много други, отклонения отъ пѣтя къмъ писочетното изкуство поставиха и предъ нашитѣ методици въпроса: Не се ли дължатъ, не сж ли последица отъ буквосьбирателството и дали не е по-естествено още въ самото начало, вмѣсто да се четатъ букви, да се чете самата жива речъ, както предлага „*американскиятъ методъ*“?

И нѣкои по-опитни и смѣли учители възприеха „новия“ методъ още преди войнитѣ. Отзиви за тия първи опити даде своевременно педагогическиятъ ни печатъ. Въ общия подемъ на последнитѣ нѣколко години учителството започна да проявява отново живъ интересъ къмъ новитѣ методични вѣяния, а съ това и къмъ новия *аналитиченъ* методъ по начално четене и писане.

Каква е сжщината на тоя методъ и кои сж научно-теоритичнитѣ му предпоставки?

Единъ отъ най-авторитетнитѣ работници въ областта на експерименталната психология, Женевскиятъ професоръ *Клапаредъ*, твърди, че детето възприема нѣщата въ тѣхния общъ видъ, досущъ както и човѣчеството въ детинския периодъ на своето развитие е възприемало предметитѣ като съвсемъ прости и тепърва се е натъквало на съставнитѣ имъ части, сиречь на тѣхната сложность. Детето се учи да говори не като анализира думитѣ, които чува, а като ги възприема цѣлостно, сравнявайки ги съ други такива и различавайки ги отъ тѣхъ. На възражението, че звукътъ, съотв. буквата, е по-простъ отъ думата, като частъ отъ нея, и, следов., по-лекъ за възприемане, *Клапаредъ* отговаря: За детето цѣлото не е съединение на нѣколко части заедно, а нѣщо единно, общо и затова да отива отъ простото къмъ сложното за него значи да отивз отъ цѣлото къмъ частитѣ. Простото за насъ възрастнитѣ, не е просто и за детето. Не трѣбва да се сжди за възприятията на детето по тия на възрастния човѣкъ. За научилия се да чете, наистина, буквата е по проста отъ сричката и последната отъ думата, ала за детето, което за пръвъ пжтъ вижда писмо, работата стои по-иначе. Общиятъ видъ на думата, а даже и на изречението, привлича повече вниманието му. Затова, заключава бележитиятъ професоръ, много по-полезно е да се учи детето да чете, като се почне отъ цѣли думи, вмѣсто съ отдѣлни букви*).

Твърде интересни сж въ тази посока и наблюденията на професора отъ нашия университетъ А. Янишевски. Като изхожда отъ положението, че повредата на една или друга функция на мозъка, често влѣче следъ себе си регресия, връщане на тази функция къмъ първобитно състояние, редукия къмъ оная първоначална степенъ, отъ която е почнало нейното развитие, той търси да установи въ патологията на речта явления, които представляватъ нормалнитѣ свойства на неразвитата още речъ. За тази целъ той изучава въ невропатологичната клиника на университета единъ русинъ, раненъ презъ войната съ парче снарядъ въ лѣвата половина на челната частъ и получилъ параличъ въ дѣсната половина на тѣлото и изгубване способността да говори. Когато, съ течение

*) Ед. Клапаредъ — Психология на детето.

на времето, патологичнитѣ симптоми почнали да намаляватъ, забелязалъ следнитѣ интересни явления въ областъта на четенето и писането: Болниятъ не можалъ отначало да изговоря или пише думи, имена на предмети, ала, когато станѣло речъ за такива нѣща, той можалъ да ги нарисува. Уважаемиятъ професоръ иска да види въ този фактъ *писмо*, което, подъ влиянието на патологичния процесъ въ сферата на писмената речъ, е реглесирало до стадия, предшествашъ появата на писменитѣ знаци. Следъ това, безъ още болниятъ да може да напише не само дума, но и отдѣлна буква, започналъ да се подписва — „Пухалский“. И правѣлъ това лесно и наведнажъ. Спре ли се, обаче, нѣкакъ на нѣкоя буква, следъ прекъсването не можелъ вече да продължи, макаръ да съзнавалъ, че подписътъ му не е довършенъ. Янишевски тълкува този фактъ, че болниятъ вижда въ подписа си една рисунка, която възпроизвежда само изцѣло. Че болниятъ притежавалъ само цѣлостнитѣ образи на думитѣ, дошли да потвърдятъ понататѣшнитѣ наблюдения: той започналъ да чете отдѣлни думи, безъ, обаче, да билъ въ състояние да познае отдѣлнитѣ имъ букви. Всичко това показва, заключава нашиятъ професоръ, че писмената речъ захваща да се проявява като образъ на дума и при понататѣшното писмено изобразяване на едно или друго понятие. *Ние се научаваме да четемъ, не като четемъ буква по буква, а като възприемаме изведнажъ образа на думитѣ.* Щомъ за психологическия процесъ на четенето и писането е необходимо образътъ на думата, а не отдѣлнитѣ букви, то естественъ става изводътъ, че най-целесъобразни и правилни сж ония методи за обучение по четене и писане, които започватъ съ изречение или дума. *)

До сжитѣ изводи, макаръ по други пѣтища, сж довели експерименталнитѣ изследвания въ областъта на психологията на четмописното искусство.

Съ помощта на особенъ уредъ Ердманъ измѣрвалъ времето, потрѣбно да се прочете отдѣлна буква или пѣкъ дума. И намѣрилъ, че единъ четецъ, който прочита буквата *N* за 0.333 секунди, буквата *A* за 0.345 секунди, буквата *M* за 0.333 секунди и буквата *E* за 0.352 секунди, прочелъ съставената отъ сжитѣ букви нѣмска дума „NAME“ само за 0.312 секунда, сиречъ за време, което не му било достатъчно да прочете отдѣлно нито една отъ реченитѣ букви. Ако тоя четецъ се справѣше съ думата, като прочита всѣка една нейна буква, явно е, че щѣше да употреби за тази работа най-малко 1.363 секунди, на колкото се равнява сборътъ отъ времето, потрѣбно да се справи съ буквитѣ ѝ. Щомъ това не става, т. е. щомъ той прочита думата дори за по-малко време

*) Проф. А. Янишевски. „Значението на образа-думата при четенето и писането“. „Учителска мисль“, г. VI, кн. 7, стр. 409—413,

отъ онова, що му отнема и най-лесната буква, трѣбва да се заключи, че цѣлостната дума, *като по-богата по форма*, се възприема по-леко отъ отдѣлната буква, *несравнено по-бедна и еднообразна въ своето очертание*.

Въ сжщата посока сж правени и други проучвания. Дава се на нѣкого да чете смисленъ текстъ и следъ известно време, напимѣръ една минута, се изчислява, колко букви съдържа разчетения за това време откъсъ. Веднага следъ това се предлага на сжщия четецъ да се справи съ безсмисленъ текстъ, съставенъ отъ сжщитѣ думи, чиито букви сж поставени въ обратенъ редъ, и се изчислява, колко букви съдържа прочетената пакъ за една минута частъ отъ тѣй стѣкмениа текстъ. Опитътъ показва, че докато смислениятъ текстъ дава 700—800 букви въ минута, другиятъ, остава съ 90—120 букви. Тия резултати могатъ да се обяснятъ само като се приеме, че четецътъ търси цѣлостния зрителенъ и слуховъ образъ на думата и въ това играе важна роля и нейното значение. Иначе резултатитѣ и въ единия, и въ другия случай трѣбваше да бждатъ досущъ еднакви.

Прочее, за установено се смѣта, че ние четемъ смисленъ текстъ на познатъ намъ езикъ цѣлостно, а не буквосьбирателно. Цѣлитѣ думи ние догаждаме по тѣхнитѣ най-лични и характерни белези, които често намираме не върху чернитѣ линии на буквитѣ, а въ междиннитѣ полета, дето много пжти окото почива и фиксира образа на думата.

Тука противницитѣ на аналитичнитѣ методи могатъ да запитатъ: — Добре, приемаме, че опитниятъ четецъ търси цѣлата дума, а не отдѣлнитѣ ѝ части — буквитѣ, — така ли, обаче, чете и новоначинающиятъ — първакъ? Възрастниятъ упражненъ четецъ има вече възприети и притежава писмениитѣ образи на хиляди думи, съ които се е срѣщалъ не веднажъ и дважъ, — притежава ли, обаче, това психично богатство или тепърва ще си го доставя първакътъ, четейки първоначално буква по буква?

Безспорно е, че детето не може да притежава предварително писмениитѣ цѣлостни образи на всички думи, съ които борави езика, на който говори, и не тази е задачата на аналитичнитѣ методи, да дадатъ на ученика преди всичко това словно богатство. Увлadyването на последно става тепърва въ процеса на обучението по четене и писане, ала отъ това съвсемъ не следва, че детето чете синтетично, буквосьбирателно. Защото съзнанието на неопитния още четецъ *все пакъ притежава думата, като значение и като звуковъ образъ*. И началното четене, значи, при едно правилно обучение, трѣбва да става подъ напора на една търсена асоциация. Още първитѣ си четивни упражнения детето трѣбва да направи съ огледъ къмъ значението на всѣка прочетена дума и фраза. А това ще рече още въ самото начало да чете,

търсейки звуковия образъ и значението на всѣко езиково цѣло, сиречь да чете, *търсейки думата, а не отдѣлната буква, тъймо както чете и възрастниятъ съ една само степенна разлика.*

То се знае, че детето може да чете и механично, като се отнася къмъ текста, като къмъ механично съчетание на букви. Тъкмо едно такова четене искатъ да избѣгнатъ аналитичнитѣ методи и тука тѣ намиратъ една отъ най-слабитѣ страни на синтетичнитѣ. Последнитѣ чрезъ своето буквосьбирателство, като пренасятъ отъ самото начало на четенето центъра на тежестта въ буквата, която става самостоятелен объектъ за четеща, оставятъ, безъ да щатъ, думата *съ своето значение* на заденъ планъ. Въ усилията си да превъзмогнатъ възприемането на отдѣлнитѣ букви, децата започватъ да загубватъ думата и така свикватъ да се отнасятъ къмъ написаното като къмъ механично звукосъчетание.

Тия механични звукосъчетания сж неизбѣжни и при най-добра воля отстрана на учителя, защото до тѣхъ се дохожда и по чисто фонетични причини. Нима може да се артикулира отдѣлно звукътъ, който се бележи съ буквата *г, к, п* и т. н. Такова изолирано артикулиране фонетиката не допуска дори и за гласнитѣ, които мѣнятъ своята природа, щомъ излѣзатъ отъ състава на думата. Ние не можемъ отдѣлно да изговоримъ, напримѣръ, дветѣ *е* та отъ думата *бере*, защото тѣхната природа е въ тѣсна зависимостъ отъ тази на съседнитѣ имъ звукове, съ които се съчетаватъ организирано, а не механично. Отъ гледна точка на научното езикознание, думата е живъ организъмъ, който губи езиковата си стойностъ, щомъ бжде разкъсанъ, досущъ като разкъсаното животно или растение губи своята жизненостъ. Подъ това научно освѣтление буквосьбирателството става невъзможно. То не може да даде въ резултатъ живата речъ, която се твори организирано въ своята цѣлостъ. То неизбѣжно води до ненестествени звукосъчетания, които създаватъ неминуемо привычка къмъ механично, лишено отъ своята вътрешна страна, четене.

Аналитичнитѣ методи иматъ на страната си и научно-философскитѣ схващания по отношение проблемата за познанието на редица авторитетни учени. Съвремениятъ именитъ вече француски философъ Бергсонъ, казва: „Никога не можемъ да се доберемъ до цѣлото отъ неговитѣ части, макаръ то да е направено отъ тѣхъ“. Бележитиятъ нѣмски философъ Ремке твърди, че въ процеса на познанието общото предшества индивидуалното. Споредъ него, познанието на нѣщата е невъзможно безъ предварителната наличностъ на общото. А неговиятъ последователъ у насъ, проф. Михалчевъ, казва: „Безуменъ е напѣтътъ да се изгради цѣлото отъ частитѣ.“ Вие можете да имате фотографскитѣ снимки на всички сгради, които съставляватъ извѣстно селище, но тѣ никога не

могатъ ви даде общия видъ на последното; както можете да имате деветътъ букви на думата „минзухаръ“, безъ да можете да откриете, че имате речената дума, особно, ако сте чужденецъ и никога не сте възприемали дори и звуковия и образъ.

За да бжда по-изчерпателенъ въ доводитъ въ полза на аналитичнитъ методи, ще трѣбва да отбележа, че последнитъ отговарятъ и на естественото развитие на четмописното изкуство. Днесъ никой не отрича вече, че, ако развоятъ на живата речъ е започналъ съ възклицание и звукоподражание, — тоя на писмото започва съ идеография и иероглифи. И ако е основателно дидактическото изискване да се държи смѣтка въ изграждането на методиката на отдѣлнитъ дисциплини за историческото имъ развитие, следва да се приеме, че писоченето трѣбва да започне съ буквенитъ думи, като съ цѣлостни писмени образи и да даде възможностъ на ученицитъ сами да изживѣятъ процеса на тѣхното разпадане на срички и звукове.

Нека най-сетне оставя да каже думата си и педагогиката или, по-право, самото дете. Какъ то се чувствува, какъ понася, какъ се справя съ еднитъ и другитъ методи? Съвременната педагогика изисква отъ всѣки методъ да не гнети, а да импулсира децата къмъ самодейностъ, чието присѣствие последнитъ манифестиратъ съ едно неизмѣнно приятно самочувство. Единъ модеренъ методъ трѣбва да създаде оная лека и приятна атмосфера, въ която детето разкрива творческитъ си сили, цѣлата си природа подъ топлината и свѣтлината на животворното пролѣтно слънце. Азъ ще оставя всѣки самъ да прецени отъ това гледище цѣлата оная шаблонна процедура, въ която кристализиратъ различнитъ форми на звучнитъ методи, и да си отговори, може ли всичко това да подкупи интереса на детето. Може ли простиятъ, наистина, звукъ или неговиятъ сжщо тъй простъ писменъ белегъ — буквата да бжде обектъ на детско разглеждане, на детско внимание, на детска радостъ!

Защото ние всички знаемъ, съ каква болка, съ каква мъчителна досада, съ каква убийственна апатия, съ какво отвръщение малкитъ, току-що прекрачили школския прагъ, първаци разлагатъ слухово на думи, срички и гласове нѣкакви изречения, пъкъ нека бждатъ наричани и „приказчици“, както нѣкои учители обичатъ да се самолюбватъ, че не работятъ съ призраци. И тия най-разнообразни и чудновати елементи, децата трѣбва да отбелязватъ графически по единъ най-еднообразенъ начинъ, който сгъстява още повече мъглата, въ която се движатъ всичкитъ тия предварителни упражнения на аналитико-синтетичния методъ. А кой не знае дидактичната стойностъ на ония искусствено стѣкмени приказки, съ които борави звукосинтетичниятъ му събратъ, за да се добере до цѣла серия невъзможни звукоподражания? Най-

сетне има ли нѣкой, който да не е долавялъ мжката, съ която учители и ученици изживяватъ еднообразието, което придружава откриването на буквитѣ?

Усилията на методицитѣ да вдетениятъ и началното обучение по писочетене, сиречь да го изолиратъ и пречистятъ отъ всички ония негови съпроводи, които внасятъ смутъ и дисхармония въ душата на детето, ще се увенчаятъ съ успѣхъ само тогава, когато беззначната буква престане да служи за обектъ на обучението и когато мѣстото ѝ се заеме отъ значещата дума или фраза. „Азъ посрѣцнахъ съ най-голѣмо, може би, недовѣрие — пише единъ учителъ отъ Сливенъ — новия методъ на цѣлитѣ езикови форми, ала сега, следъ като го изпитахъ на практика, за нищо въ свѣта не бихъ се върналъ къмъ стария, който тъй немилостиво измжчва малкиятъ съ кухи букви и празни звукове. Какъ леко, непринудено и крайно разнообразно, интересно и приятно вървятъ първитѣ упражнения съ думичкитѣ! До като още окършвахме езика си съ приказки и ржката си съ моделиране и рисуване, ето че започнахме да „четемъ“. Да, да четемъ и пишемъ тъй, както наистина се чете и пише! Научили едва три-четири думички, моитѣ първаци започнаха да живѣятъ съ чувствата на хора, ненадейно придобили цѣло съкровище. И отъ сега нататъкъ обучението шедствува празнично сѣ подъ топлината на това хубаво чувство“.

На друго мѣсто ще приведа впечатленията и на други учители, опитали аналитичнитѣ методи. Защото въ моята околия тия методи сж проучени и мнозина учители обучаватъ съ успѣхъ по начало четене и писане, като работятъ съ цѣли езикови форми.

Преди да пристѣпя къмъ описанието на направенитѣ подъ мое наблюдение опити, нека отбележа, че въ практиката аналитичниятъ методъ е далъ нѣколко модификации, които не носятъ, обаче, сжществени различия. Различаватъ, напримеръ, *идеозрителенъ методъ*, който държи за предметната представа и за асоциацията между нея и словесната, зрителна, слухова, езикодвигателна и писодвигателна такава. Придърженицитѣ на този методъ, който е познатъ още и като методъ на д-ръ Декроли, по името на известния белгийски педагогъ който го е разработилъ, изхождатъ винаги отъ предметъ или, най-малко, отъ рисунка, подъ която даватъ думата. Знае се, обаче, че и *методътъ на цѣлитѣ езикови форми* или, както нѣкои го наричатъ, *думозрителенъ методъ*, не само, че не отрича значението на предметната представа, но я търси и предлага винаги — обстоятелство, което заличава негли всѣкакво различие между речнитѣ две издѣнки върху коренището на аналитичния методъ.^{*)} Говори се още за методъ на думи и такъвъ на изречения. Като се вземе подъ внимание, че тука става речъ за една разлика, която може да се намѣ-

ри само въ първите нѣколко дни, когато методътъ на думитѣ взема началнитѣ 2-3 думи, осмислени, обаче, като изречения, — следва да се приеме, че и тоя дѣлежъ не се оправдава.

Още преди войнитѣ, изпърво въ с. Исуплий съ слѣто отдѣление и после въ гр. Котелъ, познатиятъ учитель-художникъ Виолино Примо обучава аналитично съ резултати, които ме очудваха и радваха. Неговата практика системно и изчерпателно е изложена въ отдѣлна книга*) поради което тука не ще ме занимава. Тя, обаче, лежи въ основата и на опититѣ, направени отъ учители въ Сливенъ и околията.

Едва ли нѣкой ще помисли, че ние почваме съ четене и писане още първия училищенъ день. Като знаемъ, че първитѣ училищни седмици детето ще трѣбва да изживѣе колкото може по-безболезнено прехода отъ домашния къмъ училищния животъ, и ние събираме всичкитѣ си начални занятия около предметното учение, на което даваме форми и съдържание, близки на ония занятия, които запълватъ интереситѣ му у дома. Тъкмо тия начални занятия, които започватъ съ игри, свършватъ съ пѣсни, а се разнообразяватъ съ приказки, моделиране и рисуване, учителятъ насочва умишлено къмъ окършване на говора и ржката. Безъ да се обособяватъ още отдѣлни часове за четене и писане, самото предметно учение, като обща основа, започва да подхранва тия предмети, които тепърва ще се набележатъ, като отдѣлни негови издѣлки. По тоя начинъ следъ месецъ или месецъ и половина първацитѣ започватъ да разказватъ твърде приятно и знаятъ вече много приказки, чийто изборъ е направенъ между другото и съ огледъ къмъ нуждитѣ на говорната срѣщностъ. Успоредно съ това, рисувайки и моделирайки, тѣ могатъ вече да се справятъ леко съ начъртаването на повечето отъ елементитѣ на буквитѣ. Следъ месецъ или месецъ и половина, значи, когато първацитѣ сж прекарвали вече единъ предварителенъ курсъ въ упражнения и подготовка на езика, ржката и омото, нуждни за обучението по писочетене, ние започваме специална работа по тоя предметъ.

Съ коя дума да наченемъ?

И въ училището децата живѣятъ съ впечатленията си отъ домашната срѣда, съ мама си, съ баба си, съ братчета и сестричетата си. Първитѣ четивни материали, значи, не могатъ да се търсятъ другаде, освенъ подъ милата бащина стрѣха. И всѣки ще се съгласи, че нѣма дума, която по съдържание и възбудителностъ да съперничи на „мама“. Самичка тя за детето е цѣлъ миръ. Този ѝ характеръ я прави по-съдържателна, по-богата и отъ периода, като най-пълна форма на графичното изречение. Тя самата е най-съдържателно изре-

*) Виолино Примо и Николай Тодорочъ — „Какъ да четемъ и пишемъ съ първацитѣ“, София книгоизд. „Родина“.

чение и разрешава спора отъ дума или отъ изречение да изхожда обучението по писочетене.

Сжщата възбудителностъ за малкитѣ има и „баба“, която тѣй сладко приказва, и „бебето“, което си гуца по цѣлъ день за обща радостъ на цѣлия домъ, и „кака“, „дѣдо“, „баба“, „буля“ и т. н., които думи, заедно съ глаголитѣ — *спи, плаче, носи, преде, пѣе, мѣси, пие* и т. н., — ни даватъ едно словно богатство, съ което можемъ да изразимъ живота на цѣлото семейство.

Прочее, при избора на словния материалъ се държи връзка съ най-близката, най-позната, най-обичната сръда на детето, а при наредбата на този материалъ се гледа да се даде възможностъ за едно самопроизволно проникване въ подробноститѣ на цѣлото, за една спонтанна анализа. Но по този въпросъ азъ ще се повърна пакъ.

Не е лишно да отбележа, че преди да пристѣпни къмъ разработката на тѣй избрания словенъ материалъ, учителътъ се снабдява съ голѣми стенни картини: *мама носи бебето, бебето спи, баба преде, кака носи кафе* и т. н., които сж отъ първа необходимостъ. Тия картини въ Сливенъ ни приготвиха учителитѣ-рисувачи. Заедно съ това, учителътъ се запасява съ голѣми черни картони, които нарѣзва на ивици, върху които ще написва съответно изученитѣ думи или изречения. Запасява се така сжщо и съ жилиавъ тънъкъ картонъ, който ще служи за малки думички, каквито ще получава всѣко дете. Ние имаме напечатани такива. Учителътъ приготвява и читало. Върху дебело платно, обковано съ летвички, като географскитѣ карти, се нашиватъ успоредно картонени ивици, въ чиито горенъ отворъ ще се редятъ думичкитѣ. Накрай, той си приготвя и достатъчно добре омѣсена глина и евтина обвивна хартия.

Тѣй приготвенъ, учителътъ пристѣпва къмъ първата дума.

Мнозина смѣтатъ, че не е по силитѣ на децата да се справятъ съ цѣла дума. „Да се мисли, че ржката, която не може да държи моливъ и писалка, ще напише една дума, преди да е упражнена въ написване въ съставкитѣ ѝ, е абсолютно невъзможно“, — пише единъ училищенъ инспекторъ. Както се изтъкна вече, първата дума не сварва децата съвсемъ неподготвени, безъ да знаятъ още, какъ се държи моливъ и писалка. Моятъ колега, значи, гради твърдението си върху невѣрна предилка. Ала, и при това положение, има хора, които се не могатъ да повѣрватъ, че може да се напише дума преди да сж учени буквитѣ ѝ. На тѣхъ ще оставя да отговорятъ практикувалитѣ учители. Ето що пише единъ отъ тѣхъ :

„Ето че ми предстои вече да дамъ първата дума. Намѣрила съмъ подходна картина: майка съ дете на гърди. Написала съмъ върху голѣмъ черенъ картонъ „мама“. На малки

картончета пакъ съмъ приготвила сжщата дума за всѣко първаче. Явявамъ се въ училище доста развълнувана. Какъ ли ще посрѣщнатъ децата този пръвъ урокъ? Звънецътъ бие. Бие и моето сърдце. Децата ме гледатъ и чакатъ. Завеждамъ беседа за дома, главно за милата на всинца ни мама. Ето, казвамъ, моята мама и окачвамъ мадоната на стѣната. Свѣтнаха лицата на всички. Въ надпревара всѣки иска да каже нѣщо за своята мама. Вsrѣдъ избликъ на най-хубави чувства издекламирахъ: „Кой, деца, ви най-обича? Кой ви милични нарича?“... Много ли чувство вложихъ? Защо дишането спрѣ? Смѣтнахъ моментътъ за най-подходящъ и, като предложихъ да зарадваме днесъ мама си съ нѣщо, добавихъ: нека се научимъ да пишемъ „мама“! Какво стана? Всички адски сили ли се събраха въ стаята ми? Крещатъ, тропатъ, викатъ малкиятъ. Искаме. . . искаме. . . Не виждамъ деца по чиноветъ. Всички сж около мене и ме тикатъ къмъ дъската. Хайде, казвамъ, но да си седнемъ и пазимъ тишина. Послушватъ ме. Сега тѣ сж готови на всичко. И написвамъ едро, на цѣла табла, една голѣма „мама“. Новъ потокъ викове, радости. . . И азъ мога. . . и азъ .. Тичатъ наново къмъ дъската. Всѣки иска да пише. Оставямъ ги да се нарадватъ. Звънецътъ отдавна е билъ, но никому не идва на умъ да излѣзе. Подъ сжщото настроение продължихъ часа. Разгледахме, какъ е написана „мама“: ето луличка, обърнато бастунче, още едно, търкалце и т. н. Подъ картината на мама поставихъ голѣмия черенъ картонъ, върху който бѣше написано „мама“. Да, това е сжщата, ама съвсемъ сжщата дума: ето луличката, бастунчетата. . . Позволихъ имъ да пишатъ съ прѣстъ по бѣлитъ пжтеки на таблата. Лесно. . . На и нова радостъ: раздадохъ имъ корички съ мама. „О, хубавата ми мама“, — чуватъ се милувки и много цѣлватъ коричката. Съ писалка минаха по чернитъ тука пжтеки. Тѣй ни завари звънецътъ. Сега бързаме за въ кжши: всѣки иска по-скоро да зарадва мама си. А следъ обѣдъ ми донесоха плоча съ „домашна“. Написали сами думата. А азъ тѣй много се страхувахъ! Заличиха „домашната“, която сами си наложили, и бързамъ да видя съ очитъ си. Боже мой! Че това съвсемъ не било тѣй невъзможно! Тоя часъ писахме, а на другия се опитахме и да моделираме „мама“. Има деца, които изпущатъ нѣкое бастунче или луличка. Но това не продължи много. На втория день още започнаха да заставятъ за тате, за баба, и т. н.

За да не отекча, не ще привеждамъ наблюденията и на дурги учители, които еднакво твърдятъ, че е напразенъ страхътъ отъ началното цѣлостно писане и че децата улавяватъ по-лесно цѣла дума, отколкото буквата.

Следъ „Мама“ идва редъ на „баба“, която се научва вече съ по-малко затруднения. „А при третата дума „бебето“ — пише една учителка отъ село — децата писаха лесно и дори

съ ловкостъ, та разпръснаха окончателно и моитѣ страхове, че не може да се пише безъ букви. Интересътъ става още по-голямъ, — продължава същата учителка, когато на четвърто мѣсто доде редъ на глагола „носи“, който ни носи и първото граматично изречение. Не зная, какво изпитваха децата, но азъ не можахъ да имъ се нарадвамъ, като ги гледахъ, съ какво усърдие четѣха и пишеха цѣли шестъ изречения и то само съ четири думи! Гледахъ ги и не вѣрвахъ очитѣ си! Нали знаете, съ каква неувѣреностъ започнахъ? Ей Богу! Такова хубаво писмо не съмъ имала друга година въ първо отдѣление, дори и на изпитната беседа. А какво гладко четене! Само заради тази хубава привычка да четатъ нацѣло заслужава да се възприеме този методъ!“

Преди да продължа по-нататъкъ, ще открия скоба, за да се справа още тука съ два въпроса, които се налагатъ. Съ ръкописенъ или печатенъ шрифтъ и съ или безъ главни букви.

Ние работихме и продължаваме да работимъ съ ръкописния шрифтъ. Мнозина смѣтатъ, че той е неудобенъ за този методъ, намирайки го по-сложенъ и, следователно, по-труденъ за децата. Лично азъ опитахъ печатния шрифтъ съ своето дете. И излѣзахъ съ убеждението, че е твърде пресилено и неоправдано да караме малкитѣ да работятъ съ единъ шрифтъ, създаденъ не за ръката, а за машината. Не ръкописния шрифтъ изхожда отъ печатния, както твърдятъ нѣкои, а тъкмо обратното: ръкописнитѣ букви сж първични, а печатнитѣ — вторични*). Самоизмама е да се мисли, че печатниятъ шрифтъ

*) Това твърдение е погрѣшно. Отъ историята на писмото се знае, че първичното буквено писмо е, печатано. Цѣли вѣкове, преди да е съществувало книгопечатането, и финикийци, и гърци, и латинци, и германци, и славяни, и др. сж писали само съ печатни букви. Ръкописното писмо е създадено много по-късно — едва презъ срѣднитѣ вѣкове — за нуждитѣ на бързописа. Неупражнениятъ четецъ и писачъ го чете и пише много по-трудно, отколкото опростеното печатно писмо. Сполучливото му писане изисква известна ръчна ловкостъ, каквото първактѣ, въпреки всички подготовителни упражнения, не може да придобие презъ първитѣ 2—3 месеца отъ учебната година.

Поради туй напоследъкъ въ много германски, австрийски, английски и други училища първацитѣ презъ първото полугодие четатъ и пишатъ само съ опростенъ печатенъ латински шрифтъ. Съ ръкописното писмо се запознаватъ едва презъ второто полугодие, когато ржцетѣ имъ сж достатъчно упражнени да пишатъ правилно и да свързватъ леко елементитѣ на буквитѣ.

Отъ 2 години въ всички първоначални училища въ Варна началното обучение по четмопись се води по сжщия пжтъ: презъ първото полугодие — печатенъ шрифтъ, презъ второто полугодие — ръкописенъ. Олититѣ, направени съ около 2000 деца, показваха, че първацитѣ четатъ и пишатъ много по-леко и по-бързо печатния шрифтъ, отколкото ръкописния. Когато за првъ пжтъ се запознаватъ съ послѣдния, той имъ се вижда «труденъ»: Б. Р.

е по лесенъ за ржката отъ ржкописния : това не може да бжде. А съвсемъ несериозни сж очакванията на нѣкои, че ржкописното писмо, при модернитѣ технически усъвършенствувания, щѣло да изчезне! Колкото до твърдението, че печатното писмо спомагало анализата, ние вече изтъкнахме на друго мѣсто, че едно такова удобство може да донесе и обратни резултати : анализата трѣбва да настъпи, когато си узрѣе въ съзнанието на детето ; всѣко предварително раждане е фатално.

Нашитѣ опити правихме и правимъ съ главни букви, съ които си служимъ още при първото изречение. Съ тази практика не се съгласяватъ мнозина. Безъ главни букви работи и Виолино Примо. Впечатленията на учителитѣ отъ Сливенъ и околията сж въ полза на главнитѣ букви. „Мама“, „баба“, „бебето“ — това сж думи. „Мама носи бебето“ — това е изречение, една малка приказчица, а изречението започва винаги съ по-голѣма — главна — буква и свършва съ точка. Това не е по-трудно отъ 5 и 2 прави 7. Защото не ще привеждатъ, кой знае какви доводи, не ще се доказва или обяснява граматично. То е само едно изискане, каквото е изискването да започваме работата си съ молитва, или да поздравяваме учителитѣ си, — трѣбва да стане една привычка. Нищо повече. А нашитѣ главни букви, за щастие, въ по-голѣмия си брой сж еднакви по форма съ малкитѣ — разликата е само въ величината — обстоятелство, което не затруднява Богъ знай колко малкитѣ.

И тъй, „Мама носи бебето“ ни дава и първото граматично правило : всѣка дума, която заповежда „приказчица“, бива „премѣнена“, както образно се изразяватъ първацитѣ. Ето защо ние „премѣняваме“ и „баба“, за да заведе изречението „Баба носи бебето“. Премѣненото „бебе“, съ което започва смѣшната приказчица „Бебето носи баба“, навежда досетливитѣ първащи на мисълта, че тукъ има нѣщо, ами ние си правимъ още оглушки. Явно е, прочее, че всѣко име занаяпредъ ние ще даваме въ обикновенъ, дѣлниченъ, и „премѣненъ“, празниченъ видъ.

Съ разширяването на словното богатство нашитѣ четивни и писмени упражнения започватъ да ставатъ по-разнообразни.

Ето още следъ четвъртата дума малкитѣ могатъ да стѣкмятъ сами :

„Мама носи бебето. Бебето носи баба. Баба носи мама. Мама носи баба. Баба носи бебето. Бебето носи мама“.

Много учители гледатъ съ недоумение на невъзможнитѣ изречения: *Бебето носи мама* или *баба*. А тъкмо тия изречения обичатъ първацитѣ. Рисуватъ тѣ малкото бебе, понесло баба си съ хурката, и премиратъ отъ смѣхъ. А подъ това благодатно настроение пишатъ и четатъ съ услада, съ увлѣ-

ление, съ интересъ, който тъй често капризничи при началното четене.

Петата по редъ дума „*тате*“ ни донася още шестъ изречения, които децата откриватъ сами, стига да ги подтикнемъ къмъ това.

„Тате носи бебето. Тате носи баба. Бате носи мама. Баба носи тате. Бебето носи тате. Мама носи тате“.

А вториятъ глаголъ „*спи*“, като шеста по редъ дума, внася още по-голямо оживление. Сега баба спи, бебето плаче; или мама носи бебето, тате спи; или мама спи, тате носи бебето и т. н. Ималъ съмъ хубави случаи още тука да присъствувамъ на урокъ по четене или писане съ четивни или писмени упражнения, запълващи цѣла черна дъска или цѣла страница въ тетрадката на първака. И неволно съмъ срещу-поставялъ това пишно разнообразие на началнитъ още уроци на мъчителната, на болната оная пустота на началнитъ букварни уроци, изградени, по неволя, върху сухия скелетъ на нѣколко несвързани думи, често лишени отъ какъвто и да било смисълъ за децата!

По тоя начинъ ще се редуваатъ: „*кака*“, „*пѣ*“, „*бате*“, „*плаче*“, „*дѣдо*“, „*свири*“, „*преде*“, „*плете*“, „*чичо*“, „*сѣ*“, „*жито*“, „*леля*“, „*мѣси*“, „*хлѣбъ*“, „*играе*“, „*пие*“, „*кафе*“, „*мете*“, „*цигулка*“ и т. н.

Въ нѣколко отдѣления давахъ още тука и малкитъ думички „*а*“, „*и*“, „*у*“, които, оставени, не значатъ нищо, ала въ изречението служатъ за връзка, — нѣщо, което малкитъ трѣбва да доловятъ.

Съ помощта на тия два съюза и предлога „*у*“ ние можемъ вече да си образуваме по-разнообразни и по-гѣвкави изречения:

„Мама мѣси хлѣбъ, а бебето плаче у дѣда. Кака мете и пѣ, а бате свири цигулка. Баба пие кафе, а леля плете. Чичо сѣ жито, а тате спи“ и т. н.

За да се допълни правилото за главнитъ букви, въ нѣкои отдѣления взематъ още тука и собствени имена: *Мара, Лала, Анка, Рада, Иванъ* и др., които сжщо така развиватъ и разхубавяватъ четивцата, които си строятъ първацитъ:

„Баба Рада плете, а кака Анка пере. Чичо Иванъ свири цигулка, а Лала играе. Бебето спи у мама, а тате пие кафе. Леля Мара мѣси, пере, шие, мете, преде, плете“ и т. н.

Не е излишно да отбележа пакъ, че изборътъ на словния материалъ става винаги съ огледъ къмъ срѣдата, физическа и обществена, въ която живѣятъ децата. Ето защо този материалъ не може да бжде еднакъвъ за София и Сливенъ, за градъ и село, дори и за две раздѣлни училища въ единъ и сжщи градъ, щомъ едното бере своитъ питомци отъ центъра, а другото — отъ покрайнинитъ.

Всички думи, които първацитъ научатъ, се записватъ въ нарочно приготвени тетрадки, наречени „словарчета“. Тъ служатъ за преговорни упражнения и спомагатъ въ случаитъ, когато нѣкой не може да си спомни нѣкоя дума.

Друга специална тетрадка пъкъ започва да добива видъ на „читанка“. Въ нея децата записватъ, като спазватъ прилично разположение, всички четивца отъ типа на приведенитъ по-горе, които отдѣлението стѣкми и пожелае да има. Съ откриването на всѣка нова дума расте и размахъ за образуване нови изречения, които, обединени около една обща идея-заглавие, даватъ хубавички четивца. Ето защо нашата малка „читанка“ расте бърже за обща радостъ на всички. На ви извадки отъ нея:

Баба.

„Баба преде и пие кафе. Бебето плаче, а баба пѣе. Баба плете, а дѣдо Иванъ носи бебето. Буля шие, а баба мѣси хлѣбъ“.

„Тате и мама“.

„Тате свири и пѣе, а бебето плаче у мама. Мама носи бебето и плаче. Мама плете, шие, пере, мете, преде, а тате сѣе жито. Мама мѣси хлѣбъ, а тате носи бебето, пѣе и играе“.

Нека сега се спремъ за малко и се опитаме да доловимъ, какво става въ детското съзнание, откакъ нахлуха и заеха мѣсто въ него и редица писмени образи на познати нему думи. Азъ ще оставя да говорятъ самитъ учители. „Още въ самото начало, макаръ да избѣгвахъ да насочвамъ къмъ съпоставяния и сравнения между изученитъ думи, както и очаквахъ, по свой починъ, децата правѣха това“. Колелцето съ обърнатото бастунче на „мама“ тѣ откриха въ „баба“, както откриха колелцето съ байрачето на „баба“ въ „бебето“. Не остана скрито отъ тѣхъ, че „бате“ се захваща досущъ като „баба“ — съ „ба“ и че „бате“ и „тате“ свършватъ еднакво съ „те“. Нѣщо повече, когато дойде редъ да „премѣнимъ“ „бате“, тѣ се досѣтиха веднага, че премѣнениятъ „бате“ не може да не започне, както започва „баба“. И за мое насърчение тѣ „премѣниха“ сами „бате“. А всичко това ми даваше признацитъ на една непринудена, по вжтрѣшни импулси започнала, анализа, която искахъ да запазя по-дълго време отъ моето участие, страхувайки се, че то ще я уврѣди вмѣсто да я подпомогне“.

Колко прави сж тия разсждения! И азъ смѣтамъ, че учителътъ трѣбва да даде време и създаде условия за едно самопроизволно вникване въ състава на речта отъ страна на ученика. Неговото умение ще се прояви, наредъ съ избора и наредбата на словния материалъ, и въ *търпението му да дочака да се роди непринудено съзнанието за крайнитъ съставки на думата*.

Като първа помощъ въ пѣтя на анализата, следъ като се обработятъ достатъчно думи, иде разрѣзването на коричкиѣ съ последниѣ, ала, преди това, много учители си служатъ съ така наречениѣ „бебешки“ думи:

Бибето плаче: ма-ма... (за мама си).

Бибето пѣе: ла-ла...

Бибето плаче: ба-ба... (за баба си).

Бибето плаче: ка-ка... (за кака си).

Както може да се забележи, тия „бебешки“ думички насочватъ още по-сигурно децата къмъ сричката. Ето защо, следъ тѣхъ, разрѣзването дава по-обилни резултати. Учителѣтъ, прочее, влиза въ отдѣлението съ ножици въ рѣка и съобщава, че ще разрѣже... „мама“. Първацитѣ наострятъ очи, а той взема картона съ „мама“ и реже. Едната половина остава въ рѣката му, а другата — пада. Децата откриватъ, че двѣтѣ половинки сж ма ма, сиречь думичкиѣ, съ които бибето плаче за мама си. По сжщия начинъ той разрѣзва „баба“, „кака“, „Лала“—думи сѣ съ еднакви срички, познати отъ „бебешкиѣ“ думички.

Когато въ други часъ се разрѣже „тате“, първацитѣ ще видятъ, че двѣтѣ половинки вече не сж еднакви: едната е „та“, а другата — „те“. И сами започватъ да ги съпоставятъ и сравняватъ, търсейки прилика и отлика. Разрѣзва се „бате“ и се дава още веднажъ случай да се види, че „бате“ е вземалъ една половина отъ „баба“ и друга отъ „тате“. Разрѣзватъ се и други двусрични думи. А въ други часъ се разрѣзватъ и трисрични думи.

Нѣкои учители по време на разрѣзването на думичкиѣ на срички си служатъ и съ други подражателни думички: гласѣтъ на агнето — бе, на гаргата — га, на кукувицата — ку-ку, на гълъбчето — гу-гу, на яренцето — ме, на теленцето — му, на кокошката — ко-ко, на пиленцето — пи-пи, на врабчето — църъ и т. н. Всички тия думички децата посрѣщатъ съ радостъ и ги заучватъ много леко. А може всѣки да види, каква роля се играятъ при анализата на изучениѣ думи.

Съ „частичкиѣ“ на разрѣзанитѣ вече думи първацитѣ си устройватъ най-разнообразни упражнения. Преди всичко, за всѣка една частичка трѣбва да се посочи думата, отъ която е паднала, както и коя по редъ е въ тая дума. А между това децата започватъ да си правятъ и нови думи.

Отъ сега нататѣкъ учителѣтъ се улеснява твърде много, защото новитѣ думи, които ще даде по-нататѣкъ, само отчасти ще сж непознати на първацитѣ. „Жабата“, наприкладъ, има частички отъ „баба“, „тате“, а първата сричка започва като „жито“ съ малката думичка „а“. Тѣй сега сѣ даватъ: „гората“, „рѣката“, „ходи“, „скача“, „зайчето“, „фустанчето“, „полето“, „чете“, „читанката“, „пише“, „писмо“, „кучето“, „пази“, „котката“, „лови“, „мишки“ и т. н.

Сега дохожда редъ и на спомагателния глаголъ „е“; на предлозитъ: „въ“, „съ“, „на“, „за“, „изъ“, „по“, „отъ“. На отрицателната частица „не“; на въпроса „кой“ и т. н. А всичко това внася най-голямо разнообразие въ работата, която радва и учителъ и ученици.

Малкитъ граматични думи, отъ една страна, както и голѣмитъ, въ които дѣцата намиратъ познати части, отъ друга насочватъ вниманието имъ постепенно и къмъ отдѣлнитъ букви. Въ тоя пжтъ ги улеснява твърде много и писането по скелетъ. Ако предстои да препишатъ: „Бебето има бате и кака. Кака му свири и пѣе“ и пр., учителътъ предупреждава, че ще заличи написаното, и че ще остави само началнитъ малки частички на думичкитъ. Тъй отъ упражнението ще останатъ само началнитъ букви: Б - и - б - и к -. К - м - с - и п -. Освенъ за самото писане, такова преписване е полезно и за анализа, която ще бжде улеснена най-вече съ *разрѣзването и на сричкитъ*. Тогава всичкото ни словно богатство ще се разпадне на частички, които се повтарятъ въ много думи. И първацитъ ще започнатъ да търсятъ думитъ, въ които се срѣща всѣка една буква. Ако пъкъ при избора на думитъ се е гледало да се дадатъ такива, чиито инициали да изчерпватъ цѣлата ни азбука, сега учителътъ може да има последната, като нареди тия думи въ приетия редъ и заличи останалитъ имъ букви. Изпърво децата ще четатъ тия инициали съ цѣлитъ думи или като тѣхни части, а после ще се спре вниманието имъ, че, ако речемъ да ги изговаряме самички, нѣкой отъ тѣхъ безъ друго ще поискатъ помощта на „е“ или „ж“.

Съ отдѣлнитъ букви се устройватъ сжщитъ ония упражнения, каквито ученицитъ имаха и съ сричкитъ. Сега тѣ ще могатъ да разложатъ всѣка дума, независимо дали е учена или не, на съставнитъ ѝ букви. А заедно съ това ще започнатъ сами да откриватъ новитъ думи, сами да четатъ. Този мигъ е най-интересния за учителя. Сега той хвърля питомцитъ си въ необятното четмописно море . . .

И става нужда за помагало, за книжка.

То се знае, че учителътъ ще бжде твърде много улесненъ, ако разполага съ специално нагодено за тоя методъ словарче, което да даде на първацитъ, когато започнатъ да навлизатъ въ сжщинското, пълно четене. По неволя, обаче, той трѣбва да си послужи съ букварчето, което, преди всичко, ще насочи първацитъ къмъ печатния шрифтъ. Съ последния сливенскитъ учители запознаватъ първацитъ, преди още да имъ дадатъ букварчетата. Използувайки печатницитъ въ града, когато ученицитъ имъ напреднатъ твърде много въ четенето, тѣ започватъ да даватъ четивата отъ детската „читанка“ печатно — на отдѣлни листчета. По тоя начинъ малкитъ въ скоро време овладяватъ тайнитъ на този шрифтъ и

започватъ да чакатъ нетърпеливо „вестничетата“, както тѣ наричатъ листчетата, които учителтъ имъ донася отъ печатниците. Но и чрезъ букварчето първацитѣ усвояватъ лесно печатния шрифтъ. Ето що пише една учителка: „Радвахъ се, като гледахъ, какъ децата анализираха съвсемъ непознати тѣмъ думи и какъ ги упознаваха. Трѣбваше вече да навлѣза въ букварчето, защото чувствувахъ нужда отъ помагало. Пъкъ време бѣше да взема и печатнитѣ букви. Интересно! Още не бѣхъ работила нищо съ букварчето, а само имъ го бѣхъ раздала, пъкъ тѣ успѣли да разгледатъ всичко: като разчели всичкия ржкописенъ текстъ, започнали и печатния. И чудно, доловили сходството между ржкописнитѣ и печатни букви, тѣ търсѣха и намираха такова дори между печатната буква „д“ и главната ржкописна буква „Д“, написана хубаво „по писарски“! Друга учителка по сѣщия въпросъ пише: „Не очаквахъ, че тѣй бърже ще се справимъ съ букварчето. Всичко ржкописно тѣ прочетоха и това мога да си обясня, но какъ не ги стресна и печатния шрифтъ! Тѣ сами откриваха печатнитѣ букви. Всѣки новъ урокъ въ букваря преминахме безъ всѣкакви затруднения и много бърже. Какъвъ процесъ се извършваше въ съзнанието на децата, дали чрезъ анализа или чрезъ синтеза четѣха непознатитѣ думи, не зная, но тѣ ги четѣха и то винаги на цѣло“. А единъ дългогодишенъ учителъ пише: „Когато навлѣзохме въ букварчето, децата бѣха твърде нетърпеливи. Първитѣ десетина урока, като кратки, не ги интересуваха. Едва успѣвахъ да ги задържа и по нататъкъ, защото въ голѣмото си мнозинство тѣ бѣха претършували цѣлия букваръ и можеха да четатъ навредъ изъ него“.

На край, когато ще трѣбва да приключа работата си съ една обща прецѣнка на резултатитѣ отъ направенитѣ въ околнѣта ми опити, азъ ще дамъ думата пакъ на непосредственитѣ работници.

„Въ края на годината, — пише една учителка, — децата четѣха и пишеха свободно, красиво и четливо. Отъ 45 ученика останаха да повтарятъ само 5, три отъ които и при мене повтаряха отдѣлението. Азъ съмъ извънредно доволна отъ опита. Нѣма онѣзи еднообразни и дотегливи часове за учителъ и ученици. Цѣлото ми обучение по четене и писане бѣше една приятна забава“.

„Практиката ми показва, — пише една селска учителка, че методътъ отъ цѣлото къмъ елемента почива на здрави, добре проучени психологически положения, а и съ него се постигатъ отлични резултати. Наистина, че и синтетичниятъ методъ дава резултати, които зависятъ отъ работата на учителя, но тука има нѣкакъвъ плюсъ. Тоя плюсъ е, че обучението върви всѣкога интересно за децата, не убива, а импулсира духа имъ. Това, което е най-труденъ процесъ за тѣхъ, — сливането и разлагането, — става по-късно, когато децата

иматъ повече опитъ. Смѣло констатирамъ факта, че при този методъ никога децата не изпускатъ букви или срички, което е неизбѣженъ недостатъкъ на обратния“.

„Азъ съжелявамъ, — пише друга учителка, — че съмъ къмъ края на службата си и че едва ли ще имамъ щастieto да видя пакъ първаци“, и продължава: „Доволна съмъ много отъ резултатитѣ. И ония, които работятъ синтетично, учаваатъ ученицитѣ си да четатъ и пишатъ, както съмъ ги научвала и азъ, но никога ученицитѣ имъ не ще изпитатъ онова удоволствие, което съпътствува обучението по аналитичния методъ“.

„Презъ цѣлата година, — пише четвърта, — бѣхъ въ възторгъ отъ опита и нито за мигъ не се разколебахъ. Трѣбва да се знае само отъ всѣки учителъ, че този методъ изисква много трудъ и ангажира всичкото внимание на учителя. Трудътъ, обаче, се възнаграждава стократно. Моитѣ първаци хемъ цѣла година се забавляваха най-приятно, хемъ ми дадоха резултати, каквито никога не съмъ имала“.

„Азъ съмъ въ началото на втората училищна година, — пише единъ учителъ, — и по неволя трѣбва да приема ученици и отъ други първи отдѣления, обучаваани синтетично. И ето: до като моитѣ ученици, дори и най-посрѣдственитѣ, четатъ винаги нацѣло и смислено, — чуждитѣ сричатъ, а нѣкои, ужъ минали съ петорки, дори и буквуватъ, безъ да търсятъ съдържание“.

Напоследъкъ е била направена една твърде интересна за случая анкета въ Ломъ. Изследвали ученици, обучаваани по двата метода. Съ помощта на хронометъра изчислили, че докато аналитичитѣ прочитали отъ свързанъ текстъ 26'3 думи въ минута, синтетицитѣ за сжщото време и отъ сжщия текстъ дали 20'6 думи. При опита съ несвързанъ текстъ аналитичитѣ дали 37'3 думи въ минута, а синтетицитѣ 28'7 думи. Отъ друга страна срещу 4'9⁰/₁₀ грѣшки на аналитичитѣ, синтетицитѣ направили 9'2⁰/₁₀. Опитътъ съ писането сжщо тъй билъ въ полза на аналитичитѣ: срещу 24 букви въ минута, написани отъ аналитичитѣ, синтетицитѣ дали 17.*)

Азъ ще завърша вече. Моята задача бѣше да изнеса предъ вниманието ви теоритичнитѣ основи, практическитѣ похвати и добититѣ отъ опититѣ въ околията ми резултати на *думозрителния* или по-право *словния**)* методъ, който се срещупоставя на господствуващия *звученъ*. Дали съмъ успѣлъ да засѣгна всички страни на въпроса и до колко съмъ убедителенъ съ доводитѣ си, това ще кажете вие. На мене ще позволите само да ви замоля да опитате преди да отречете.

*1) Сп. „Учителска мисль“.

**1) Ние намираме това наименование за по-сполучливо, щомъ на по-ранния методъ се казва само „звученъ“.

Нѣма методъ, който да е личностѣло. Въ общитѣ усилия на колективния учителски умъ и опитъ се изграждатъ практическитѣ похвати, презъ които се догонватъ най-сигурно учебнитѣ цели.

Право е, че думозрителниятъ методъ е труденъ за учителя и че той е пробенъ камъкъ за неговата вещина и прилежание, както се изразява единъ неговъ критикъ.

Но право е сжщо тъй, че съ него се изгонва досадата, съ която децата отговарятъ на безспорно лекия за учителя звученъ методъ.

Въ това раздвоение нека застанемъ на страната на малкитѣ.

Д. Миневъ — Търново

ПРАВОПИСЪТЪ ВЪ ПЪРВОНАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ*)

1. Програмата и правописътъ.

Началото на сегашното десетилѣтие помни две събития, два училищно административни акта, които имаха, иматъ и сега, голѣмо влияние върху нашата педагогическа практика и специално върху практиката ни по български езикъ. Тия два акта сж официалната училищна програма и официалния правописъ, изработени отъ Министерството на нар. просвѣщение и влѣзли въ сила въ първитѣ още години на текущото десетилѣтие. Прочее, какво ново донесоха тѣ за практиката ни по родния езикъ?

Едно по-внимателно съпоставяне на сега действащата официална програма, влѣзла въ сила презъ 1922 г. съ оная отъ 1907 год. открива предъ насъ следнитѣ промѣни и нововъведения :

а) Увеличени сж седмичнитѣ часове по езика. Така : докато отмѣнената програма — тая отъ 1907 г., — предвижда работнитѣ часове за I и II отд. 8, сжщитѣ по програмата отъ 1922 год. сж 9 ; докато съответнитѣ часове за III и IV отд. по старата програма сж 5, действащата ги предлага 5. Увеличението за долнитѣ отдѣления е съ 1 часъ седмично, а за горнитѣ — 2 часа. Годишниятъ приръстъ при нормална учебна година за селата е 30 часа за долнитѣ отдѣления и 60 за горнитѣ.

Не е мжно да прочетемъ мисълта на програмосъставителя. Предметътъ е важенъ : той е грабнака на първоначалното училище. Достигванитѣ обаче резултати не сж отъ естество да ни задоволятъ. Засилва се работното време съ очакване да се подобрятъ тия резултати.

*) Рефератъ, четенъ въ конференцията на п. окр. училищни инспектори презъ м. мартъ 1929 г. въ София.

б) Направено е ново и по-подробно разчленяване на сръдствата, съ които си служи обучението по езика. Така на-примър, старата програма предвижда само следнитъ учебни сръдства: четене, писане, граматика и правописъ. Сега действу-ващата, като възприема тия сръдства, прибавя къмъ тѣхъ и следнитъ: говоръ и стилъ. Вѣрно, че и дветъ тия сръдства не сж нови и не направиха изненада въ педагог. ни практика по езика. Независимо отъ това, тѣ иматъ повечето методи-ченъ, отколкото програменъ характеръ. Поради това тѣ, де повече, де по-малко, не бѣха чужди на обучението по езика ни и при режима на старата, отмѣнена вече програма. И все пакъ тѣхното записване наредъ съ другитъ учебни сръдства за изучаване езика е отъ значение за нашата практика. Съ вписване на първото — говорнитъ упражнения — програмо-съставительтъ подчертава голѣмото значение, що иматъ тѣ, за правилното развитие на езика изобщо, — билъ той устенъ, или писменъ. Тѣмъ следователно трѣбва да се отреди почетно мѣсто въ нашата ежедневна училищна практика; тѣ трѣбва да се засѣпватъ и култивиратъ грижливо отъ всѣки учителъ.

Съ разчленяване на другото учебно сръдство — писа-нето — на правописно и стилно, програмосъставительтъ, по-ученъ отъ опыта ни при отмѣнената програма, иска да ни предпази отъ крайности и увлѣчения, каквито въ миналото не липсваха. При старата програма, дето липсваше това разчле-няване, практиката ни по писане имаше редъ години съвър-шено едностранчивъ и шаблоненъ характеръ, като не държе-ше смѣтка за практическитъ потрѣби на живота и за обра-зо ателнитъ задачи на училището. Писането бѣ изцѣло въ услуга на граматиката: то ѝ робуваше. Но животътъ е по-си-ленъ отъ формулитъ. Съзнанието, че следваниятъ пѣтъ е по-грѣшенъ и пакостенъ, не закѣснѣ да се пробуди и заговори чрезъ устата на прозорливата учителска мисль. Стремезътъ за опомняне и реформа не закѣснѣ. Въ резултатъ оформи се новото течение, което изцѣло отричаше всѣки видъ писане, освенъ стилното, и то въ най-развитъ и съвършенъ видъ — като свободно съчинение. Идеолозитъ му поддържаха, че де-цата отъ първоначалното училище могатъ да съставятъ сво-бодни съчинения за всичко преживѣно отъ тѣхъ, дори и за сцени и събития, рожба на тѣхната фантазия.

Съ въпросното разпадане на писането като учебно сръд-ство се туря край на тия увлѣчения и едностранчивости. По-уката е ясна: еднакво ценни сж за езикообучението както правописнитъ писм. упражнения (респективно граматичнитъ, колкото и малко дасж тѣ въ първонач. училище), тъй сжщо и стилнитъ, т. е. съчиненията. Въ сжщностъ тѣ отразяватъ дветъ страни на езика и работятъ за тѣхното развитие: пра-вописнитъ — за формитъ на езика, а стилнитъ — за него-

вия строежъ и, следов., сж еднакво необходими за правилното и всестранно развитие на езика.

в) Заличена е граматиката отъ учебнитѣ сръдства за изучаване езика: нейното име не се споменува. Истина е, че праграмата тукъ никакъ не е издържана. Граматиката е заличена, а доста уроци, особено тия въ IV отд., не сж нищо друго, освенъ граматика, макаръ надсловътъ да е „правописъ“. Като се вземъ по внимателно въ програмата, ние лесно ще доловимъ истинскитѣ подбуди на програмосъставителя за едно такова несътветствие между материала и неговото общо наименование, а едновременно съ това да разчетемъ тенденциитѣ, що крие тя и които въ сжщностъ очертаватъ нейната истинска физиономия.

Преди всичко не бива да се забравя, че децата отъ IV отд. сж на прага на прогимназията и, следов., би било грѣшка, ако ги пуснемъ отъ първоначалното училище безъ най-елементарни граматични познания, когато въ прогимназията доста широко се застъпя граматиката.

Друго. Програмата като прави тая концесия на граматиката, съ редъ бележки и оговорки иде да ни предпази отъ погрѣшни сжждения и да ни почертае истинския си образъ. Така: при всѣки граматиченъ урокъ програмата старателно отбелѣзва, че непременно трѣбва да се застъпи и неговия правописъ; съ други думи: чистото граматично знание трѣбва да бжде не цель на обучението, а само поводъ и възможность да се използва то за широкитѣ езикови потрѣби на ученицитѣ и предимно за писането. Граматичното знание се сема отъ висотата на чистата наука и се впрѣга въ услуга на езика. Както за другитѣ отдѣления, тъй и за IV отд., дето на пръвъ погледъ програмата има граматиченъ характеръ, отъ казаното става явно, че въ сжщностъ тя (програмата) има чисто приложенъ и практически образъ; както чисто правописъ въ II и III отд., тъй и граматичнитѣ такива въ IV отд., сж насочени предимно да подпомогнатъ езиковия развой у децата — да помогнатъ на писането, на четенето и на говора.

Тоя практически и приложенъ характеръ на програмата се вижда най-после отъ бележкитѣ, поставени подъ описание-то на граматич. материалъ. Въ тия бележки изрично е уговорено, че грамат. понятия ще се разработватъ и схващатъ чисто практически, безъ да се дефиниратъ.

Нѣщо повече: програмата седи на становището, че при разработване на граматичнитѣ знания въ първонач. училище не бива да се даватъ обичайнитѣ имъ термини, което практически е невъзможно.

Като изхвърля граматиката отъ сръдствата за изучаване езика и вмѣсто него поставя правописа, програмата очертава ясно и опредѣлено характера си: да бжде въ пълна услуга на практическитѣ езикови нужди на ученицитѣ. Изтъкнатитѣ

вече особености около граматичният урочета въ IV отд. идатъ още веднажъ да подчертаятъ сжщия приложенъ характеръ на програмата и да ни предпазятъ отъ увлечението да дадемъ чисто граматиченъ, отвлѣченъ видъ на обучението, както това бѣше при старата програма.

Ние сме съвременници и всички добре помнимъ, какъ при програмата отъ 1907 год. бѣха подробно описани всички уроци по граматика: практиката бѣ подпомагана отъ разни учебничета и ръководства по предмета, които подробно излагаха учебното градиво и улесняваха учителя; възъ основа на 2—3 примѣра, най често безъ всѣка логическа връзка стереотипни и банални изречения, набързо се достигаше до граматичното понятие или правило; учителятъ даваше дефиницията му и настойчиво искаше добре да се запомни отъ ученицитѣ; по-нататкъ искаше се отъ ученицитѣ да правятъ разнообразни упражнения върху изученитѣ граматич. уроци — да правятъ разборъ; крайната целъ на това обучение по граматика бѣ една: ученицитѣ да могатъ леко и сигурно да правятъ разборъ — етимологиченъ и синтактиченъ — върху езикови цѣлости.

Учителятъ се считаше щастливъ, ако успѣваше да подготви тѣй отдѣлението. Обучението по граматика бѣ добило едностранчивъ, книженъ характеръ; то учеше не за нуждитѣ на езика, а за отвлѣчената наука. Граматиката бѣ израсла като самоцель, безъ да държи смѣтка за другитѣ стрѣкове на езиковообучението; забравяше се, че тя не е цель, а само едно отъ срѣдствата за изучаване езика; забравяше се още, че особено при тая възраст на децата отъ първонач. училище граматиката и граматичн. закони и правила упражняватъ съвършено малко, за да не кажа никакво, влияние върху езика на ученицитѣ: тѣ обикновено говорятъ, четатъ и пишатъ не по правила, а по навикъ и се ръководятъ отъ езиковия си усѣтъ.

Тоя пакостенъ начинъ на обучение и това пресилено и схоластично граматизиране на обучението по езика, като писането и четеното дори се поставяха въ служба на граматиката, извика реакция, чиито лозунгъ бѣ да се даде практически характеръ на обучението по граматика да се снематъ граматичнитѣ понятия и правила отъ висотата имъ на чиста и отвлѣчена наука, да се направятъ достъпни за разбиране отъ децата и да се поставятъ въ услуга на разнообразнитѣ нужди на езика.

Сега действащата програма по всичко личи е напълно подъ влиянието на тия реформенни идеи въ граматичното обучение: тя не само развѣнчава граматиката, като я катурва отъ онова привилегировано положение, що бѣ си извоювала порано, но дори я заличава отъ срѣдствата за изучаване езика, като вмѣсто нея дава мѣсто на правописа; при малкото гра-

матични уроци въ IV отд. програмата запазва тоя си характеръ.

г). Но най-характерната особеностъ на програмата е нейната празнота—програмата по правописъ е празна! И това не е парадоксъ. Вгледайте се въ нея, вижте добре набелязания материалъ за всѣко отдѣление, за да се убедите въ правостата на това ми твърдение. И което е най-важно въ случая, че това не е недостатъкъ на програмата, а тъкмо наопъки: то е нейно голѣмо достоинство.

Напр.: за II отд. програмата предвижда само 2—3. урока по правописъ и то такива знания, които ние обикновено изясняваме на децата още при букваря въ I отд.; въ III отд. сж предвидени едвамъ 7 — 8 урочета, групирани около съмнителнитѣ съгласни и видоветѣ изречения по начинъ на изказване; въ IV отд. програмата вече е по-пълна и по-подробна, но и тука предвиденитѣ уроци сж едвамъ десетина за цѣлата година.

Очевидно тия урочета не могатъ нито да запълнятъ времето, съ което ученицитѣ разполагатъ, нито пъкъ да задоволятъ тѣхнитѣ езикови нужди, а особено нуждитѣ имъ по писане.

Тая празнота на програмата не е нито опущение, нито недоглеждане; напротивъ, тя е преднамѣрена, целна и ни очертава единъ новъ принципъ, какъвто старата програма не познаваше. Той е резултатъ отъ новитѣ педагогически идеи около личността на учителя. И това явление не е случаенъ и изолиранъ фактъ въ новата програма. Както при тоя предметъ, тъй и при други още програмата осветява принципа за свободата на учителя. До сега нашата училищна практика е признавала безспорното право и свобода на учителя да обработва уроцитѣ и по методи извънъ обичайнитѣ, стига да допадатъ на детскитѣ сили и да се увѣнчаватъ съ практически резултати. Изобщо правото на учителя да подбира методитѣ или самъ да се опитва да твори нови такива не се е оспорвало отъ никого. Съ новата програма тая свобода на учителя се разширява, като включва въ себе си и правото да подбира учебния материалъ, да го допълва и да го подрежда.

Тази именно свобода на учителя да се мѣси въ подбора и наредбата на учебниятъ материалъ — ние при внимателно взиране въ програмата намѣрваме при нѣколко предмета, като при нѣкои отъ тѣхъ е изрично подчертана, а при други остава само да се изработи. Упомената е изрично тя при предметното учение, напр., дето поради особеното естество на учебния предметъ сж набелязани само областитѣ, отъ които може да се черпи материала. Подробното обозначавање на уроцитѣ, обаче, е изоставено отъ програмата. Съ специални бележки подъ самия предметъ вмѣнява се въ длъжностъ на учителя самъ да избере и подреди тоя материалъ въ зависимостъ отъ мѣстнитѣ условия, дето той работи. Фактически програмата по тоя предметъ има да се изгради отъ самия учи-

тель, за да се даде индивидуален и локален характер на обучението и да бъде нагледно.

За сжщата свобода на учителя ни напомня програмата и при естествознанието. И тамъ, макаръ и по ограничено, тя освещава правото му да се мѣси въ избора на учебния материалъ. Съ специална бележка тя подчертава приспособимостта на сжщия принципъ, като открива свободата на учителя да изоставя нѣкои природни обекти, а вмѣсто тѣхъ да взема други — водейки се пакъ отъ сжщото начало да се внесе повече нагледностъ въ обучението и похече връзки съ мѣстната природна срѣда.

Като знаемъ всичко това, лесно е вече да разберемъ, защо програмата по правописъ е тъй праздна, споредъ както се изясни по-горе. И при липсата на специални оговорки, имайки предвидъ очертания вече духъ на програмата да индивидуализира и локализира учил. ни практика, да я постави въ непосредственъ контактъ съ околната срѣда, не е мжчно да се досѣтимъ, че и празнотата на програмата по правописъ е оставена нарочно все въ името на сжщата педагогическа свобода на учителя и поради сжщия педагогически принципъ — да се свърже обучението съ локалнитѣ нужди и условия и да добие индивидуаленъ характеръ.

Ето, тия сж новоститѣ, които ни донесе програмата отъ 1922 год. Особенно ценни за нашата учил. практика, като общи и по-принципални сж послѣднитѣ две: замѣстване на граматиката съ правописа и нагаждане програмата съ индивидуалнитѣ особености на мѣстния езикъ.

Наблюдавайки отблизу нашата учил. практика, трѣбва да констатираме съ прискърбие, че и дветѣ тия новововедения и до днесъ останаха неоценени и неизползувани. Бихме рекли безъ преувеличение, учил. ни практика по правописъ е въ пълна безпжтица. Още съ влизание на програмата въ сила, схвана се отъ всички, че стариятъ отжпканъ пжтъ е изоставенъ, че граматичната материя е изхвърлена, че се чертаятъ нови пжтица и пр., но въ що точно се състои новото, съ какви срѣдства и по какъвъ начинъ ще се достигне — ето тия въпроси седатъ и днесъ открити. Настана хаосъ предъ очитѣ на всички ни. Научени да тжпчимъ леко и спокойно по очистения и гладъкъ пжтъ на рутината и шаблона, ние се видѣхме въ безпжтица, когато новата програма поиска отъ насъ повече здрава педагог. мисълъ и повече творчество.

Трѣбва да подчертаемъ, че хаосътъ се засили и затвърди не малко и отъ услужливи автори на разни граматики за първоначалното училище, които, макаръ и неодобрили отъ министерството, заематъ почтено мѣсто въ учил. ни практика и красятъ масата на всѣки учителъ. За примамка тия граматики носятъ най-привлѣкателни имена и качества — точно както е по панаиритѣ. Едни отъ тѣхъ се кичатъ съ прилага-

телното „конкретни“, други — „нагледни“, трети — „практически“ и пр. Целта е да се спечели пазара, безъ обаче авторътъ да си е далъ трудъ да вникне въ духа и характера на програмата и по такъвъ начинъ да бжде неенъ вѣренъ тълкуватель.

За настѣпилия хаосъ не малка е заслугата и на официалния правописъ. Известно е, че годината 1921 се ознаменува съ въведения тогава новъ правописъ, изграденъ върху фонетична основа. Той бѣ лесенъ и опростотворенъ, защото учеше: „Пиши, както говоришь!“ Мнозина бѣха въ възторгъ отъ него, ала още по-много бѣха неговитѣ противници. Учени, общественици и политици го критикуваха остро и сочеха недостатъцитѣ му както отъ чисто научне, тъй отъ народностно гледище. Тѣ го осждаха остро и ядовито характеризираха като „правописъ на мързела“, като „правописъ за култивиране леностъта“ и пр.

1923 год. ни донесе новъ правописъ; стариятъ биде отмѣненъ. Новиятъ правописъ, като взема за база фонетичния принципъ, държи смѣтка и за етимологичния и истор. принципи, поради което е и по-слсженъ и по-мжченъ. И тоя правописъ, подобно на по-раншния, биде веднага приложенъ — стана книжовенъ и официаленъ; въведенъ бѣ и въ всички училища за изучаване. Поради бързината, съ която се прилагаше, случи се нѣщо странно: въ много училища учебниците за 1923/24 год. бѣха по отмѣнения вече правописъ, а се изучаваше нововъведения такъвъ. Независимо отъ тсва, поради слабостъ въ самия правописъ и главно поради нашитѣ нрави, и новиятъ правописъ не задоволи всички. Учени и политици водѣха и волятъ борба противъ него. Нѣкои отъ тѣхъ и до сега печататъ вестниците и списанията си на свой правописъ, като правятъ отъ него партийно знаме. Всичко това се чете отъ учителя и въ резултатъ се наслоява убеждението, че правописътъ е нѣщо нестабилно и преходно, и незаслужава нито внимание, нито трудъ. Поради всичко това, неграмотността на нашитѣ ученици е поразителна. Тѣ е не само въ първоначалното училище, но и въ прогимназията и гимназията. Много пжти дневнишитѣ на учителитѣ сж изпѣстрени съ грѣшки, понеже се гледа леко и несериозно на правописа. А не липсватъ и учители, които открито заявяватъ, че си иматъ „свой правописъ“, забравяйки, че въ училището има само единъ правописъ, препоржченъ отъ централната учил. власть, и че него и само него е длъженъ да култивира всѣки учителъ.

Поради всичко това днесъ практиката ни по правописъ е тъй безпринципна и хаотична, че мжно ще намѣрите двама учители дори въ едно и сжщо училище, които да иматъ еднакви разбирания и еднаква практика. Въ практиката си обикновено се напжтваме отъ случая или отъ нѣкое помагало по

граматика, съставено от хора, които или не сж прекрaчвали прага на първонач. училище, или пъкъ сж чужди на духа и характера на програмата. Смятамъ, че все такова е положението и въ цѣлата страна. И защото министерството знае за съществуващия хаосъ по предмета, наредило е да се разгледа и освѣтли тука, за да се внесе възможното единство въ разбиране на програмата, а оттамъ и възможното единство въ практиката.

Следъ казаното до тукъ, като референтъ по въпроса за правописното обучение, азъ смятамъ въ следващата втора частъ да разгледамъ последователно въпроситѣ: цель на правописа, срѣдства за изучаването му, учебенъ материалъ и още други, тѣсно свързани съ предмета на реферата.

2. Правописното обучение.

Когато правимъ разборъ върху обучението по нѣкой предметъ и диримъ пѣтица и начини за по-добра организация, първиятъ основенъ въпросъ, който се налага на вниманието ни, е тоя за неговата цель и близкитѣ му и по-далечни задачи. Освѣтлени сполучливо тѣ, ние все едно заемаме оная удобна позиция, която ни позволява да дадемъ на по-нататъшния развой на работата ни около тия цели правилна и сигурна насока. Добре изяснената цель е компаса, чрезъ който реголираме по-сетнешния ходъ на мисълта си; тя ни пазва отъ увлѣчения и грѣшки, като ни набелязва пѣтицата и срѣдствата за нейното тържество.

Прочее, какви сж целитѣ и задачитѣ на правописа, като предметъ и на правописното обучение?

Тѣ сж: а) обектъ на правописа като наука е езика и то неговата външна страна, формата му бихъ казалъ, облѣклото му; а задача на правописното обучение е да разкрие предъ ученицитѣ това облѣкло въ истинския му видъ; да запознае учащитѣ се съ общовъзприетитѣ форми на езика и съ употрѣбата на препинателнитѣ знаци: б) да направи достатъчно упражнения върху тѣхъ и то до степенъ знанието за езиковитѣ правописни форми и знацитѣ да се обърне въ навикъ; в) да подпомогне правилното развитие на езика въ съгласие съ народния книжовенъ езикъ и да изостри езиковото чувство, що децата носятъ отъ дома си; г) да поддържа единството и общността на народната речъ и да се бори съ дѣлнежнитѣ тенденции на все повече засилващитѣ се наречия д) да крепи народното единство и народната цѣлостъ. Общиятъ книжовенъ езикъ, култивиранъ чрезъ училището, служи като съединително звено между различнитѣ части на нацията и пази народния духъ.

Наредъ съ тия специални езикови цели правописното обучение работи и за общото формално развитие на личността. Така: привиква ученицитѣ да наблюдаватъ речта

въ всичкитѣ ѣ форми — приучва ги на системно и издържливо наблюдение; насочва ги къмъ наблюдение на собствена имъ речъ и полага основитѣ на личното самонаблюдение и самоконтроль; развива памятьта; укрепява волята и нейнитѣ стълбове — постоянство и търпение; култивира вниманието и досѣтливостъта, чрезъ устнитѣ и писменни съчинения, които трѣбва да вървятъ въ тѣсна връзка съ правописното обучение, открива пжтъ на детското езиково творчество и пр.

Тѣй очертани целитѣ и задачитѣ на правописа и на правописното обучение, очевидно, сж много широки и далеко надхвърлятъ рамкитѣ на първоначалното училище. Тѣхното догонване, следоват., не е и не може да бжде дѣло само на първоначалния учителъ; за тѣхъ еднакво грижливо и системно трѣбва да работятъ и учителитѣ отъ прогимназията и гимназията; за тѣхъ, най-после, работи и ще работи и родната литература, както презъ периода на училищния животъ, тѣй и следъ него, когато личността навлѣзе въ свободния граждански животъ.

Отъ друга страна, тия цели и задачи на правописа сж тѣй тѣсно преплитатъ съ целитѣ и задачитѣ на езикообучението въобще, та отдѣлното имъ третиране става невъзможно; тѣ сж недѣлими, както не може да се дѣли правописа на езика отъ самия езикъ. Целитѣ и задачитѣ на правописа сж такива на общото и цѣлостно обучение по езика.

То се знае, че и срѣдствата за достигане тия цели на правописа и правописното обучение не сж и не могатъ да бждатъ други, освенъ общитѣ срѣдства на езикообучението. За тѣхъ се спомена по-рано. Тѣхъ намѣрваме набелязани и въ самата програма. Тѣ сж: говорни упражнения, четене, правописни и стилни упражнения по писане и правописъ. Като срѣдство и за изучаване на правописа, налага ми се да се спра съ нѣколко думи, върху всѣко едно, за да подчертая важността и значението имъ.

Първото основно срѣдство за изучаване езика е говорътъ. Него децата научаватъ дома си чрезъ подражание на възрастнитѣ. И тука майката е първата и най-важна учителка. Отъ нея децата най-напредъ научватъ родната си речъ. Не напразно именуватъ родния езикъ „майчинъ“. Още отъ люлката малкото дете научва постепенно да произнася думитѣ на майката, да именува околнитѣ му предмети и да изказва желанията и чувствуванията си. И така бавно и незабелязано то усвоява запасъ отъ езиково богатство, съ което си служи подобно на възрастнитѣ: завладѣва запасъ отъ думи и изрази, научава да ги построява въ фрази и цѣли разкази, постепенно и нѣкакъ смѣтно у него се пробужда усѣщане за правилень строежъ на речъта. Такава е въ общи черти подготовката по езика, която децата донасятъ въ училището. Качествено тя сж-

ществено се различава у различните деца. Общо взето децата що идатъ отъ по-културна среда, носятъ и по-добра езикова подготовка. Отъ друга страна колкото езикътъ на дадена срѣда е по-правиленъ и по-близъкъ до книжовния народенъ езикъ, толкова и езикътъ на децата ще е по-свършенъ и съ по-малко отклонения и дефекти. Тежка е задачата на училището, въ което децата идатъ съ наречие, чуждо на книжовното!... Блазе на оня учителъ, при когото идатъ ученици отъ интелигентна срѣда, владѣещи добре и правилно езика на своитѣ родители — книжовния езикъ! Неговата задача върху езика на ученицитѣ е на половина разрешена въ положителна смисълъ.

Първото и най-ефикасно срѣдство за изучаване езика и въ училището е говора. Нему трѣбва да се отреди широко мѣсто, като винаги се иска отъ ученицитѣ да даватъ пълни отговори. Върху развитието на говора особено благотворно въздѣйствува цѣлостното и свързано разказване на знанията.

За началната школска възраст отъ особено образователно и езиково значение сж народнитѣ приказки, къмъ които децата проявяватъ неударжимо влѣчение. Голѣма, много голѣма педагог. грѣшка на нашата практика е, дето се игнорира това детско влѣчение и противно на детската душа започваме още въ първитѣ дни на учебната година току-що първацитѣ прекрачили училищ. прагъ — да ги занимаваме съ чистата наука: съ смѣтане, четене, писане и пр. мъдрости на възрастнитѣ. Училищната ни практика би следвало да се поучи отъ „майчиното училище“, отъ волния предучилищенъ животъ, дето природнитѣ интереси на детето се проявяватъ непринудено и безъ стѣснение — безъ да бждатъ потискани. Тѣзи именно интереси трѣбва да се отразятъ и въ училището, за да не се прави скокъ въ развоя на детето. И първата поука, която ще почерпимъ отъ тоя превратъ къмъ проявитѣ на предшколския животъ на детето, ще бжде: по широко мѣсто на народната приказка и на народното литературно творчество. Чрезъ свободно разказване на приказкитѣ, чрезъ декламации, поговоркитѣ, гатанкитѣ и пр. ще откриемъ широкъ просторъ за езиковата култура у първацитѣ. Свързано трѣбва да се привикватъ да разказватъ ученицитѣ знанията си по предметно учение, въроучение, естествознание, отечествознание и пр. Тукъ обаче учителътъ трѣбва да бжде особено внимателенъ. Той въ никой случай не бива да забравя, че нему предстоятъ две задачи — еднакво важни, които не бива да се подценяватъ, или едната да потъмнява и изключва другата. Практиката ни обикновено е свършено едностранчива, като държи само за съдържанието, за самото знание; какъ говорятъ ученицитѣ, съ какви думи и изрази си служатъ, какъ построяватъ речта си и пр. изисквания досежно езика на децата най-често не прибиратъ вниманието на учителя — ези-

кътъ се занемарява. Поради всичко това влиянието на училището върху езика е слабо. И въ училището най-често се говори съ диалекта на селото. Независимо отъ това, не всички учители даватъ значение на културата на езика: забравятъ, че именно езикътъ най-добре рисува общата култура на личността. Практиката ни въ прогимназиитъ и гимназиитъ и до сега не се е отърсила отъ педагогическия абсурдъ да смѣта, че работата върху езика на ученицитъ е дългъ на учителя-филологъ и само на него и следователно успѣхътъ или неуспѣхътъ по езика се дължи само нему. Не е мжно да се разбере отъ всѣкиго, че за езика работятъ всички предмети, защото навсѣкжде ученицитъ говорятъ. Но езикътъ се учи не само въ часъ. За него работи всѣки моментъ отъ учил. животъ: преди самитъ учебни часове, въ междучасията, на обѣдъ, при игритъ на двора, при разходкитъ, при гимнастическия игри, при пѣснитъ и пр. и пр.

Би трѣбвало при всѣки случай на разговоръ между ученицитъ да се следи зорко и съ педантична придирчивостъ да се изправятъ и усмиватъ грѣшкитъ и неправилноститъ въ говора. Би било отъ голѣмо значение за развоя на езика, ако се привикнатъ самитъ ученици да следятъ говора на другаритъ си и да го подлагатъ на критика: критиката на равния поражда съревнование и нови импулси за напредъкъ.

Изобщо училището е призвано да работи за чистата народна речъ, като мобилизира всички срѣдства, съ които разполага. Въ училището не бива да се слуша изопачения диалектъ на селището; всички негови прояви трѣбва да се преследватъ безъ умора и съ завидна упоритостъ; нему не бива да се допусне да свие гнѣздо въ учил. сграда. Слушайки ежедневно да се говори на чистия книжовенъ езикъ на нацията, привиквайки се и тѣ самитъ да говорятъ на тоя именно езикъ — ученицитъ бавно и съзнателно ще усвоятъ литературната речъ и ще се отърсятъ отъ своеобразнитъ форми на домашния езикъ.

Чрезъ четенето ученицитъ тоже работятъ върху езиковата си култура, като усвояватъ езиковитъ форми чрезъ зрението. При говора ухото привиква на правилна речъ, а отъ четенето — окоето. И дветъ тия сѣтива иматъ грамадно значение за чистотата и правилността на езика и, следов., за правописа, но при грижливо спазване условието: да се говори и чете правилно и звукоточно по книжовната речъ.

Особено ценни сж декламациитъ. Всѣко отдѣление трѣбва да разполага съ десетина хубави декламации изъ читанката, които всѣки ученикъ трѣбва да знае безупречно.

Нѣкои четива, написани художествено, трѣбва тоже да се наизустяватъ и често да се рецитиратъ отъ ученицитъ. Богатството отъ езикови форми да се затвърдява и последователно да се прелива въ говора на ученицитъ,

При говора, четенето, разказването и декламацията работи деятелно и други сетивен център, който също е от граматно значение за езика и специално за правописа. Това е самият език като орган на говора и съответния езиков център от нашето съзнание. Поради постоянното говорене, езикът привиква да изговаря формите на езика по начин, както е обичайно, създава се езикомоторната памет, като резервуар на речта.

Чрез писането най-после в услуга на езика се впръга и ръката, която от своя страна развива писомоторния център на съзнанието и писомоторната памет, като пишат често формите на речта, учениците добиват навик да ги възпроизвеждат графично по начин, както е прието — да ги пишат правилно.

За чистотата и правилността на езика най-после работи и правописа. Той се стреми да закрепи и усмисли ония знания върху правилността и звуко-точността на езиковите форми, придобити при говора, четенето, писането и пр. като си служи с науката за езика дотолкова, доколкото е достъпна за детската възраст.

Поради изтъкната вече празнота на програмата по правопис, първият въпрос, който се изпръчва на вниманието ни и чака своето разрешение, щом заговорим за правописа като учебен предмет и за правописното обучение, е въпроса за учебния материал.

Прочее, кой е учебния материал по предмета правопис и отде може и трябва да се почерпи той?

Две области ни дават този материал, самата програма колкото и оскудна да е тя в това отношение и езиковите нужди на учениците, биле те говорни, писмовни или четмовни. Първата област ни дава все едни и същи правописни знания, а втората — най-разнообразни и различни по обем и естество материали в зависимост от местните езикови условия и нужди. По отношение използването на първата област за учителя е лесно: той просто ще препише заглавията на уроците по програмата и ще се погрижи да им даде съдържание, съответно на детското развитие. Що се отнася до другата област — езиковите потребности на самите ученици, — учителят трябва сам да издири учебния материал и да му даде съответното съдържание и обработка. Той трябва внимателно да следи езика на учениците в всичките негови проявления и главно писмовния език, да го коригира старателно, а всички по-разпространени и основни грешки да обобщава в общи правописни напътствия и правила за изучаване. Особено поучителни за учителя са свободните говорни упражнения и съчиненията; те са неизчерпаеми източници за правописни уроци и напътствия. И колкото езикът на учениците е по-далеч от литературното

наречие, колкото по-много сж грѣшките и отклоненията отъ установенитѣ езикови граматични и стилни форми, толкова и задачата на учителъ и ученици е по-трудна и по-обемиста. И обратно: колкото по чистъ и по-правилень е езикика на ученицитѣ, колкото той е по-близъкъ до книжовния, толкова по-лека и по-ограничена е работата на езикообучението; толкова по-малко ще бждатъ и правописнитѣ уроци, които бихме извлѣкли отъ наблюденията си върху езика на ученицитѣ.

Програмата ни открива изведнажъ учебнитѣ си материали по правописъ; езиковитѣ потрѣби на ученицитѣ ще научимъ постепенно съ езиковия развой на децата и, то се знае, ще ги задоволяваме бавно и съ огледъ на общото и езиково развитие на отдѣлението. Много езикови и правописни мжчнотии ще се налагатъ на вниманието ни не само еднажъ; макаръ и отстранени веднажъ, тѣ ще бждатъ предметъ на уяснение и упражнение повторно, трети пжтъ, докле новото се обърне въ навикъ за околото, езика и ржката. Въ зависимостъ пъкъ отъ езиковата мжчнотия ще опредѣлимъ мѣстото ѝ въ нашия планъ не само за годината, но и за цѣлия учебень курсъ; въ зависимостъ отъ общия духовень и езиковъ ръстъ на ученицитѣ ще опредѣлимъ начина и срѣдствата за изяснение на мжчнотията: въ разнитѣ отдѣления тя ще се разяснява различно, водейки децата незабелязано къмъ изворитѣ и формитѣ на чистата наука.

За учителя въ дадения случай е належаще необходимо; първо, да познава добре мѣстния езикъ на населението, ако е отъ другаде, и всички отклонения и особености, които го отличаватъ и съ които ще има да се бори въ училището, защото децата ще донесатъ тоя езикъ, щомъ станатъ ученици и, второ, като води безспирна борба съ домашния езикъ на ученицитѣ, приобщавайки ги къмъ общоприетия езикъ на литературата, да набележи типичнитѣ за всѣка възраст грѣшки и отклонения, въ зависимостъ отъ езиковия развой на децата.

Като знае добре езика на селото, дето има да насажда между другото чистата книжовна речъ и като се ползува отъ опита си да ржководи обучението по езика, — за внимателния учителъ не е мжчно да си състави още въ началото на учебната година планъ на учебния материалъ по правописъ, из-ползувайки както програмата, тъй и ония езикови мжчнотии, що се срѣщатъ въ практиката ни по езикообучение и специално въ практиката ни по писане. Тоя планъ — това се разбира отъ казаното до тука — не е и не може да бжде еднакъвъ въ всѣки край на страната ни; той напротивъ ще има индивидуалень характеръ, като се гъвкаво приспособява къмъ локалнитѣ езикови потрѣби на разнитѣ селища.

Следъ казаното до тука, азъ бихъ могълъ да набележа учебния материалъ по правописъ, да начертая единъ нормаленъ учебенъ планъ, който съобразно естеството на предмета може и трѣбва да се корегира и разширява съ огледъ на мѣстнитѣ езикови нужди и условия. Преди да сторя това, обаче, азъ искамъ да се справя и съ въпроса за наредбата и групирането на учебния материалъ, който отъ своя страна не е по-маловаженъ отъ първия — за избора на материала.

Като хвърлимъ погледъ върху материала по правописъ, ние лесно схващаме, че въ него влизатъ уроци и материали изъ синтаксиса, изъ етимологията и изъ фонетиката на езика, т. е. изъ цѣлата граматика, които трѣбва да се разгледватъ практически и съ огледъ на езиковитѣ нужди на ученицитѣ. Явява се въпросъ: следва ли и възможно ли е въобще да се нагоди плана ни по правописъ съ системата на науката за езика? И ако възприемемъ научната система на учебния материалъ, коя отъ тия науки — етимология, синтаксисъ и фонетиката — трѣбва да вземе предне мѣсто, коя да върви следъ нея и коя да остане накрая? — Безспорно, такава система не е за деца. Друго. Между материалитѣ по правописъ има и речници на думи съ особенъ правописъ, чието изучаване е общоприето да става паметно, понеже правописътъ имъ не се подава на общи правила. По досегашната практика изучаването на тия думи става, като се наредятъ по азбученъ редъ на първата си буква или на първитѣ две и се настоя предъ ученицитѣ да ги наизустятъ. Речникътъ обикновено е голѣмъ, обемистъ и въ никой случай ученицитѣ не могатъ да запомнятъ думитѣ му. Независимо отъ това, много отъ тия думи сж непознати и чужди за езика на ученицитѣ; тѣ не ги употребяватъ нито въ говора, нито въ писменността си. Тѣй изучавани, речницитѣ на думи съ мжченъ правописъ не даватъ практически резултатъ; тѣ самообременяватъ правописното обучение. А това ще рече, че и тука системата на материала е пакостна.

Но щомъ научната наредба на материала не подхожда, каква друга система трѣбва да се възприеме, за да не се изостави обучението по правописъ на случайността?

Намъ е добре известно, че въ срѣдището на първоначалното училище седи детето — ученикъ; че всичко друго — учителъ, училище, наука — е само срѣдства и условия, поставени въ услуга на ученика. Често, много често научнитѣ истини сж принудени да жертвуватъ по нѣщо отъ своята научна точностъ, за да се приближатъ до равнището на децата — да станатъ достъпни за тѣхното разбиране и възприемане. Застанали на тази почва, не е мжчно да се досѣтимъ, че и при подредбата и системата на учебния материалъ по правописъ ще трѣбва да се ръководимъ не отъ научнитѣ изисквания и научната система, а само отъ легитимираниитѣ нужди и

интереси на ученицитѣ. Научната система е за по-горнитѣ степени на учение — за прогимназията и главно за гимназията —, ала не и за децата отъ първоначалното училище, които живѣятъ съ конкретни възприятия и представи за нѣщата, правейки боязливо и трудно стѣпки къмъ обобщението имъ въ понятия и правила. Абстрактното мислене е чуждо за децата отъ първоначалното училище.

Какъ да се води детското развитие безъ насилване, ни учи педагогията, а специално за обучението, като сръдство за таво развитие — дидактиката. Точно по нейнитѣ указания трѣбва да се подреди и учебния материалъ по правописъ. „Отъ лесното къмъ мжчното“, „Отъ простото и прегледното къмъ сложното и заплетено знание“, „Отъ близкото и прѣко свързано съ нуждитѣ къмъ по-далечното“. . . — ето повелитѣ на дидактиката, еднакво задължителни за всѣко обучение. Въ духа на тия повеления именно трѣбва да се групира и нареди правописния материалъ, безъ да се държи за системата на науката.

При наребата на материала едновременно съ изтъкнатитѣ повели трѣбва да се внесе разнообразие въ знанието — все поради педагогич. нужда да се поддържа интереса на децата.

Специално за правописнитѣ речници, покрай казаното до сега, наредбата на материала трѣбва да се нагоди сжщо не по исканията на системата, а съобразно развоя на детския езикъ. Общото детско развитие се сподирва отъ растежа на езика. Всѣка година, дори всѣки месецъ носи нѣщо ново за езика на детето. Той непрестанно расте, като се обогатява по обемъ и по дълбочина: растежътъ на духовния животъ налага нуждата да се знаятъ нови езикови форми за разказване, а едновременно съ това детето все повече и повече се усъвършенствува въ изкуството на говора. Ние всички знаемъ, колко ограниченъ и беденъ е речника на първачето и, отъ друга страна, какъ несржчно и неумѣло манипулира то съ тоя речникъ. Поради системнитѣ грижи на училището езикътъ расте бързо, и децата проявяватъ видимъ напредѣкъ както по отношение на думи, тъй и досежно строежа на речъта. Паралелно съ тоя растежъ на езика, характеризирания преди всичко съ придобиване на нови думи и изрази, ще се подредятъ и правописнитѣ речници, като за всѣка възраст се дадатъ толкова и такива думи съ особенъ правописъ, че да не се изпревари общия развой на езика. Или иначе речено: въ правописното речниче за отдѣлението не бива да седатъ думи, които не се употребяватъ отъ ученицитѣ. За тая целъ всѣко отдѣление трѣбва да има свой правописенъ речникъ, съвършено ограниченъ по обемъ, като обгърне само ония думи съ мжчненъ правописъ, които сж влѣзли въ употребление отъ ученицитѣ при говора и писането. Всѣка нова година ще донася

на ученицитѣ ново правописно речниче, докле последователно се обгърне цѣлия речникъ и то дотолкова, доколкото е алѣзълъ въ говора на ученицитѣ. Речницитѣ, следователно, не бива да преварватъ развоя на езика. То се знае, че голѣма часть отъ материала на правописнитѣ речници ще се остави за прогимназията.

Съ огледъ на изнесеното до тукъ приготвихъ следната

СКИЦА

на правописния материалъ въ първоначал. училище.

II отд.

1. Разпознаване изреченията въ писменната речъ и говора; изречението започва съ главна буква и свършва съ точка.

2. Изреченията се състоятъ отъ думи; думи съ **ъ** и **ь** въ края и думи безъ **ъ** и **ь**; списъче на думи съ **ь**: конь, огнь, пѣнь, пѣтъ, день, куминь, царь.

3. Думитѣ се състоятъ отъ срички; какъ се пренасятъ думитѣ.

4. Въ езика ни има 32 букви: гласни (кои имено) и съгласни; урокътъ се поставя въ връзка съ тоя по точка 2.

5. Гласоветѣ на нѣкои букви се изговарятъ неясно, поради което грѣшимъ при писането:

а) буквата **щ** — прави се разборъ на думи съ тая буква и се формира речниче: кѣща, баща, лѣща, гащи, мащеха...

б) буквата **й** — сѣщо като при **щ** и речниче: майка, Койко, Бойко, край, кой. бой...

6. Правописъ на седмичнитѣ дни, за които се учи по предм. учение.

7. Какъ се пишатъ имената на месецитѣ, за които сѣщо се учи въ II отдѣление.

8. Имената на хората започватъ съ главна буква.

9. Кѣсо речниче на думи изъ мѣстния диалектъ за изправление на езика: олъ, уда, лятъ, доръ, орей, уо, ура, ора (хора), рана (храна)...

10. Десетина думи, употрѣбими отъ ученицитѣ, които иматъ въ корена си **ѣ**: хлѣбъ, снѣгъ, млѣко, лѣто, дѣдо, цвѣтъ, сѣнка, орѣхъ, гнѣздо, пѣсень.

11. Производнитѣ имъ.

12. Най-употрѣбимитѣ думи съ **ж** въ корена си; речниче: кѣща, гѣба, пѣтъ, мжжъ, зѣбъ, вжгленъ, пѣтъ, гѣлжбъ, скжпъ, вжже, рѣка, пѣдаръ...

13. Производнитѣ имъ.

14. Думи, въ които гласа **т** не се изговаря: гостъ, лостъ, мостъ, листъ, костъ, прѣстъ, болестъ, радость, жалость, вестникъ.

III отд.

1. Кжсо и разширено (дълго) изречение; упражнение въ разказване съ такива; съчинения; връзка съ познатия вече правописъ на изречението.

2. Разказно изречение; правописътъ му.

3. Въпросително изречение; правописътъ му.

4. Заповѣдно изречение; правописътъ му.

5. Възклицателно изречение; правописътъ му.

6. Разнообразни преливания на видоветѣ изречения — устно и писмено за говорни и правописни упражнения.

7. Съмнителна съгласна б (п); правописно обяснение и кжсо речниче: бобъ, дробъ, ржбъ, гробъ, зжбъ, хлѣбъ, врабче, гължбъ, джбъ, зобъ, община.

8. Съмнителна съгласна в (ф); сжщо като при урокъ 7 и речниче: кръвъ, гнѣвъ, ловъ, левъ, врѣвъ, живъ, дивъ, сивъ, кривъ, правъ, мравка, покривъ.

9. Съмнителна гласна г (к); сжщо и речниче: рогъ, богъ, снѣгъ, прагъ, кржгъ, окржгъ, мигъ, пологъ.

10. Съмнителна съгласна з (с); сжщо и речниче: оризъ, газъ, азъ, мразъ, празъ, гроздъ, близко, рогозка.

11. Съмнителна съгласна д (т); сжщо и речниче: медъ, сждъ, гладъ, ледъ, обѣдъ, ядка, гладко, сладко, лодка, тетрадка.

12. Съмнителна съгласна ж (ш); сжщо и речниче: ножъ, ржжъ, мжжъ, ежъ, вижъ, емежъ, Божко, дрѣжка, книжка, дѣждъ.

13. Ново речниче на думи изъ мѣстния диалектъ като разширение на онова отъ II отд.

14. Сжществително име; правописъ на близкитѣ сжществителни изъ училището, двора, у дома.

15. Собствени и нарицателни; правописъ на собственитѣ имена.

16. Сжществителнитѣ, що завършватъ на аръ тель, се пишатъ съ ъ: другаръ, лозаръ, яйчаръ, коларъ, ... учителъ, родителъ, настоятель, писателъ ...

17. Глаголъ; глаголитѣ, кѣто свършватъ на ее, ея, се пишатъ съ ъ: пѣе, пѣе, сѣя ...

18. Правило за ъ: думи, въ които се чува е и я все на едно мѣсто, се пишатъ съ ъ: дѣдо, лѣто ...

IV отд.

1. Мисълъ.

2. Изречение — граматично изяснение на понятието, безъ да се дефинира.

3. Сказуемо (глагола въ изречението).
4. Подлогъ, безъ дефиниция.
5. Пояснение на сказуемото, безъ дефиниция.
6. Пояснение на подлога, безъ дефиниция.
8. Ново и граматично изяснение на *кжсо и развито изречение — III отд., т. 1.*
9. Еднакви части въ изречението; употреба на запетая и двоеточие.
10. Просто и сложно изречение; употреба на запетая въ сложното.
11. Разширение речника съ *ѣ*: човѣкъ, лѣкарь, всѣки, вѣкъ, вѣнецъ, нѣкога, дрѣми, дѣло, заповѣдь, мѣра, пѣсень, пролѣтъ, рѣка, сѣно.
12. Производнитѣ имѣ.
13. Правописъ на числителнитѣ (имената на числата: едно, две, три, четири, петъ).
14. Членътъ *тъ* у имената се пише съ *ѣ*; у глаголитѣ, сжщата сричка не е членъ.
15. Разширение речничего съ *ж*: гжска, джбъ, мжка, кж-ля, вжзелъ, сждилице, тжпъ, сжбота.
16. Прѣка речъ; правописътъ *й*: кавички, двоеточие и главна буква.
17. Обръщение; правописътъ му.
18. Допълнително речниче на думи изъ диалекта.
19. Вмѣтнати думи; правописътъ имѣ.
20. Правописъ на стихотворната речъ.
21. Междуметие, правописътъ му.

Би било голѣма грѣшка, ако смѣтаме тоя планъ на правописния материалъ абсолютенъ и безусловенъ и, следователно, едчакво задължителенъ за всѣко училище. Напротивъ: той е само опитъ за нормална програма и то въ единъ кжтъ на нашето отечество, кждето народниятъ езикъ е твърде близко до книжовната речъ. Въ интеллигентски сръди, кждето децата идватъ въ училището съ езикъ като на своитѣ родители — богатъ по форми и чистъ отъ диалектични примѣси — то се знае планътъ следва да претърпи известни съкращения; въ кжтища, обаче, съ говоръ, отчужденъ отъ литературния и пълненъ съ диалектични форми и произношения, планътъ по необходимостъ трѣбва да се разшири и допълни.

Изобщи учебниятъ планъ по правописъ трѣбва да е гъвкавъ и приспособимъ къмъ условията. Той трѣбва да е индивидуаленъ въ смисълъ на пригодностъ къмъ езиковитѣ условия и нужди на селището. Предложениятъ отъ мене планъ, преди да бжде възприетъ и използванъ отъ учителя, необ-

ходимо нужно е да се разгледа внимателно съ огледъ на мѣстния говоръ и езика на ученицитѣ и да претърпи поправки, каквито говорнитѣ и правописни нужди на училището наложатъ. На кои мѣста отъ плана трѣбва да се спремъ повече, а кои да се минатъ бѣгло, пакъ ще зависи отъ ловкостта ни да долавяме езиковитѣ нужди на ученицитѣ и да нагаждаме уроцитѣ си по правописъ по тѣхъ.

Въ всички отдѣления за изходенъ урокъ взехъ изречението. Това сторихъ нарочно. Изречението е основна езикова цѣлость, пълна съ съдържание. То буди мисълта и привиква вниманието ни къмъ наблюдение. Смыслътъ на отдѣлната дума се разчита най-лесно и най-точно само въ изречението.

Планътъ на материала започва съ II отд. Отъ това не следва да се вади заключение, че въ I отд. нѣма да има правописъ, че тамъ ученицитѣ ще пишатъ неправописно, криво. Както ще ги привикваме да говорятъ правилно, да четатъ правилно, тъй ще учимъ и искаме да пишатъ правилно думитѣ и изреченията за писане — и да съчиняватъ. Противното би било голѣма педагогическа и езикова грѣшка.

Предъ видъ на това, обаче, че писането въ I отд. има предимно технически характеръ, запознаването на първачетата съ нѣкои основни правописни мжчнотии ще има свободенъ и не-принуденъ видъ, споредъ както отдѣлнитѣ случаи ни наложатъ това. Най-често ние наготово ще обаждаме или представяме правописното знание, безъ да го обясняваме и мотивираме. Отъ ученицитѣ ще искаме правилно да изговарятъ думитѣ, да виждатъ правилнитѣ форми на речта и правилно да ги пишатъ; ще ги пазимъ отъ лоши правописни навики.

Отъ II отд., когато техническиятъ мжчнотии около писането се преодоляватъ въ голѣма степенъ, писането добива и по-специаленъ правописенъ характеръ. Отъ тогава започва и едно по-системно опознаване съ правописа.

Следъ избора и наредбата на учебния материалъ предстои ни да се справимъ съ въпроса за неговата методична обработка. Кои сж началата, върху които ще изградимъ правописното обучение? То се знае, че тия начала ще ни посочи общата наука за обучението — дидактиката. Между многото ржководни начала за всѣко обучение, универсално е значението на следнитѣ: нагледность, активность и самодейность. Върху тия именно начала трѣбва да се изгради и обучението ни по правописъ.

Обучението по правописъ трѣбва да бжде нагледно. За нагледность, обаче, като оная при реалнитѣ учебни предмети, чийто обектъ е реалний миръ, въ дадения случай не е думата ни. Обектъ на правописното обучение е езика ни и, следов., той ще бжде и нагледната основа при разработване на уроцитѣ. За нагледна основа обикновено се взема подходяща езикова цѣлость — статийка или четиво. И много основател-

но: само въ свободно изразената езикова цѣлостъ формитѣ на езика заематъ своето естествено мѣсто и могатъ да се видятъ такива, каквито си сж въ сжщностъ; само въ езиковата цѣлостъ — това езиково общезитие — най-вѣрно се рисуватъ отдѣлнитѣ думи по мисль и значение въ речѣта ни.

Но изпѣква практическия въпросъ: Отде да се взематъ езиковитѣ цѣлости? Кой да ги състави?

Нѣкои методици поддържатъ, че читанката съ своитѣ свободно съставени разкази и стихове е езиковата основа за граматични и правописни наблюдения и, следователно, и за правописното обучение. Две сериозни възражения се противопоставятъ срещу една такава практика. Четивата на читанката, като съставени съ чисто литературни подбуди, много пжти не ни даватъ подходящъ нагледенъ материалъ, отъ друга страна потрѣбнитѣ ни езикови и правописни форми сж твърде много разхвърлени, срещатъ се рѣдко, поради което сж непригодни за нагледна основа при обучението по езика. Независимо отъ тоя имъ недостатъкъ, тѣхъ ученицитѣ намѣрватъ наготово дадени и ги използватъ, безъ да вложатъ повече активностъ при обучението по езика.

Други методици препорѣчватъ за нагледна основа да се взематъ езикови цѣлости извънъ читанката; тѣхъ трѣбва да съчини учителятъ съ огледъ на урока, или да ги вземе отъ граматиката и ръководствата по предмета. И тука могатъ да се противопоставятъ две твърде сериозни възражения. Първо: статийкитѣ се даватъ наготово на ученицитѣ, безъ да будятъ детската активностъ; такова обучение по езика не е отъ особено значение за развоя на езика у ученицитѣ. Второ: статийкитѣ обикновено сж непознати по мисль за ученицитѣ и докле се разработятъ отъ тая страна, загубва се работно време, което би могло да се употрѣби съ по-голямъ успѣхъ за целитѣ на езика.

Най-послѣ съ право се поддържа гледището, че нагледната езикова основа трѣбва да се състави отъ самитѣ ученици, подпомагани и ръководени при нужда отъ учителя. Това гледище печели все повече привърженици, не само въ теорията, но все повече и повече заразява и самата учителска практика. То отговаря на детския стремежъ къмъ активностъ и указва благотворно влияние върху развоя на езика имъ. Сюжетътъ на такива детски творби се взема обикновено изъ непосредствената имъ срѣда и специално изъ всичко онова, що децата сж преживѣли. Съ други думи: детскитѣ възприятия и конкретни представи, всичко що е станало предъ децата и е приковало тѣхното внимание и наблюдение, и въ частностъ ония случки, действия и приключения, въ които и тѣ сж взели участие — ето широката и разнообразна областъ, която безспирно расте и отъ която ще черпимъ темитѣ за изходната нагледна основа по езика и специално по правописъ. За учи-

теля, въ дадения случай, е необходимо да живѣе близо и родствено съ децата и умѣло да подбира тѣхнитѣ преживѣвания за целитѣ на правописното обучение.

При самия урокъ учительтъ навежда отдѣлението на случката или преживѣното събитие, споредъ случая прави препитване или иска да разкажатъ впечатленията си, напътва ги къмъ смисленъ, логиченъ и изразенъ разказъ, като разграничаватъ отдѣлнитѣ изречения и най-после съобщава, че той преди часа е написалъ сжщото на черната дъска. За икономия на време, статийката се написва предварително отъ учителя. Сега той я представя на ученицитѣ за четене и правописенъ разборъ.

Още съ изграждане на изходната нагледна основа, като за целта се използватъ конкретнитѣ детски преживѣвания, учительтъ разкрива широкъ просторъ за детската активност и творчество въ езика. Понататъкъ при четенето и правописното наблюдение тѣ повторно правятъ усилия надъ себе си и творятъ. Най-после при упражнението и приложбата на новото ученицитѣ изново поставятъ на изпитание творческитѣ си сили.

Учительтъ настоява, щото всички ученици да бждатъ активни и самодейни при всички степени на учебния процесъ. Той внимателно следи и настойчиво иска, щото тая ученишка активност да бжде резултатъ не само на учил. дисциплина, но главно — на пробудилитѣ се и впрегнати на работа вжтрешни психични сили у всѣко дете.

При нѣкои уроци, дето има да се разкриватъ основни езикови понятия, успѣшно бихме могли да си послужимъ и съ реалната нагледностъ. Такива уроци сж сжществителното име, прилагателно, глагола и пр. При изясняване на тия граматични понятия ние ще тргнемъ отъ окръжаващитѣ ни предмети, за да доведемъ ученицитѣ до тѣхнитѣ имена и да ги вземемъ откъснато; отъ качества и имената на сжщитѣ предмети, за да откъснемъ тѣхнитѣ имена и да ги схванемъ отдѣлно и независимо отъ самитѣ качества и действия.

За да изясня казаното до тукъ досежно изходната нагледна основа при обучението по правописъ, ще се спра конкретно на следнитѣ уроци — по единъ за всѣко отдѣление. Чрезъ тѣхъ ще се очертае ясно и пжтътъ, по който ще има да се развие цѣлия учебенъ ходъ.

1. *Разпознаване изреченията въ писмената и устна речъ.*

Съ влизането си въ часъ учительтъ завежда разговоръ за току-що миналото се тържество на селото — гроздобера. Отначало той прави препитване било да привлече вниманието на ученицитѣ върху събитието, било да подреди и систематизира впечатленията имъ. Исква отъ ученицитѣ да свържатъ приживѣното въ цѣль разказъ, изразенъ по части отъ нѣколко ученика. Съобщава имъ, че за гроздобера той е напи-

салъ разказче на дъската. Излага последното и поръчва да си го разчетат тихо. При нужда той го препрочита. Следъ нѣколко прочита, учителътъ последователно спира вниманието на ученицитѣ върху всѣко отдѣлно изречение, за да се схване като цѣлостъ и да се доловятъ видимитѣ му особености и ограничения, т. е. започва съ главна буква и свършва съ точка, а кога го изкажемъ, гласътъ ни се понижава и свършва. Тѣзи особености и отличия се констатирагъ при всѣко изречение на разказчето. Накрай намѣреното се обобщава и изразява отъ ученицитѣ, за да се затвърди до степенъ на правило.

Понататѣкъ сжщата работа се разпростира върху урока по четене, за да се провѣри и потвърди добитото вече езиково знание върху изречението.

Въ последующитѣ часове учителътъ ще разпростре сжщия разборъ върху устната ни речъ: че и тя се състои отъ изречения, че при говоренето трѣбва ясно да личатъ отдѣлнитѣ изречения, като въ края на всѣко понижаваме гласа си и се спираме. Всичко това, тъй просто на пръвъ погледъ, е твърде мъчно за децата не само отъ II отдѣление. За да се разбере и усвои отъ тѣхъ, необходимо е да се направятъ редица практични упражнения, като се напъятъ да възпроизведатъ познати вече четива, приказки и пр.

2. Сжществително име.

Учителътъ завежда разговоръ за предметитѣ изъ класната стая. Ученицитѣ казватъ имената имъ и поясняватъ службата на всѣки предметъ. Понататѣкъ се подчертава, че всѣки отъ тия предмети си има име, по което ние го познаваме. Учителътъ иска да кажатъ имената на тия предмети, безъ да ги гледатъ. Ученицитѣ написватъ сжщитѣ имена, четатъ ги, но безъ показване на самитѣ предмети.

Целта на тия упражнения е да се убедятъ децата, че предметътъ е едно, а името му друго, и че тѣ могатъ да се разглеждатъ отдѣлно и самостоятелно.

Понататѣкъ беседата минава върху предмети у дома, по двора, на улицата и пр. и при всички случаи се подчертава, че всѣки предметъ има свое име, че името му е само една дума и може да се вземе отдѣлно отъ самия предметъ.

Дирятъ се такива имена изъ читанката надъ учени четива, изъ тетрадитѣ по писане и пр.

3. Вметнати думи.

Снѣгътъ почва да се топи. Полето и градинитѣ се оголватъ. Погледитѣ на всички сж къмъ кокичето — първия сигуренъ предвестникъ на пролѣтта.

Учителътъ взема поводъ отъ тия радостни очаквания и завежда разговоръ съ ученицитѣ за бѣлото кокиче: за зимния му тегловенъ животъ и за усилията да излѣзе по-скоро

надъ земята. Ползувайки се отъ знанията за това отъ всички обичано цвѣте, ученицитѣ чертаятъ неговиятъ подземенъ животъ презъ лютата зима; чертаятъ съ думи и новия за него животъ, настаналъ съ оголване на земята и засилване на слънцето. Разхвърлената беседа се възпроизвежда въ свързанъ разказъ.

Учителътъ обажда, че е написалъ разказче за кокичето. Излага го предъ отдѣлението и ги поканва да го разчетатъ. Въ разказчето си той нарочно, но умѣстно е вмѣкналъ вметнати думи и то на нѣколко мѣста. Ученицитѣ четатъ разказчето и виждатъ новото и особеното въ него: за нѣща, които не се знаятъ точно, учителътъ си служи съ предположения. Тѣ се спиратъ отдѣлно на всѣко едно и отъ разбора му схващатъ, че то може да се изостави, безъ да се побърка самото изречение. Въ резултатъ отъ нѣколко отдѣлни примѣра се обобщава извода за сжщината на граматичното понятие *вметнати думи* и тѣхния правописъ. Даватъ се и съответни за възрастъа имъ упжтвания за употрѣбата на вметнатитѣ думи.

Отъ приведенитѣ примѣри става ясенъ и пжтьтъ, по който има да се развие и усвои граматичното и правописното знание. Това е индукцията. И колкото индукцията е по-пълна и по-разнообразна, колкото отдѣлнитѣ нагледни сж по-многобройни, толкова изводътъ — билъ той граматично или правописно понятие, правило и пр. — е по-траенъ и по-сигуренъ.

Много пжти събирането на нагледитѣ може да продължи 2 — 3 часа, като отнеме по нѣколко минути отъ часоветѣ по четене, писане и пр. за разборъ върху четивото или писменото упражнение въ свръзка съ новия урокъ по правописъ (граматика).

Кога да се учи правописътъ? Има ли нужда отъ специални часове?

По тоя въпросъ методицитѣ сж раздѣлени на две. Едни поддържатъ, че за изучаване правописа въ първоначалното училище не е потрѣбно да се откриватъ специални часове презъ седмицата. Правописното знание, споредъ тѣхъ, ще се дава на ученицитѣ покрай другитѣ стъркове на езикобучението, като за целта се използватъ по нѣколко минути отъ четенето, писането и говорнитѣ упражнения. На това становище седи и офиц. програма, споредъ както се вижда отъ коментара къмъ нея. Други, обаче, поддържатъ противното: обучението по правописъ се нуждае отъ специално време, посвѣтено изключително за обработване на правописната материя.

Опитътъ ни убеждава по единъ беспоренъ начинъ въ правотата на второто гледище. Несериозно е да се мисли, че нѣкакви си 10 — 15 минути, откраднати днесъ отъ четенето, утре отъ други предмети, ще сж достатъчни за едно детайлно методично изяснение на кой да било правописенъ урокъ. Събиранитѣ по такъвъ начинъ наблюдения ще бждатъ повърх-

ности и разхвърлени и, следов., не ще бъдат здрава конкретна основа на урока ни. Изобщо една такава работа е не-сериозна и не може да ни даде сигурни резултати. Съ нея по-скоро бихме увредили на работата си по предмета, отъ който заемаме.

Да се обработи сносно правописното знание въ всъко отдѣление, трѣбва да се отдѣли специаленъ часъ въ седмичната програма и да носи името на предмета, който има да се разработва. Специалниятъ часъ винаги ще подсъща учителя за сериозността на предмета и ще го подканва къмъ старателна подготовка и обработване.

Предвидениятъ въ програмата 9 часа въ II отд. въ такъвъ случай се разпредѣлятъ тъй: по 8 часа за четене и писане и 1 за правописъ; предвидениятъ 7 часа за III и IV отд. се разпадатъ въ седмичната програма така: по 6 часа за четене и писане и 1 за правописъ.

Досегашната ни практика по правописъ обикновено не дава резултати, които да вдъхватъ довѣрие въ самия предметъ и да радватъ учителя. Практическиятъ резултати незадоволяватъ. Нѣщо повече: много пжти просто отчайватъ. Учатъ се редица правописни и граматични уроци, а подобрения не се виждатъ нито въ езика изобщо на ученицитѣ, нито въ писането имъ частно. И при говора и при писането се правятъ груби правописни и стилни грѣшки. Изобщо добиваниятъ до сега резултати не оправдаватъ нито прѣсканото време за правописно обучение, нито вложенитѣ усилия отъ учителъ и ученици. Много често уроцитѣ се знаятъ, а практическиятъ последици отъ тѣхъ за езика сж незадоволителни.

На какво се дължи това? Де е разковничето? Правописни знания, или правописни навици трѣбватъ на ученицитѣ? Ето интересниятъ въпросъ, който следва да си изяснимъ.

Въпросътъ за ролята и значението на навика е много по-широкъ и далеко надхвърля тѣснитѣ граници на обучението по правописъ. Навикътъ е втора природа на човѣка и е отъ грамадно значение за нашия всѣкидневенъ животъ. Не по научени правила, а по навици живѣемъ ние. Ежеминутнитѣ ни постѣпки сж дѣло най-често на придобити или наследени навици. Тѣхъ ние извършваме механично. Бихме рекли безъ преувеличение: животътъ на човѣка въ всичкитѣ му ежедневни проявления е дѣло на навицитѣ.

Много пжти ние съзнаваме ясно, че вървимъ по стѣпкитѣ и повеленията на погрѣшенъ навикъ, сами ние критикуваме тоя навикъ, осждаме сами себе си, усмиваме навика, на който сме роби, но върпѣки всичко това ние следваме неговитѣ заповѣди. Чувствуваме, че сме слаби да се боримъ съ него, слаба е волята ни за такава борба. Най-често ние просто забравяме за правилата на разума и науката и постѣп-

китъ ни неуклонно следватъ утѣпкания пѣтъ на навичното действие.

Знанията и правилата иматъ дотолкова сила въ ежедневнитѣ прояви на нашия животъ, доколкото тѣ сж минали чрезъ много повтoрения и упражнения въ навици. Извънъ навицитѣ ни, знанията си оставатъ празни книжни формули, безъ значение за практическия животъ. За тѣхъ ние се сѣщаме само, когато се задълбочимъ надъ себе си и потърсимъ смисълъ и разумъ въ нашитѣ действия и постѣпки. При такова състояние на съзнанието ни ние често вършимъ преднамѣрено и дѣла съобразно нашитѣ знания и правила, като съзнателно тѣпчимъ навицитѣ, но щомъ животътъ ни потече нормално и спокойно, т. е. щомъ преднамѣреностъта мине, навикътъ изпѣква съ всичката си сила и завладява изцѣло постѣпкитѣ ни.

Ето такава е силата на навика за нашата дѣлнична, тъй да се рече, дейностъ. Сжщата мощъ има той и по отношение писането, респективно правописа.

Не правописни знания и правила, а правописни навици, ето задачата на правописното обучение. До сега ние се стремѣхме къмъ знанията по правописъ, смѣтайки погрѣшно, че тѣ сж достатѣчни да внесатъ подобрене въ езика на ученицитѣ, да го доведатъ до книжовния. Въ резултатъ се указа, че ученицитѣ, когато говорятъ и пишатъ, забравятъ усвоенитѣ знания по езика, а се ржководятъ единствено отъ навицитѣ си. Разумътъ ни учи: „Създайте правописни навици“! А навицитѣ искатъ много упражнения. Върху всѣки урокъ ученицитѣ трѣбва да работятъ продължително чрезъ устни и писмени упражнения, докле урокътъ, знанието стане навикъ за окото, ухото, езика и ржката.

Ето тази е новата задача на обучението по правописъ. Тука е и разковничето за досегашнитѣ неуспѣхи по тоя предметъ. Оттукъ и абсолютната необходимостъ всѣкога и всѣкжде да се говори, чете и пише правилно. Безпощадна война на погрѣшнитѣ навици, що децата носятъ отъ дома, и неуморни усилия да се създадатъ нови такива въ сѣгласие съ правописнитѣ знания и правила.

А кога и какъ ще се създадатъ правописнитѣ навици? Разполага ли училището съ време за това?

Ако разгледаме предмета правописъ изолирано отъ езикознанието и ако тъй изолирано го изучаваме, както това е било до сега, може съ положителностъ да се твърди, че той не създава правописни навици и не може да ги създаде. Само единъ часъ седмично далечъ не стига за догонването на поставената цель — правописни навици да се създадатъ. А при гледището на офиц. програма за изучаване праповиса за навици въ писането и дума не може да става.

Пѣтътъ на тия навици ще се разкрие и правописното обучение би трѣгнало изъ тоя пѣтъ, ако правописътъ се по-

стави въ тѣсна роднинска връзка съ всички клонове на езикообучението, ако се изучава изедно съ тѣхъ и ако всички се поставятъ въ взаимна услуга, съзнавайки ясно, че тѣ преследватъ една обща задача — изучаване чистия народенъ езикъ.

Въ таквъ случай правописното знание винаги трѣбва да намѣри приложба и упражнение въ говора, четенето, а особено въ писането. Нѣщо повече: писането да се постави въ пълна услуга на правописа. Отъ правописнитѣ уроци то трѣбва да черпи вдъхновенията си, като съобразно тамъ усвоеното знание опредѣля своитѣ задачи и пакъ съобразно тѣхъ нагажда и срѣдствата си. Нито едно писменно упражнение не бива да е случайно и безъ предварително поставена целъ — била тя стилна, или чисто правописна. А тая целъ то черпи отъ правописнитѣ уроци. Ученото по правописъ днесъ опредѣля задачитѣ на иднитѣ упражнения по писане, а оттукъ и характера на статийкитѣ, които ще дадемъ на ученицитѣ за писменитѣ упражнения.

Писането, съ други думи казано, трѣбва да се смѣта като практическо срѣдство за упражнение и използване на правописнитѣ правила и то да степенъ да минатъ въ навици за децата.

Правописътъ ще дава знанието, а писането -- упражнението. И двата тия стрѣка отъ езикознанието всѣкога трѣбва да се взематъ въ тѣсна взаимна връзка и съотношение точно такова, каквото е отношението между науката и практиката, между знанието и умението.

Тритѣхъ часа по писане въ седмицата разумно и целесъобразно организирани и използвани биха могли да помогнатъ много за създаване правописни навици. Срещу всѣки правописенъ урокъ ученицитѣ ще пишатъ най-малко три пжти съ задача новото правописно знание да се затвърди, а, като следимъ за него и въ последующитѣ писания на ученицитѣ, то неуспѣтно става навикъ.

Между това писането и днесъ си остава механично и безсмислено преписване или диктуване на езикови цѣлости, безъ ясна и опредѣлена целъ нито за учителя, нито за ученицитѣ. Всеобщо поставената целъ е все една: да научимъ ученицитѣ си правилно да пишатъ. Все въ името на тая обща и формална целъ се пише всѣки часъ, тетрадки се изпълватъ, но подобрение въ писмото рѣдко се долавя. Грѣшкитѣ се погтарятъ. А това отчайва и учителъ и ученици.

Да се поучимъ отъ практиката си по другитѣ предмети! Вземете смѣтането, дето работата е аналогична съ тая по правописъ и писане. При смѣтане уроцитѣ и упражненията сж специализирани. Когато учимъ напримѣръ умствено събиране на чисти стотици, ние *непременно* вземаме само задачи върху него и това продължава до тогава, докато ученицитѣ

свикнатъ лесно и сръчно да събиратъ, т. е. докато добиятъ навикъ. Следъ това вземаме и общи задачи, за комбиниране и общо упражнение на преднитъ сродни уроци. Тъй постъпваме ние и при всѣки другъ урокъ. Все тъй постъпваме и при геометрията и други още предмети, дето знанието се нуждае не само отъ повторение, но и отъ системно практическо упражнение и приложба.

Сжщото трѣбва да се направи и съ писането, като се постави въ прѣка услуга на правописа и като упражненията ни по писане се индивидуализиратъ и специализиратъ съобразно уроцитъ ни по правописъ, въ чиято помощъ да се наредятъ тѣ.

Практиката да се преписва или диктува изъ читанката, трѣбва окончателно да се прогони изъ нашитъ училища. Сжщо така трѣбва да изчезне и практиката да се използватъ готовитъ статийки изъ разни ръководства. Статийкитъ за преписъ и диктовка трѣбва да сж дѣло на отдѣлението — съставени отъ ученицитъ, подъ ръководството на учителя, като намѣсата и помощта на учителя постепенно намалява.

И тукъ учителятъ може да постъпи, както вече се посочи при поставяне на изходнитъ статийки за нагледна основа при методичната изработка на уроцитъ по правописъ. Целта ѝни и тамъ и тукъ е се една: повече творчество и повече просторъ за детскитъ сили и повече грижи за стила.

Единъ примѣръ за по-добро изяснение на мисълта. Да предположимъ, че последниятъ ми урокъ по правописъ е разказно изречение и неговия правописъ: започва съ главна буква и свършва съ точка. То се знае, че въ последующитъ часове по писане усилията ми ще бждатъ да се упражни това знание и да му помогна да мине въ навикъ. Не ще и дума, че за сжщитъ цели не ще пропусна да използвамъ и четенето, и говора на ученицитъ, особено разказитъ имъ по разни предмети.

Специално по писане азъ въ съгласие съ тъй поставената цель трѣбва да дамъ на ученицитъ да напишатъ чрезъ преписъ или диктовка нѣколко статийки, да напишатъ и съчинения. Отъ тия упражнения азъ трѣбва да се убедя, че ученицитъ могатъ свободно да си служатъ съ разказната речъ и да спазватъ правописа ѝ.

Първото упражнение, безспорно, трѣбва да бжде преписъ. Причинитъ сж понятни. Интересува ме въпросътъ за сюжета на статийката. Кржгътъ на ученишкитъ преживявания — ето областта, отъ която ще взема тоя сюжетъ. Съ развитието на децата тоя кржгъ става все по-широкъ и, следов, по-обемистъ. Независимо отъ ширината му, тѣ все повече го изучаватъ и опознаватъ — разработватъ го на дълбочина, поради което той е неизчерпаемъ. Избралъ сюжета на разказчето си, азъ го разработвамъ внимателно, като го изразя-

вамъ въ разказни изречения и въ такъвъ видъ го записвамъ на дъската още преди уроцитѣ.

Въ часа по писане насочвамъ вниманието на ученицитѣ върху избраната тема и завеждамъ разговоръ за нея. Тя е добре позната и близка до ученицитѣ и за това поддържа вниманието имъ. Като я проследя съ въпроси, искамъ цѣль разказъ отъ ученицитѣ, въ койго случай държа да взематъ участие повече ученици и беседата и разказътъ да сж общи за отдѣлението, а не дѣло само на известно число избраници.

Накрай обаждамъ, че за сжщата тема съмъ написалъ разказче и го откривамъ предъ ученицитѣ. Последва четене и правописенъ разборъ, като се поставя въ връзка съ урока ни по правописъ.

По сжщия начинъ ще се развие и работата ни при зрителната диктовка, която най-често и съ право ще сподире преписа. И при нея разказчето ще се състави и разгледа по начинъ, както се вече обясни при преписа, следъ това се закрива, и учителътъ диктува по цѣли изречения, а ученицитѣ пишатъ.

Само при самостоятелната диктовка статийката не се пише на дъската и, следователно, не се разглежда въ правописно отношение. Тя обикновено служи за преценка, доколко правописното знание е усвоено отъ ученицитѣ. Нея учителътъ има написана на листче хартия, откъдето я и диктува следъ устното съчинение съ отдѣлението и следъ поставяне на правописната целъ все въ връзка съ урока ни по правописъ. За сжщата правописна целъ — разказното изречение и неговия правописъ — азъ ще продължа да работя и при даденитѣ чисто стилни упражнения, които трѣбва да се редуваатъ съ преписа и диктовката презъ цѣлата година и презъ цѣлия курсъ на училището. Последующитѣ правописни уроци не бива да потъмнятъ изученитѣ вече. Единитѣ и другитѣ трѣбва всѣкога да сж предметъ на внимание и нѣжни грижи за учителя и ученицитѣ, докле минатъ въ навици.

Новитѣ правописни упражнения трѣбва тъй да се натъкмяватъ, че всѣкога да обгръщатъ покрай новия правописенъ урокъ и случаи отъ взетитѣ по-рано уроци за упражнения и връзка съ новото знание.

За успѣха на правописа и правописното обучение голѣмо е значението на поправката при правописнитѣ упражнения. Стара педагогическа мъдростъ е, че грѣшкитѣ трѣбва да се избѣгватъ, вмѣсто да имъ се отварятъ широко вратитѣ и следъ това да се изправятъ. Въ духа на тая мъдростъ всѣко правописно упражнение, освенъ тъй наречената провѣрочна диктовка, трѣбва предварително да се подготви чрезъ четене и правописенъ разборъ, цельта на която подготовка е да се

отстраняят и избѣгнатъ грѣшкитѣ. Все въ духа на сжщата мждростъ, ония отъ правописнитѣ мжчнотии, които не се под-даватъ на правила, а искатъ механично запомняне, препоръч-ва се да се записватъ по нѣколко пжти отъ ученицитѣ и да се излагатъ едро и четливо написани на лични мѣста въ клас-ната стая за постоянна справка и за привикване на омот. Та-кива мжчнотии сж речницитѣ на думи съ особенъ правописъ.

Въпрѣки тия предпазителни мѣрки, ученицитѣ грѣшатъ — едни повече, други по-малко. Безусловно правило е, че до-пуснатитѣ при писането грѣшки не бива да се отмннатъ безъ внимание. Тѣ трѣбва да прибератъ вниманието на учителя и ученицитѣ и да се отстранятъ отъ самитѣ ученици.

За тая цель практиката познава рѣзлични способности на по-правка. Най-ефикасни и, следоват., най-целесъобразни смѣтамъ следнитѣ две : 1. Още при самото писане, а особено следъ завършване упражнението, ученицитѣ четатъ внимателно на-писаното по нѣколко пжти и го провѣрватъ. Тукъ учительтъ ги привиква при четенето да се спиратъ на мжчнитѣ думи и да си припомнятъ, какъ сж ги виждали или писали другъ пжтъ. Тая поправка трѣбва да стане обичай за ученицитѣ. 2. Следъ тая лична и памятна поправка, учительтъ излага дик-туваната статика и напжтва ученицитѣ да четатъ изречение по изречение и да я сравнятъ съ написаното отъ тѣхъ въ тетрадкитѣ имъ.

Сжщата свѣрка съ текста на дѣската става и при пре-писа. При едната и другата поправка учительтъ задължително отива при всѣки ученикъ, тихо чете упражнението му и спира вниманието на писача върху грѣшкитѣ му, за да ги изправи.

Общитѣ грѣшки той подчертава на дѣската, обяснява ги съ отдѣлението, като ги свързва съ съответнитѣ уроци по правописъ и поръчва да ги изправятъ въ тетрадкитѣ си.

За ония отъ тѣхъ, които често се повтарятъ, макаръ да сж биле вече предметъ на правописното обучение, учительтъ сформира наново правописенъ урокъ, спира се обстойно както за изяснение на самото знание, тъй и за нови упражнения.

Съмъ решително противъ поправката, която се извършва не само отъ учителя, или пъкъ отъ учителя и ученицитѣ въ отдѣлни часове. Часоветѣ по писане трѣбва да служатъ само за писане, защото „писането се учи чрезъ писане“ и защото ангажираниятъ часъ специално за поправка е загубенъ часъ.



Д. Тасковъ.

КЛАСНИ УЧЕНИЧЕСКИ ИЛИ ДЕТСКИ БИБЛИОТЕКИ.

Нѣма добъръ и преданъ на работата си учителъ, който да отрича значението на добрата книга за умствено развитие на детето. И всѣки такъвъ учителъ въ кръга на възможното се стреми да събере сръдства и набави четиво за ученицитѣ си. Стреми се да уреди въ училището си ученическа библиотека, ако такава нѣма, или, ако има, да я обогати съ нови книги. До скоро, когато се говорѣше за ученическа библиотека, разбираше се общоученическа училищна или класна ученическа библиотека. Къмъ организиране на класни ученически библиотеки се пристъпи у насъ, следъ като се видѣ, че общоученическата училищна библиотека не дава добри резултати. И действително, днесъ събирането на ученическото четиво въ класни ученически библиотеки се възприема отъ множество наши учители; класнитѣ ученически библиотеки постепенно измѣстятъ общоученическитѣ.

Миналата година книгоиздателство „Хемусъ“ издаде една малка, но съ богато съдържание книжка — „Детски библиотеки — устройство, методи и значение“ отъ г. Цанко Цвѣтановъ. Въ нея авторътъ препоръчва основаването, по типа на американскитѣ, на детски библиотеки като клонове на публичнитѣ такива. Ако азъ се наемамъ да кажа нѣколко думи на поставената тема, не е защото гледаме на детскитѣ библиотеки „скептично“ или „като на нѣкакъвъ непостижимъ идеалъ“. Напротивъ, смѣтамъ изтъкнатитѣ отъ автора доводи въ полза на детскитѣ библиотеки напълно правдоподобни.

Така : че училищнитѣ библиотеки, общоученическитѣ или класнитѣ, изключватъ изъ своя обегъ всички деца, които сж вънъ отъ училището ; че комплектуването на тия библиотеки става, до известна степенъ, съ огледъ на опредѣлени задачи, които си поставя училището ; че презъ ваканционнитѣ дни ученицитѣ слабо се ползватъ отъ училищнитѣ библиотеки ; че и отъ икономична гледна точка съществуването на една детска библиотека въ едно заселище е по-износно — всичко това е вѣрно.

Че всѣка наша читалищна библиотека, ако би имала свое пространно помѣщение съ детско отдѣление ; че ако това отдѣление има своя читална, уютна и свѣтла, въ която детето да се чувствува като у дома си, че това отдѣление, ако има свои библиотекари, които познаватъ библиотечното богатство, които познаватъ и психологията на децата презъ разнитѣ възрасти и могатъ да бждатъ навреме въ услугата на всѣко дете, което има нужда отъ упътване и т. н. и т. н., каквото

има въ американскитѣ отдѣления при публичнитѣ библиотеки — всичко това е отлично.

Не искамъ да споменувамъ за връзката, която при горнитѣ условия би могла да се организира между библиотеката и училището, както и какъ последното би използвало книжовното богатство на детскитѣ библиотеки. Всичко туй може да бжде организирано леко и напълно сполучливо, ако ние можехме да покриемъ страната си съ добре уредени читалищни библиотеки, съ добре уредени клонове — детски библиотеки. Да говоримъ за измѣстяне на училищнитѣ библиотеки отъ детскитѣ библиотеки при читалищата, това ще рече да имаме на лице стегнати и богати читалища, или стегнати и богати публични библиотеки. А такива за сега имаме само въ малко български селища.

Съ Закона за учредяване на достъпни народни библиотеки отъ 15 ноемврий 1920 год. се целѣше да се уредятъ въ срѣдишни села и градове достъпни народни библиотеки. Въ всѣки окръгъ се предвиждаше да има най малко шестъ такива библиотеки. Кжде, обаче, сж уредени достъпни библиотеки, какво е книжовното имъ богатство, каква е тѣхната дейность, това не мога да кажа, защото нищо не е печатано за тѣхъ отъ Министерството на народното просвѣщение, подъ чието ведомство се поставиха тѣ. Изглежда, че тѣ бѣха непригодна за нашитѣ условия чужда копирка, затуй и не се появиха, затуй и бѣха отмѣнени съ Закона за народнитѣ читалища отъ 2 мартъ 1927 год. Съ последния законъ се урегулира положението на родната ни издѣнка — народнитѣ читалища. Резултатътъ е добъръ. Подемъ има. Днесъ България може да се похвали съ бързия растежъ на читалищата си. Обаче по стегнатостъ и дейность тѣ не сж още твърде добре. Това се вижда отъ отчета на върховния читалищенъ съюзъ за 1928 год. Ето кратки извадки изъ неѣ.*)

Въ цѣла България презъ 1928 год. е имало 2224 читалища и културно-просвѣтни дружества. Върховния читалищенъ съюзъ е обединилъ 1228, отъ които сж дали сведения само 887. Значи, дейността на 1337 читалища не е известна. А тя не може да бжде друга, освенъ хлабава. Отчетенитѣ читалища сж купили презъ годината 74,873 и получили въ даръ 28,464 книги, списания и вестници. Всичкия имъ книженъ имотъ се състои отъ 431,827 тома вестници, списания и книги. Отъ тия читалища *само 74 иматъ собствени сгради*, 14 се помещаватъ въ общински здания, 23 въ кооперативни сгради, *364 въ училищни сгради* и останалитѣ въ разни сгради подъ наемъ. Въ тия читалища *има платени служащи 265 души*.

Споредъ преброяването на 31. XII. 1926 год. въ България

*) Вижъ в. Училищно дѣло, год. II бр. 43.

е имало 93 града и 5587 села и колиби. Сравненъ броя на селищата и читалищата ни показва, че въ повече отъ половината наши селища нѣма читалища.

При тая българска действителность, която ни подсказва, че още много наши селища нѣматъ читалищна библиотека, че и въ много селища, кждето има такова, тя е крайно бедна, защото повечето наши читалища сж съ незначителни доходи, че голѣмъ брой отъ читалищата ни се помѣщаватъ за сега въ единъ жгълъ на училището — повтарямъ, при тая българска действителность да приказваме за изоставяне на класнитѣ ученически библиотеки и за уреждане на детски отдѣления при читалищнитѣ ни библиотеки, мисля, *не че е „непостижимъ идеалъ“, а че е ненавременно.* България не е Америка съ голѣмитѣ си и богати селища. Тя е дребноземедѣлска страна. Селищата ѝ сж малки и бедни. Трѣбва много да се работи отъ всички интелигентни срѣди, за да се повдигне родното ни производство, да се здобие нашия селянинъ, пѣкъ и гражданинъ, съ по-добро благосъстояние, да се всади въ него и по-висша духовна култура. Тогава и нашитѣ читалища ще могатъ да се радватъ на по-добро благосъстояние, ще могатъ да си построятъ собствени здания, ще могатъ да откриятъ при библиотекитѣ си и детски отдѣли. Наистина, имаме читалища, които и сега могатъ да сторятъ това, но тѣ сж единици. Общо взето, нашитѣ читалища днесъ не сж въ състояние да откриватъ при библиотекитѣ си детски отдѣли, които да дадатъ по-добри резултати отъ училищнитѣ библиотеки. Главнитѣ дейци въ нашитѣ читалища за сега сж учителитѣ, читалищата сж въ училищата. Да се стремимъ да уреждаме при тѣхнитѣ библиотеки детски отдѣлъ, това ще рече да уреждаме нѣщо подобно на старитѣ общоученически училищни библиотеки, които не дадоха задоволителни резултати и извикаха класнитѣ ученически библиотеки.

Следователно, като не преставаме да работимъ за издигане на нашитѣ читалища, ние за дълго още трѣбва да се задоволяваме съ нашитѣ класни ученически библиотеки, които не сж безъ недостатѣци, но които иматъ преимущества предъ общоученическитѣ училищни библиотеки. И не само да се задоволяваме съ тѣхъ, но и усърдно да ги уреждаме, докато читалищата ни ще бждатъ въ състояние по-добре да изпълняватъ тѣхната задача.

* * *

Като спомнямъ за класнитѣ ученически библиотеки, мѣстото му е да обърна внимание на интересующитѣ се, че още много училища въ България нѣматъ каква и да е училищна библиота. А това се вижда отъ следната

ТАБЛИЦА

за ученическите библиотеки при първоначалните училища и прогимназиите въ България презъ 1927-1928 уч. год.*)

Видъ на училищата	Всички училища	Иматъ учен. библиотеки		Нѣматъ учен. библиотеки	
		Абсолютни числа	%	Абсолютни числа	%
Градски първонач. у-ща	312	195	62.5	117	37.5
Селски " "	4005	1491	37.2	2514	62.8
Градски и селски прогимназии	1335	719	53.8	616	46.2
Всичко	5652	2405	42.5	3247	57.5

Наистина, въ сравнение съ ученическите библиотеки презъ 1926/1927 уч. год.***) ние имаме и абсолютно и процентно увеличение на ученическите библиотеки. Но голѣмия, много голѣмия даже, процентъ на училищата безъ ученически библиотеки ни показва, че за учителите при тия училища, въпросътъ за извънкласното четене на учениците не съществува. Мнозина се извиняватъ съ липса на сръдства. Не, сръдства могатъ да се намѣрятъ! Липсватъ ни, ще кажа азъ, и сръдства, но повече ни липсватъ живи души. Последните могатъ да намѣрятъ и сръдства. Ние, разбира се, не можемъ да обогатимъ библиотеките си като американските. Тѣ могатъ да ни бждатъ идеалъ. Но да бездействуваме, това вече не трѣбва да продължава. Не трѣбва да продължава заради невинните деца. Две-три десетки чифта очички всѣкидневно се вперватъ въ насъ и чакатъ. Чакатъ да ги въвеждаме въ науката; чакатъ още по-жадно да имъ прочетемъ нѣщо хубаво. Да набавимъ хубавата българска книга, да въведемъ учениците си въ нея, да ги научимъ да я четатъ и разбиратъ, да ги привикнемъ да я търсятъ като жаденъ капка вода всрѣдъ горещата пустиня — тази трѣбва да бжде една отъ многото ни задачи като учители на българските деца, отъ които трѣбва да се стремимъ да създадемъ заедно съ другите възпитателни фактори бжещите дѣлови български граждани, които ще изграждатъ културната побѣда на побѣдения на бойното поле и унижения отъ побѣдителите български народъ.

*) Таблицата е съставена по доклада на учебния комитетъ за състоянието на основното образование за 1927-1928 уч. год. — вижъ сп. „Училищенъ прегледъ“, год. XXVIII, кн. 10.

**) Вижъ моята статийка „Извънкласното четене на учениците...“ сп. Педаг. практика, год. VIII, кн. 8

П. Пешевски.

ДЕНЬ НА ДЕТЕТО.

Ето едно хубаво дѣло: единъ день отъ годината, посветенъ на детето.

Презъ 1924 г. събранието на Обществото на народитѣ възприе декларация за правата на детето.

Тя гласи :

I. „Детето трѣбва да бжде поставено въ положение да се развива правилно тѣлесно и душевно.

II. Гладното дете трѣбва да бжде нахранено; болното да бжде лѣкувано; недоразвититѣ деца трѣбва да бждатъ насърдени; заблуденитѣ деца трѣбва да бждатъ вразумени; сирацитѣ и изоставенитѣ трѣбва да бждатъ подпомогнати и прибрани.

III. Детето трѣбва първо да получава помощъ въ време на бедствие.

IV. Детето трѣбва да бжде подготвено да изкарва прехраната си и трѣбва да бжде защитено отъ всѣко изкористване.

V. Детето трѣбва да бжде възпитавано въ съзнание, че най-добритѣ си качества то трѣбва да употреби въ услуга на своитѣ братя“

Въ изпълнение на тая декларация е уреденъ у насъ *День на детето*.

* * *

Нашиятъ животъ тукъ на земята е преходенъ, но той е и вѣченъ: ние живѣемъ следъ нашата смъртъ въ нашитѣ деца, въ нашитѣ внуци . . . въ нашето потомство.

Всѣки отъ насъ се стреми да проживѣе, доколкото е възможно това, по-добъръ животъ. Още по-добъръ животъ трѣбва да осигуримъ за нашитѣ деца — за нашето потомство.

Какъ да постигнемъ това ?

Декларацията за правата на детето ни сочи.

Нека тя обземе нашия умъ и нашитѣ чувства. Нека тя стане дѣло — нека се превърне въ работа за запазване, за преуспѣване на детето.

* * *

Какъ хубава е младата фиданка !

Да я запазимъ, да я полѣемъ при суша, да окопаваме около нея — въобще да се грижимъ за нея. Година следъ година тя ще възраства. И ето, възрастна вече, тя ще ни дава вкусни и приятни плодове . . .

Какъ хубаво, какъ мило е детето !

Да го запазимъ тѣлесно и душевно. Да подпомагаме неговото тѣлесно и душевно развитие. Година следъ година то

ще възраства въ всѣко направление. И ето, вече възрастень мжжъ или възрастна жена, то ще продължава нашето дѣло — дѣлото на човѣка. . .

* * *

Детската възраст — това е най-крехката възраст въ живота на човѣка.

Най-много заболяватъ и умиратъ децата. Това не трѣбва никога да забравяме. И трѣбва да сторимъ всичко потрѣбно, да имъ дадемъ възможностъ правилно да се развиватъ тѣлесно и душевно — да възрастватъ всестранно.

За жалость, има деца гладни или полугладни, има болни деца и недоразвити, има бедни сирачета и изоставени деца. И тѣ не сж малко.

Тѣ сж хиляди, милиони даже. . .

И именно отъ тѣхъ смъртта всѣкидневно безмилостно си граби. . .

Това трѣбва всѣкога да помнимъ.

И трѣбва да сторимъ всичко потрѣбно, та, както се казва въ декларацията за правата на децата :

„Гладното дете да бжде нахранено; болното дете да бжде лѣкувано; недоразвититѣ деца да бждатъ насърчени; сирацитѣ и изоставенитѣ да бждатъ подпомогнати и прибрани.“

Защото децата — това е нашата плътъ и кръвъ, както се казва.

* * *

Следъ ужасяващитѣ войни, като естествена последица, имаме повече сираци, повече изоставени деца, повече гладъ и болести срѣдъ децата, повече недоразвити деца. . .

И обществени грижи за децата се наложиха само по себе си.

Откриха се подслони за сираци и изоставени деца.

Откриха се трапезарии при училищата.

Почнаха да изпращатъ слабитѣ и болнави деца въ лѣтoviща презъ лѣтната ваканция.

Образуваха се дружества, които се грижатъ за децата.

Наистина, всичко това не разрешава въпроса за всеобщо детско доброденствие. Но и най-малкото сторено добро за преуспѣване на детето, нека знаемъ, че е свято дѣло.

Зовемъ всички на работа, да се направи всичко потрѣбно и възможно, че всѣко дете да се запазва здраво, да се развива правилно тѣлесно и душевно, за да възраства въ всестранно развитъ човѣкъ.

Само тогава ще можемъ да кажемъ, че сме изпълнили предназначението на нашия животъ, когато ще оставимъ следъ насъ си по здраво, по-развито, по-дейно поколение.

Д-ръ Ал. Недѣлковъ
управителъ-лѣкаръ на Държ. детски
морски санаториумъ край гр. Варна.

УЧИЛИЩА ЗА ЗДРАВНО ВЪЗПИТАНИЕ.

Идеалътъ, къмъ който се стреми съвременното училище, презъ което е длъжно да мине цѣлото младо потомство на културното човѣчество, е да възпита силни, тѣлесно и душевно, полезни и добродѣтелни граждани, творци и носители на народни и общочовѣшки блага и идеали. Училището не може да си поставя само за задача да създава образовани хора, да сѣе знания, а трѣбва да формира здрави личности, силни характери, високо морални обществени дейци. На първо мѣсто трѣбва да стои грижата за физическото развитие на децата, което е основата на всѣкаква дейность, на всѣкакво благополучие.

Тия истини сж общопознати и горе-долу сж легнали въ основата на съвременната образователна система, ала не сж еднаква последователность сж прокарани на практика. Главното внимание е съсредоточено на умственото развитие, а най-малко грижи се полагатъ за тѣлесното здраве—за здравното възпитание. Преди всичко хигиеннитѣ условия, при които се извършва обучение, сж далече отъ установенитѣ отъ науката норми. Училищнитѣ помѣщения сж безъ достатъчно въздухъ и свѣтлина, претрупани съ ученици и не се поддържатъ въ потрѣбната чистота. Учебнитѣ занятия не сж правилно нагледни, материалътъ претрупанъ и не е по силитѣ на деца съ срѣдни способности. Не винаги методично преподаване, прекомерни изисквания. Живущи при лоши условия, недобре облѣчени, недостатъчно нахранени и поставени въ задушливата класна стая, децата линѣятъ, изнемогватъ и заболяватъ. Особено вредно се отразяватъ на крехкия детски организъмъ следобѣднитѣ занятия въ класни стаи съ атмосфера, напоена съ отровни газове и вредни изпарения. Поради липса на гориво, провѣтриването зиме става нарѣдко и недостатъчно. Дори въ едно отъ най-модернитѣ наши училища зиме сж заковани прозорцитѣ, за да не се изстудяватъ стаитѣ при провѣтриването! Чистенето и метенето на класнитѣ стаи не навсѣкжде става съ отворени прозорци и никога не се избърсва праха по училищната покщнина.

Съ милиарди микроби се намиратъ въ класния въздухъ. И което е най-страшно, намиратъ се туберкулозни бактерии, които се посѣватъ въ изморенитѣ и слаборазвити детски гърди. Преумората и душевнитѣ вълнения, недостатъчната храна и слабата съпротива на детския организъмъ съставляватъ благоприятна почва за посѣването и развоа на туберку-

лозната зараза. Не е никакъ чудно, че при тѣзи зловредни условия, туберкулозната зараза е свила гнѣздо въ нашитѣ учебни заведения и безпощадно покосява своитѣ невинни жертви. Ние знаемъ една северна класна стая въ споменатото училище, въ която редъ години подъ редъ единъ и сѣщъ класъ даде нѣколко невинни жертви на туберкулозата, безъ да обърне на това нѣкой внимание и безъ да се взематъ, каквито и да било мѣрки за предпазване. Колко отъ нашитѣ дѣвици и младежи, носейки въ кръвта си придобитата въ училищата туберкуозна зараза, ставатъ жертва на последната било следъ напушание на гимназиалн. скамейка, било презъ време или следъ завършване на висшето си образование. Тѣзи младежи сж изкупителна жертва на съвременния общественъ строй, на неуредицитѣ на нашитѣ училища, на дефектитѣ въ сегашната образователна система.

Училищата трѣбва да насаждатъ духовна и преди всичко физична култура. Децата въ училищата трѣбва да получатъ здравни навици, да се научатъ да водятъ нормаленъ животъ, да се закалятъ и развиватъ правилно въ умствено, морално и тѣлесно отношение. А това не се постига само съ физични упражнения, съ спортни игри, а съ коренни реформи на цѣлия училищенъ животъ, съ подобрене на училищната срѣда и обстановка, съ промѣна на образователната система и метода на преподаване и, най-напоконъ, съ насаждане на здравни навици и култура. Ала докато настѣпи този моментъ на коренна промѣна въ цѣлата сегашна образователна система, ще трѣбва да се загрижимъ още сега за сѣдбата на ония малки нещастни ученици — наши деца, които безвременно чезнатъ и загиватъ по наша вина, по вината на съвременното общество. За образованието и закрепването здравето на болнавитѣ деца се устройватъ специални училища, подобни на училищата за изостаналитѣ и умствено дефектни деца. Тия училища изпълняватъ двояка роля — образователна и медицинска. Тѣ се наричатъ било *горски училища*, било *преванторниуми*, било *училища на слънце и чистъ въздухъ* — училища за здравно възпитание.

Една анкета въ Америка е показала, какво 10% отъ ученицитѣ се нуждаятъ отъ по-добра храна и грижи за закрепване на здравето имъ. А въ Америка се полагатъ сравнително най-много грижи за подрастващитѣ поколения и за здравното възпитание на децата.

Означенитѣ училища за здравно възпитание на децата се предназначаватъ за деца слабо развити, малокръвни, изтощени, предразположени или вече засегнати отъ туберкулозната зараза, ала безъ явно изразени вънкашни и локални признаци. Случаи съ открита бѣлодробна туберкуозна зараза, представляващи опасностъ за заразяване на околнитѣ, деца

эпилептични или съ морални дефекти не подлежат на приемане.

Като климатични заведения, този родъ училища се уреждатъ въ подходящи, запазени отъ вѣтрове, влага и мъгли немаларични мѣстности, съ здравъ и мекъ климатъ. Най-често тия училища се откриватъ въ високи планински мѣстности, въ залесени полски или подбалкански такива, или покрай морето. Особно благоприятно влияе върху развоя на детския организъмъ морския климатъ. Деца, страдащи отъ костно-ставна туберкулоза, скрофулоза и лимфна туберкулоза, се подаватъ най-бърже на излѣкуване при морския климатъ. Напротивъ, при бѣлодробни заболявания или наклонностъ къмъ последнитѣ, по-добре влияе планинския климатъ. За това, както детскитѣ санаториуми, тъй и климатичнитѣ училища, се строятъ било въ планински или полски мѣстности, било по морскитѣ крайбрежия, като едниѣ се предназначаватъ за деца съ бѣлодробна, а другитѣ съ хирургична туберкулоза. Презъ последнитѣ години не се предава вече такова голѣмо значение на климатичнитѣ условия, и санаториуми, сѣщо и училища, се строятъ навсѣкжде, стига климатътъ да е здравъ.

Училищата за здравно възпитание се уреждатъ вѣнъ отъ градоветѣ въ близкитѣ околности, въ покрайнинитѣ на града (напр. въ укрѣпленията на Парижъ) и дори въ самитѣ градове. Въ Америка училищата се покриватъ на покривитѣ на многоетажнитѣ здания.

Мѣстносттата трѣбва да бжде залесена, живописна, по възможностъ близка до рѣка или море, снабдена съ добра питеева вода и земеделско стопанство — градина, овощна, зеленчукова, цвѣтна, лозя, ливади, паркъ и пр. Землището трѣбва да бжде достатъчно по голѣмина, за да задоволява не само лѣчебно-възпитателнитѣ, но и домакинскитѣ нужди. Последното, обаче, не винаги е необходимо. Въ всѣки случай училището трѣбва да притежава удобни съобщителни сръдства (желѣзница, трамвай, аутобусъ) и да бжде лесно достъпно.

Има два вида училища — едни съ интернатъ, а други за приходящи ученици. Последния типъ училища се намиратъ или въ града или въ крайнинитѣ му, така че ученицитѣ да могатъ всѣкидневно да дохождатъ и си отиватъ. За предпочитание сж първия родъ училища, ала живота и нуждата сж наложили създаването и на втория типъ, сѣщо тъй както, освенъ закрититѣ детски санаториуми, сж основани напоследъкъ и дневни санаториуми за дневно прекарване и лѣкуване на болни отъ туберкулоза деца. Такива сж и дневнитѣ детски площадки, които се уреждатъ презъ лѣтнитѣ месеци въ градоветѣ за слаби и малокръвни деца и ученици.

Горскитѣ училища сж медико-педагогични заведения, сир. училища съ специаленъ санаториаленъ режимъ, въ кои-

то обучението отива успоредно съ здравното възпитание, закаляването и закрепването на децата. Програмата на обучението е нагодена така, че следъ напущанieto на училището детето да може веднага да постъпи и продължи образованието си въ нормалното училище. Учениците въ тия училища се нуждаятъ отъ специално лѣкуване, затова и училищата не сж лѣчебни заведения въ пълния смисълъ на думата, а училища съ специална задача, да се даде здравно възпитание и закрепване на подробеното здраве на детето. При случаи на заболяване децата се изпращатъ на лѣчение въ съответните лѣчебни заведения.

Зданията на училището, ако сж построени специално за целта, трѣбва да отговарятъ на нуждите на образованието и на санаториалния режимъ. Спалните помѣщения трѣбва да бждатъ просторни (3 — 6 кв. м. при 3'5 м. височина на лице), свѣтли, обърнати на югъ или западъ, снабдени съ прозорични вентилатори. Желателно би било спалните да не сж за повече отъ 5 — 10 деца. Специално изолационно помѣщение за съмнителни остри заразителни заболявания. Не трѣбва да се смѣсватъ приходящите съ живущите въ училището ученици и затова двата типа училища трѣбва да се откриватъ отдѣлно.

Занимателна зала за зимно време съ широки прозорци, които да се отварятъ нагоре или надолу, просторна (2 кв. м. на дете) и свѣтла. Огоплителните радиатори се поставятъ до прозорците. Зала за дневно прекарване на свободното отъ занятие време. Специална зала за рисуване, ръчна работа, естествень музей и др. т. Трапезария, готварница, складове и др. домакински помѣщения. Омивалници съ кранове за измиване на децата, баня съ душеве, вани. Модерна канализация и водопроводъ. Централно отопление или съ стенни холандски печки. Нуждници съ промивници и вентилация (единъ на 15 деца). Медицински кабинетъ за лѣкаря, учителска стая, жилища за персонала.

Занятията се извършватъ предимно на открито, на чистъ въздухъ и слънце. За тая цель трѣбва да има или специални площадки, запазани отъ къмъ северъ и отъ странични въздушни течения, или се избиратъ подходящи полянки при слаба сѣнка. Площадките сж снабдени съ подвижни сѣнници или тенти за въ случай на дъждъ или лошо време. Зиме занятията се водятъ на въздушните тераси до самото здание, а при голѣмъ студъ и за писменни занятия се използватъ класните, които се отопляватъ при отворени прозорци и вентилатори. Чиноветъ сж индивидуални, за по едно дете, подвижни и се носятъ отъ самите ученици на грѣбъ при ежедневната смѣна мѣстото на занятията. Занятията се извършватъ предимно всрѣдъ природата.

Спалните стаи денемъ се провѣтриватъ, а нощемъ децата спятъ съ отворени прозорци и вентилатори, както лѣте,

тъй и зиме. Температурата въ помѣщенията да не е по-ниска отъ 8—10°. Децата лесно привикватъ къмъ низката температура, стига да сж добре облѣчени и съ топли завивки. Облѣклото да бжде леко, свободно и споредъ годишното време. Лѣте децата ходятъ съ моряшка фанелка, а презъ време на горещинитѣ, голи до поясъ. Краката сж обути въ сандали на босъ кракъ или и безъ такива. Зиме, напротивъ, краката трѣбва да сж затоплени. Момиченцата се облечатъ лѣте въ комбинезони; всички ходятъ гологлави; само въ време на слънчевитѣ бани главата се запазва съ подходяща шапка.

За закаляване всѣкидневно децата се измиватъ сутринъ до поясъ или правятъ душева баня, а веднажъ въ седмицата и топла сапунена баня. На лѣгане лѣте си измиватъ краката. Спатъ винаги безъ чорапи. Ежедневенъ тоалетъ на устата и зжбитѣ, редовно измиване на ржцетѣ предъ и следъ всѣко хранене. Насаждане на здравни навици и особно досѣжно поддържане чистотата на тѣлото, облѣклото и жилището.

Режима е санаториаленъ, Децата ставатъ сутринъ въ 7 часа; измиватъ си лицето, зжбитѣ и тѣлото. Оправяне на леглото отъ самото дете. Почистване на спалнитѣ и омивалницитѣ. Влажно метене. Физични упражнения 15—30 м. по една или друга система, целѣща хармонично развитие на всички мускули, предимно на гръдния кошъ (дихателна гимнастика).

Въ 9 часа закуска, а следъ това до 12 — 12½ учебни занятия. Въ 1 часа обѣдъ, а отъ 1½ до 3 часа дневна почивка на легло (часъ на мълчанието) на откритъ въздухъ или въ добре провѣтрено помѣщение съ отворени прозорци. Въ 3½ ч. — закуска, а подиръ това единъ часъ при нужда умственни занятия. Общо за день по-вече отъ 2 — 3 ч. занятия не се препоржчватъ. Отъ 4½ до 6 ч. разходки или излети въ близкитѣ околности. Отъ 6 до 6½ ч. свободни и подвижни игри. Отъ 6½ до 7 ч. вечеря, следъ това единъ часъ ржчна работа, беседи, игри, пѣене. Въ 9 часа приготвление за сънъ и спане. Децата трѣбва да спятъ 10 и повече часа.

Храната се разпредѣля въ 4 — 5 вземания дневно. Тя трѣбва да бжде добре и вкусно приготвена, разнообразна и въ достатъчно количество. Общата калорийна стойностъ на храната за 24 ч. да бжде около 3000 калории. Въ храната трѣбва да преобладаватъ бѣлтъчни вещества и мазнини, като количеството на вжглехидратитѣ бжде ограничено. Месо да се дава само на обѣдъ. Повече зеленчуци и плодове, богати съ витамини. Зиме — рибено масло. Да не се даватъ никакви спиртни питиета и възбудителни срѣдства (кафе).

На второ мѣсто следъ храната иде закаляването на организма съ физични упражнения, подвижни игри и водолѣчебни мѣрки — разтривки, душеве, рѣчни и морски бани.

Въздушното и слънчево лѣчение стимулира човѣшкия организъмъ и особено растящия детския организъмъ. Детето

има най-голяма нужда от изобилен чист въздух и слънчева светлина. За въздушното и слънчево лъчение са нужни открити тераси, площадки или пъсъчен бръг. При лошо време за въздушното лъкуване терасите се покриват със сеници (тенти).

Учебната програма в тия училища е нагодена според програмата в първоначалните училища и прогимназиите. Децата прекарват в училището 3—6 мес., според случая и нуждата. Зиме поправката става по-бавно, затова децата трябва да се задържат по-дълго време. След изтичане на срока детето се завръща у дома си и продължава прекъснатите си занятия в училището, без да е изостанало от своите другари.

Занятията в горските училища се водят класово с по 20 — 25 деца на един учител. Учебният час е 30 минути, междучасието 10 — 15 м., през време на което децата играят и пъят на слънце.

От голямо значение е педагогичната подготовка на персонала. Обучението се извършва всред природата и окръжаващата среда се използва според годишното време за задачите на образованието. Учителят трябва да умее сам да наблюдава природата и да чете в книгата — природа, да научи и децата да наблюдават, да изучават и обичат природата. Обучението не трябва да бъде сухо и шаблонно. Учителят трябва да бъде творец и художник. Естествознание, география, история, математика, рисуване и роден език се преподават всред природата и в връзка с последната.

Ежедневните разходки и излети се използват за изучаване на природата, на родната страна, за да се насади у децата любов и привързаност към бащиния край. Рисуването на родната природа култивира сжитите чувства, развива наблюдателност и естетичния вкус.

Не по-малко внимание трябва да бъде обърнато и на трудовото възпитание. Децата се приучават да си услужват сами, да помагат при почистването и подреждането на помещението, при приготвянето на храната, при почистването и обработката на парка, дворищата, градините и да вземат участие в полските работи на земеделското стопанство (поливка, търмъчене, огрибване, сенокос и др.). При училището се застъпват и специалните видове ръчна работа — подвързия, ръзбарство, кошничарство, картонаж, шиене на кукли, изработка на играчки, трикотаж, бродерия и др. При нужда могат да бъдат открити специални работилници (дърводѣлска, жѣлѣзарска и др.) съ потребните съчини и, разбира се, инструктори. Основния принцип при обучението в ръчна работа е индивидуализиране, според личните склонности и сръчност на ученика, раз-

нообразяване и дозиране на труда, съответно силите на болните деца. Безъ спазване на тия правила ржчната работа, вмѣсто полза, може да принесе вреда на болното дете. Не трѣбва никога да се забравя, че въ случая имаме работа съ деца и то съ слаби и болнави деца, съ намалена физична и умствена работоспособность. Регулиранието и дозиранието на труда трѣбва да става подъ непосредствения контролъ на лѣкаря.

По горните съображения желателно би било при училището да има достатъчно землище, разработено въ паркъ, градини и земледѣлско стопанство. Това последното би облекчило значително издръжката на ученицитѣ и би подобрило качеството на хранителните продукти.

Броя на ученицитѣ не трѣбва да надвишава 50 — 100 ; за предпочитане сж по-малките заведения, понеже по-лесно се обслужватъ и контролиратъ. Безспорно, помѣщенията трѣбва да отговарятъ на броя на ученицитѣ. Ако нѣма възможность да се построи ново здание за училище, могатъ да се приспособятъ други такива, напр. монастирски здания. Мобилировката трѣбва да бжде проста, практична и хигиенична. Всичко боядисано въ свѣтъль бѣль цвѣтъ.

Завежданието на тия училища се възлага на единъ лѣкарь, запознатъ добре съ детската хигиена и педагогичните въпроси. Учителскиятъ персоналъ е необходимо да притежава педагогична подготовка и сжщевременно да е прекаралъ специаленъ курсъ по популярна медицина и училищна хигиена. За контролиране здравето на децата, като помощникъ на лѣкаря, се назначава една или повече милосърдни сестри, прекарали сжщо подготвителенъ курсъ по възпитание. Медицинскиятъ и педагогичниятъ персоналъ координиратъ своята дейность тъй, че едновременно съ образованието да се извършва здравното възпитание, закаляване и закрепване на децата.

Неуспорими сж резултатитѣ отъ тоя родъ училища и въ здравно и въ педагогично отношение. Децата презъ краткото време на своето пребивание извънредно бърже възстановяватъ изхабенитѣ си сили, нараствуватъ въ тегло и ръстъ, разширява се грѣдния имъ кошъ, кожата се бронзира и пигментира, а лицето добива нормания здравъ и жизнерадостенъ изгледъ. Сжщо така се разширява и духовния кржгозоръ на ученицитѣ.

Подобни училища, нѣкъде наречени *преванторнуми*, сир. предпазници срещу туберкулозната зараза, има въ всички културни страни. Въ едни страни преобладаватъ училища съ интернати, въ други — открити за приходящи деца, а нѣкъде се срещатъ и двата типа. Така напр., въ Франция има около 60 училища и отъ едина, и отъ другия видъ, и много други, въ които е прокаранъ принципа на здравното възпи-

тание на децата и обучението на открито. Въ Франция е основана „Ligue pour l'education en pleine air“, която си поставя за задача да пропагандира идеята за училища на слънце и „да привлече към това дѣло всички ония, които се интересуват за бъдещето на своето отечество и народъ, за да подпомогнатъ реорганизирането на всички французки у-ща и да се даде възможностъ на всички деца да използватъ благотворното влияние на въздуха и слънцето“. Стремеза на тоя националенъ съюзъ, щото не само всички слаби, хилави и болнави деца да използватъ цѣлебното действие на природнитѣ фактори — слънце, въздухъ и вода, но сѣщо тѣй всички градски деца, особено тия, които живѣятъ при лоши хигиенични и материални условия, да се възпитаватъ при условия, които би гарантирали тѣхното нормално развитие и здраве. Сѣщо такова внимание трѣбва да се обърне и върху подобренieto на селскитѣ училища: и на тѣхъ трѣбва да се достави повече въздухъ, повече свѣтлина и здравна просвѣта.

Покрай тия училища за здравно възпитание и закаляване на младото поколение има още така нар. *санаториални училища* за деца, страдащи отъ костноставна туберкулоза. Обикновено тия училища се устрояватъ при самитѣ детски санаториуми за оздравяващи или вече оздравѣли болни деца, на ксито е нужно да се даде първоначално образование, Курсътъ въ тия училища не е ограниченъ, както въ описанитѣ по-горе училища: въ тѣхъ децата прекарватъ едновременно съ лѣчението си 2—3 и повече години. Санаториалнитѣ училища биватъ два типа — само образователни и образователно-професионални. Последнитѣ училища сѣ предназначени главно за бедни деца съ намалена работоспособностъ, вследствие на придобити отъ болестния процесъ физични дефекти. Тѣзи училища се намиратъ въ органична връзка съ детскитѣ санаториуми, отъ които получаватъ своитѣ питомци. Лѣчебниятъ режимъ въ санаторнитѣ училища е сѣщиятъ, както и въ санаториумитѣ, а образованието и трудовото възпитание се извършва съобразно изтъкнатитѣ по-горе принципи. Въ санаториалнитѣ професионални училища чрезъ методиченъ дозиранъ трудъ се цели да се възстанови намалената работоспособностъ на юношитѣ, прекарвали едни или други костноставни туберкулозни поражения.

Въ единствения нашъ детски морски санаториумъ край гр. Варна отъ 4—5 години сѣ въведени обще образователни и трудови занятия, редомъ съ хигиенното възпитание на децата. Занятията се водятъ отъ възпитателка-учителка и надзирателкитѣ съ гимназиално образование. Особено добре е застъпено трудовото възпитание, ржчната работа, която има за тоя родъ болни деца голѣмо възпитателно, лѣчебно и економично значение. Отъ не по-малко значение е и образованието на тия деца, които поради естеството на своето стра-

дание, сж осждени съ месеци и години да лежатъ на едно мѣсто и нѣматъ възможность да посещаватъ училищата. Ние имаме деца на 10 — 14 год. възраст, които още не знаятъ ни да четатъ, ни да пишатъ. Дългъ ни се налагаше да се загрижимъ за възпитанието и образованието на тия нещастни деца. Ние сме уредили общеобразователенъ и първоначаленъ курсъ за тия деца, като занятията се водятъ индивидуално върху леглото на всѣко болно дете. За подпомагане образованието и възпитанието на децата и юношитѣ е уредена детска и юношеска библиотека отъ 688 книги, която постепенно се попълва. За сжщата целъ е набавено пиано, грамофони, проекционенъ апаратъ, детско кино, а напоследъкъ и радио. При санаториума сжщо има подвижна сценка и се даватъ забави отъ самитѣ деца.

Нуждата отъ откриване у насъ на училища за здравно възпитание е вече достатъчно назрѣла. Време е вече да се замислимъ и върху коренното преобразование на нашето първоначално, прогимназиално и гимназиално образование, съгласно новитѣ принципи за здравна просвѣта, здравно възпитание и закаляване на подрастващитѣ поколения, които, благодарение неуредицитѣ на нашата собразователна система, на нашата ниска култура и материална безпомощность, ставатъ плячка на туберкулозата и други болести.



ИЗЪ ПРАКТИКАТА ЗА ПРАКТИКАТА

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

SENECA.

Маринка Попова.

ИЗПИТНА БЕСЕДА ВЪ IV ОТДЪЛ.*)

I.

Всичко около насъ ни подсъща за малкото тържество, което ни предстои: китките живи цвѣта, пръснати изъ цѣлата учебна стая, многото гости, плътно заели всичкото свободно мѣсто, премѣненитѣ ученици съ смутено-радостни лица и веселото слънце, което наднича презъ прозорцитѣ и гали съ лжчитѣ си украсенитѣ съ детски рисунки и изработки стени.

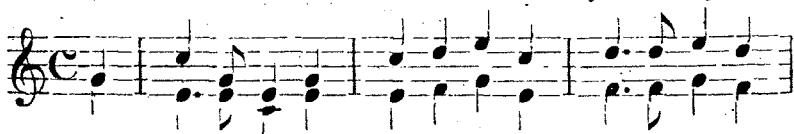
Молитва

— Деца, да изпѣемъ химна на нашето училище.

Всички веднага почтително ставатъ и запѣватъ на два гласа:

Andante-Maestoso.

Муз. Х. Киряковъ



На не-раз-дѣл-ни роденъ край звѣз- да-та и въз-



хо-да чрезъ тво-я духъ на- ро - да презъ цѣ-ли вѣ-



кс- ве меч- тай. Про-сторъ и ви-со- ви-со- ти, о-

*) Въ опитното училище „Св. Климентъ“ въ Варна презъ м-цъ юлий м. г.



Кли-менте свя- ти. Просторъ и ви-со- ви-со-ти о,



Климен-те свя- ти.

И облакъ не веднажъ смрачи	Закрилникъ български бжди
Небето му красиво;	Предъ свѣтли тронъ на Бога
И чашата горчива	Та нивга изнемога
Изпи съ насълзени очи,	Да не усѣтимъ ний въ гърди.
Но стражъ му бѣше, бѣше ти,	Моли, моли се пресвети,
О, Клименте свети!	За нази сявга ти!

— Защо се казва въ химна: „Предъ свѣтли тронъ на Бога, закриликъ български бжди“...

— Защото българския народъ сега е измжченъ и разпокъсанъ. Има много неприятели. И той дири подкрепа и закрила само у Бога.

— А каква е била българската държава въ времето на Св. Климента?

— О, тогава България е достигала до своя разцвѣтъ —

Златния вѣкъ. Нейнитѣ граници сж достигнали до три морета. Сегашнитѣ ѣ граници сж тѣй тѣсни въ сравнение съ тогавашнитѣ!..

— Разкажете ми историята на българскитѣ граници, следъ освобождението ни отъ турското иго до сега.

Говори се за Санъ-Стефанския, Берлинския, Букурещкия и Ньойския договори и за тѣхнитѣ постановления.

Единъ ученикъ смѣло и увѣрено очертава на черната дъска последнитѣ граници на България, а въ това време всички останали пѣятъ:

Деца сме слаби още ние,
Катъ птички малки безъ крилца,
Но колко много обичъ има
Въ нашитѣ мънички сърдца.

О, какъ те любимъ, Родино мила,
Ний твои, майко, сме деца!

При всѣки звукъ на твойто име
Сияятъ нашитѣ сърдца.

И всѣки день за тебъ се молимъ
На Бога — слуша той деца.

О какъ те любимъ, Българйо мила,
Ний твои, майко, сме деца!

— На кого помогна най-много Ньойскиятъ договоръ?

— На нашитѣ съседи, които за смѣтка на България разшириха своитѣ граници. И отъ малки и незначителни държави станаха голѣми.

— Ето ви на черната дъска една таблица за повърхнината и населението на бълканскитѣ държави преди войнитѣ и сега:

Държави	Повърхнина въ кв. километри			Население		
	1912 г.	1913 г.	1919 г.	1912 г.	1913 г.	1919 г.
България	96345	111836	103146	4337513	4828300	5535600
Гърция . .	64557	120060	127337	2643109	4866616	5810221
Сърбия . . (Югославия)	48303	87353	262320	2967207	4446293	14661459
Ромъния .	131353	138870	294967	7489334	7771341	17393149

— Ето ви и друга за земитѣ, които изгубихме по Букурещкия и Ньойския договори:

	Повърхнина	Население
1. Южна Добруджа (1913 г.)	7,525.4 кв. клм.	282,007
2. Западна Тракия (1919 г.)	8,292 " "	260,053
3. Зап. покрайнини (1919 г.)	2,430 " "	91,888

Решаватъ се задачи, отъ които се вижда въ цифри придобивкитѣ на съседитѣ и нашитѣ загуби въ хора и територия.

— Така разкжсаха и подѣлиха хубавитѣ български земи. Разкажете, какъ сж подѣлени?

— Македония почти цѣла, съ изключение на Пиринската областъ, е подѣлена между сърби и гърци. (Пѣе се македонския химнъ и единъ ученикъ очертава границитѣ на Македония до тѣзи на България. Постжпва се сжщо съ Добруджа и Тракия).

— Кои сж най-голѣмитѣ планини въ Тракия?

— Има ли красиви мѣстности въ Родопитѣ и кои сж тѣ?

— Кой ще ми опише Чепинската котловина?

— Така. Казвате, че тамъ ходятъ да се лѣкуватъ грѣдоболни. Защо?

— Защото въздухътъ тамъ е сухъ, мекъ и приятенъ. Пречистенъ отъ изобилнитѣ борови гори.

— Какво значи грѣдоболень?

Говорете за бѣлитѣ дробове. Устройство, служба и хигиена. После за бора, за иглолистнитѣ и широколистнитѣ гори.

— Други планини въ България, обрасли съ борови гори?

— Пиринъ-планина. Тя се намира въ българска Македония. Тя е най-красивата българска планина.

Пѣсень — „Пиринъ-планина“.

Чете се отъ читанката и четивото „Пиринъ-планина“.

— Какъ е наречена още Пиринъ-планина въ македонскитѣ народни пѣсни?

— Тамъ тя е наречена „сѣщинска майка“ на бунтовницитѣ-комити.

— Каква може да бѣде майката още? — Машеха.

— Вие знаете една драмичка за една лоша машеха.

Представете първото действие.

Подъ катедрата ни бѣше постоянниятъ театраленъ гардеробъ, който използвахме всѣкога, когато искахме да представимъ или драматизираме нѣщо. Тамъ имаше царски корони и мантии, лѣжъ и стрели, турски пищови и ятагани, селски дрехи, лула и бастонъ за дѣдо. Черната дѣска бѣше паравана, задъ който ставаше обличането, а сѣщевременно играеше и ролята на кулиси.

За две минути артистистѣ бѣха облѣчени и всрѣдъ повишено настроение представиха първото действие отъ детската драмичка „Златното момиче“.

Така завърши първата частъ на нашата беседа.

II.

Следъ почивката ученицитѣ влизатъ, пѣйки:

Отечество мило, какъ любиме те ний

За твоитѣ долини и сѣнчести гори,

За твоятъ Хемусъ горди, в'небето що се крий,

Ний всичко бихме дали, живота си дори.

— „За твоя Хемусъ горди“ — обяснете ми деца, какво значи Хемусъ.

— Хемусъ е старото име на Балкана, на Стара планина.

— Нѣщо да ми кажете за Стара-планина?

— Стара-планина или Балкана е най-дългата планина на Балканския полуостровъ и отъ тамъ е произлѣзло името му. Българитѣ сѣ я обичали и обичатъ много. Тя е вземала всѣкога участие въ живота имъ. Възпѣта е въ много пѣсни.

Запѣваме:

О, Балкани, горди, стари

Тържествувайте въ тоя часъ.

Ний задружно с'пѣсни звучни

Поздравъ пращаме на васъ.

Поздравъ пращаме на ваш'тѣ

Шуми гжсти, що трептятъ,

Дето пѣснитѣ юнашки

Ощѣ се чуватъ да кѣнтятъ.

О, Балкани, кога бѣхме

Въ робство черно, въ тъменъ мракъ.

Вий тогази ни пратихте

Първи лжчѣ отъ свѣтълъ зракъ.

— Разкажете ми нѣщо за значението на Стара-планина въ миналото.

— Населението въ Стара планина се отличава отъ жителитѣ на полето — по характеръ и поминѣкъ.

Планинецътъ е трудолюбивъ и упоритъ въ труда си. Свикналъ е отъ малкъ да се бори съ лошитѣ условия и съ голѣмъ трудъ да изкарва прехраната си.

— Той не е можалъ да се занимава съ земедѣлие — нѣмалъ условия. Занимавалъ се е съ занаятчийство, като използвалъ балканскитѣ рѣки, които движели воденицитѣ, тепавицитѣ и чарковитѣ му за гайтанъ.

— Като е нѣмало кому да продава въ Балкана своитѣ произведения) той трѣгвалъ да ги разнася самъ изъ предѣлитѣ на огромната тогава турска империя.

— Често е ставало нужда да прескочи границата и на тази империя. Виждалъ, какъ живѣятъ тамъ хората. Обикналъ по-силно свободата. Станалъ по-буденъ, по-просвѣтенъ.

— Ето защо ние виждаме първитѣ български училища да изникватъ въ Балкана.

— Сега пъкъ ми разкажете за историческото значение на Балкана.

— Стара планина е тѣсно свързана съ нашата история. Тя е пазителка на народния ни духъ и свобода.

— Когато турцитѣ превзели България, тѣхнитѣ войски се движели по шосетата и широкитѣ, удобни полски пѣтища. Тѣ не познавали Балкана и не смѣяли да заседнатъ тамъ. Заради това населението тамъ си останало чисто българско.

— Българитѣ въ Стара планина, групирани около своитѣ манастири и черкви, пазили будно своя езикъ и своята вѣра.

— Стара-планина е била сигурно прибѣжище на нашитѣ славни хайдутини-бунтовници. Затова и Ботевъ казва: „Балкана пѣе хайдушка пѣсень“.

Докато въ полето и градоветѣ, българина не смѣялъ да се нарича българинъ, не смѣялъ да говори на своя езикъ, — въ Балкана майката съ българска-юнашка пѣсень приспивала своето дете. И мечтата ѝ е била то да стане или войвода-хайдутинъ, или български учителъ.

Запѣваме :

Спи спокойно, мой детенце.

Нанни, нанни, нани на.

Въ твоята люлка сиромашка
Гръе златната луна.

Ти ще станеш младъ войвода,
Ти ще станеш главатаръ.
Нанни, нанни мой детенце,
Нанни, мой планински царь.

— И така докато въ Балкана се правѣли голѣми усилия за запазване на българското, въ полетата и градоветъ се спущалъ страшенъ мракъ. Отъ кжде дойде първата свѣтлина на тоя мракъ?

— Тази свѣтлина дойде отъ югъ. Отъ Света гора. Задава се единъ немошенъ старецъ. Той едва крета, върви. Въ слабитъ си и треперящи ръце носи една книга. Въ очитъ му свѣти буенъ пламъкъ. Върви той и си приказва: (Излиза ученикъ и декламира стихотворението „Паисий“ отъ Вазовъ). Започва съ думитъ на от. Паисий;

„Отъ днеска нататъкъ българскиятъ родъ
История има и става народъ!

Нека той познае отъ моето писанье,

Че голѣмъ е билъ и пакъ ще да стане“, . . . и т. н.

Решаватъ се нѣколко задачи. (Колко години сж се изминали отъ написването на историята до днесъ, до освобождението ни, отъ поробването до тогава).

— Историята на от. Паисий извърши чудо. Какво?

— Тя събуди заспалитъ, окуражи буднитъ и подтикна смѣлитъ.

— Тя започва да се преписва и умножава.

— Българинътъ я държалъ до иконата. Почиталъ я като нея. И въ тежки дни на мъки и изпитания отъ нея черпвалъ сила и надежда.

— Погледнете картината. Защо художника е нарисувалъ задъ вдъхновения монахъ, силуета на чърквата Ал. Невски и възстаницитъ съ черешовото топче? (Тази картина е дадена въ „Българска историческа библиотека“. Увеличена отъ единъ ученикъ, тя краси стената на учебната стая).

— Защото, благодарение на тази история, българскиятъ народъ се сдобн съ черковна свобода и заработи за политическото си освобождение.

— Като кого дойде от. Паисий „да почука на всѣко българско сърце, да го разбуди и да му напомни неговия дългъ“?

— Както Исусъ Христосъ, който преди 1929 г. дойде и похлопа на всички човѣшки сърдца и имъ напомни за тѣхния дългъ.

— Защо умрѣ Исусъ Христосъ?

— Исусъ Христосъ умрѣ на Голгота „за да изкупи грѣ-

ховетъ на всички хора“. Умрѣ отъ любовъ къмъ ближния, за да освѣти вѣчната истина: „Обичайте се единъ другъ“.

— Ние познаваме и въ нашата история такава велика любовъ. (За да ги подсѣтя декламирамъ тихичко: „О бесило славно, велико си ти и съ кръста си равно“...)

— Левски, Левски, госпожице.

Ученичка декламира стих. „Левски“ отъ Вазовъ.

— И само Левски ли?

— Следъ историята на от. Паисий българскиятъ народъ се пробуди и даде много скъпи жертви за нашата свобода.

— Нека си припомнимъ нѣкои отъ тѣхъ.

— Хаджи Димитъръ, който ороси съ кръвта си върха Буздлуджа.

Двама ученика пѣятъ тихо, на два гласа само мелодията на „Хаджи Димитъръ“, една ученичка въ това време го декламира, а единъ ученикъ на черната дъска рисува Хаджи Димитъръ облѣнъ въ кърви.

Не отъ едни очи текоха сълзи въ този моментъ, когато малкитѣ деца съ безпредѣлно въодушевление се мъчеха съ своята пѣсень, рисунка и декламация да отдадатъ заслужена почитъ на народнитѣ герои.

— Кой се помжчи да довърши дѣлото на Хаджи Димитъръ?

— Ботевъ, нашия великъ поетъ и революционеръ.

Излиза художника на отдѣлението, за да нарисува портрета на Ботевъ, а въ това време, всрѣдъ обща тишина и благоговение, цѣлото отдѣление запѣва тихо на два гласа:

Недей за него жали, майко,
Той падна въ битка за роденъ край.
А въ битка който падне, майко,
Тукъ всѣки името му знай.

За него пѣсень реди поета.
Народа ще го слави навѣкъ.
Недей за него жали, майко,
Той вѣчни времена ще живѣй.

Ето го Ботевъ на нашата черна дъска съ поразителна прическа!

Излиза единъ отъ най-добритѣ декламатори и предъ този величавъ образъ декламира:

На „Вола“ — отъ Вазовъ,

— Би се българинътъ даде безцени жетрви, както въ възстанята, така и въ последнитѣ войни. Но всички българи получиха ли свободата?

— Останаха македонцитѣ да пѣшкатъ подъ двойно иго.

— Да, деца, и да се молятъ пакъ на тѣхний светия. Кой бѣше той?

— Св. Климентъ.

— Излѣзте и изиграйте балета на Св. Климентъ.

Излизатъ 16 ученички, облѣчени въ национални костюми, съ венци въ рѣцетѣ, на които има прикачени трикоьорни ленти и играятъ около портрета на Св. Климентъ подходящъ балетъ, а останалитѣ ученици имъ пѣятъ. Образуватъ около портрета красива фигура. Излиза една между тѣхъ, застава до портрета и декламира:

„Св. Клименте!“ — (Избрани страници
отъ Ив. Вазовъ, стр. 238)

— А какво правятъ добруджанци и тракийци?

— Едни отъ тѣхъ останаха по домоветѣ си да пѣшкатъ подъ ново робство, а други, напуснали плодородни поля, домъ и роднини, сж дошли при насъ като бѣжанци съ надежда, че тѣхнитѣ земи ще се освободятъ, и тѣ ще се завърнатъ пакъ тамъ. Тѣ живѣятъ съ спомени и надежди за тамъ.

Излиза една ученичка, наскоро дошла отъ Балчикъ и съ особено топло чувство по родния край декламира отъ Багряна:

На постъ.

Калиакра! То сънь ли детински или
приказка нѣкаква,
Или споменъ случайно изникналъ незнайно
когдашенъ и днешенъ?
Не! — Азъ виждамъ — пълзя по скалитѣ,
обгоренъ, гологлавъ и босоногъ.
И предъ мене е само морето, а надъ мене
небето и Богъ
Всрѣдъ вълнитѣ безгрижно игриви,
стадо черни делфини се мѣтатъ;
Нажежени отъ жаркото слънце,
Като огънь ме пари земята.
За последенъ пѣтъ азъ седнахъ тогава
до безкрѣстно самотенъ гробъ.
За последенъ пѣтъ, смъртно разкѣсанъ да реша:
бѣжанецъ или робъ?
И азъ трѣгнахъ . . Далече остана и гористата
стара могила,
И до нея селцето ми родно, като въ
майчина пазва се свило;
И бедняшкитѣ гробища бѣли, дето всички
обично спятъ,
И въ полето къмъ Добруджа равна,
лжкатушно извилиятъ се пѣтъ.
Калиакра! Отъ десетъ години тукъ стоя
и те гледамъ.

Тѣй позната, и близка, и родна — и тѣй
миражно далечна и бледна.
И когато отъ северъ край поста параходъ
приблужи като въ сънь —
Азъ знамето вдигамъ — и за тебъ
отдавамъ му честь.

Сълзи по всички очи. Нѣколко минути мълчание и тишина.

Молитва. Двугласенъ хоръ :

1. „Святи Боже, Святи Силни, Святи Безсмъртни,
смили се за насъ“.

2. *„Боже свѣтли, Боже мили,
Краятъ роденъ запази,
Подкрепи ни дай ни сили.
Да го пазимъ отъ врази.*

*Въ него ний сме се родили,
И живѣемъ и растемъ,
И за него, Боже мили,
Сме готови да умремъ“.*

3. „Шуми Марица“.

— — — — —

— И тая година, деца, свършихме нашия малъкъ празникъ. Спомняйте си за тѣзи, които сж тѣжни въ този моментъ, за да ги помнимъ и обичаме.



Д. Николовъ.

ГОДИШНО УТРО.

I.

Всички сж въ празниченъ видъ и нестроение : училище, ученици, учители, па дори и посетители — въ своето мнозинство майки и сестри.

Салонътъ скоро се изпълва, ала все нѣкой отъ виднитѣ хора не сж дошли и за това се чака.

Най-после посетителитѣ ставатъ нетърпеливи и си тръгватъ. Това сепва нѣкого, и звънецътъ започва да бие. Нетърпеливитѣ се връщатъ. Всички вперватъ погледъ къмъ сцената. Главниятъ учителъ прочита своя годишенъ отчетъ (въ повечето случаи приготвения за инспекцията). А следъ това се занизватъ стихотворения и пѣснички — кжси и дълги, тѣжни и весели — безъ единство и връзка.

Това продължава часъ, два, па даже и три. На сцената се изреждатъ 30 — 40 деца, отъ всички отдѣления. Въ салона

става задушно. Настъпва апатия, и никой не слуша, съ заключение на близките на декламатора или пѣвицата. Облегчителна въздишка посрѣща края на утрото.

II.

Сжщата празнична обстановка. Въ строго опредѣления часъ звѣнецътъ известява започването на утрото. Въ кжса речъ главния учителъ обрисова живота на училището презъ учебната година, като се спира главно на спѣнкитѣ, срѣщани при работата.

Завесата пада.

I-ва картина.

Въ дѣното на сцената на черна дъска се поставя картата на Добруджа, а надъ нея портрета на Караджата. При вдигане завесата задъ сцената ученическиятъ хоръ пѣе „Добруджанския маршъ“ (първитѣ два куплета), а на сцената излиза бавно, обкована въ вериги, въ народна носия поробена Добруджа. Тя излиза напредъ и съ тѣженъ, но твърдъ гласъ казва:

— *„Тежка е нашата неволя! Непоносима е сѣдбата на моитѣ синове и дѣщери! Безгриженъ и веселъ селякъ не срѣща се вече по широкитѣ поля! Не чува се радостна мина пѣсень. А майката-природа щедро пилѣе своитѣ дарове!*

Уви! Кжде сж безгрижни и румени девойки да бератъ и се кичатъ съ полския вѣнецъ?! Кой би слушалъ съ наслада славеева пѣсень?! Сълзи и кръвъ разливатъ се напредъ . . . Но! маме се властникѣтъ жестокѣ. Насилнето му не ще сломи духа на моитѣ чада. Защото надъ насъ все още витае духа на Караджата“.

Задъ сцената хорътъ продължава III-ия куплетъ на „Добруджанския маршъ“ (Подъ чужди днесъ си кракъ), а Добруджа, съ високо вдигната глава, бавно отива до картата, кждето слага вѣнецъ на Караджата и дочаква изпѣването на марша. Завесата пада.

II-ра картина.

На таблата се поставя картата на Македония, а надъ нея портрета на Г. Дѣлчевъ. Задъ сценката хорътъ изпѣва „Македонския маршъ“, който съпровожда излизането на Македония въ народна носия и съ вериги на ржце. Тя казва:

— *„500 години подъ турско робство! Страданията на моитѣ деца бѣха голѣми. Врагѣтъ убиваше и грабѣше произволно. Но той признаваше нашата народностъ, вѣря и езикъ. Уви! Откакъ изпаднахме подъ властѣта на братя по кръвъ, поклонници на Оня, що зовѣше да се обичаме, защото сме братя и равни предъ Бога, затвориха и училищата и църквитѣ, избиха и прокудиха свещенници и учители, забра-*

ниха да се приказва на бащинъ езикъ. Дважъ по тежко е новото робство. Но духътъ на моятъ синове е непоколебимъ, защото тѣ знаятъ, че сж потомци на Симеона и Самуила! Тирани! Не се гаси това що не гасне „Въ юнашка кръвъ ще ви удавимъ и пакъ ще се освободимъ“. (Хорътъ запѣва „Въ юнашка кръвъ“ и т. н.), а Македония бавно се отпраща къмъ картата, слага на Г. Дѣлчевъ вѣнецъ. Завеса.

III-та картина.

На черната дъска се поставя картината на Тракия, а надъ нея ликътъ на *Антимъ I*. При вдигане завесата хорътъ пѣе „Тракийския маршъ“. Излиза въ тракийска носия Тракия, обкована въ вериги. Следъ изпяване III-ия куплетъ хора спира.

Тракия казва:

О, край свещенъ на нашитѣ дѣди,

доде надъ нази слънце свѣти,
ще пазимъ твоитѣ завети!“

Заветитѣ на родна Тракия, на земята, що ни роди и откърми, на тия, що оросиха съ кръвта си буйнитѣ нива на Айвазъ-Баба и китнитѣ лозя на Лозенградъ. Защото милъ е спомена за тебъ — земя свещена, Свидна си ни ти И всжде ще носимъ тжгата си по тебъ. Тжга за твоитѣ простори чудни и лазурни води на хубавото Бѣло-море. Кога ще видимъ пакъ

„Твоитѣ брѣжища засмѣни,
на чуднитѣ пролѣти кжтъ —
неранзтъ, де зрѣй позлатени,
де миртове. лаври растатъ?“

Кога плачуща Марица ще се възрадва, виждайки брѣговетѣ си работени отъ трудолюбивия селякъ? Кога, най после, ще видимъ роднитѣ си пепелища възстановени? Сѣвга ли ще пѣемъ: „За този край сърдце купнѣе?“ . . .

Но азъ виждамъ въ пребжднитѣ дни. Виждамъ свещената свобода да грѣе тамъ, „де Бѣлото море отеква с'мощъ, русалки да се кжпятъ в'лунна нощъ“.

Родната пѣсенъ ще се волно носи пакъ по безкрайни поля и долини и радостно ще се отеква въ душитѣ и сърдцата“.

Хорътъ запѣва останалитѣ куплети отъ сжщия маршъ, а Тракия отива до таблата и полага вѣнецъ върху Антимъ I. Завеса.

IV картина.

Въ дъното на сцената е сложена подставка (подобна на ония, що се слагатъ подъ катедритѣ). На нея стоятъ прегърнати Добруджа, Македония и Тракия. Въ полукръгъ около тѣхъ е цѣлия хоръ, както и играчи, облѣчени въ народни носии (македонски, добруджански тракийски и др.)

На стената е сложена Санъ-Стефанска Бълтария — (Поробенитъ Български земи сж покрити съ крепъ). При вдигане на завесата на сцената се показва България, облѣчена въ народна дреха и съ трицвѣтно знаме въ ржка, и се отправя къмъ поробенитъ сестри. Хорътъ запѣва „Шуми Марица“. Отъ всички страни обсипватъ България съ цвѣтъ. Следъ втория куплетъ хорътъ спира, а България отправя къмъ своитъ чеда следнитъ слова:

Свидни и скжпи чеда, живи части отъ моето разкжсано тѣло!

Близка ми е вашата участь... Тежи ми вашата сждба... Вашитъ страдания, вашитъ горчиви разочарования сж и мои...

Но не унивайте! Добъръ е Богъ! И надъ насъ ще изгрѣй радостното слънце.

Съ трудъ ти просвѣта ще ускоримъ деня, въ който цѣлокупниятъ български народъ ще бжде отново свободенъ...

А до тогава следвайте завета на нашитъ дѣди, молете се на нашия езикъ, пѣйте хубавитъ народни пѣсни и играйте нашитъ кръшни хора, които ще ви подкрѣпятъ и подържатъ въ тежкитъ дни — дни на грозни изпитания“.

Хорътъ пѣе последнитъ два куплета отъ народния химнъ, а България, прегръща поробенитъ си чеда, като се качва при тѣхъ. Когато хорътъ свърши народния химнъ, Тракия излиза напредъ. Веднага играчитъ въ тракийска носия се залавятъ и, пѣейки си, залюляватъ тракийско хоро. Играчитъ спиратъ въ полукръгъ. Изъ срѣдата имъ излиза декламаторъ и декламира стихотв. „За туй ли бѣ това?“ (Избрани страници отъ Ив. Вазовъ, № 104).

Следъ това Тракия се качва на подставката, излиза напредъ Македония. Играчитъ, облѣчени въ македонски носии, се налавятъ до нея и заиграватъ македонско хоро.

Щомъ хорото спре, излиза декламаторъ и казва стихотворението „Не даваме я!“ (Ив. Вазовъ — Избрани страници, № 39). Друго дете изпѣва следната пѣсень:

Възпѣвъ на Македония.

Замисленото на Бабуна чело,
На Рила, Шаръ, на гордия Пиринъ
Напомнятъ намъ несвършеното дѣло
За родни спомнятъ дългъ на своя синъ.
На Бистрица струитъ изумрудни,
На Вардаръ, Струма шумнитъ вълни,
На Охрида водитъ сини, чудни
За минали и бждни шепнатъ дни.
И пѣснитъ на Черни Дринъ пѣнливи,
И плѣсъка на Бѣлото море
Мощъ вливатъ тѣ въ душитъ ни бурливи
И вѣра у гърдитъ, що не мре.

О, мила майко, скромна и свѣтлива
 Ти имашъ будни, вѣрни синове
 Готови въ бранѣ да литнатъ съ вѣра жива
 Кога дългътъ свещенъ ги призове.

Вѣнци отъ дивни лаври ще сплетеме
 За твойто чисто, гиздаво чело.
 Ний твойта бжднина градимъ, ковеме
 Душата ний сме въ твоето тѣло.

Македония и играчитъ македончета се връщатъ по мѣстата си. Отъ подставката слиза Добруджа. Всички играчи, облѣчени въ добруджански носии, я заобикалятъ и се наляватъ въ полукръгъ. Добруджа повежда съ пѣсень добруджанско хоро. Хорото спира. Всички добруджанци въ полукръгъ. Ученикъ декламира „Калиакра“ отъ Багряна. Дуетъ: „Момитъ кръшни пѣсни пѣятъ“ (Сборникъ „Рой звездици“ отъ Добри Христовъ, II ч.). Добруджа се връща при сестритъ си.

Хоръ: „О, Българо прекрасна“. Завеса.

Пролѣтъ мила.

Умѣрено.

Кир. Кючуковъ



mf 1. Пролѣтъ ми-ла, животвор-на, колко ху-ба-ва си ти.



И зас-мѣ-на, благо-твор-на, пълна съ дражестъ



красо-ти

красо-ти,

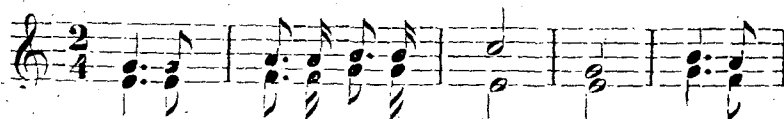
2. Чудно топли слънце ясно! 3. По полето, по горитъ,
 Цѣли свѣтъ се весели. Подъ небесни сини сводъ,
 По нивята полугласно Вредомъ гледатъ ми очитъ
 Тамъ тревата шумоли. Радостъ свѣтла, новъ животъ!

Ив. Вазовъ.

Пролѣтна картинка

Умѣрено

С. К.



Съ пѣсень вол-на се из - ди - га къмъ не-



бе-то чу-чу - ли - га а подъ не-я туч-на



ни - ва се лю - лѣ-е класъ на- ли -



ва ли - ва.

Съ пѣсень волна се издига
къмъ небето чучулига.
а подъ нея тучна нива
се люлѣе, класъ налива.

И предъ нея спрѣлъ селяка,
съ почить си свалилъ калпака
слуша пролѣтната пѣсень
и мечтае си унесенъ.

И душа му, като нива,
се вълнува и налива
съ радостъ, като пѣсень чиста,
като слънцето лжчиста.

Ел. Пелинъ.

Май

Allegro-moderato.

К. Георгиевъ

1. Азъ съмъ май Кой не знай: Но-ся ра-до-сти безъ край!

2. И за-ри И иг-ри В'тъмни сѣн-че-сти го-ри!

ла ла ла ла ла ла ла В'тъмни сѣн-че-

сти го-ри! В'тъмни сѣн-че сти го-ри!

- | | |
|---|---|
| 3. И хорца
За деца —
Малки хубави слънца! | 5. Слънце — жаръ,
Руменъ царъ —
По нивята златенъ даръ! |
| 4. Чуруликъ и свѣтликъ —
Подъ небето грѣмъ и вѣкъ! | 6. И вѣнци и пѣвци —
Полски весели шурци! |

7. И славей —

Чародей —

Пъсень звънка да ви пвий...

8. Азъ съмъ май —

Кой не знай :

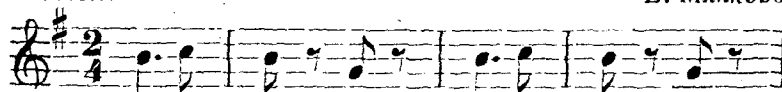
Нося тихъ вълшебенъ рай !

Вуйчо Ваньо.

Днесъ е май, дечица!

Весело

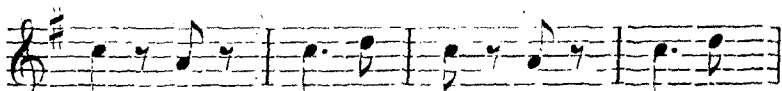
В. Мянковъ



mf Чуйте, какъ при - ят но плъс - ка



шумна - та рѣ - чи — ца, какъ под-



ска - ча и се мѣ - та, Днесъ е

Припѣвъ



май, де - чи - ца Хей у - ра, у .



ра, у - ра! Днесъ е май, де - чи — ца !

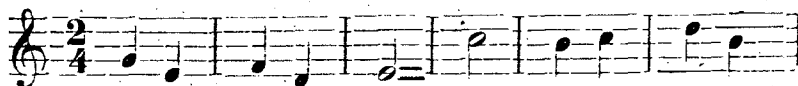
2. Виждете какъ блести прекрасно 3. Отидете всички дружно,
 Росната трѣвица, В'гжстата горица,
 Какъ люлѣ се, мирише, Тамъ е хубаво и мило,
 Днесъ е май, дечица! Днесъ е май, дечица!
 Хей ура, ура, ура! Хей ура, ура, ура,
 Днесъ е май дечица! Днесъ е май, дечица!

Л. Бобевски.

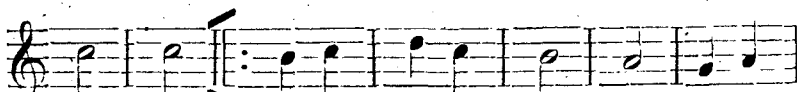
Събуди ме, мамо.

Allegro

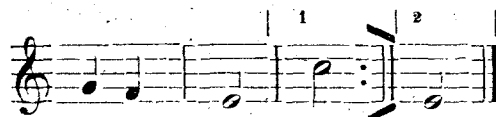
П. Скобарева



1. Съ-бу- ди- ме, ма - мо, слън-це кат' из-



гръ - ва, Съ-бу- ди- ме ра - но сла-вей



кат' за- пѣ- ва ва!

2. Искамъ да погледамъ
Лжчитѣ небесни;
Искамъ да послушамъ
Славейкови пѣсни.

3. На полето, мамо,
Самъ да се порѣя,
Събуди ме рано,
Самъ да си попѣя.

**

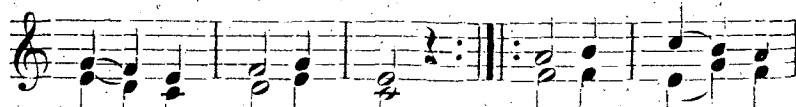
Поточе.

Умѣрено-бързо

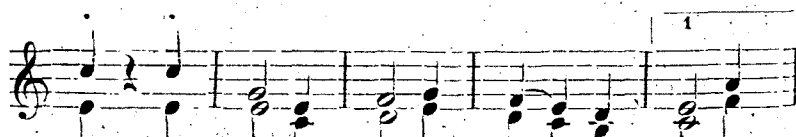
В. Мянковъ



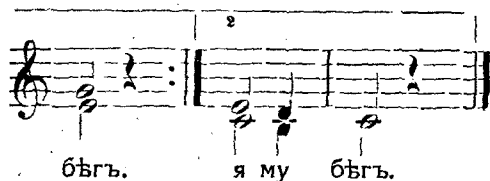
Къдравъ, лихъ по- токъ се пѣ- ни, блѣска



се отъ брѣгъ на брѣгъ; пла- хо пап- ра



ти зе- ле-ни гледатъ лу- ди- я му



2. И тополя тамъ високо
на една брѣгъ расте,
а отвѣде, надъ потока,
злакъ — бръшлянътъ вий листе.
3. День и нощъ бръшлянъ посѣга
къмъ тополина снага,
вейки гѣвкави протѣга
съ умолителна тѣга.
4. И тополя се навежда,
щомъ катъ вѣтъръ полѣхти,
нѣжно къмъ бръшлянъ поглежда
и приветно му шепти.
5. Но потокътъ съ ядъ го тласка
докогато го отбий
И бръшлянъ не може съ ласка
гиздосия да обвий.

П. К. Яворовъ.

Напредъ!

Маршъ.

И. С.



смѣхъ и глъчъ ний тѣхъ да о- гла- симъ; На-

симвъ! у - ра! у- ра! Ний тѣхъ да о- гла-

симвъ у - тѣхъ да о- гла- симъ!

2. Да пѣймъ, да пѣймъ, да пѣймъ, другари вси!
 Въ гори, поля гласътъ ни да ехти!
 Кога назадъ се върнемъ, дружно пакъ,
 Въ лица ни пламъ да грѣй, катъ цвѣтъ отъ макъ } 2
 Ура! Ура! Да грѣй катъ цвѣтъ отъ макъ! (2)

Свирка.

Хоро

Ант Тодоровъ

1. Дай-те да на- ду- я, дай-те да на- ду- я

свирка изъ ви- со - ко Да се чуй да- ле-ко,

да се чуй да- ле-ко в'туй по- ле ши- ро- ко

Тра- ла ла ла ла ла ла ла ла

ла ла Тра ла ла ла ла ла ла ла

ла ла ла ла,

- | | |
|----------------------------|--------------------------------|
| 2. Далечъ да проникне (2) | 4. Веднажъ ли съмъ свирилъ (2) |
| Гласъ ѝ жаловити, | И въртѣлъ хорото : |
| Въ село да отиде (2) | Вечеръ по седѣнки, (2) |
| Въ село при момитѣ. | Денемъ срѣдъ селото ! |
| Трала, ла, ла, ла . . . | Трала, ла, ла, ла . . . |
| 3. Ахъ, свирчице моя, (2) | 5. Свири ми любезна, (2) |
| Ти разтухо свята, | Дигай гласъ високо ; |
| Веднѣжъ ли съмъ цепилъ (2) | Нека да се чуе (2) |
| Съ тебе небесата ! | Въ туй поле широко ! |
| Трала, ла, ла, ла . . . | Трала, ла, ла, ла . . . |

Ц. Церковски.



РЕЦЕНЗИИ.

Предварителни упражнения по четене и писане въ първо отдѣление. *Отъ Хр. Петевъ, училищенъ инспекторъ. Издание на „Хемусъ“, София. 1930 год. Ц. 20 лв. Стр. 56.*

Въ брошурата си г. Хр. Петевъ прави кратко и общо изложение на единъ постѣпкъ при първитѣ стѣпки на обучението по четене и писане въ първо отдѣление, чиито резултатъ билъ изнесенъ въ нѣколко педагогически конференции. Най-напредъ той ни говори за значението на детския говоръ и сръдствата, чрезъ които може да се развие. Г-нъ Хр. Петевъ ни препоръчва, още отъ начало децата да се привикватъ да разказватъ съ нѣколко изречения това, което сж преживѣли, защото този, „който не може да говори смислено, той не може да се научи да чете и пише“. По такъвъ начинъ той за основа на своя постѣпкъ слага цѣлото, близкото, познатото на детето. *Това е много характерно, защото г. Хр. Петевъ е синтетикъ, а тая основа е елементъ на аналитичнитѣ четмописни методи.*

По-нататкъ той прави краткъ прегледъ на четмописнитѣ методи, като най-обширно се спира върху думозрителния методъ. Много сж пѣтищата за Римъ, — заключава той иронично. — Да се мисли, че и по тоя методъ не би могло да се научатъ децата да четатъ и пишатъ, е абсурдъ.“ И понеже думозрителниятъ методъ не билъ психологиченъ, той се явява защитникъ на синтетичната четмописна метода, още повече, че и проф. Мойманъ се билъ изказалъ въ нейна полза (?). Това е на теория, разбира се, а на практика (вижъ стр. 37 — 51). Петевъ използва съ похватитѣ на думозрителния методъ. Защото да анализираш думата „мама“, като изхождашъ отъ Величковото стихотворение „Кой, деца, ви най-обича“, не е синтетиченъ, а аналитиченъ постѣпкъ. Да дойдешъ до елементитѣ на буквитѣ чрезъ предметното рисуване, сжщо така не е синтетиченъ, а аналитиченъ ходъ (стр. 42—43).

На стр. 17 г. Христо Петевъ смѣсва аналитико-синтетичната съ аналитическата метода и казва: „Допреди 10—15 год. четмописното обучение се водѣше предимно по аналитичната метода (?). Сега много малко учители водятъ обучението по тоя методъ (стр. 18). Представители на аналитичната метода сж думозрителната (американската), идеографическата и методата на Жакото. Доколкото ние знаемъ, тѣ никога не сж господствували въ нашата учителска практика. Тѣ сега си пробиватъ пѣтъ. И понеже сж последня дума на психологическата и методическата мисль, като по-жизнеспособни, усилено изтискватъ овехтѣлото, изгнилото, плесенясалото въ нашата училищна практика и скоро може би ще загосподству-

ватъ. Това е отдавна станало на западъ. На стр. 19 г. Хр. Петевъ прави разлика между американския и думозрителния методи, когато тѣ сж единъ и сжщъ четмописенъ методъ, едно и сжщо съдържание.

Още г. Петевъ на стр. 21 твърди: „Децата четатъ буква по буква. Възрастниягъ получава единъ импулсъ за прочитането на цѣлата дума, а децата получаватъ импулсъ за всѣка буква“. На стр. 30 авторътъ самичкъ опровергава тая своя мисль, защото казва, че безвучнитѣ съгласни въ никои случай не могли да бждатъ изговорени самостоятелно. Какъ може да бжде това, ако детето получава импулсъ при прочитането на всѣка буква? Но да видимъ, какво ни говори съвременната психология по тоя въпросъ. Най-напредъ ще разгледаме опититѣ на френския физиологъ Жаваль.¹⁾ Върху клепача на едно първаче той е прикрепилъ контактъ, който при всѣко мръдване на око̀то на лѣво или на дѣсно свързалъ електрически токъ. Всѣко мръдване на око̀то се извествявало съ шумъ въ единъ микрофонъ. По такъвъ начинъ могли да се приборятъ точно очнитѣ движения при четенето. Отъ тия опити е установено, че при четенето око̀то ту се движи, ту се спира. Кога ние четемъ — презъ време на движението на очитѣ ли, или презъ време на паузитѣ? — пита Жаваль. — Движенията на очитѣ сж така бързи, че презъ това време ние нищо не можемъ да узнаемъ. Съ сжщата бързина, съ която се движатъ очитѣ, ако завъртимъ единъ кржгъ съ бѣли и черни напречни линии, ние не ще можемъ да ги различимъ. Ясно е, че човѣкъ чете презъ време на паузитѣ. Зрителното поле на малкия четецъ обхваща само 4 букви, а на възрастния — 20. Око̀то при паузитѣ не се спира върху буквитѣ, а върху бѣлото поле между буквитѣ. Тия опити на прочутия физиологъ Жаваль показватъ, че децата не четатъ буква по буква, както твърди г. Петевъ, а по цѣли думи. Още по-интересни сж опититѣ на съвременитѣ експерименталисти Ердманъ и Дождъ¹⁾. *Тѣ сж установили, че детето за прочитането на една дума употребява много по-малко време, отколкото за една буква.* Така напр., за опознаването и прочитането на буквата Н сж били потрѣбни 0.333 отъ секундата, за А — 0.345, за М — 0.333, за Е — 0.352 или общо за прочитане на всички горни букви сж били необходими 1.353 секунди. Въпрѣки това думата НАМЕ, която е сборъ отъ всички по-горни букви, се прочита само за 0.312 отъ секундата. *Какъ ще обясни тоя фактъ г-нъ Петевъ, ако децата схващатъ думитѣ буква по буква?* Поради малкото мѣсто, съ което разполагамъ въ списанието, азъ съжелявамъ, че не мога по тоя въпросъ да изброя поне една малка частъ отъ хилядитѣ очибийни опити на виднитѣ експерименталисти: Лоб-

1) Javal. Die Psychologie de Lesens und Schreibens, S, 136.

зинъ, Месмеръ, Шаквицъ, Зьонекенъ, Канкелайтъ, Веберъ, Кятлъ, Гьобелбепелъ, Мерингеръ, Ламаркъ, Ландолшъ, Хюе, Делабаръ, Мойманъ, Цайтлеръ, Мюлеръ²⁾ и пр. И това сж опити, правени не върху възрастни, както твърди авторътъ, а върху ученици отъ първоначалнитъ училища, за която целъ при всѣки университетъ, кждето се числятъ горнитъ професори — експерименталисти, има организирани специални детски лаборатории. Но, може би, ще се зададе въпросъ: при първото прочитане, на която и да е непозната дума, защо детето се повече бави, отколкото при всѣко второ, трето и пр. прочитане? Ще отговоримъ. Защото зрителнитъ форми се възприематъ не само чрезъ очната ретина, но и чрезъ мускулнитъ движения на очната ябълка. Съ други думи, всѣки зрителенъ образъ ние възприемаме не само чрезъ зрителната си паметъ, но и моторно. При всѣко първо прочитане на думата връзката между зрителната и моторната паметъ се организира, за което е необходимо време, и за това се бавимъ. Тоя процесъ г. Петевъ нарича четене буква по буква.

На стр. 22 г. Петевъ твърди, че проф. Мойманъ се билъ изказалъ въ полза на синтетичната метода, защото при аналитичната децата свиквали къмъ четене съ догатки. *А кжде проф. Мойманъ така се е изразилъ, това не ни се казва.* Това е интересно, защото на педагогическия свѣтъ той е известенъ като голѣмъ врагъ на синтетичната метода. Глава XIV отъ томъ III на неговата прочута „Експериментална педагогия“ е посвѣтена изключително противъ тоя методъ. Вѣроятъ г-нъ Петевъ има предвидъ следния Моймановъ цитатъ:³⁾ „Аналитичната метода на г. Малишъ е благоприятна за развитието на навика да четатъ децата неточно, фалшиво, защото тя не ги запознава достатъчно добре съ елементитъ“. Но това е мнението на видния експерименталистъ за метода на Ратиборския учител Малишъ, специално нагласена за глухонѣми, която приложена за нормални деца, действително, страда отъ голѣмъ недостатъкъ, че никакъ или съвършено малко запознава децата съ звуковитъ и оптическитъ елементи на думата (гласоветъ и буквитъ). И ако методътъ на Малишъ има известни недостатъци, това не значи, че синтетичната метода има предимства предъ нея. На сжщата страница проф. Мойманъ ето какво казва понататъкъ за аналитичната метода на Малиша: *„Тя избавя детето отъ изучаването на изолиранитъ звуци, които после не ще му трѣбватъ. Сетне децата при тая метода работятъ съ много повече познати елементи,*

1) D-r B. Erdman und D-r E. Dodge, Psychol. Untersuchungen ueber des Lesen Halle. 1898.

2) Подробности вижъ: Метода на цѣлостнитъ думи отъ Д. Правдобовъ, стр. 32 — 41.

3) E. Meunon — Vorlesungen и пр, томъ II, стр. 233.

отколко при коя и да е друга, защото думата като нѣщо цѣло е известна на детето и по звукъ и по значение. Най-после трѣбва да признаемъ, че при тази метода се предпазватъ по-лесно, отколкото при която и да е друга отъ безсмыслено четене, защото тѣ винаги се запознаватъ съ думата, като е носителъ на известно значение, а не като сборъ отъ звуци.

Отъ досега придобития опитъ излиза, че децата, които се учатъ да четатъ по нея методъ, се научаватъ по-скоро да четатъ *разбрано*". Следователно, споредъ проф. Мойманъ, четмописната метода на Малишъ би била незамѣнима, ако е подобрена съ по-подробна анализа на думитѣ и съ по-подробно запознаване съ нейнитѣ елементи. Но така поправена методата на Малишъ не е синтетична, а думозрителна.

Припомването на което и да е впечатление може да стане толкова по-лесно, колкото повече различни частични форми отъ нашата паметъ сж заети съ това впечатление. Колкото е по-сложна асоциацията, товарътъ е по-лекъ, защото повече коне впрѣгаме въ колата, на която е натоварено известно знание. При четенето законътъ за асоциациитѣ не бива да се пренебрегва. Не бива да се пренебрегва асоциативната връзка между зрителнитѣ и предметнитѣ представи, както прави синтетичниятъ методъ, защото тая връзка повече отъ другитѣ улеснява затвърдяването на зрителния образъ. *Предметната представа е най-силниятъ конь, който тегли колата съ зрителнитѣ образи на думитѣ.* Пазпрегайки тоя конь, ние заедно съ него разпрегаме и редъ други коне: логическата асоциация, асоциативната връзка между зрителнитѣ образи и модуляцията, интонацията и пр. на гласа. Синтегичниятъ методъ пренебрегва предметната представа. За него нѣма значение закона за асоциациитѣ.

Отричайки значението на предметнитѣ представи, синтетичнитѣ методи обръщатъ внимание само върху *механическото четене*. По такъвъ начинъ правятъ думитѣ мъртви и поставятъ детето въ ролята на папагалъ.

Синтетичниятъ методъ ни кара чрезъ елемента да узнаваме цѣлото. А това е невъзможно, защото въ познаването цѣлото на общото предшества индивидуалното. „Познанието на нѣщата е невъзможно безъ предварителната наличност на общото“, говори прочутиятъ нѣмски философъ Йоханъ Ремке. „Безуменъ е напѣнътъ да се изгради цѣлото отъ неговитѣ части, макаръ отъ тия части и да е изградено цѣлото, пише проф. Д. Михалчевъ. Да конкретизирамъ този философски изразъ. Ето въ шепата ми сж буквитѣ отъ единъ разказъ. Можете ли да съставите тоя разказъ? Не, защото познанието на индивидуалното предполага наличността на общото.

Започвайки отъ елемента и отивайки къмъ цѣлото, син-

тетичният методъ взима предъ видъ само интереса на предмета, не и природата на детето. „За учителя простото е най-леко, а за ученика — сложното е най-просто“, говори Толстой. „И по звукъ и по значение думата е по-позната на детето, отколкото нейните елементи“, твърди проф. Мойманъ. Познатото винаги възбужда интересъ у детето. А това, което го интересува, по-лесно и по-бързо се усвоява, отколкото онова, което му причинява досада. А такава му причиняватъ всички ония занятия, въ които то не вижда ясно опредѣлената целъ, т. е. ония, които не сж осмислени и нуждни отъ лична гледна точка. *Не само за педагога, но и за ученика работата трѣбва да има ясна целъ, опредѣленъ смисълъ и значение.* Разбира ли ученикътъ целта на синтезата тъй, както се практикува отъ синтетичния методъ? Не. По цѣли дни да изговаря безсмислени звукове и срички: и—о—а—у—ма—на—ла—па, това действува извънредно угнетително върху детската душа.

Интересно е да се знае, какъ би отговорилъ синтетикътъ, ако нѣкой ученикъ би го запиталъ: „Учителю, защо така четемъ, когато никога така не говоримъ?“ Детето не е автоматъ, а разумно същество, и за това учителътъ трѣбва да избѣгва ония упражнения, *цельта и смисълътъ на които за детето не сж ясни, сж скрити.* На стр. 4 г. Петевъ казва, че неговиятъ синтетиченъ постъпкъкъ давалъ радостъ, свежестъ, бодростъ, и обучението бивало приятно, леко и съ удивителенъ успѣхъ. Право да си кажемъ, ние се съмняваме въ това, защото трудътъ при синтетичните методи си остава поради далечните резултати само трудъ, не и игра. Играта и трудътъ сж твърде близки, въпрѣки това едната е приятна, а другиятъ — мъчителенъ. При играта детето влага всички свои сили, поради радостта, която то изпитва отъ постигнатитъ резултати, които то веднага вижда и чувствува. При труда резултатитъ сж далечни, децата не могатъ да ги съзнаватъ и затова изпитватъ досада. Следователно, трудътъ при синтетичните методи, за да се приближи до играта, трѣбва да се проникне отъ природата на последната: резултатитъ отъ труда да се притеглятъ по-близо, своевременно да се чувствуватъ, да бждатъ моментни, а не бждещи. А това значи, синтетичната метода напълно да усвои принципитъ на думозрителната.

„Независимо отъ изследванията, които експерименталиститъ използватъ въ полза на синтетичната метода, говори на стр. 22 г. Петевъ, характерътъ на нашата писмена речъ прави последната удачна(?) за едно синтетично обучение. Нейната звукоточностъ налага да се започне съ елементитъ на думитъ — звуковетъ. Въ момента, когато е било изработено писмото, тогава правописътъ на думитъ се е осланялъ изключително на фонетическия принципъ: „пиши така, както

говориш!» Но езикът живее, т. е. се измѣнява. Измѣнява се звуковиятъ съставъ на думитѣ, измѣнява се и значението на отдѣлнитѣ думи, и синтактическитѣ имъ строежи, и флекситѣ имъ и пр. Често пѣти измѣнението въ произношението на думата не предизвиква и измѣнение въ нейния правописъ. По такъвъ начинъ се създава една традиция — думитѣ да се пишатъ тъй, както нѣкога сж се изговаряли. Така изпѣква вече историческия принципъ при правописа: да се пишатъ думитѣ тъй, както нѣкога сж се изговаряли въ по-стари времена. Вънъ отъ това, има много случаи, когато правописътъ на нѣкоя дума не се опредѣля нито по произношението ѝ, нито по историческата ѝ традиция, а по аналогия, съпоставяйки я съ други сродни на нея думи. Тоя принципъ се нарича етимологиченъ. Въ правописа на всѣки езикъ преобладава единъ отъ горнитѣ принципи. Така напр., френскиятъ и английскиятъ правописи се основаватъ предимно на историческия принципъ, нѣмскиятъ и сръбскиятъ — на фонетическия. Кой отъ горнитѣ принципи преобладава въ нашата ортография? Фонетическия ли, както твърди г. Петевъ? Не. Даже и при повърхностно наблюдение може да се забележи, че въ нашия правописъ сж слѣти всичкитѣ принципи и то твърде непоследователно. По силата на историческия принципъ ние употребяваме ѣ, въпрѣки че въ съвремения езикъ въ повечето случаи звучи като е; употребяваме ъ, въпрѣки че въ края на думитѣ той е изгубилъ гласежа си; пишемъ „низко“ съ з, въпрѣки че го изговаряме „ниско“, само защото е сродна на думата низина, пишемъ „нѣмско“ съ ъ, защото произхожда отъ думата нѣмъ и пр. Ако нашия правописъ бѣше фонетиченъ, *звукоточенъ* както се изразява автора, то ние трѣбва да пишемъ пролѣта (вмѣсто пролѣтъта), кръфта (вмѣсто кръвта), ляп (хлѣбъ), болес (болестъ), дъш (дъждъ) и пр. Въ нашия езикъ думитѣ, които се изговарятъ едно, а се пишатъ ругояче, не сж по-малко, отколкото въ френския и английския езици. И затова не можемъ да оставимъ детето да разчита при правописа на думитѣ само на слуха — звуковия имъ анализъ. Трѣбва да се разчита и на зрѣнието, буквения съставъ на думитѣ. И ако тия мотиви се наложили думозрителния методъ въ практиката на английското и френското училище, тия мотиви ще наложатъ сжщия методъ и въ нашата училищна практика.

По-нататкъ г. Петевъ твърди, че думозрителниятъ методъ билъ най-неумѣстенъ за целитѣ на писането. „Лесно е да се разбере отъ всѣкого, че по тоя методъ не могатъ да се очакватъ добри резултати по писане, пише на стр. 22 сжщиятъ. (Пъкъ отъ стр. 39 — 51 на съчинението си напълно е усвоилъ нейнитѣ похвати относно писането и е констатиралъ отлични резултати). „Затова, може би, нейнитѣ последователи и теоретици у насъ не даватъ никакви сведения за резулта-

титъ по писане,“ продължава той на сжщото мѣсто. А че това не е така, ще му посочимъ: 1) стр. 157—188 отъ „Какъ да четемъ и пишемъ съ първацитъ“ на Violino Primo; 2) стр. 93—108 отъ „Методътъ на цѣлостнитъ думи по четене и писане въ първо отдѣление“ на Д. Правдолюбовъ; 3) Статията „предварителнитъ упражнения по писане“ въ сп. „Учителска мисль“, год. X., кн. 3, стр. 194 и пр. Днесъ повечето учители водятъ обучението по четене и писане въ I отдѣление по синтетичната метода. Резултатитъ сж на лице. Министерството на Народното просвѣщение съ окръжно № 6820 отъ 26 III, 1927 год. намира почерка на ученицитъ нечетливъ, разкривенъ и просто нетърпимъ, поради което нареждъ да се уведе краснописа. „Изолираното писане на буквитъ, пише проф. Вахтеровъ, никога не ще ни доведе до хубаво писмо, защото краснописътъ на думитъ не зависи толкова отъ хубавото писане на буквитъ, колкото отъ начина на свързването имъ, който се усвѣршенствува само съ писането на цѣли думи. Резултатитъ на американскитъ учители, които никога не пишатъ изолирани отъ думитъ букви, иде да потвърди това. Писаритъ иматъ хубавъ почеркъ, като резултатъ не на изолираното писане на буквитъ, което тѣ не познаватъ, а на писането на цѣли думи, изречения, текстове“ и пр.

Но какъ може отведнажъ да се пишатъ думи, бележи г. Петевъ. Никога думозрителниятъ методъ не кара ученицитъ да пишатъ направо думи, преди да бждатъ упражнени нейнитъ елементи. При думозрителниятъ методъ първото писане започва съ рисуване. Кой видъ рисуване? — Най-напредъ съ иллюстративното и после съ предметното. Отъ формитъ на предметитъ се извличатъ елементитъ на буквитъ. Най-напредъ да се пишатъ тия елементи, които ще влѣзатъ въ състава на първата писмена дума, съ която мислимъ да запознаемъ децата. Щомъ като децата научатъ да пишатъ луличката, ба-стунчето и обръча, защо не могатъ да пишатъ думата „мама“. Колкото по-скоро изведемъ децата отъ преходната, механическа работа и ги въведемъ въ такава, която ги кара да мислятъ, разбиратъ и сравняватъ, толкова повече се доближаватъ до нашата целъ, толкова повече се обмислюва детския трудъ.

Не сж само тѣзи мотивитъ, за които думозрителната метода избѣгва писането на отдѣлнитъ букви. Както думата зрительно се схваща цѣлостно, така сжщо цѣлостно трѣбва да се схване и моторно — чрезъ мускулния усѣтъ. Ние не можемъ да пренебрегнемъ моторната паметъ, която е по-силна отъ зрителната. Мускулнитъ представи за всѣка буква отъ известна дума трѣбва да представятъ цѣла асимилирована група отъ движения, здраво свързани едно за друго, та като почне едното, другитъ да идватъ едно следъ друго, като картинитъ на кинематографа. Такова свързване е невъзможно при изо-

лираното писание на буквите, защото детето привиква да получава волевъ импулс при писането на всяка буква. При цялостното писане на думите ръката привиква да пише думата под единъ импулс и тогава ръкописът, действително, става бързописъ и постига своето назначение.

Хубаво прави г. Петевъ като убежда анализата (стр. 35 до 37, защото тя отъ много синтетици се отрича.

Накрай ще добавимъ, че днесъ синтетичните методи представляватъ архаичностъ. Лошите резултати, които тѣ ни даватъ по четене и писане, признати отъ всички наши педагози, ни принуждаватъ да ги изпратимъ въ архивата. Думозрителниятъ методъ, който е възприелъ всички добри страни на досегашните четмописни методи и има за основа експерименталната психология, достойно ги измества. При синтетичните методи досада и униние царува въ отдѣлението — това мнозина сж изтъкнали въ нашия педагогически печатъ, а при думозрителния — страстно и неудържимо желание да се чете и пише. И затова не бихме съветвали учителятъ да обучаватъ по синтетичния четмописенъ методъ.

Все пакъ ръководството на г. Христо Петевъ, е цененъ приносъ въ нашата методическа литература и заслужава да бже прочетено отъ всеки нашъ учителъ. Някой отъ похватитѣ, които препоръчва, могатъ да се използватъ и при аналитичните методи.

Четиво по българска история. *Илюстрирано периодическо издание подъ редакцията на проф. Гавр. И. Кацаровъ. Издава книгоиздателство Христо Г. Дановъ, год. I, ц. 100 лв.*

Нѣмскитѣ, английскитѣ, японскитѣ и др. ученици отлично знаятъ своята история. Ние наистина сме малъкъ народъ, но съ голѣма история, която не познаваме. А тя е не само интересна, полезна, но и дълбоко поучителна. „Историята е свещена книга за народитѣ, главна и необходима“, говори Карамзинъ. Тя е еднакво необходима и за реакционера, и за революционера. За първия е необходима, за да го убеди, че животътъ е развитие. А за да знае вториятъ, на кѣде ще отиде, трѣбва да знае, отъ кѣде е дошелъ. Въпреки това, нашето училище каточели избѣгва да се ползува при дѣлото на възпитанието отъ услугитѣ на родната ни история. За извънкласното запознаване съ историята пакъ сжщата небрежностъ. Исторически книги за училищните библиотеки се набавятъ рѣдко. Да се хвърли мостъ между насъ и нашата съкровищница на миналото — ето задачата на новата библиотека.

Първата книга отъ библиотека „Доисторическа България“ — е написана отъ г. проф. Рафаилъ Поповъ, заведующъ доисторическия отдѣлъ при народния ни музей. Втората и

третата книги, които ни занимаватъ съ живота на старитѣ траки и римското владичество въ България, сж излѣзли изъ подъ перото на г. Иванъ Пастуховъ. Не само ученикътъ, но и учителътъ ще намѣри въ тия две книги интересни сведения за поминъка на старитѣ траки и римляни, за погребалнитѣ и свадбенитѣ имъ обичаи, за организацията на общественя и военя имъ животъ и пр. Четвъртата и петата книги ни занимаватъ съ живота на славянитѣ. Тѣ сж писани отъ г. Ив. Кеповъ, добъръ нашъ историкъ. Обаче, най-интересни сж 6, 7 и 8 номера отъ библиотеката. Въ тѣхъ голѣмиятъ маджарски историкъ г. проф. *Геза Фехеръ* обстойно ни занимава съ културата и бита на прабългаритѣ. Въ последния пъкъ номеръ г. Никола Станевъ ни описва живота на Царъ Бориса.

Всичкитѣ книжки не сж написани строго - академично, нито пъкъ художествено-литературно, а на простъ, ясенъ, общодостъпенъ книжовенъ езикъ, който навсѣкжде се върти само около научната истина. Съ наслада се четатъ всичкитѣ номера. И много неизвестни нѣща изъ нашето минало човѣкъ може да научи отъ тѣхъ.

Съ достоинство библиотеката подпълва чувствующата се празнота въ нашата историческа литература. И за това ние я приветствуваме съ добре дошла! Дано учителътъ и всѣки интеллигентъ я взематъ присърдце и съдействуватъ за широкото ѣ разпространение не само между ученицитѣ, но даже и между народа, за когото главно е предназначена.

Безъ колебание тая библиотека може да се запише въ списъка на най-полезнитѣ книги за нашата младежъ.

Д. Правдолюбовъ.



СЪДЪРЖАНИЕ

на
„ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА“
год. IX. (1920 — 1930).

I. Отъ теорията за практиката.

	Кн.	Стр.
1. Ив. П. Андреевъ — За малкия мъченикъ	I	1
2. Зора Млад. Хансъ — Трагедията на детето	I	8
3. Д. Миневъ — Какъ да посрещнемъ първацитѣ	I	11
4. Пант. Пешевски — Дейность и самодейность при обучението	I	18
5. Живко Симеоновъ — Образователенъ процесъ	I	25
6. Ив. П. Андреевъ — Възпитание къмъ здраве	II	58
7. Д-ръ Ал. Недѣлковъ — Всички деца на чистъ въздухъ	II	65
8. Ив. Петковъ — Прогимназията като възпитате- ленъ домъ	II	69
9. Цв. Петковъ — Унищожаване или преобразяване на института училищно настоятелство	II	78
10. П. Михайловъ — Училищна дисциплина	III	105
11. П. А. Бумовъ — Повече ученишки трапезарии	III	111
12. Т. Вирановъ — Ученишки утра въ селскитѣ прогимназии	III	114
13. Д. В. Цони — Единъ великъ чехски възпитателъ	IV	153
14. Лоренцо Луцурага — Катехизисъ на новото обществено училище	IV	162
15. Д-ръ Т. Хамершлагъ — Ръчната работа въ училище „Монтесори“	IV	169
16. Б. Върбановъ — Сжществени недъзи на днешното училище	V	201
17. А. Кантова — Методътъ на д-ръ Декроли	V	305
18. Ат. Чешмеджиевъ — Детското графическо творчество	V	212
19. Аспарухъ Крайчевъ — Природоосъобразно обучение по рисуване	V	126
20. Ив. Сарафовъ — Нови педагогически вѣяния	VI	249
21. * * * — Методътъ на д-ръ Декроли	VI	254
22. Ив. Петковъ — Форми на детскитѣ съчинения	VI	263
23. Ат. П. Чешмеджиевъ — Чертежътъ и рисунката при ръчната работа	VI	265

	Кн.	Стр.
24. Маринъ Граматиковъ — Училищна баня	VI	270
25. Николай Тодоровъ — Думозрителенъ методъ	VII и VIII	297
26. Д. Миневъ — Правописътъ въ първоначално училище	VII и VIII	297
27. Д. Тасковъ — Класни ученически или детски библиотеки	VII и VIII	
28. П. Пешевски — День на детето	VII и VIII	
29. Д-ръ Ал. Недѣлковъ — Училища за здравно възпитание	VII и VIII	

II. Изъ практиката за практиката

1. Ал. Д. Симидчиевъ — Молитва за родината	I	32
2. Николай Тодоровъ — При Марковъ изворъ	I	33
3. Божилъ Върбановъ — Единъ день безпро- грамно обучение	I	37
4. Борисъ Илиевъ — Оранъ и сѣитба	I	42
5. Т. К. Новаковъ — Урокъ по хигиена	I	44
6. А. Д. Симидчиевъ — Есень, Есенна пѣсень	I	46
7. Кир. Г. Чешмеджиевъ — Много здраве	I	48
8. Д. Николовъ — Маршъ на първацитѣ, Ученишки маршъ, Школенъ звѣнъ, Сираче	I	49
9. Т. Вирановъ — Физически и химически явления	I	51
10. Ив. Маноловъ — На съветъ	II	88
11. Маринка Попова — Самоуправление и взаимопомощъ въ отдѣлението	II	94
12. П. А. Бумовъ — Майка	II	98
13. П. Скомбарева — Сбогомъ, птички!	II	100
14. Кир. Т. Чешмеджиевъ — Буря, Зима иде	II	100
15. Д. Правдолюбовъ — Живо кѣтче	III	122
16. Т. К. Новаковъ — Сплашена	III	126
17. Н. Беневъ — Мишка въ класната стая	III	128
18. Хар. Киряковъ — Молитва за родината, Коледна пѣсень, Ратакинче	III	131
19. М. Г. Погончевъ — Три овчари и Св. Георги, Сурова година	III	133
20. Ив. Ив. Генчевъ — Снѣжинки	III	135
21. Хр. Ив. Ваневъ — Нова година, Зима и Подъ снѣга	III	134
22. Д. Правдолюбовъ — Майчичка	IV	172

	Кн.	Стр.
23. Б. Върбановъ — Патила	IV	174
24. Зора Млад. Хансъ — Плиската Черноморски вълни	IV	177
25. Маринка Попова — Градове въ долината на Марица	IV	177
26. Ив. Георгиевъ — Урокъ по смѣтане въ III и IV слѣти отдѣления	IV	191
27. Кир. Кючуковъ — Сираче	IV	194
28. А. Тодоровъ — Незнаенъ кръсть	IV	195
29. Ив. Ив. Генчевъ — Похвала	IV	196
30. К. Георгиевъ — Моето писанче	IV	196
31. М. К. Погончевъ — Конче, Хорце	IV	197
22. Кр. Черноводовъ — Съ двойни венчета	IV	198
33. Ат. Карааврамовъ — Изповѣдь	V	220
34. Здр. Ат. — Номера	V	224
35. Н. Михалакиевъ — На вжже	V	225
36. Кети Женцеръ — Свободни детски игри	V	227
37. Кир. Т. Чешмеджиевъ — Молитва	V	232
38. И. С. — Слънчице	V	233
39. В. Мянковъ — Писмо до пролѣтъта	V	234
40. Бр. Цвѣтковъ — Тренъ	V	235
41. Ал. Д. Симидчиевъ — Ще проходи	V	235
42. Маринка Попова — Малъкъ Сѣчко	V	236
43. Тони Бернъ — Пожарна команда	V	241
44. Н. Г. Попова — Мамо, де си	VI	274
45. Д. Правдолюбовъ — Ти, учителко мила!	VI	276
46. Ив. Минчевъ — Какъ посрещнахме пролѣтъта	VI	279
47. Ив. Петковъ — Седѣнка	VI	280
48. Ив. Георгиевъ — Два урока въ слѣти отдѣления	VI	283
49. Ат. Тодоровъ — Лаленце, пѣсень на земледѣлеца Цвѣтъ и младостъ, Две пролѣти, Български езикъ	VI	290
50. Маринка Попова — Изпитна беседа въ IV отделение	VII и VIII	360
51. Д. Николовъ — Годишно утро	VII и VIII	368
52. Кир. Кючуковъ — Пролѣтъ мила	VII и VIII	372
53. С. К. — Пролѣтна картина	VII и VIII	373
54. К. Георгиевъ — Май	VII и VIII	374
55. В. Мянковъ — Днесъ е май, дечица	VII и VIII	375
56. П. Скобарева — Събуди ме, мамо	VII и VIII	376
57. В. Мянковъ — Поточе	VII и VIII	376

	Кн.	Стр.
58. И. С. — Напредъ	VII и VIII	377
59. А. Тодоровъ — Свирка	VII и VIII	378

III. Рецензии и книгописъ

1. Д-ръ В. А. Мановъ — Методика на обуче- нието въ прогимназиитъ	II	102
2. В. П. Гочевъ — Билогия	II	103
3. Фаръ, месеченъ органъ на Българската въздържателна федерация		
4. Хр. Петевъ — Предварителни упражнения по четене и писане въ I отд.	VII и VIII	380
5. Четиво по българска история, илюстрирано периодическо издание подъ редкцията на проф. Гавр. Кацаровъ	VII и VIII	387

IV. Изъ училището и живота.

(Вести и бележки).

1. Педагогически реформи въ Варна	I	55
2. Образцова детска библиотека въ Парижъ	III	145
3. Ново възпитание	III	147



№

391

До Госп.

Тана Табакова
ул. "Вандова" 64

тукъ

ОКОЛИЯ

Изчерпани сж всички течения отъ „Педагогическа практика“, год. IX (1929 — 1930). Записването на нови абонати е прекратено.

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

- 1) Год. V (1925 — 1926 год.) за 60 лв., вмѣсто 80.
- 2) Год. VII (1927 — 1928 год.) „ 80 „ „ 100.

Дветѣ годишнини заедно — 150 лева.

На настоятели и книжари се прави 20 % отстъпъ.

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

Печатница „СВѢТЛИНА“ — Варна.