

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

РАЧУГ

XI-25595



ГОДИНА XI

КНИГА I-8

ОКТОМВРИЙ 1931 - 32

— ВАРНА —

СЪДЪРЖАНИЕ:

I. Отъ теорията за практиката.

1. Цв. Спасовски. — За учебния планъ въ
основното училище.
2. Ив. Русевъ. — Единъ опитъ за ново разпре-
дѣление въ на ученицитъ въ паралелки.
3. Амели Хамандъ. — Методъ на Д-ръ Декроли
за начално четене.
4. Ив. Георгиевъ. — Четенето въ слѣти отдѣления.

II. Изъ практиката за практика.

1. Николай Тодоровъ. — Първа среща.
2. Божилъ Върбановъ. — Първи стѣпки.
3. Пан. Димитровъ. — День на гроздобера.
4. Ат. Чешмеджиевъ. — Дърва за зимата.
5. К. Георгиевъ. — Есень.
6. М. В. Николовъ. — Есень
7. Хар. Киряковъ. — Много здраве.
8. К. Георгиевъ. — Сбогомъ, драги ластовички.
9. К. Георгиевъ. — Есененъ дъждецъ.
10. М. В. Николовъ. — Сѣячъ.
11. К. Георгиевъ. — Гроздоберъ.
12. Ст. Ц. Даскаловъ. — Хороводецъ.

III. Нови книги.

Годишенъ абонаментъ:

1. За България 100 лева. 2. За Чужбина 120 лева.
- Абонаментътъ се предплаща.

Настоятель на „Педагогическа практика“ може да бжде всѣки, който запише най-малко 5 абоната. На настоятели и книжари се прави 20% отстъпка отъ абонамента.

Пълни течения отъ год. V (1925 — 1926), год. VII (1927 — 1928) и год. X (1930 — 1931) се отстъпватъ по 50 лева. Всички други изтекли годишнини сж изчерпани.

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

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

x1 - 25595

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

СПИСАНИЕ ЗА ОСНОВНИ УЧИТЕЛИ.

Редакторъ: Антонъ Борлаковъ

Цв. Спасовски — Пловдивъ.

ЗА УЧЕБНИЯ ПЛАНЪ ВЪ ОСНОВНОТО УЧИЛИЩЕ.

„За да има равномерностъ въ занятията на ученицитѣ и за да се избѣгне претрупване и бързане въ края на учебната година, учителътъ е длъженъ да си изработи въ началото на учебната година най-късно до 1 октомврий учебенъ планъ, въ който, съобразно съ времето и числото на часоветѣ, да разпредѣли учебния материалъ по срокове по възможностъ на закрѣпени и завършени части. Препись отъ учебния планъ се предава на директора, resp. гл. учителъ, който го държи, на разположение на ревизоритѣ“ (§ 78 отъ правилника за народнитѣ основни училища).

„До десетия день отъ започването на редовнитѣ занятия всѣки учителъ въ първоначалното училище (разбирай основното, б. м.) е длъженъ да си приготви разпредѣлението на учебния материалъ, като спазва точно програмата, както и методическитѣ и дидактически искания. Препись отъ това разпредѣление (учебенъ планъ, б. м.) се предава на главния учителъ.“

„Помощницитѣ училищни инспектори при своитѣ първи ревизии преглеждатъ задължително разпредѣлението на всѣки учителъ и правятъ своитѣ бележки по изработенитѣ разпредѣления.“

„Учителитѣ, които не сж изработили своитѣ разпредѣления методично, сж длъжни, при поискване на помощницитѣ училищни инспектори, да ги преработятъ, а учителитѣ, които не сж изработили на време разпредѣленията си, подлежатъ на административно наказания по искането на пом. учил. и-ри.“ (§ 221 отъ Правилника за училищнитѣ инспекции).

То се знае, че въ единъ правилникъ, кждето е застъпена толкова много и тъй разнообразна материя, по съставянето на учебнитѣ планове повече не може да се каже. На-

шата педагогическа теория, обаче, по тоя въпросъ се е достатъчно и добре обяснила*), за да може да се пристъпи къмъ неговото правилно и своевременно практическо разрешение. Но при все това на практика учебнитѣ планове днесъ търпятъ извънредно голѣми недостатъци. Обикновено въ последователенъ редъ се преписватъ и нумериратъ уроцитѣ отъ учебника, разпредѣлятъ се, споредъ учебното време, по срокове и месеци, а често и по дати, безъ да се взематъ предвидъ интереситѣ на ученика и нуждната на образователния процесъ; безъ да се зачетатъ природнитѣ, стопански и културни особености на мѣстото, кждето обучаваме, безъ да се съобразятъ съ особеноститѣ на годишнитѣ времена и психофизическото колебание и рабоспособность на детето презъ тѣхъ; безъ, най-после, да се спратъ и ориентиратъ около най-елементарнитѣ възможни дидактически срѣдства, които биха внесли подобрения въ нашата училищна практика. И това се повтаря всѣка година по единъ и сжи начинъ безъ особени признаци за напредъкъ.

Безспорно, и тоя фактъ, както всички други, си има своитѣ причини и обяснения. Образователниятъ процесъ е съзнателна, целесъобразна и планомѣрно поставена работа, но той може да се разглежда и като свободна, творческа дейность. Погледнатъ отъ първата страна, тоя процесъ трѣбва да бжде добре и подробно обмислено планиранъ, преди да се пристъпи къмъ осществяването и изживѣването му. Погледнатъ отъ втората страна, той се явява непринудено, вдъхновено, творческо настроение и дарба, които въ своя спонтаненъ избликъ не търпятъ предварителни планове и рамки. Нагледъ тия две страни, каточели, се взаимно отричатъ. Въ сжщность тѣ сж необходими положителни качества на образователния процесъ, които се взаимно допълватъ, паралелно се развиватъ и усвършенствуватъ и съ това самиятъ процесъ става по-свършенъ. Въ нашата всѣкидневна училищна практика, обаче, тия две страни често, вмѣсто да вървятъ паралелно, се сблъскватъ неправилно, се преплитатъ въ допиритѣ си и влияятъ отрицателно върху процеса на обучението, като се стремятъ, или първия да измѣсти и вземе господството надъ втория, и такова обучението се превръща въ суха, шаблонна, дотеглива работа, или вториятъ да вземе първенство надъ първия, и обучението да се изроди въ случайна, безсистемна и нецелесъобразна дейность. Отъ тукъ до голѣма степенъ и онова неустановено гледище, отрицателно схваща-

*) Непремено пречетете статитѣ: „Разпредѣление на учебния материал“, отъ Ж. Симсоновъ, въ „Учил. бюджетъ и администрация“, год. V, кн. III и „Какъ да приготвя годишното разпредѣление на учебния материалъ въ прогим. по методически единици“ отъ Ив. Янчевъ, въ „Училищенъ прегледъ“, год. XXVI, кн. 9 и 10. Тамъ ще се допълнятъ нѣща, които тукъ липсватъ.

не и често пжти враждебно настроение отъ страна на учителството къмъ изискванитѣ отъ правилника учебни планове и къмъ учебнитѣ планове изобщо. Една категория, предимно млади учители, твърди: „Учебнитѣ планове сж ограничение, рамка, която пречи на творческия дидактически замахъ на учителя“. Мнозинството стари, дългогодишни учители, другата категория противници на учебнитѣ планове казватъ: „Какъвъ планъ ще му пиша. Азъ съмъ работилъ, работилъ надъ тази материя, че всичко ми е ясно като на дланъ. Сто пжти да го напиша, пакъ това ще бжде.“ А еднитѣ и другитѣ заявяватъ: „Пишемъ учебни планове, защото правилникътъ ни задължава и инспекторитѣ ги изискватъ. Отъ тѣхъ обаче не се ржководимъ. И понеже това схващане господствува всрѣдъ учителството, затова и учебнитѣ планове се правятъ всѣка година по единъ и сжщи начинъ — просто се преписватъ миналогодишнитѣ такива, безъ да се влага въ тѣхъ нѣкаква идея, смисълъ, разбиране. А и не може да бжде друго, щомъ на тѣхъ се гледа, като на безполезно, дори вредно срѣдство при обучението. И до като господствува това схващане, учебнитѣ планове ще представятъ излишенъ товаръ въ ржцетъ на нашата учебна практика.

Така, обаче, не бива да бжде. Трѣбва да се разберемъ върху необходимостта отъ добре обмисленъ и грижливо изработенъ планъ за учебна работа. Нѣщо повече. Тукъ става дума за учебенъ планъ, но само за такъвъ, по който ще се води учебната ни дейность, чрезъ която даваме предимно знания. Но това особено се изтъкна въ последнитѣ нѣколко години — нашето училище си поставя за задача и да *възпитава*. И тази задача изпъква все по на предно мѣсто. Ние знаемъ, какво се преследва съ тази нова училищна дейность и какво е сжщинското съдържание на понятието „възпитание“.

Нашиятъ интересъ трѣбва да бжде насоченъ къмъ това, какъ организираме тая дейность, какъ най-правилно, целесъобразно и на време да осжществимъ възпитателнитѣ задачи, които така настойчиво се възлагатъ на училището. И, работейки и мислейки надъ тая тема, ние се натъкваме пакъ на потребността отъ предварителенъ планъ за дейность. Така на нашата образователна практика въ близко бждаще ще се наложи задължително изготвяне не само на учебни планове, но и на *възпитателни* такива. Въпросътъ за възпитателнитѣ планове е предметъ на специална тема. Споменавамъ го, само за да си изяснимъ и да се ориентираме, на кжде ни води близкото бждаще, отъ една страна, и какъ трѣбва да погледнемъ сега на учебнитѣ планове, отъ друга страна. Ние трѣбва сериозно да се загрижимъ до тѣхното осмислюване, по-добрене и усвършенствуване така, че да ни бждатъ колкото е възможно по-полезни въ всѣкидневната училищна работа. Изработваме ли ги само затова, че сж предвидени

въ правилниците и че се изискватъ отъ ревизоритѣ, безъ самитѣ ние да се стремимъ да се проникнемъ отъ тѣхната необходимостъ, безъ да се ръководимъ отъ тѣхъ и безъ да търсимъ и поправяне съ съгледанитѣ предъ всѣка учебна година положителни и отрицателни страни, въ такъвъ случай ние вършимъ безмислена работа.

И тъй, безъ да използваме всички възможни доводи за необходимостта отъ учебенъ планъ въ образователната работа на учителя, ще се съгласимъ, че безъ такъвъ, не може. Дори и въ „новитѣ“, „реформенитѣ“, „опитнитѣ“, „трудовитѣ“ и т. н. училища въ центъра на педагогическата и техническата имъ организация е поставенъ подробенъ и добре проученъ предварителенъ планъ. Годишниятъ договоръ „асаймента“ (месечната работа), периода (недѣлната) „порцията“ (дневната работа) при Далтонския планъ, както и конспекта, приложенъ къмъ тѣхъ, сж категорично доказателство, че истинското и правилно обучение е възможно само при добре съставенъ планъ.

Отъ тукъ нататкъ нашата тема принава въ нова фаза: какъ да си съставимъ възможно най-добъръ учебенъ планъ—такъвъ, отъ който да извлѣчемъ най-много дидактическа и методическа полза.

Преди всичко, наредъ съ педагогически, психологични, биологични, природни, културни, стопански, индивидуални и социални условия и обстоятелства, които има да взематъ предвидъ при техническото разрешение на тая задача, ние има да се справимъ и съ две основни положения: *учебно време* и *учебенъ материалъ* и още едно не по-малко важно обстоятелство — *ученическата работоспособностъ* презъ различнитѣ сезони, и възрасти.

Учебното време, презъ което ще провеждаме учебния процесъ, трѣбва да ни бжде напълно известно. Него ние измѣрваме съ така нареченитѣ учебни часове. Броятъ на последнитѣ за всѣка дисциплина, която преподаваме, презъ цѣлата учебна година, както и презъ сроковетѣ, месецитѣ и седмицитѣ, трѣбва да бжде пресмѣтнатъ и отбелязанъ въ нашия планъ. Това ще извършимъ, най-лесно, като предварително си съставимъ специаленъ учебенъ календаръ (вж. препоръчанитѣ статии), въ които трѣбва да фигуриратъ всички учебни дни презъ учебната година. Като резултатъ отъ този календаръ, ще си съставимъ следната

Таблиця 1

	I срокъ	II срокъ	III срокъ	Забележка
Месеци и дни	септемврий октомврий ноемврий декемврий (до 20) всичко	декемврий (отъ 23) януарий февруарий мартъ априль май (до 5) всичко	май (отъ 8) юний юлий всичко	
понеделникъ				
вторникъ				
среда				
четвъртъкъ				
петъкъ				
сѣбота				
всичко				

Ползувайки се отъ горната таблица, въ връзка съ одобрената седмична учебна програма ще си съставимъ още по-необходимата

Таблица II

[illegible]

Тия две таблици ни представятъ учебното време, което имаме за всѣка учебна дисциплина, пресмѣтнато почти точно за една нормална учебна година. На второ мѣсто намъ ни е необходимо количеството на учебния материалъ по всѣки предметъ, който ще разработваме презъ годината. Учебниятъ материалъ дидактиката измѣрва съ така нареченитѣ *учебни единици*. Като вземемъ предвидъ програмата за нар. осн. у-ща, въведения учебникъ, па и други учебници, мѣстнитѣ училищни, стопански природни и др. условия, ще си съставимъ следната

Таблица III

за броя на учебнитѣ единици по всѣки уч. предметъ презъ уч. година, разпредѣлени по срокове и месеци

№ по редъ	Учебенъ предметъ	въ кой класъ	I срокъ					II срокъ					III срокъ				а всичко	
			септем.	октомв.	ноемв.	дек. (20)	всичко	дек. (отъ23)	януар.	февр.	мартъ	априль	май (5)	всичко	май (отъ8)	юний		юлий

Първитѣ две таблици ще се попълнятъ по прогресивенъ пѣтъ — отъ днитѣ презъ седмицитѣ, месецитѣ къмъ сроковетѣ и годината. Третата таблица ще се попълни по регресивенъ пѣтъ — първомъ ще се изчисли общиятъ брой учебни единици по дадена дисциплина за презъ цѣлата година графа „А всичко“ и следъ това този брой ще се разхвърля пропорционално по срокове и месеци, като се ръководимъ отъ таблица II и

Таблица IV*)

за детската работоспособность презъ различнитѣ месеци

месеци	сеп.	окт.	н.	дек.	ян.	фев.	м.	апр.	май	юни	юли	авг.
работоспособность	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓

*) Споредъ „Теория и практика на образованието“, стр. 109, отъ Д-ръ П. Цоневъ.

Следъ като съставимъ тия четири таблици, нашата предварителна и твърде отъ значение работа по изработване на учебния ни планъ е привършена. Предстои ни да дадемъ подробно изложение на всичко онова, което е набелязано въ таблицитъ — да подредимъ въ дидактико-методически и хронологически редъ учебнитъ единици по всъки учебенъ предметъ, като, срещу всъка единица въ специална за това графа отбележимъ всички възможни дидактически сръдства, които при условията, дето обучаваме, бихме могли да използваме въ учебния процесъ.

За подобно изложение можемъ да препоръчаме приблизително следния образецъ: (Вижъ стр. 8).

При вписването на учебнитъ единици трѣбва да се запази достатъчно мѣсто за всъка отъ тѣхъ, за да може въ срещнитъ графи да се изложатъ по свободно и прегледно съответстващитъ за всъки урокъ дидактически сръдства. То се знае, че не всъка графа и не за всички уроци отъ единъ и сщи предметъ, както и отъ разнитъ учебни предмети, планътъ търпи попълване. Има дисциплини отъ цикъла такива за основното училище, както и уроци отъ групата такива изъ една и сща дисциплина, които не се подаватъ на особено онагледяване или опитъ, на екскурзионно обучение и др. т. Въ таквъ случай графата за тѣхъ ще остане свободна. Отъ друга страна не всичко, което би ни послужило като сръдство при обучението, е възможно да се предвиди, съобрази, а може и да не е още открито, или да не е дошло до насъ въ онзи моментъ, когато съставяме нашия планъ. Това, обаче, съвсемъ не ни пречи (напротивъ, така би трѣбвалъ да бжде), щомъ въ процесътъ на нашата професионална практика или теория се срещнемъ съ пропуснатото или новото, да го отбележимъ на съответното мѣсто въ нашия планъ. Така ние ще отиваме къмъ съвършенство. Така ще можемъ да се ползуваме отъ собствения си миналъ опитъ, отъ опита на другитъ, а и други да се ползуватъ отъ насъ. Така, струва ми се, ще можемъ да допринесемъ нѣщо за по-здравото свързване на брънкитъ въ веригата на нашия педагогически напредъкъ, защото често пжти тѣ се явяватъ малко разхлабени, а нѣкжде и разпокжсани. Това особено важи за нашата педагогическа практика.

Въ връзка съ горния образецъ е необходимо да се дадатъ нѣкои обяснения къмъ графата „Възможности за цѣлостно обучение“

Подъ цѣлостно обучение, споредъ съвременното схващане на дидактиката, разбираме едновременно, непосредствено последователно и свързано изучаване, разглеждано на уроци, обекти изъ разни научни дисциплини, които иматъ

Уч. предметъ	Ест. история — I класъ		ДИДАКТИЧЕСКИ СРЪДСТВА *)				Отклонение отъ плана и причини	
	месеци и учебни часове	Учебни единици (уроци) или учебна работа (упр., задачи и др.)	Въ колко уч. часа	Нагледни помагала и опити	Излети	Дидактическа литература		Възможност за цѣлостно обучение
м. септемврий 6 часа	1	Есень. Настъпване на есенъта. Промѣни въ природата. Прелетни птици	1	Есенни картини и пейзажи. Картини и препарати отъ прелетни птици.	До близката гора, поле, ливада, градина; по даденъ планъ всѣки ученикъ самъ да наблюдава. До близкъкъ природенъ кътъ, отъ кждето се открива и по-широкъ хоризонтъ, да се изведатъ у-тъ общо (класово)	Да се прочете въ часа разказа „Есень“ отъ Вазовъ (Христ. за III на Думевъ) Да се прочете и стихотворението „Есень“ отъ К. Христовъ (Христ. отъ Караюлевъ)	1. Въ часа по пѣние да се заучи пѣсень за есенъта. 2. Да се рисуватъ есенни мотиви въ часа по рисуване, като „жерави летятъ на югъ“ „капятъ есенни листа“ и др. т. 4. По четене да се учи стих. „Есень“ отъ Яворовъ (христ. Караюлевъ).	
	2						Да се чете разказа „Есенна сутринъ“ отъ С. Андреевъ (христ. Петкова - Думевъ):	

*) Обясненията въ дидактическитъ графи могатъ и трѣбва да се пишатъ колкото се може по-кратко. Азъ се простирамъ повече само за обяснение.

нѣкаква обща научна, практична, психологична или дидактична връзка, зависимостъ. Въ първоначалното училище, при класната система на обучение, началото на цѣлостното обучение лесно може да се спази и предвиди, понеже всички дисциплини сж въ ржцетѣ на единъ и сжщи учителъ. За това училище въпросната графа въ образеца е излишна. Не така стои, обаче, въпросътъ въ прогимназията, кждето системата на преподаване е групова, клоняща, споредъ сегашната практика, повече къмъ предметната. Тамъ трѣбва специално да се обмисли и предвиди за всѣки урокъ, кжде би могълъ да намѣри своитѣ връзки съ другитѣ уроци. За тамъ е най-вече предвидена тази графа въ дадения образецъ. И тя трѣбва да бжде поставена и попълнена внимателно. Необходимо е преподавателитѣ по разнитѣ учебни дисциплини да се съветватъ и бждатъ въ връзка по тоя пунктъ отъ учебния планъ.

Тия сж въ общи черти по-сжщественитѣ бележки, които заслужава да се дадатъ при изработването на учебния планъ за основното училище. Но тѣ се отнасятъ до учебния планъ въ неговата цѣлостъ. Наредъ съ тѣхъ сж необходими и такива за учебния планъ по отдѣлно по всѣки учебенъ предметъ, защото и тамъ, особено по български езикъ, имаме твърде чувствителна неустановеностъ и неяснота. Но на тая тема ще говоримъ другъ пжтъ.

Съ това темата ни „За учебния планъ въ основното училище“ не се приключва. Отъ тукъ тя навлиза въ третата си, последна и едва ли не най-сжществената фаза. Не е достатъчно само да се проникнемъ отъ необходимостта отъ учебенъ планъ, нито и да го изработимъ въ най-голѣмата му пълнота, цѣлостобразностъ и точностъ. Разбира се, това е необходимо, но съ него не се постига още нищо. *Потрѣбно е да дадемъ животъ на учебния планъ*, да го приложимъ, да раздвижимъ чрезъ него нашата педагогическа практика. И ето че на сцената изпѣква пакъ онзи, за когото се пише и говори, че е душата на училището — *учителътъ*. Затова ние не си правимъ илюзия, че съ учебния планъ, па билъ той най-идеалния, ще се разреши всичко. Нѣма ли го апостолътъ на учебното дѣло, не тупти ли по-живо неговото сърдце, не искри ли погледътъ му, не въодушевява ли се той отъ голѣмитѣ и скжпи идеали на народното образователно дѣло, не милѣе ли за онѣзи крехки и невинни създания, които му сж повѣрени, не е ли той вдъхновенъ творецъ — триста планове за пара.

И все пакъ, учебниятъ планъ е дидактическо *срѣдство*, безъ което не може. Той, безспорно, нѣма да създаде добрия учителъ, но ще го подпомогне, ще го улесни и упжти въ работата му. Въ това отношение учебниятъ планъ е полезенъ. Той е още по-полезенъ и необходимъ за посрѣдствения и

слабъ учителъ — такъвъ учителъ безъ планъ би се изгубилъ въ практиката си.

Необходимо е, следователно, не само да имаме съставенъ, но и да се придържаме отъ учебния планъ. Да го следимъ, прилагаме, поправяме, допълваме, усъвършенствуваме въ процеса на нашата всъщностна педагогическа практика. Много вѣроятно е, въ тази практика да се наложатъ и чувствителни отстъпки отъ плана. Ще ги направимъ. Но съзнателно, смислено, целесъобразно, по разумъ и разбирање, а не на слуги, безъ да сме и знаели за това.

Така само учебниятъ планъ би се превърналъ въ целесъобразно и полезно дидактическо сръдство въ нашитѣ педагогически рѣше.

Ив. Русевъ — Ямболъ.

ЕДИНЪ ОПИТЪ ЗА НОВО РАЗПРЕДѢЛЕНИЕ НА УЧЕНИЦИТѢ ВЪ ПАРАЛЕЛКИ.

Въ началото на миналата 1930/931 учебна година се получи нареждане на помощникъ окр. инспекторъ за прогимназиитѣ, въ което се излагаха принципитѣ, които трѣбва да се съблюдаватъ при организацията на обучението презъ настѣпващата учебна година. На първо мѣсто тукъ бѣше прокарана следната мисълъ: „Въ началото на учебната година ученицитѣ отъ I класъ да бѣдатъ разпредѣлени въ паралелки по успѣхъ, като тия съ еднакъвъ успѣхъ се поставятъ въ една паралелка“. Това значеше, че всички ученици, които идватъ отъ първоначалното училище съ отличенъ успѣхъ, да образуватъ една паралелка, тия съ много добъръ успѣхъ — втора паралелка, тия съ добъръ — трета и т. н., ако, разбира се, има повече ученици. Нашата многолюдна прогимназия, която имаше ученици за 10 паралелки отъ I класъ, па и всички прогимназии, които имаха поне 2 паралелки за тоя класъ, можеха да изпълнятъ това нареждане, стига, разбира се, учителскитѣ съвети при тѣхъ да сподѣлятъ такова схващане на въпроса.

За учителския съветъ при нашата прогимназия въпросътъ за разпредѣлението на ученицитѣ въ паралелки по горния принципъ не бѣше нѣщо ново, защото пишаниятъ тия редове въ началото на 1927/928 учебна година държа малка беседа предъ учителския съветъ относно успѣха на ученицитѣ и разпредѣлението имъ въ паралелки по горния принципъ¹⁾

1) Вижъ моята статия „Разпредѣление на ученицитѣ по паралелки“, печатана презъ 1927 год. въ сп. „Учит. мисълъ“, год. IX, кн. 2.

и предложи да се направи опитъ, като се събератъ въ единъ класъ само слаби ученици и имъ се създадатъ всички условия за работа. Разбира се, тогава моето становище по горния въпросъ се видѣ твърде чудновато, новотарско, едва ли не плодъ на моментно скимване, и опитътъ не се направи. Сега, когато инспекторътъ заповѣдваше реформата, последната биде приета и приложена административно, безъ дори учителскиятъ съветъ да разисква върху нея.

Защо началството искаше тази реформа?

Очевидно, прилаганиятъ до сега принципъ за разпредѣление на ученицитъ въ паралелки се е видѣлъ погрѣшенъ, неотговарящъ на съвремената психология и дидактика, затова се препоръчва новъ. И, наистина, стариятъ принципъ гласи: въ единъ класъ постави ученици съ различенъ успѣхъ: отлични, много добри, добри, срѣдни и повтарящи класа. Това разпредѣление се мотивира така: силнитъ ученици сж потребни въ класа, защото тѣ ще помогатъ на учителя — ще взематъ участие въ работата; ако сж все слаби, не ще има съ кого да работи учительтъ при преподаването; при това буди се съревнование между ученицитъ. Така ще защитятъ това разпредѣление и прогимназиялниятъ учитель и директоръ и гимназиялнитъ такива.

Кои сж недостатъцитъ на това разпредѣление?

Дидактично правило е, че при разработката на всѣка методична единица учительтъ трѣбва да има предвидъ развитието на ученицитъ. Разбира се, той знае това и нагласява работата си за развитието на отличнитъ и добритъ ученици. Понеже имаме класно обучение, учительтъ индивидуализира работата си дотолкова, доколкото е възможно това. Най-обикновеното явление е: учительтъ работи съ 5-6-10 ученика, а другитъ не участвуватъ въ обучението, защото или едва догонватъ учителя, или смѣтно долавятъ нѣщо отъ урока, или, най-сетне, нищо не разбиратъ. Понеже нѣколко ученика участвуватъ, той се утешава, че работи добре, макаръ, че повече отъ половината ученици не го разбиратъ, не го следватъ. Въ края на часа урокътъ ще се разбере само отъ нѣколцина, а останалитъ ще се мъчатъ да го заучатъ отъ учебника, ако това, разбира се, могатъ да направятъ. Ясно е, че учительтъ въ тоя случай не работи за развитието на всички ученици: той работи само за една или две групи, а останалитъ ученици сж безучастни зрители. Ако ли пъкъ учительтъ принизи своята работа до равнището на слабитъ ученици, той не ще задоволи отличнитъ, много добритъ и дори добритъ ученици.

По такъвъ начинъ той не може да задоволи интереситъ на своитъ ученици, не може да действа възпитателно върху тѣхъ различнитъ по развитие деца. А тъкмо такава е целта на обучението: чрезъ даванитъ знания и сръчноститъ да се действува за тѣлесното и душевно развитие на детето. Щомъ

12. Единъ опитъ за ново разпред. на учен. въ паралелки

съ обучението действуваме само върху развитието на частъ отъ нашитѣ ученици, такова разпредѣление е погрѣшно — то е сериозна прѣчка на работата ни.

Използувайки мислитѣ на белгийския училищенъ реформаторъ проф. Декроли, г. Дим. п. Николовъ, редакторъ на сп. „Домъ и училище“. въ своята статия „Проблеми на образователната система“ (книжка 7, год. I.) смѣта *класификацията на ученицитѣ* за голѣма задача и по тоя случай пише: „При днешната организация на училището две голѣми групи деца се жертвуватъ: а, най-надаренитѣ, които биха могли да вървятъ напредъ, но чието развитие се спира, защото работата въ класа се съобразява съ срѣдноразвититѣ ученици; б, ония, които сж подъ срѣдното развитие и които не могатъ да възприематъ учебния материалъ като другаритѣ си и не могатъ да следватъ съ сжщия темпъ работата въ класа. По тая причина и тѣхното развитие се спира. А образователната дейность не бива да спѣва развитието на ученика. Иначе тя отрицава себе си. И, понеже при масовото обучение тия неудобства не могатъ да се премахнатъ съвършено, тѣ трѣбва да се сведатъ до минимумъ чрезъ създаване на хомогени класове, въ които ученицитѣ да иматъ почти еднакво развитие“.

Дветѣ онеправдани групи — най-надаренитѣ и слабитѣ — не само не използватъ, споредъ проф. Декроли, нищо почти при обучението — „едва 15% отъ децата, следващи белгийскитѣ основни училища, получаватъ напълно ползата, която се очаква отъ тѣхното следване въ задължителното основно училище“ — но и придобиватъ въ училището „лоши привички въ умствено и волево отношение — привички на разсѣяность, незаинтересованость къмъ умствена дейность, отвръщание къмъ науката, често пжти леность, а което е по-лошо — незабелязано се култивира и се създава отвръщение къмъ труда“.

Днешното обучение е масово — никой не мисли да се връща къмъ индивидуалното такова. Обаче това масово обучение трѣбва така да се организира, че да зачита индивидуалността на ученика. Едно индивидуализиране на обучението днесъ се смѣта за постижимъ идеалъ на дидактиката. Последната смѣта, че трѣбва да се даде възможность на индивида да работи по свой пжтъ, както може, съ каквато бързина може, по силитѣ, съ които разполага; да не се спира силниятъ, но и да не се насилва слабиятъ. Дори, споредъ Ферьеръ, индивидуализация на обучението въ тоя смисълъ е биологична необходимость.

Има ли разлика въ душевното развитие на децата отъ една и сжща възраст?

Като използва мислитѣ на Алфредъ Бине, г. Т. Димитровъ въ своята хубава статия „Мѣрене детската интеллигент-

ностъ“ (сп. „Пед. практика“, год. X., кн. 6 и 7) пише: „Днесъ не подлежи на съмнение идеята на Бине, че всѣка възраст има своето особено равнище на душевно развитие — нѣщо, което ние бихме искали да знаемъ, за да не събираме за една и сѣща работа деца отъ една и сѣща годишна възраст, но различни по степенъта на душевното си развитие“.

Бине и Симонъ сж изработили своя метода за изследване способноститѣ на децата. Тая метода служи „да се отдѣлятъ преди всичко най-слабитѣ — аномалнитѣ деца, следъ което другитѣ да бждатъ разпредѣлени *най-малко на три паралелки: 1. слаби - срѣдни, 2. добри - много добри, 3. отлични - даровити деца*, които паралелки да се обучаватъ раздѣлно“.

Какъ стои въпросътъ за съревнованието между ученицитѣ? Като разглежда мислитѣ на съвремения експерименталистъ Möde, г. проф. Д-ръ Хр. Негенцовъ въ своето съчинение „Колективното въздействие въ процеса на образованието“ на стр. 134, казва: „Състезаватъ ли се неравни, нѣма радостъ въ борбата. Постоянно побеждаваниятъ става мраченъ, недовѣрчивъ, губи желание за напредване. Въ такъвъ случай и победителътъ, вмѣсто да напредва, постепенно се приспособява къмъ едно срѣдно ниво. Немузикалниятъ и не помисля да се сравнява съ виртуоза. При равнитѣ почти сили на състезаващитѣ се сжществува възможностъ за промѣна на мѣстата. Това надпреварване извиква силенъ потикъ за дейностъ, буди надежда за победа, радостъ отъ успѣхитѣ, а при поражение — желание за нова борба. Ние се надпреварваме, каза Möde, само съ лицата, съ които имаме една обща площъ, а само въ нѣкои или само въ единъ пунктъ се различаваме. *Колкото по-малки сж различията, толкова е по-силно съревнованието между близки по успѣхъ ученици*. Съперничество се води първо, за да се издигне самата личностъ, и второ — да добие значение въ групата. Тия моменти при състезанието констатирахме при всички наши опити. Сжщественни различия между половетѣ и възраститѣ не отбелязахме. При приблизително равносилнитѣ групи имаше по-големо постоянство въ волевото напрежение.

Ясно е, че при старото разпредѣление на ученицитѣ въ паралелки се състезаватъ неравни, затова слабитѣ губятъ желание за напредване, а отличнитѣ и много добритѣ постепенно се приспособяватъ къмъ едно срѣдно ниво. При новото разпредѣление имаме ученици съ еднакъвъ успѣхъ, приблизително равносилни групи, затова „има силенъ потикъ къмъ дейностъ“, има „по-големо постоянство въ волевото напрежение“.

Отъ казаното до тукъ новиятъ принципъ за разпредѣление на ученицитѣ въ паралелки се очертава така:

1. Всички ученици още въ I класъ се разпредѣлятъ споредъ тѣхния успѣхъ въ първоначалното училище въ паралелки. Понеже други проучвания за тия деца липсватъ, ще вземемъ успѣха за мѣрило, защото, колкото и да е относителна тази мѣрка и макаръ че тя се отнася до резултатитѣ, а не илюстрира действащитѣ въ ученика душевни сили, все пакъ това е мѣрка за последнитѣ

2. Въ втория класъ сжщитѣ ученици трѣбва да се подредятъ по успѣхъ и то така, че да стане преливане въ близкиѣ по възходяща линия паралелки. Ако напомнимъ, въ I класъ сме имали 4 паралелки — I „а“, I „б“, I „в“ и I „г“, то при намаляване броя на ученицитѣ въ началото на следващата година, когато тия ученици ще бждатъ въ II класъ, да се постигнѣ така: празднитѣ мѣста въ II „а“ да се попълнятъ съ отлични и много добри ученици отъ II „б“, тия отъ II „б“ съ такива отъ II „в“ и т. н. Нѣщо повече. Ако се забележи, че нѣкой ученикъ, макаръ и съ бележка отличенъ, не се учи добре, трѣбва да се премѣсти въ паралелка съ по-слабъ успѣхъ. По сжщия начинъ ще постигнемъ и въ началото на III класъ.

3. Щомъ признаваме, че срѣднитѣ по успѣхъ ученици (слабитѣ) сж съ по-слабо развити способности, на тѣхъ трѣбва да обърнемъ особено внимание. Тѣ заслужаватъ нашитѣ най-голѣми грижи, както въ процеса на обучението, така и по отношение външнитѣ условия. Тия ученици трѣбва да бждатъ въ паралелки съ по-малкъ брой — отъ 20 до 25 ученика максимумъ. Още отъ първия день да бждатъ снабдени съ тетрадки, моливи, блокчета, учебници, а при подпомагане тѣ трѣбва да заематъ първо мѣсто — всички бедни между тѣхъ трѣбва непременно да бждатъ облѣчени, обути, нахранени. По такъвъ начинъ ще имъ отнематъ възможността да се извинняватъ съ нѣмане, когато се иска работа въ класъ или въ кѣщи, а отъ друга страна ще създадемъ привычка къмъ трудъ. Трѣбва да се проучи и домашната имъ обстановка, за да се види, дали иматъ условия за приготвяне на домашнитѣ работи, зададени отъ учителитѣ. Въ процеса на обучението за тази група деца учителитѣ трѣбва да има за правило — новото не само да се разбере, но и дори добре заучи въ класъ. Малко трѣбва да е онова, ксето е необходимо ученикътъ самъ да направи въ кѣщи.

Създадемъ ли необходимитѣ външни условия, примзимъ ли работата си въ класъ до детското разбиране, следъ като сме събрали въ една паралелка равни или почти равни сили, ние ще имаме успѣхъ.

Следъ тия бележки нека видимъ, какъ се произведе нашиятъ опитъ. Въ началото на годината директорътъ на про-

гимназията записа във отделна паралелка отличните ученици, във друга — много добрите, въ трета — добрите и т. н. и се образуваха 10 паралелки, подредени по успе́ха имъ въ низходяща линия, както следва: 1 паралелка ученици съ отличенъ успе́хъ; 1 — съ отличенъ и много добъръ успе́хъ, 1 — съ много добъръ и добъръ, 3 паралелки съ добъръ успе́хъ, 1 съ добъръ и срѣденъ, 1 — съ срѣденъ, 2 паралелки съ повтарящи класа ученици и по нѣколко души съ срѣденъ успе́хъ.

Всички паралелки, безъ изключение, имаха 40 — 43 ученика. Последните 3 паралелки — най-слабите по успе́хъ — бѣха подпомогнати съ учебници по-чувствително, но по отношение облѣкло, обувки и храна подпомагането имъ не се различаваше отъ това на другите паралелки.

Не съмъ правилъ изчисления, но явно бѣше, че въ слабитѣ паралелки има повече бедни ученици и такива на по-прости родители. Рѣдко деца на интелигентни родители попадатъ въ по-слабитѣ по успе́хъ паралелки. По отношение материалното положение на родителитѣ на децата въ най-добрите по успе́хъ паралелки бедните ученици съставляватъ 25 до 30%. Колкото се отива по-нататъкъ по низходящата линия на успе́ха, толкова процента на бедните се увеличава, за да стигне, може би, 80% въ най-слабата паралелка.

За преподаватели въ I класъ бѣха наредени отъ директора учители, повече отъ които следваше да работятъ въ II и III класове, понеже предната година бѣха работили въ I или II класове. Между преподавателитѣ бѣхъ и азъ. Преподавахъ въ отличната паралелка и въ предпоследната — деветата по успе́хъ.

Така подредени, безъ да бждатъ спазени редъ съществени условия, работата трѣгна. Доволенъ бѣхъ, че се постави начало. Още въ първитѣ месеци пролича, че интересъ има въ всички класове. Мислѣхъ, че азъ имамъ педагогическа гърбица по въпроса, та гледамъ съ розови очила успе́ха на ученицитѣ, затова често питахъ колегитѣ, какъ върви работата имъ. Отначало по-боязливо, а по-сетне по-смѣло колегитѣ почнаха да признаватъ успе́ха си. Даже една отъ колежкитѣ, която работѣше въ слабъ класъ и скептически гледаше на нашия опитъ, единъ день ми каза: Децата ми казаха: „То потрѣгна вече, госпожо!“ А азъ си мислѣхъ: „Трѣгна, но колко усилия бѣха потрѣбни!“

Ето успе́ха на ученицитѣ отъ I класъ презъ последните 4 учебни години, когато разпредѣлението на ученицитѣ въ паралелки е било по стария принципъ — въ единъ класъ ученици съ различенъ успе́хъ:

Учебни години	Брой на учени- цитѣ, останали до края на учеб. година.	Минаватъ въ по-горенъ класъ	Оставатъ	Ще държатъ поправителенъ изпитъ
Презъ учеб. 1926/27 година	429	192 45 %	116 27 $\frac{1}{2}$ %	120 28 %
„ „ 1927/28 „	352	147 42 %	112 32 $\frac{1}{2}$ %	93 26 %
„ „ 1928/29 „	249	97 39 %	83 33 %	69 28 %
„ „ 1929/30 „	235	110 47 %	61 26 %	64 27 %
Срѣдно въ % за всѣка презъ последнитѣ 4 години		43 %	30 %	27 %

(Вижъ стр. 17).

Както и трѣбваше да се очаква, отличнитѣ ученици даватъ най-голѣмъ процентъ минаващи — 93% безъ оставащи, и по-нататѣкъ всички ученици, подредени по низходяща линия на своя успѣхъ въ началото на годината, даватъ въ края на годината и въ прогимназията по низходяща линия съ известно понижение сѣщия успѣхъ. Това говори, че преценката въ първоначалното училище почти съответствува на нашата въ прогимназията.

Сравнимъ ли тоя успѣхъ съ успѣха отъ преднитѣ години, разликата е очевидна: по старото разпредѣление 43% отъ първоклассницитѣ минаватъ въ по-горенъ класъ, а при новото разпредѣление 60% — едно повишение на успѣха съ 17%. Докато при старото разпредѣление оставатъ въ сѣщия класъ 30%, сега — при новото — едва 14% — едно намаление на оставащитѣ повече отъ два пѣти. Прави впечатление, че процентътъ на ученици, които ще държатъ поправителенъ изпитъ е почти еднакъвъ и въ двата случая — при старото — 27%, при новото 26%.

За мене, па и за всѣки нетрѣдубеденъ, цифритѣ говорятъ красноречиво въ полза на новото разпредѣление. При все че не бѣха спазени редъ условия, успѣхътъ е явенъ.

Вънъ отъ всичко това въ процеса на обучението се забелязваха интересни прояви. Докато при старото разпредѣление слабитѣ ученици не участваха въ обучението, защото

Следващата таблица представя успѣха на ученицитѣ, разпредѣлени презъ 1930/31 учебна год.
по новия принципъ — въ една паралелка ученици съ еднакъвъ успѣхъ :

	Іа	Іб	Ів	Іг	Ід	Іе	Іж	Із	Іи		Ік		Всичко
	Постъпили отъ първоначалното училище съ общъ успѣхъ, означенъ въ цифри :												
	6	6и5	5и4	4	4	4	4и3	3	3	повта- рящи класа	3	повта- рящи	
Останали въ края на год. у-ци	42	43	40	42	39	42	42	39	4	27	5	31	396
Минаватъ въ по-горенъ класъ	39	39	29	26	42	19	19	13	1	17	—	13	237
	<u>93%</u>	<u>91%</u>	<u>73%</u>	<u>62%</u>	<u>56%</u>	<u>45%</u>	<u>45%</u>	<u>33%</u>	<u>58%</u>		<u>36%</u>		<u>60%</u>
Оставатъ въ сщ. класъ	—	1	6	4	4	7	8	12	2	2	1	7	54
	—	<u>2%</u>	<u>15%</u>	<u>10%</u>	<u>10%</u>	<u>17%</u>	<u>19%</u>	<u>31%</u>	<u>13%</u>		<u>22%</u>		<u>14%</u>
Ще държатъ поправ. изпитъ	3	3	5	12	13	16	15	14	1	8	4	11	105
	<u>7%</u>	<u>7%</u>	<u>12%</u>	<u>28%</u>	<u>34%</u>	<u>38%</u>	<u>36%</u>	<u>36%</u>	<u>29%</u>		<u>42%</u>		<u>26%</u>

се бояха предъ своитѣ силни другари да не кажатъ нѣщо глупаво, та да имъ се смѣятъ, въ своята естествена срѣда — при слабитѣ ученици — тѣхната боязливостъ изчезна, защото познаватъ силитѣ на другаритѣ си. Тѣ добиха смѣлость и не 5—10 рже се дигатъ въ класъ при зададенъ въпросъ, а 20 — 25 и 30 дри. Тукъ има повишено настроение за работа, въра въ мислитѣ си — елементъ твърде цененъ при обучението.

Въ края на учебната година се изтъкна отъ нѣкои колеги като недостатъкъ на това разпредѣление обстоятелството, че ученицитѣ въ слабитѣ по успѣхъ паралелки мразели своитѣ другари отъ отличната и много добритѣ паралелки, понеже първитѣ били бедни, а вторитѣ — богати. Това се констатираше при сливане на ученици отъ слаба по успѣхъ паралелка съ ученици отъ силна паралелка при отсъствие на нѣкой учителъ. Тоя доводъ е свършено несъстоятеленъ, защото въ отличната паралелка имаше 10 — 12 деца на толкова бедни родители, колкото сж бедни родителитѣ на мнозинството отъ ученицитѣ въ слабитѣ паралелки, а бедни и богати въ отличната паралелка не се мразѣха. И азъ съмъ ималъ таква сливане. Умраза не съмъ констатиралъ, но по-скоро стѣснение на слабитѣ въ процеса на съвмѣстното обучение.

Презъ лѣтната ваканция се срѣщахъ съ колежка, която преди 4 години работѣше въ нашата прогимназия и не сподѣляше принципа на новото разпредѣление. Тази година и въ тѣхната прогимназия правили сжщия опитъ и тя, моята бивша колежка, се изказа твърде ласкаво за успѣха при това разпредѣление.

Нашето ново разпредѣление има отзвукъ и вънъ. Ученицитѣ отъ четвъртитѣ отдѣления, навѣрно, чрезъ своитѣ родители и учители научили за него, и тукъ се почва надпреварване да се получи по-добъръ успѣхъ, за да се отиде по възможностъ въ по-предна по успѣхъ паралелка. Въ това виждамъ само добро — едно благородно усилие да се стигне до другари съ по-добъръ успѣхъ.

Презъ тая година, по решението на учителския съветъ въ края на миналата, ще продължимъ опита съ новитѣ ученици въ I класъ, както и съ ученицитѣ въ II класъ. За да се преценятъ правилно резултатитѣ, трѣбва да продължимъ въ сжщото направление. Вѣрно е, че въ тоя случай отъ учителя се искатъ повече усилия, повече трудъ, но трѣбва да ги дадемъ, щомъ сж за успѣха на ученицитѣ, защото нека не забравяме, че ние сме за децата, а не обратното. Само чрезъ опитъ, чрезъ благородни усилия да бждемъ въ най-висока степенъ полезни на децата, ще усъвършенствуваме своитѣ педагогически разбирания и ще бждемъ учители-творци.



Амели Хамаидъ — Брюкселъ.

МЕТОДЪ НА Д-РЪ ДЕКРОЛИ ЗА НАЧАЛНО ЧЕТЕНЕ.

Д-ръ Декроли прилага въ обучението по четене интересенъ постъпъкъ. Неговиятъ методъ може да се нарече или *естественъ зрителенъ*, или *идеозрителенъ*, или *зрителенъ идеографиченъ*. И тритѣ имена му подхождатъ отлично.

Естественъ зрителенъ, защото е изграденъ върху детската психология.

Идеозрителенъ или *зрителенъ идеографиченъ*, защото взима за изходна точка предметнитѣ представи (идеитѣ) и тѣсно се свързва съ тѣхъ.

Тоя методъ не е новъ. *Итардъ* и *Бурневилъ* прилагали въ обучението на аномалнитѣ деца подобенъ постъпъкъ. Историята на педагогиката отбелязва като приносъ къмъ него стремежитѣ на *Оливиеръ* (въ края на XVIII вѣкъ). Наистина, Оливиеръ взима за изходна точка звука, но подготвя ученицитѣ да четатъ, като ги упражнява да разлагатъ изреченията на думи и думитѣ на тѣхнитѣ фонетични елементи. Той пръвъ постави началното обучение по четене върху физиологични основи. Той иска, децата да не четатъ нищо, което не разбиратъ, и, щомъ разбератъ четивото, да го наизустяватъ.

Жакото (въ първата половина на XIX вѣкъ) предложи сходенъ постъпъкъ. Съ своя методъ той набеляза основитѣ, на които се гради зрителниятъ методъ. Жакото казва: „Да не запознаваме детето най-напредъ съ букви, после съ срички и най-после съ думи. Да го накараме да изговори, прочете и запомни едно изречение или едно какво да е четиво. Отъ само себе си детето ще го разложи на думи, срички и букви, които следъ това само ще познае въ друго четиво“.

Фогелъ умѣло поправи метода на Жакото. Той свърза четенето съ писането и предметното учение.

Такъвъ е произходътъ на метода, известенъ подъ името „аналитико-синтетиченъ“ или „писочетенъ“.

Ние можемъ, обаче, да твърдимъ, че пръвъ Д-ръ Декроли го обоснова, разработи и създаде отъ него методъ, който може да се прилага, както въ обучението на нормалнитѣ, тъй и въ онова на аномалнитѣ деца.

Д-ръ Декроли го приложи за пръвъ пжтъ презъ 1904 год. въ своето училище за закъснѣли въ развитието си деца, по-късно въ нѣколко такива училища въ Брюкселъ, въ своето малко училище за нормални деца на ул. Ермитажъ и най-после въ 12 отдѣл. въ общинскитѣ училища на сѣщия градъ.

Идеозрителниятъ методъ може да бжде защитенъ отъ

три различни гледища: отъ *психологическо, методологическо и общо педагогическо*. Той е единствениятъ методъ, който отговаря на принципа на цѣлостното обучение. Водено по него, обучението по четене се свързва съ „центроветъ на интересъ.“ Това е едно отъ най-големитъ му предимства.

Нека видимъ, какъ може да бжде обоснованъ отъ посоченитъ три гледища.

1. Психология.

Д-ръ Декроли и г-ца Деганъ посочиха въ едно изследване върху началното четене¹⁾, че зрительното схващане на графичеснитъ знаци, изговорътъ имъ, свързването на звуковетъ съ тѣхнитъ белези, преписването, правописътъ на тия знаци и писменото изразяване сж само различни страни на единъ и сщъ цѣлостенъ процесъ.

Четенето изисква съдействието на следнитъ функции:

- 1) зрительна и говорна,
- 2) слухова,
- 3) езикодвигателна и писодвигателна и
- 4) аперцептивна.

Въ всички случаи, обаче, въ процеса на четенето главна роль играятъ *зрительнитъ* възприятия. Това лесно може да се провери. Ние можемъ да виждаме даденъ текстъ, да го разбираме, да изпълняваме повелитъ, изразени въ него, безъ да го изговаряме. Тогава ние четемъ на умъ.

Четенето, значи, е предимно зрительенъ процесъ. При това може да се каже, че зрительнитъ възприятия сж по-обективни, по-конкретни отъ слуховитъ. Тѣ ни даватъ, следъ осезателнитъ възприятия, най-точнитъ представи за външния свѣтъ.

Наблюденията на Прайеръ, Тиедаманъ, Перець и много други психолози, които отблизу сж проследили душевното развитие на малкитъ деца, ни посочиха, че зрението още отъ началото на живота се развива най-бързо. Тѣ посочиха сщцо, че то се развива преди слуха. Нашитъ автори дори твърдятъ, че малкото дете между четвъртия и шестия месецъ познава образа на майка си, но не познава нейния гласъ.

Нѣма, следователно, нищо извънредно, ако обучението по начално четене се води по зрительния методъ,

Какъ трѣбва да се приложи той? За да намѣримъ пжтя, по който ще вървимъ, ще се обърнемъ пакъ къмъ психологията на малкото дете. Нека си спомнимъ, какъ постъпва майката, когато учи своето дете да говори. Тя не се обръща къмъ него съ отдѣлни звукове, срички или думи, а съ цѣли

1) Contribution à la pédagogie de la lecture et de l'écriture (Archives de Psychologie, VI, 1907, p. 359).

La lecture élémentaire. Rapports présentés en assemblée générale du 20 décembre 1909. Société belge de Pédotechnie.

изречения, съ цѣли мисли. Така детето лека-полека се научава да се изразява.

Сжщиятъ постъпъкъ ние можемъ да приложимъ и въ обучението по начално четене. Начинътъ, по който детето усвоява устната речъ, ще ни служи за пжтеводителъ. То започва да разбира майчиния си говоръ, преди още да може да говори. То разбира, напр., заповѣдитъ: „Ела тукъ, стани, дай си ржката!“, преди да може да казва: „Идвамъ, ставамъ, давамъ си ржката“.

Ако детето разбира тия заповѣди съ помощта на слуха си, то ще може да ги разбира и съ помощта на зрението си. Очитъ по-добре и по-бързо отъ ушитъ ще му помогнатъ да схване тѣхната смисълъ. Потрѣбни сж само чести повторения, за да запомни зрителнитъ образи тѣй добре, както запомня и слуховитъ.

Ако разгледаме развоя на устната и писмената речъ, ще видимъ, че нито едната, нито другата не сж започнали съ звукове и букви, а съ думи и рисунки, съ които сж изразявани цѣли мисли. Въ развоя на детския говоръ забелязваме сжщото нѣщо: изречението предхожда думата. Когато малкото дете изговаря отдѣлна дума, то влага въ нея смисълъ на цѣло изречение, а понѣкога и на две такива. Напр., когато казва „татко“, то не иска да каже само „татко“, а или „татко е тукъ“, или „татко вземи ме“, или „обичамъ те, татко“, или „ела татко“, „дай ми играчката“ и пр.

Анализътъ на писмената речъ идва самъ по себе си. Детето по свой починъ започва да разлага изреченията на думи и думитъ на тѣхнитъ елементи, когато може самъ да извършва тая работа.

Писменото изразяване се усвоява по сжщия начинъ, както се усвоява и устното изразяване. Следъ като е слушало устенъ говоръ, малкото дете се опитва само да говори и лека-полека следъ много упражнения то започва все по-точно и по-пълно да изразява устно своята мисълъ. Сжщо така, следъ като се е научилъ да разпознава писменитъ образи на изреченията и думитъ и да ги разбира, първакътъ се опитва да ги възпроизвежда и да изразява чрезъ тѣхъ мисълта си. Той ще върши това толкова по-сполучливо, колкото по-умѣло е приложенъ зрителниятъ методъ.

2. Методология.

Ние всички сме учили, че въ обучението трѣбва винаги да се върви отъ *простото* къмъ *сложното*, отъ *конкретното* къмъ *абстрактното*. Преди всичко трѣбва да се разбере върху това, което наричаме „просто“.

Знаемъ, че при старитъ методи за начално четене се тръгва отъ *буквата* и се върви къмъ *сричката* и *думата* и после къмъ *изречението*.

Естественъ ли е тоя ходъ? — Когато искаме да запознаемъ нѣкого съ портрета на нѣкое лице, ние не му представяме по отдѣлно различнитѣ части на това лице, а цѣлия му портретъ.

Кжсото, смисленото изречение за детето е много по-конкретно, по-просто и по-реално, отколкото абстрактната безсмислена буква или сричка. Затова изречението трѣбва да се прочете предъ буквата и сричката.

При това не трѣбва да забравяме, че звукътъ и буквата въ развоя на писмената речъ сж последно откритие на аналитичната дейность, извършена отъ човѣшкия духъ.

Ние вече казахме, че детето разбира майчинитѣ си заповѣди съ помощта на слуха си, преди да може да ги изговаря. Но ако то може да ги разбира така, то ще може да ги разбира и чрезъ зрението си.

Преди още да може да пише, детето може да разпознава чрезъ очитѣ си написанитѣ думи и изречения сжщо така бързо, както е познавало чрезъ ушитѣ си, когато е било малко, устнитѣ заповѣди на майка си. Отъ психологическо гледище нѣма разлика между възприемането и разбирането на едно изречение чрезъ слуха и възприемането и разбирането на сжщото изречение чрезъ зрението. Асоциативната и аперцептивната дейность на съзнанието и въ двата случая е еднаква: само центроветѣ на впечатленията сж различни.

Въ първитѣ упражнения по четене ние си служимъ съ написани заповѣдни изречения. Заповѣдитѣ сж естествена форма на израза. Обикновено тѣ се придружаватъ отъ жестове. Последнитѣ сж важно изразно сръдство, което улеснява и подпомага разбирането на речта. Тѣ сж другъ видъ говоръ, твърде понятенъ за детето, понеже то всѣки день, откакъ е на свѣта, си служи съ него,

Малкото дете, когато започне да гозори, отрупва съ въпроси майка си. То пита за всичко: какъ? защо? Пита за имената на нѣщата, които забелязва.

Майката задоволява несъзнателно любопитството му, когато казва:

— Слушай, птицата пѣе!

— Гледай, малкото момче плаче!

Така детето придобива представи и понятия.

Не можемъ ли да дадемъ сжщитѣ представи и чрезъ зрителния говоръ? Ние знаемъ, че малкото дете не разбира веднага думитѣ, които чува: за тога сж потрѣбни много упражнения. Сжщото ще бжде и съ зрителния говоръ. Детето трѣбва да разглежда много пжти написанитѣ изречения, докато започне да влага смисълъ въ тѣхъ. Но то усвоява зрителния говоръ по-бърже, отколкото слуховия, защото е по-възрастно.

Анализът на зрителния говоръ се извършва по сжщия начинъ, както и слуховия. Така напр., малкото дете, следъ като е чувало отъ майка си много пжти повелитъ : „затвори вратата, отвори прозореца“, то лесно разбира и повелитъ : „затвори прозореца, отвори вратата“.

Сжщото става и при зрителния говоръ, само че при него посредничатъ, вмѣсто слуховитъ, зрителнитъ центрове.

3. Педагогика.

Идеозрителниятъ методъ позволява да се свърже тѣсно обучението по четене съ обучението по другитъ учебни предмети и да се приложи разумно принципа на цѣлостното обучение. Още отначало детето резюмира въ кжси изречения наблюденията, които прави при различнитъ уроци, и ги пише и чете. Така предметнитъ представи (идеитъ) се свързватъ съ писменитъ образи на думитъ. То не чете думи, които нѣматъ никаква смисълъ за него : всѣкога четенето се свързва съ мисли. Това е едно отъ голѣмитъ предимства на идеозрителния методъ.

Въ приложбата на тоя методъ трѣбва да се съблюдаватъ два принципа :

1. Да се свързватъ винаги думитъ, които изразяватъ предмети и действия, съ самитъ предмети и действия и да се свързва обучението по четене съ обучението по другитъ учебни предмети.

2. Да се улеснява разлагането на писмената речъ, за да може детето само да разпознава и да чете и други писмени образи, освенъ ония, които сме му показали.

Отначало ние не разлагаме думитъ на звукове, не изучаваме звуковетъ по отдѣлно, а следваме естествения пжтъ за усвояването имъ и естествения пжтъ на обучението. Най-напредъ представяме предмети и действия, после изречения, следъ това думи и най-после упжтваме детето да ги разлага на тѣхнитъ абстрактни елементи.

Технически подробности.

Въ приложбата на идеозрителния методъ има четири стадии.

Първа стадия.

Започваме съ заповѣдни изречения. Поставяме предъ очитъ на децата писмени заповѣди, които стоятъ въ нѣкаква връзка съ изучавания презъ това време „центъръ на интересъ“. Така напр., ако въ уроцитъ по предметно учение разглеждаме плодоветъ, взимаме следнитъ заповѣди :

— *Донеси крушата!*

— *Сложи крушата на масата!*

— *Разрѣжи крушата на две!*

— *Изяжъ половинъ круша!*

— *Дай крушата на Ана!*

Тия заповѣди, написани на голѣми листове съ едри букви, се поставятъ предъ читѣ на ученицитѣ. Отначало децата не трѣбва да ги изговарятъ. Тѣ разпознаватъ зрительния образъ на всѣка заповѣдъ и изпълняватъ това, което имъ повелява тя. Извършенитѣ действия показватъ, че ученицитѣ я разбиратъ. Децата — твърде дейни по природа — много обичатъ тия уроци, защото тѣ имъ даватъ възможность да ходятъ, тичатъ, играятъ, ядатъ и пр.

Когато ученицитѣ привикнатъ да разпознаватъ зрительнитѣ образи на изреченията и да изразяватъ чрезъ действия съдържанието имъ — обикновено следъ 15 дни — написваме върху листчета имената на всички предмети въ учебната стая и поставяме всѣки день по нѣколко отъ тѣзи етикети върху самитѣ предмети. Децата се упражняватъ да разпознаватъ написанитѣ думи и да ги изговарятъ, като ги свързватъ съ предметигѣ.

Следъ това написваме върху книжни ивици имената на всички ученици и ги слагаме предъ тѣхъ. Всѣко дете твърде бърже се научава да разпознава своето име, на съседчето си и на всичкитѣ си другарчета.

Можемъ да потвърдимъ, че детето разпознава написано име на своето другарече много по-бързо, отколкото изговореното.

Ето нѣколко етикета:

ВРАТА

ШКАФЪ

ЕТАЖЕРКА

АНА

ЛИЛЯНА

РАЙНА

Втора стадия.

Имената на всички ученици и на всички предмети въ учебната стая, както и заповѣдитѣ, сж написани вече върху голѣми листове. Сега представяме сжщитѣ по другъ начинъ: пишемъ ги на черната дѣска. Следъ нѣколко упражнения децата започватъ да сравняватъ бързо написанитѣ думи на черната дѣска съ ония върху листоветѣ. Така тукъ въвеждаме възпитателнитѣ игри на Д-ръ Декроли.*)

Правимъ многобройни повторения подъ форма на игра. Всѣко дете притежава кутия съ малки картони, върху които сж написани познати имена и затовѣди. Съ тѣхъ уреждаме нѣколко игри:

*) Dr Decroly et M-lle Monchamp. — L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs.

1) Посочваме една заповѣдъ. Всѣко дете трѣбва да намѣри между своитѣ картони сжщата заповѣдъ, да я покаже и да я изпълни чрезъ действия.

2) Посочваме или написваме на черната дъска име на предметъ. Децата намиратъ между своитѣ картони посоченото име.

3) Изговаряме име. Децата го намиратъ и показватъ.

4) Раздаваме на децата всички надписи. Детето, на което се падне заповѣдъ, трѣбва да покаже съ действия, че я разбира. Ако му се падне име на другаръ, трѣбва да иде и да сложи надписа при него. Ако срещне име на предметъ, отива и скача надписа върху него.

Всѣкога свързваме игритѣ съ изучавания „центъръ на интересъ“. Напримѣръ, когато разработваме темата „Плодове“, уреждаме игра на „томбола“. Върху правоъгълни картони залепяме по десетина рисунки на плодове, нарисувани отъ ученицитѣ въ горнитѣ отдѣления. Подъ всѣки плодъ написваме името му. На гърба на всѣки картонъ залепяме плікъ, въ който поставяме малки картончета съ имената на плодоветѣ,

Тая игра има нѣколко стадии. Отначало искаме отъ ученицитѣ да разпознаватъ само зрительнитѣ образи на думитѣ. Всѣко дете трѣбва да покрие написанитѣ имена подъ рисункитѣ съ съответнитѣ картончета отъ пліка. Така децата се упражняватъ да сравнятъ зрительнитѣ образи.

Когато навикнатъ да извършватъ тая работа бързо и ловко, децата закриватъ съ книжни ивици имената подъ рисункитѣ и следъ това поставятъ подъ всѣка рисунка съответното картонче.

Това упражнение е малко по-сложно отъ първото. При него децата не сравняватъ, а запаметяватъ зрительнитѣ образи. Ние го усложняваме още, като даваме картони съ по 20 образа, между които 10 нови. Децата трѣбва да отдѣлятъ познатитѣ образи отъ новитѣ.

Следъ това уреждаме твърде интересна игра съ кибритени кутии. Тя сжщо може да се свърже съ „центъра на интересъ“. Да вземемъ като примѣръ пакъ темата за плодоветѣ. Децата поставятъ въ нѣколко кутии различни плодове: въ едни — желжди, въ други — кестани, въ трети бобове и др. т. Върху похлопкитѣ написваме имената на плодоветѣ. Децата изваждатъ похлопкитѣ и ги разбъркватъ; следъ това трѣбва да поставятъ всѣка похлопка на мѣстото ѝ. Постепенно увеличаваме броя на кутиитѣ и усложняваме упражненията. Чрезъ тая игра децата бързо запаметяватъ зрительнитѣ образи на думитѣ, като ги свързватъ съ самитѣ предмети.

Трета стадия.

Следъ три седмици започваме да резюмираме уроцитѣ по предметно учение съ кжси изречения, които ученицитѣ

пишатъ въ тетрадкитѣ си. При всѣко изречение се рисува и съответна рисунка. Сега уреждаме нови игри. Рисуваме на черната дъска или на голѣми листове сцени и подъ тѣхъ пишемъ съответни кжси изречения. Последнитѣ написваме и на отдѣлни лисчета, които раздаваме на децата. Играемъ така:

1. Посочваме по редъ голѣмитѣ рисунки съ изреченията. Ученицитѣ трѣбва да намѣрятъ между своитѣ лисчета сжщитѣ изречения и да ги покажатъ.

2. Закриваме изреченията подъ рисункитѣ. Децата трѣбва да намѣрятъ между лисчетата изреченията, които съответствуватъ на рисункитѣ.

3. Раздаваме лисчета съ отдѣлни думи. Децата построяватъ отъ тѣхъ изречения — най-напредъ по даденъ образецъ, а после и безъ такъвъ.

4. Увеличаваме броя на рисункитѣ - сцени и усложняваме упражненията. Последнитѣ се изпълняватъ или колективно, или индивидуално.

5. Раздаваме малки рисунки-сцени безъ изречения подъ тѣхъ. Пишемъ изречения на черната дъска. Децата трѣбва да показватъ съответнитѣ рисунки.

Четвърта стадия.

Тукъ трѣбва да се спремъ върху въпроса за писането. Децата копиратъ зрителнитѣ графически образи, както копиратъ и рисункитѣ. За всѣко нормално дете писането е твърде проста и твърде лесна механическа работа. То може да се научи да пише бързо безъ специални упражнения. Преди това, обаче, то трѣбва да рисува и моделира свободно.

Отначало ние караме децата да моделиратъ всѣко изречение и следъ туй да го пишатъ. Така постигаме отлични резултати.

Децата трѣбва да се научатъ да изразяватъ писмено своитѣ мисли. Зрително тѣ разбиратъ вече много изречения. За да могатъ да ги пишатъ, трѣбва най-напредъ да ги запомнятъ.

Като механическа работа, писането — както видѣхме — е игра. Всѣки день правимъ по едно зрително упражнение. Ето какъ постъпваме:

Написваме на черната дъска кжсо изречение. Децата го разглеждатъ нѣколко секунди и следъ това го пишатъ отъ паметъ. Отначало, разбира се, тѣ го пишатъ бавно и често правятъ грѣшки. Затова ние ги караме да го пишатъ до това, докато започнатъ да го възпроизвеждатъ точно.

Колко време трѣбва да стои предъ очитѣ имъ зрителния графически образъ, за да го запомнятъ?

Д-ръ Декроли и г-ца Деганъ възъ основа на опитни изследвания сж установили, че децата запомнятъ по-добре обряза на изречението, когато е изложено по-кжсо време предъ

тѣхъ¹⁾). Ние направихме сжцо такива изследвания върху три глухо-нѣми и 40 нормални деца и дойдохме до сжщото заключение.

По тоя пжть децата усвояватъ бързо правописа. Щомъ започнатъ да пишатъ безпогрѣшно думитѣ, вземаме по-голѣми и по-разнообразни упражнения. Съставяме статийки, въ които вмѣкваме познати думи, и ги написваме на черната дъска.

Ето два примѣра:

Евелина.

Евелина става рано. Омива се. Облича се. Поставя си корсажа, фустата и блузата. Закусва и трѣгва за училище.

Жано и Жанетѣ.

Ние имаме въ училището две хубави зайчета — Жано и Жанетѣ. Тѣ стоятъ въ хубавъ зеленъ кафезъ. Ние ги обичаме много. Всѣки день имъ даваме да ядатъ зеле, моркови и трева.

Децата се радватъ много, когато четатъ нови работи. Затова всѣки день пишемъ кжси статийки, въ които се засѣгатъ интереситѣ, недостатѣцитѣ и живота на всѣко дете.

Следъ 6 или най-късно следъ 8 седмици отъ началото на учебната година започваме да пишемъ съ печатни букви. Децата, следъ като сж чели ржкопитни текстове, лесно четатъ и печатнитѣ.²⁾

Сега започваме да *разлагаме* и да *группираме* думитѣ. Интелегентното дете само ги разлага, понеже разлагането е необходимо и естествено упражнение. Детето спонтанно прибѣгва къмъ него всѣкога, когато открива *прилики*, които му помагатъ да разпознава образитѣ на зрителния говоръ.

Отъ нашата практика се убедихме: 1) че децата започватъ да четатъ самостийно, щомъ започнатъ да разлагатъ, и 2) че тѣ разлагатъ лесно сходнитѣ зрителни образи,

За това ние съпоставяне думитѣ така, че да изпѣква ясно приликата между тѣхъ, и насочваме вниманието на децата върху нея.

До сега ние пишемъ думитѣ съ моливъ или съ мастило, но винаги съ единъ цвѣтъ. Сега разпредѣляме всички познати думи на групи споредъ *гласнитѣ* букви, които се срѣщатъ въ сричкитѣ имъ. Думитѣ, които иматъ срички съ *еднакви* гласни букви, се поставятъ въ една група. Всѣка група се вписва въ отдѣлна таблица. Сричкитѣ съ еднакви гласни написваме съ червено мастило, а другитѣ — съ черно. Ето три такива таблици:

1) Decroly et Degand. Faits de psychologie individuelle et de psychologie experimentale. Ecole Nationale, 1909—1910.

2) Въ нѣкои училища се взима най-напредъ печатния шрифтъ и после ржкописния. Първиятъ по-лесно се чете отъ втория. Б. Р.

а	и	у
мама	има	учи
баба	име	ученикъ
тате	мила	училище
кака	сила	учитель
бате	вила	ухо
има	пише	уши
стани	писмо	нула
ела	пиле	лула
на	вали	и т. н.
за	соли	

Таблицитѣ се съставятъ съ участието на ученицитѣ. Последнитѣ диятъ тия думи между познатитѣ такива. Всѣка таблица се украсява съ съответни рисунки.

По сѣция начинъ нареждаме таблици отъ думи, въ които се срѣцатъ срички съ еднакви съгласни. Следъ това отъ тѣй подреденитѣ думи съставяме кжси статийки, които децата четатъ и преписватъ.

Въ връзка съ статийкитѣ вземаме редъ нови упражнения. Ученицитѣ *разрѣзватъ* изреченията на думи и отъ последнитѣ нареждатъ нови изречения: 1) по даденъ образецъ и 2) безъ такъвъ. Отначало вземаме думи само отъ едно изречение, после отъ две, три и т. н. Така упражненията постепенно се усложняватъ и разнообразяватъ.

Съставяме нови таблици, въ които вписваме познати думи съ *еднакви букви* (напр., маса, сама, мома, мамо). И тия таблици се използватъ по сѣзия начинъ, както и първитѣ.

Децата започватъ сами да анализиратъ думитѣ и да ги разлагатъ на срични. Доста срички тѣ познаватъ отъ по-рано като отдѣлни думи: на, за, по, при, до, и, у, надъ и др. Сега диятъ и намиратъ сжитѣ срички въ познати думи.

За да улеснимъ разлагането, караме децата да напишатъ на отдѣлни лисчета едно изречение, да го *разрѣжатъ* на срички и следъ туй да съставятъ отъ тѣхъ ново изречение — най-напредъ по образецъ и после безъ такъвъ. Усложняваме работата: даваме за разлагане по две, три и повече изречения. Упражненията продължаватъ до тогава, докато децата свикнатъ да разпознаватъ бързо всички срички. За тая цель използваме нова игра.

Всѣко дете има кутия съ картончета, на които сж написани отдѣлни срички. Отъ тѣхъ децата съставятъ думи и изречения. Следъ това ги разбъркватъ, и играта започва:

- Дай ми *ма* отъ *мама* !
- Дай ми *пи* отъ *пиле* !
- Дай ми *че* отъ *чете* !
- Дай ми *шап* отъ *шапка* !

Написваме една от тия срички на черната дъска и искаме от децата да посочат същата сричка на своите картончета и да кажат една дума с нея. Напр.: *ма* е кжсче от *мама*.

Усложняваме играта — искаме да ни кажат по няколко думи с една и съща сричка.

Напр.: *пи* е кжсче от *пиле, пише, пие, пита*...

Така разлагаме всички думи от таблиците.

След това даваме за четене нови, непознати думи. Децата дирят в тях познати срички и лесно ги прочитат. Срещнат ли, напр., думата *врата*, те казват: *вра* е сричка *врана*, *та* е сричка от *тата*, и прочитат: *врата*.

Когато свикнат бързо да разпознават всички срички във всяка нова дума, ние им даваме малка илюстрирана прочитна книга. До това време те четат в своя читанка, плод на колективната работа в отделието. Тя е сборник от всички записани наблюдения, илюстриран от самите деца.

Интересът към четенето и желанието у детето да чете всичко с тях голъми, че то с безгранична радост и неудържим устрем се залавя да чете само в новата читанка. Благодарение на туй, то бързо и лесно наддължава всички мъжнотии, срещнати в нея. Нещо повече: още отначало детето чете *изразително*, без да преминава през мъчителната стадия на сричането. То разбира това, което чете: всяка дума буди у него идеи.

След шест месеца от приложбата на метода нашите първаци четат и *втора прочитна книга*. Тя съдържа 14 статийки. Накарате ли ги да намърят коя да е дума в нея, без колебание ще я подирят и намърят в всички статийки.

Можете да им дадете всяка книга, достъпна за тяхното разбиране: те ще я четат с голямо удоволствие и никаква мъжнотия не ще ги обезсърди.



Ив. Георгиев — Шуменъ.

ЧЕТЕНЕТО ВЪ СЛЪТИ ОТДЪЛЕНИЯ.

Формулираната в програмата за народните основни училища цел на обучението по четене е обща за първоначалното училище и прогимназията. Тя представя постиженията след завършване курса на основното училище. От тази формулировка не проличава, какви задачи трябва да се решават във всяко отделение, та, като се следва строго очертан път, да се добият кайните резултати, към които се стреми първоначалното училище. Малцина учители си дават труд да разграничат задачите, които има да разре-

шаватъ съ четенето въ всѣко отдѣление, та като ги разрешаватъ последователно да се приближаватъ къмъ идеала. Точно опредѣлена е работата само, до като се откриятъ буквите въ I отдѣление. Следъ това се навлиза въ хаосъ и работата е тъй еднообразна и неопредѣлена, че освенъ преодоляването на технически несгоди, освенъ бързо четене, нищо друго не се постига. Не всѣкога и съ бързото четене се постигатъ задоволителни резултати. Постиганията съ него осакатяватъ изразителността, динамичността и мелодичността. При бързото четене не може да се спре вниманието на ученицитѣ дори и върху предметната страна на четивото.

Разграничението на задачитѣ по четене за всѣко отдѣление е отъ значение, както за училищата съ раздѣлни отдѣления, така и за тѣзи съ слѣти. При ясно разграничената работа не се поставя общата и неустановена цель: „днесъ ще четемъ еди кое четиво“, а конкретната: „като четемъ това четиво, ще се научимъ това или това“. Всѣко четиво крие ценности, които ученикътъ трѣбва да открие и обсеби. Безъ това нѣма смисълъ четенето, а още по-малко учебното четене. Само при конкретно дадената цель проличава идейната работа на учителя и само тогава ученикътъ ще научи, защо трѣбва да се чете. Неговото внимание ще бѣде насочвано ту върху предметната, ту върху идейната, ту върху емоционалната, ту пъкъ върху стилната страна на четивото. Тази разнообразна работа ще даде възможность на учителя да застъпва планомерно тихитѣ занятия въ слѣтитѣ отдѣления. Независимо отъ това, ученицитѣ ще иматъ време и възможность да проявяватъ самостоятелна творческа дейность и да улесняватъ следващата работа на учителя.

Този въпросъ съмъ разгледалъ въ *Ръководството си по четене въ първоначалното училище* и отъ него заемамъ следната часть :

„Задачитѣ на обчението по четене сж :

А. За I отдѣление.

1. Ученицитѣ да усвоятъ буквитѣ и да привикнатъ да ги четатъ слѣто и бързо въ думитѣ, т. е. да усвоятъ механизма на четенето.

2. Да четатъ думитѣ вѣрно и изцѣло.

3. Да четатъ образно, т. е. всѣка прочетена дума да буди съответната предметна представа.

4. Да вникватъ въ всѣко изречение, та да могатъ да го изясняватъ и проумяватъ.

5. Да поставятъ граматическото ударение въ думитѣ на мѣсто: не „млѣко“, а „млѣ'ко“, не „пѣро“, а „перо“... .

6. Да замѣнятъ провинциализмитѣ и диалектичния говоръ съ литературни изрази.

7. Да спазват правилна интонация въ края на разказнитѣ, удивителнитѣ и въпросителнитѣ изречения.

8. Ученицитѣ да разбератъ, че въпросителната дума се поставя на първо мѣсто въ въпросителното изречение.

9. Да се научатъ, какъ се разграничаватъ мислитѣ

10. Да спазватъ дължината на паузитѣ при точката, въ просителния и удивителния знакъ.

11. Да привикнатъ да разказватъ прочетеното пълно и ясно.

12. Да вникнатъ въ строежа на кжигѣ изречения и да привикнатъ и тѣ да построяватъ такива изречения говорно и писмено.

Б. За II отдѣление.

1. Продължаване почнатата въ I отдѣление работа съ правилно поставяне граматическото ударение на срещанитѣ въ четивата думи.

2. Ученицитѣ да привикватъ да четатъ слѣто малкитѣ думи съ голѣмитѣ.

3. Правилно да ритмуватъ изреченията. Примѣръ : „На простора || припкатъ хора || тамъ || на въздухъ чистъ.

4. Ученицитѣ да доловятъ, на кои думи въ изречението пада логическото ударение, кои сж по-важни и да ги изговарятъ по-високо, а маловажнитѣ — по-ниско, т. е. да четатъ релефно.

5. Да привикнатъ да изговарятъ *ѣ* като я въ нѣкои думи. Напримѣръ: „премѣрвамъ“, „премѣствамъ“, „пожълтѣлъ“, „почернѣлъ“ и пр.

6. Да могатъ да обясняватъ прочетеното.

7. Да обсебватъ и си служатъ съ новитѣ думи и хубавитѣ изрази.

8. Да долавятъ предметното и емоционално съдържание на думитѣ и изразитѣ.

9. Да се научатъ, какъ се намиратъ ценноститѣ въ четивото.

10. Да долавятъ идеята въ четивото и да се мжчатъ да я реализиратъ.

11. Да съкратяватъ и разширяватъ дадени изречения отъ нѣкое четиво, за да се научатъ да стилизиратъ.

12. Да свикнатъ да изговарятъ меко *ѣ* въ членуванитѣ сжществителни имена отъ мжжки родъ. Примѣръ : конѣтъ, пжтьтъ, деньтъ, дърварѣтъ.

В. За III отдѣление.

1. Минаване отъ обяснителното къмъ съзнателното четене.

2. Да се посочи, че прилагателнитѣ имена се четатъ по-високо отъ поясняванитѣ отъ тѣхъ сжществителни имена. Не-

зависимо отъ тоза, четатъ се слѣто съ последнитѣ. Наблѣгане върху динамичната страна при четенето.

3. Правилно произношение и навикъ за изговаряне пълния членъ на подлога и опредѣленията му. Примѣри: не „коня тича“, а „коньтъ тича“, не „сивия конь умрѣ“, а „сивиятъ конь умрѣ“...

4. Посочване на ученицитѣ, де да четатъ удѣлено и де убързено.

5. Ученицитѣ да вникватъ въ духа на четивото.

6. Схващане предметното и емоционално съдържание на думитѣ и изразитѣ въ четивото.

7. Критиченъ погледъ върху четивата.

8. Усвояване и служене съ новитѣ думи и красивитѣ изрази.

9. Планомѣренъ разказъ на съдържанието безъ препитване.

10. Запознаване съ реда на думитѣ въ изреченията.

Г. За IV отдѣление.

1. Стилни, граматични и мелодични особености при прѣката речъ, вметнатитѣ думи, вноситѣ изречения, диалозитѣ, обръщенията, междуметията и при препинателнитѣ знаци: тире, запетая, точка и запетая, двоеточие, многоточие.

2. Стилното значение на прилагателнитѣ имена и мѣстоименията.

3. Усвояване непознатитѣ думи и красивитѣ изрази.

4. Драматизиране на четивата.

5. Критиченъ погледъ върху четива.

6. Планомѣренъ разказъ безъ препитване.

Ето задачитѣ по четене за всѣко отдѣление. Щомъ ги има, учителътъ улеснява работата си до неимовѣрностъ. Щомъ знае, какви задачи ще разрешава въ всѣко отдѣление, той ще съумѣе да подбира и четивата за разрешаване на задача следъ задача. Въ слетитѣ отдѣления той може да подбере задачи и за дветѣ отдѣления, да ги съпоставя и неусѣтно догонва. Безъ такова разграничение и безъ точно опредѣлена учебна цель неговата работа не е резултатна. Безъ такива той би постигналъ резултати по бързо четене, обаче то не е крайната цель. То засѣга само механическата страна на обучението по четене и не създава оня стремежъ, който кара човѣка да търси книгата и да я използва за лични и обществени блага. Въ това се състои най-голѣмата грѣшка на учебното четене.

При такова разграничение на задачитѣ да видимъ, какъ трѣбва да се работи въ отдѣлнитѣ курсове.

А. Съ I и II слѣти отдѣления.

Отъ горната схема се вижда, че сж различни задачитѣ,

които има да се разрешаватъ въ тѣзи отдѣления. Видима връзка между материала нѣма. Изглежда, че не може да има единство и въ работата на учителя. Предварителнитѣ упражнения по четене, запознаване ученицитѣ съ азбуката, наблѣгане върху механическото четене въ I отдѣление сж задачи съвършено различни отъ тѣзи за II отдѣление, кждето се наблѣга върху плавното четене, върху строежа на речъта и развитието на езиковия усѣтъ у ученицитѣ. Различаватъ се въ всѣко отношение и четивата, съ които си служатъ ученицитѣ въ тия отдѣления. При това положение всѣки би казалъ, че съвмѣстниятъ или паралеленъ педагогически похватъ на учителя е невъзможенъ тукъ. Това положение е привидно. Това е само външния изгледъ на една двулика операция, подъ булото на която се криятъ езиковитѣ цѣлости — общи, близки или сродни за дветѣ отдѣления. Раздере ли се тая привидна завеса, очисти ли се трънливия пжтъ, ясно ще проличи съвмѣстната и плодотворна учителева дейность, защото:

а) Въ началото на учебната година ученицитѣ въ I отдѣление сж на оная точка на езиково развитие, на която сж били миналата година по това време и ученицитѣ отъ сегашното II отдѣление. Първитѣ вървятъ по сщия пжтъ, спиратъ се на сжщитѣ точки, по който сж се движили и на които сж заставали последнитѣ. Грѣшно ли ще бжде, ако съ последнитѣ се премине, поне бѣгомъ, още веднажъ този пжтъ и по-добре вникнатъ въ разработената нѣкога площъ, та отъ тукъ се доведатъ до точката, върху която ще застанатъ? Щомъ е вѣрно психологическото правило: знанията сж сигурни и трайни, когато сж положени на здрава основа и сж асоциирани съ еднаквитѣ и сроднитѣ — върху посочената теза не може да има споръ. А общата съвмѣстна педагогическа дейность въ I и II слѣти отдѣления ще създаде тъкмо такива знания. Съ нѣколко примѣра ще покажа, какъ трѣбва да се свързва работата въ тѣзи отдѣления, за да се добиятъ пълни и ясни знания:

1. На I отдѣление се дава понятие за изречение, ученицитѣ формулиратъ и казватъ изречения. Въ сщия часъ съ II отдѣление ще се вземе за правилното интониране на видоветѣ изречения.

2. Когато на I отдѣление се спира вниманието върху паузата слѣдъ изречението, на II отдѣление ще се покаже, колко такта ще трае паузата при точката, при удивителния и въпросителния знаци

3. Когато на I отдѣление се дава понятието дума, съ II отдѣление може да се мине, де пада логическото ударение въ дадени думи.

4. Когато I отдѣление се запознава съ сричка, на II отдѣление се обръща вниманието върху четенето на сричкитѣ,

защото на много мѣста ученицитѣ четатъ неправилно, напримѣръ: ма-с-ло, с-ла-ма, з-д-ра-ве и пр.

При такова свързване на уроцитѣ ученицитѣ отъ II отдѣление преповтарятъ минатото, възобновяватъ забравеното и разширяватъ знанията си. Тѣзи пъкъ отъ I отдѣление схващатъ, какъ работятъ по-възрастнитѣ имъ другари и взематъ поука, какъ трѣбва да се работи.

б) Съвмѣстната педагогическа работа се гради върху здрава психологическа основа, защото материалътъ се черпи отъ единъ и същъ източникъ. Запознаване първацитѣ съ изречения, думи, срички и гласове не става чрезъ неспособни приказчици за Борисча, за Иванча, за гжски и др., безъ всѣкаква литературна стойностъ. Ако тѣзи блудкави приказки се замѣнятъ съ литературни творби, дадени въ читанката за II отдѣление, ще се придаде по-голямъ цена на литературния говоръ, ще се свърже и учебната работа въ дветѣ отдѣления. А това е смѣла крачка къмъ истинско методично езикообучение.

Въ читанката за II отдѣление се даватъ кжси, сбити, съдържателни и добре издържани въ стилно отношение разказчета и приказки. Тѣ могатъ да послужатъ за материалъ за предварителнитѣ упражнения по четене въ I отдѣление и, вмѣсто да ги разказва учителътъ, ще ги предаватъ ученицитѣ отъ II отдѣление съ свойствения си детски говоръ. Така детето ще се учи отъ дете. Учителътъ само ще добавя, ще поправа, ще насочва вниманието на ученицитѣ къмъ обобщаване. При тоя постъпкъ нѣма да се раздвоява вниманието на ученицитѣ, какъвто случай се представя, когато вторацитѣ разглеждатъ едно четиво, а на първацитѣ се разказва приказка съ свършено друго съдържание.

в) Когато ученицитѣ проучватъ четиво или изучаватъ нѣкоя буква, дава имъ се време да проявятъ самостоятелна творческа дейностъ. Въ време на такъвъ мълчаливъ педагогически актъ въ едното отдѣление учителътъ има свободно време да занимава другото отдѣление, докато и нему даде тиха самостоятелна работа. Въ такъвъ случай часа ще представлява следната картина :

I отд.	{	обща работа	{	преподаване—тиха работа—преподаване
II отд.				тихи занятия—преподаване—тихи занятия

При такова редуване на учебната работа—да се работи ту колективно, ту индивидуално, ту общо съ цѣлото отдѣление, ту самостоятелно (всѣко ученикъ за себе си)—се добиватъ и по-ценни резултати, защото ученикътъ самъ се опитва да търси и, ако не може да намѣри, другаритѣ и учителътъ му показватъ пътя и начинитѣ, какъ да се търси. Въ тия опити и наставления се крие залогътъ за резултатната дейностъ.

г) Не е от значение, кой методъ застѣпва учителя въ I отдѣление. Дали той ще работи по синтетиченъ, аналитиченъ, аналитико-синтетиченъ или думозрителенъ пѣтъ не е важно: отъ значение е, какъ ще използва четивата за II отдѣление. А тѣ могатъ напълно да се оползотворятъ за I отдѣление.

д) И практиката говори въ полза на съвмѣстната работа. Ето какво е констатирано при откриване буква въ училище съ I и II слѣти отдѣления въ село Я: На II отдѣление учителката ще предава четивото „Сираче Захаринчо“. Четивото се прочете отъ двама ученици, разказа се отъ трети. Ученицитѣ отъ I отдѣление слушаха. Учителката даде тиха работа на II отдѣление — самостоятелно да изяснятъ предметната страна на четивото чрезъ тихъ прочитъ. Ученицитѣ почватъ тихото четене, поставятъ прѣстъ нѣкъде, хвърлятъ задълбоченъ погледъ на страна и пакъ продължаватъ . . . Учителката се обръща къмъ I отдѣление и пита: — Щомъ Захаринчо е билъ сираче, при кого ли е живѣлъ? — Отъ показанията на ученицитѣ се долови и формира изречението: „Захаринчо обича баба си“. . . .

Нѣма никакво съмнение, че това изречение се явява, като логическа последица на преживѣни факти. То се явява като изводъ отъ съдържанието на даденото четиво и затова ще бѣде ценно, както за ученицитѣ отъ I, така и за тѣзи отъ II отдѣление, тъй като то все ще допълни нѣкоя картинка.

Учителката си послужи съ това изречение, за да запознае ученицитѣ отъ I отдѣление съ буквата б. Докато първацитѣ съставяха изречението отъ буквичкитѣ си, а единъ ученикъ вършеше сжщото съ мукавенитѣ училищни букви — докато работата се вършеше мълчаливо, учителката се обръща къмъ II отдѣление и изиска да установятъ картинитѣ въ четивото чрезъ прочитъ отъ ученикъ. Щомъ се установиха, учителката даде втора задача: да прочетатъ още веднѣжъ четивото тихо и самостоятелно, да дотвърдятъ неотвореното въ всѣка словесно обрисувана картина. Това ще облекчи работата при емоционалното вдълбочаване въ четивото. После се обърна къмъ I отдѣление, откри буквите б и остави ученицитѣ да я търсятъ въ букварчетата и всѣко намѣрено б да пишатъ въ тетрадкитѣ си. Замърдаха рѣчички, втрениха се весели очички, превиха се слаби грѣбначета и буквитѣ се нижеха една следъ друга. . .

Така последователно се задаватъ и постепенно разрешаватъ задачи, докато се стигне крайната точка.

Сжщия начинъ се срещна и въ село К, кждето отъ четивото „Горещигѣ тикви“ (читанка за II отдѣление), първацитѣ съставиха разказчето: „У лелини има много тикви. Дадѣ ни. Кака очисти една. Свари пълно котле. Сипа ни една паничка“.

При този начинъ на обучение учителятъ трѣбва да бжде много деенъ. Той не може да влиза въ часъ неподготвенъ и да се надѣва на случайноститѣ, на импровизацията. Той трѣбва да е готовъ винаги. Трѣбва да е преживѣлъ учебния часъ, да е предвидѣлъ всички спънки, всички възможни отклонения и да е подбралъ срѣдствата и начинитѣ за превъзможване на неприятноститѣ. Право бележи една учителка, че при такова обучение, учителятъ не може да види почивка и извънъ учебнитѣ часове, но пъкъ резултатитѣ го ентузиазиратъ.

Учителятъ не може да си служи съ въведения букваръ винаги, защото буквитѣ не се взематъ по установения въ буквара редъ, а по такъвъ, какъвто опредѣлятъ четивата отъ читанката за II отдѣление. Ето защо той трѣбва да съставя новъ букваръ, а заедно съ него такъвъ пишатъ и първацитѣ. Ако редътъ на буквитѣ въ буквара е: а, б, в, г, д, е, ж — четивата за II отдѣление могатъ да дадатъ реда: а, д, е, б, ж, г, в. Съ буквитѣ въ този редъ учителятъ трѣбва да съставя изречения и то свързани така, че да рисуватъ една картина. Следъ като се мине тази група букви, връщаме се къмъ въведения букваръ, и ученицитѣ се упражняватъ да четатъ и разбиратъ проченото. По тоя случай ето какво казва учителката Ст. Я-ва: „Следъ като изучавахме известна група букви, връщахме се въ буквара и вземахме всички уроци отъ изученитѣ вече букви, а това не представля никаква трудностъ за децата, защото буквитѣ всѣкога биваха известни отъ тѣхнитѣ писани въ тетрадкитѣ букварчета“.

А за качество на учителската работа ето какъ се произнася учителката Ст. К-ва: „Работейки по тоя начинъ, имахъ достатъчно време да разработя добре четивата въ II отдѣление.... Тоя начинъ дава добри резултати и съ първацитѣ.“

2. Съ III и IV слѣти отдѣления.

При курсовата наредба става прехвърляне на материалъ по естествознание, въроучение и история отъ III въ IV отдѣления и обратно. А четива, засѣгащи прехвърленъ въ друго отдѣление материалъ, по единъ отъ горнитѣ учебни предмети, могатъ да останатъ неразработени, ако не се пригоди и четенето съобразно прегрупирането на материала по тия предмети. Въ опитнитѣ училища съ слѣтитѣ III и IV отдѣления се работи по два начина:

а) Когато се прибѣгне до сливане, като се групиратъ четивата отъ читанкитѣ за III и IV отдѣления, съобразно групирания материалъ по другитѣ учебни предмети, въ два дѣла, отъ които единия се взема презъ едната година, а другия — презъ следващата.

б) Когато се взематъ слѣто само ония четива, които сж въ зависимостъ съ слѣтия материалъ по другитѣ учебни пред-

мети, а другитѣ четива се разглеждатъ съпоставно съ всѣко отдѣление.

И двата начина изискватъ, всѣки ученикъ да разполага съ читанкитѣ за III и за IV отдѣления, та при общата разработка на дадено четиво всѣки ученикъ да има свое пособие.

По първия начинъ е работилъ учителя Ив. Г. Той казва: „При групиране материала по четене подбрахъ разкази отъ дветѣ читанки (за III и IV отдѣления), като имахъ предвидъ, че разликата въ съдържанието и формата на четивата не е голѣма. Едновременно и съ всички ученици обработвахъ четивата“.

„Въ III отдѣление обръцахъ по-голѣмо внимание на логическото четене, а въ IV — на естетическото. При така слѣта работа ученицитѣ отъ III отдѣление научаваха много нови нѣща отъ по-възрастнитѣ си другарчета отъ IV отдѣление и се стремѣха да ги достигнатъ. Но и ученицитѣ отъ последното имаха полза, като слушаха, какъ чегатъ по-мелкитѣ имъ другарчета, защото забелязваха несвършенството и по-ясно виждаха пжтя, по който сж вървѣли къмъ свършенство“.

„Ползата, която ученицитѣ извличатъ отъ това съвмѣстно обучение, не може да се получи и чрезъ най-пространитѣ обяснения на учителя“.

За да се разбере по-ясно, какъ трѣбва да стане сливането на четивата, ще посоча примѣръ.

Въ читанката за III отдѣление имаме четивата: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7; а въ тази за IV — а, б, в, г, д, е, ж. Всѣки ученикъ има на рѣце и дветѣ читанки. Учителътъ може да разгледа четивата така:

Презъ учебната 1931—32 година: 1, 6, 5, 4, а, д, в — споредъ материала по другитѣ учебни предмети и възгледа на учителя.

Презъ 1932—33 год. пъкъ останалитѣ: 2, 3, 7, б, г, е, ж.

При такава группировка не безъ основание би се повдигналъ въпроса: ученицитѣ отъ III отдѣление не ще ли срѣщатъ спѣнка, когато разглеждатъ четивата отъ читанката за IV отдѣление, а четивата отъ читанката за III отдѣление нѣли да сж играчка за ученицитѣ отъ IV отдѣление?

На тоя въпросъ може да се срещупоставятъ други:

а) Защо едни автори сж поставили четивото „Сливи за сметъ“ въ читанката за II отдѣление, а други — въ тази за III отдѣление?

б) Защо „Неволя“ е поставено като четиво въ читанката за IV отдѣление, а другаде — за I класъ?

в) Четивото „Чуднитѣ птички“ е поставено отъ едни автори въ читанка за II отдѣление, а отъ други — въ трета читанка. Защо?

Разтворимъ ли читанкитѣ отъ различни автори, ще се натъкнемъ на много четива, отъ които едни сж поставени въ

II, други — въ III, а трети — въ IV отдѣления. Ще намѣримъ четива, откъслечи отъ разкази, които не сж писани за деца. Това показва, че авторите на читанките не сж се ръководили отъ психологически съображения и детски интереси, а отъ лични педагогически възгледи. Щомъ последните господствуватъ въ учебникарската ни книжнина, нека отдадемъ право и на учителитѣ да се ръководятъ по собствени педагогически възгледи при групиране на четивата. Щомъ едно четиво е съ литературни достойнства, учителътъ ще съумѣе да го предаде, както трѣбва, било въ III, било въ IV отдѣление. Предметната му страна еднакво би се доловила и отъ еднитѣ и отъ другитѣ ученици. За другитѣ страни учителътъ ще каже думата си.

Така че не е недостатъкъ въ педагогическата практика да се разглежда четиво отъ IV отделение съ ученицитѣ отъ III отд. или обратно, а осждително е, когато не се търсятъ ценоститѣ въ четивата, когато не се разрешаватъ задачи, каквито се изтъкнаха въ началото на тази статия.

По втория начинъ е работилъ учителя Ст. Я-въ въ село Я. Той казва: „Следъ като групирахъ материала по въручение, естествознание и история въ два отдѣла, не можеше да не се съобрази съ това разпредѣление и да не взема четивото „Земледѣлецъ-магьосникъ“, когато уча за обработване на полето (по естествознание), това — „Последния день отъ смъртта на царъ Борисъ“ — когато уча за тоя царъ въ часа по история и т. н. Другитѣ четива вземахъ отдѣлно, като гледахъ да ги минавамъ въ сродство по идея или по съдържание“.

Тукъ работата е по-трудна, отколкото тази при слѣтото обучение. Наистина, ще се дава възможность на ученицитѣ сами да търсятъ (тиха работа), но понеже четивата сж побемисти, мжно се разрешаватъ повече задачи въ единъ и сщъ часъ. При все това резултатитѣ сж много по-добри, отколкото при безцелното обучение.

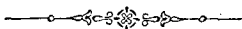
Дали учителътъ ще разработва едно и сщцо четиво, едновременно съ дветѣ отдѣления или ще имъ даде различни четива, не е важно. Важното е, какъ ще се разработятъ тѣ въ едното и въ другото отдѣления. Ако вземемъ едно и сщцо четиво съ дветѣ отдѣления и поставимъ задачитѣ: а) на III отдѣление да свикнатъ да четатъ съ по-високъ тонъ прилагателнитѣ имена, б) на IV — какъ се четатъ вноснитѣ изречения или прѣката речъ — ще загубятъ ли или ще спечелятъ ученицитѣ? Ако при различни четива поставимъ сщжитѣ или други задачи — ще се попречи ли нщо на правилното обучение? Имаме ли доловено съдържание, изяснени картини, — остава едно: да се превъзмогне една особеность отъ изразителното четене, която представя цель въ даденъ часъ.

Макаръ и бавно, въ слѣтитѣ отдѣления се върви къмъ крайната точка чрезъ задачитѣ.

Въ редуването и самосгоятелната творческа работа (тихитѣ занятия) ученицитѣ привикватъ да дотворяватъ недотвореното, да доизграждатъ четивната си техника и да дирятъ ценности.

И тукъ е необходимо проучване на четивата: да се знае, кое четиво каква особеностъ крие, коя задача ще се разрешава съ него, кое съ кое ще се свърже или съпостави, та при учебната си работа учителътъ да се не лута и да не изпада въ положението на оная учителка, която — като искала да покаже на окр. училищенъ инспекторъ и помощника му, какъ работи слѣто — следъ общата беседа за есенята и прочитъ на четиво отъ читанка за IV отдѣление, подирва стихотворението „Есень“ въ читанката за III отд. и не се указва въ новото издание на учебницитѣ, каквито имали третацитѣ. Непроученитѣ работи могатъ да доведатъ до такива комични положения въ учебната практика.

Учителътъ въ слѣтитѣ отдѣления трѣбва да се готви предварително за всѣки урокъ. Само така той ще добие добри резултати.



Инициативата въ ученето твърде рѣдко трѣбва да принадлежи вамъ: детето само трѣбва да иска, да търси и да намира уроцитѣ. Вамъ се пада да направите ученето достъпно за него, сръчно да възбудите у него желание да се учи и да намирате сръдства да осъществи това желание.

Русо.

ИЗЪ ПРАКТИКАТА ЗА ПРАКТИКАТА

Николай Тодоровъ — Сливенъ.

ПЪРВА СРЕЩА.

(Изъ дневника на една учителка).

„Още когато се раздѣлихъ съ ученицитѣ си отъ четвърто отдѣление, азъ заживѣхъ съ желанието да видя част по-скоро ония палавници, съ които ще се свържа за нови четири години. Не знамъ, защо не можехъ да си ги представя мѣнички, подозрителни, недовѣрчиви, каквито идватъ за пръвъ пжтъ при насъ въ училището. Образътъ на завършилтъ вече първоначалното училище мои ученици, добилъ значителна обработка при мене, ми прѣчеше, види се, да мога да задържа въ въображението си картината на новопостжпващитѣ първаци.

А се радвахъ много, че ще имамъ отново новобранци: искахъ да провѣря още веднажъ практиката си съ тѣхъ, която ми даде такива задоволителни резултати преди четири години.

И ето, че и сега прелиствамъ дневничнитѣ си бележки отъ тогава и не мога да се раздѣля отъ хубавитѣ спомени, които ме завладяватъ съ радостното вълнение на толкова мили преживявания.

Съ тия си дневнични бележки азъ минахъ негли цѣлата ваканция. Четѣхъ, препрочитахъ, обсъждахъ, критикувахъ, кроихъ нови планове и какво ли не още. А времето течеше, и азъ не усѣтихъ, какъ дойде септемврий. Нѣщо започна да свива гърдитѣ ми. Успоредно съ радостното чувство, което разпалваше у мене мисълта за малкитѣ, започна да се обажда отъ време на време и съмнението, дали ще мога да ги овладѣя и привържа къмъ себе си. Защото цѣлиятъ ми планъ за работа съ тѣхъ се изграждаше върху предположението, че азъ ще имамъ въ ржката си сърдцата имъ. Ами ако не съумѣя да ги спечеля! Тѣ идватъ при насъ съ неизмѣнна недовѣрчивостъ, плодъ на закоравѣла домашна традиция. Нали и сега още разсърдената отъ размирна челядъ майка. вика по пакостника свой:

Богъ да прости даскалка майка!

Защото все още нашиятъ домъ живѣе съ убеждението, че училището „кжса уши“, съ което убеждение идва при насъ и първакътъ. Съ страхъ прекрачва той училищния прагъ. Плаши го всичко, що вижда тукъ; бои се и отъ усмивката ни дори. Какви ли страшилища сме за него! Той проплаква

и се гуши въ политѣ на майка си и тогава, когато посегнешъ съ милваща ръка къмъ него ! Какъ да се превземе това тъй яко затворено за училището сърдце ?

Въ вторникъ, на 10 того, щѣхме да записваме. Да чакамъ ли до тогава ? Предъ мене има недѣленъ день. Не мога ли да го използвамъ за среща преди *официалното* записване, което сѣ още не може да даде на малкитѣ училището въ потопълъ видъ. Въ практиката ми презъ миналитѣ четири години родителскитѣ срещи ни бѣха станали насжщна потреба. Не бихъ ли могла да започна съ такава още преди записването ?

Ето на тази мисль се предадохъ съ увлѣчение и заживѣхъ съ приготовленията за нейното осществяване.

То се знае, че на тази среща ще дамъ характеръ на нѣщо задушевно, интимно, както въ миналото. Събирахме се като свои. Безъ речи, безъ приструвки, безъ официалности. Ей тъй, съвсемъ непринудено, при чаша чай, като у дома. И си разговаряме свободно, безъ стѣснение, върху много въпроси, които изникватъ сами, непосредствено отъ разговора, що сме подхваляли. Тия срещи, иначе, ми струваха много трудъ. Нали стаята трѣбва да се подреди и разкраси, както прилича ; нали трѣбва да се посрѣща и изпраща, да се сервира чай и пр. и пр. Ала и на това се намираше лесното. Имахъ толкова помощници. Ами сега ?

Решихъ да потърся съдействието пакъ на ланскитѣ си ученици,

Обадихъ намѣрението си на първото момиче, което току що срещнахъ на улицата. Следъ обѣдъ цѣлото ми почти отдѣление обсъждаше съ мене заедно, какъ да се организира проектираната среща съ първацитѣ и тѣхнитѣ родители.

Три комисии отъ по двама ученика — момче и момиче — си подѣлиха списъка на подлежащитѣ за моето първо отделение и тръгнаха да разнесатъ поканитѣ и устно да разяснятъ на родителитѣ, че желая бездруго да се запозная съ тѣхъ и съ тѣхнитѣ първачета.

Азъ и останалитѣ ми помощници се заловихме да подредимъ новата първашка стая. Прегледахме всичко и всичко турихме въ редъ : шкафъ, етажерка, катедра, цвѣтарници, саксии, омивалникъ, кърпи, огледала, маса, вази, черна дъска, плювалници, кошове за непотрѣбни нѣща, картини, пердета и пр. Най-грижливо провѣрихме чистотата на пода, стѣклата на прозорцитѣ и шкафа, стенигѣ и т. н. Малкитѣ шетачки и шетачи не можахъ да се нарадватъ на масичкитѣ и столчетата, съ които тази година замѣняхме чиноветѣ. Подреждайки ги край стенигѣ, тѣ посѣдваха, нагласяха се и оглеждайки се, съжаляваха, че на тѣхно време не било тъй :

— Въ чина стоишъ, като на калѣпъ, а туй — друго, — присждаваше едно момче.

— Седни си тъй, както си щещъ и си пиши, колкото щещъ,—отвърщаше друго, правейки движения, като че пише.

Не забразихме, разбира се, да приведемъ въ редъ кухнята и трапезария и да приготвимъ всичко за чая: чаши, лъжички, самовиръ и др. Захаръ купихме съ пари, които вземахме отъ наличността, съ която лани приключихме благотворителната си дейность. Тази наличность по общо решение на отдѣлението ми, взето и протоколирано въ края на миналата години, биде завещана на отдѣлението, което ще водя пакъ азъ.

Разпродѣлихме ролитѣ си за утрешния день и си разотидохме.

Не ме хвана сънь. Че не смогнахъ да задържа въ съзнанието си мисль, върху която да изградя единъ какъвъ-да-е планъ за срещата. Всичко минаваше бързо, въ надпревара, въ безредие, което ме измъчваше страшно.

На сутринята отидохъ въ училището сякашъ съ праздна, неспособна да мисли глава. Утѣшаваше ме само това, че и други пжтъ съмъ имала случай да изпитвамъ същата несигурность срещу среща и, видя ли се лице съ лице съ публиката, всичко да тръгне гладко, като да съмъ го мислила и готвила съ години.

Подралици бѣха и моитѣ малки приятели.

Прегледахме още веднажъ всичко и заехме мѣстата си: две деца застанаха на пжтнитѣ врата, две — на главния входъ, две — предъ стаята; четири — въ самата стая, дето останахъ и азъ. Останалитѣ се прибраха въ кухнята.

Да се събиратъ родители, въ училището по покана на учителъ, това поне за района на моето училище бѣше нѣщо много обикновено. Върху създадената вече традиция азъ градѣхъ вѣрата си да успѣя да събера родителитѣ на първаци-тѣ и самитѣ първаци, преди още да съмъ ги видѣла нѣкъде.

И не съмъ се лѣгала. Срещата бѣше назначена за 10 часа, а още въ 9 стаята зопочна да се пълни съ гости. Моитѣ помощници едва насмогваха да настаняватъ по маситѣ усмѣнитѣ и доволни майки, бащи, сестри. Въ това време азъ се прехвърляхъ отъ маса на маса и поотдѣлно заедно съ запознанството завързвахъ разговоръ, както съ голѣмитѣ, тъй и съ малкитѣ мои нови познайници.

Безпोकоеше ми най-силно тъкмо този моментъ — първото запознанство съ малкитѣ, но, нека си призная, останахъ доволна отъ себе си. Не знамъ, откъде дойде това вдъхновено слово. Съдахъ при всѣка група съ готовъ репертуаръ и само следъ нѣколко мига ставахме свои съ голѣмитѣ. Идваше редъ да изпаря и недовѣрието на малкитѣ. Успѣхътъ ми съ голѣмитѣ, сякашъ, обезоръжаваше и тѣхъ. Само една неприятелистана милувка, и тѣ ми се предаваха. Сега завързвахъ

разговоръ съ тѣхъ, и ние ставахме тъй близки, че, премѣстѣхъ ли се на друга маса, започваха да ме следватъ и тѣ.

Една отъ прислужниците — ученички ме попита, не е ли време да поднесатъ чай. Едва сега видѣхъ, че часътъ минава опредѣлено време. Извинихъ се предъ събранието, което открихъ съ нѣколко общи уводни думи :

— Вие схващате, каква е целта на тази ни първа среща, — обърнахъ се азъ къмъ родителитѣ. Вдругиденъ училището се отваря. Звездица, Босилко, Радка, Росица — тука азъ изброихъ всички новобранци, ползувайки се и отъ списъка, що имахъ на ръка, — ще станатъ вече ученици, а азъ — тѣхна учителка. Тази стая пъкъ ще бжде тѣхна училищна стая. По даденъ знакъ старитѣ ми ученици, предупредени отъ вчера за това, ме обградиха и азъ ги представихъ съ нѣколко ласкави думи на събранието и главно на малкитѣ.

— Такива ще порастнете и вие, — завършихъ азъ и, за да дамъ конкретно съдържание на тоя си завършекъ, оставихъ помощниците си да изпълнятъ кратка програма, изработена и подготвена вчера. Хорови и солови пѣсни, декламации, рисуване, балетъ, цигулка, четене, моделиране — погълна вниманието на всички. Привлѣчени сякашъ отъ невидима сила, въ края на забавата малкитѣ новобранци се бѣха смѣсили съ ланскитѣ ми ученици. Възползувана отъ това, азъ предложихъ всички да излѣзатъ вънъ и да разгледатъ другитѣ стаи, коридоритѣ, двора, чешмата, градината, пчелиния и т. н. Извинихъ се предъ родителитѣ и напуснахъ стаята и азъ. Искяхъ да придружа малкитѣ и да използвамъ случая да се сродя по-тѣсно съ тѣхъ.

Боже мой! Колко сж мили! Хемъ искатъ да ми се откриятъ и отдадатъ напълно, хемъ нѣкакъ се боятъ да сторятъ това. Само нѣколко по-отворени деца започнаха да ме приближаватъ и ме ловятъ за ръцетѣ. Нищо! И това стига! Нали пжтътъ е проправенъ!

Хвърлихъ между имъ една гумена топка и ги оставихъ да си поиграятъ.

— Азъ ще отида при мамини ви и пакъ ще се върна, — обаждамъ имъ азъ.

И азъ ще дода! — вика едно кждраво момиченце и се залови за мантата ми.

Това бѣше достатъчно, за да го последватъ всички.

Нѣмаше какво — останахъ да играя на топъ. Незабелязано замолехъ една ученичка да ги привлече къмъ кокошарника или къмъ зайчетата. Тази маневра успѣ. Не усѣтихъ, кога се източиха задъ училището, безъ да имъ дойде на умъ за мене. Азъ се прибрахъ при гоститѣ си.

Чаятъ току-що бѣше поднесенъ. Заварихъ аудиторията си въ най-добро разположение на духъ. Чудно! Тия хора, които до преди часъ не се познаваха дори, сега разговаряха,

като стари приятели. Тѣ бѣха вече свѣрзани помежду си. И тази връзка дали не бѣхъ азъ?

Отново започнахъ да сѣдамъ отъ маса на маса и да разговарямъ за новитѣ мои пѣрващи. И ние щѣхме да продѣлжимъ много този си разговоръ, ако не бѣхме притиснати отъ малкитѣ, които нахлуха вкупомъ при насъ.

— Мамо, гладенъ съмъ, викаше Калинъ още отъ вратата.

— И азъ съмъ гладна мо, мамо, последва го Пауна.

Тия легитимни претенции на малкитѣ ни научиха, че е време да се раздѣляме.

Поднесохме и на тѣхъ по едно шоколадче, пожелахме си добри успѣхи и се сбогувахме.

— Мамо, нека доде учителката у дома, — заяви Милка, дърпайки ме за полата.

— Следъ обѣдъ, следъ обѣдъ, мило дете, — обещахъ азъ и я цѣлунахъ.

Детето настоя отново, ала още една сърдечна цѣлувка бѣше достатъчна да го убеди, че следъ обѣдъ наистина ще имъ бжда гостенка“.

Б. Върбановъ — Т.-Пазарджикъ.

ПЪРВИ СТѢПКИ.

Обилни слънчеви лъчи кпятъ просторния училищенъ дворъ. Децата лудуватъ въ надпревара по обгорѣлата трѣва, буйно израстнала презъ лѣтото. Приятно пѣстроцвѣтие отъ най-разнообразни празнични примѣни гали погледитѣ на всички учители. Рой пчелици сж се събрали, за да събиратъ медоносния сокъ на знанието. Откриватъ се най-разнообразни изгледи, най-трепетни очаквания и за учители, и за ученици.

Звънецътъ пискливо извести, че на непринудената волностъ и игра ударва последния часъ . . . Всички се нареждатъ предъ входа на училищното помѣщение. Онѣзи, които сж вкусили отъ плодовѣтъ на училищния животъ, пристѣпватъ и се нареждатъ въ редицитѣ на своето отдѣление — на тѣхъ не липсва опитностъ . . . Погледнахъ моитѣ пѣрвачета! Горкитѣ, съ лица, загубили естествената си руменина, тѣ се суетятъ между по-възрастнитѣ си другарчета, не знаятъ, какво да правятъ . . . Каточели студени трѣпки сж полазили по тѣхнитѣ малки тѣла, та затова изглеждатъ тѣй смутени и болезнено поблѣднѣли, дори уплашени . . . Какво ли става въ тѣхнитѣ нѣжни душици? Колко ли скръбъ разяжда малкитѣ сърдца, колко жга за обичнитѣ родители, за малкото котенце съ сищото герданче, за кждравото кученце, за парцалената кукла, за шаренитѣ картинки, за старото сукнено мече . . . Отидохъ между тѣхъ. Нѣколко десетици чифта очички ме погледнаха

съ известенъ страхъ и недовѣрие. Съ затруднение ги въведохъ въ учебната стая. Безпримѣрно смущение! Никой не смѣе да седне, да приказва, дори да се помръдне. Стоятъ изправени като малки оловни кукли!

Поканихъ всѣки да седне, кждето желае. . . По-решителнитѣ ме разбраха и заеха избранитѣ отъ тѣхъ чинове. Едно чернооко съ кждрави коси момиченце хвана едно дребничко момченце, поведе го къмъ първия чинъ, думайки му: „Ще седимъ, Кольо, на този чинъ!“ Една голѣма часть отъ децата бѣха се настанили вече по чиноветѣ. Съседчетата и познатитѣ сж заедно!

Всички, съ отправени погледи къмъ менъ, каточели настойчиво ме питатъ: „Кажи, какво ще правишъ сега съ насъ?“ Въ отговоръ на това питане, запѣхъ изразно войнишко — народния напѣвъ:

Юнакъ.



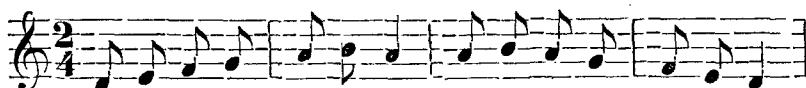
1. Я излѣзъ, я излѣзъ, юнашка майко,
Та срещни, та срѣщни твоего сина, хей, хей, хей!
2. Че на бой, че на бой люгъ той отиде,
Но герой, но герой . . . раненъ си иде, хей, хей, хей!
3. Жабитѣ, жабитѣ го подплашиха,
Зайцитѣ, зайцитѣ го подгониха, хей, хей, хей!
4. Гжскитѣ, гжскитѣ го догониха,
Гащитѣ, гащитѣ му прекроиха, хей, хей, хей!
5. Я излѣзъ, я излѣзъ, юнашка майко,
Посрещни, посрещни с'добромъ юнака, хей, хей, хей!
6. В'пазвата му плювни ти отъ уплаха,
Че отъ бой иде той, той . . . сиромаха, хей, хей, хей!

Настъпи оживление. Каточели детскитѣ сърдца, потиснати до сега отъ тягостна неизвестность, затупкаха отново, за да изпатратъ въ поблѣднитѣ бузки алена кръвъ, та да заруменѣятъ . . . А когато свършихъ последния куплетъ, оживлението бѣше общо. Радостта царствено се показа въ овлажнѣлитѣ отъ скърбъ детски очи. Едно босичко момченце възкликна непринудено: „Ехъ, юнакъ било това момченце!“ . . .

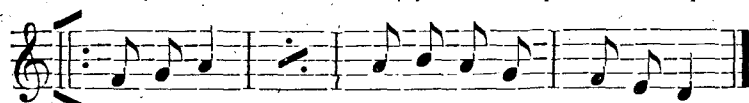
— Кой го подплашилъ? — Жабитѣ! — Какъвъ е тѣхниятъ гласъ? — Ква, ква, ква! — А кои догонили юнака? — Гжс-китѣ! — Какъ ли сж викали следъ него? — С-с-с-с!... Неусѣтно почнахме да подражаваме гласоветѣ на котката, кучето, кравата, врабчето, пѣтела, враната и др. Заредиха се: А-у, а-у, а-у! Мя-у, мя-у, мя-у! Му-у, му-у, му-у! Гра, гра, гра! Дживъ, дживъ, дживъ! Ку-ку-ри-гу-у! Кутъ-кутъ-ку-дякъ!... Сякашъ всички се пренесоха въ другъ свѣтъ, кждето е весело и занимателно...

Единъ репетентъ се изправи на чина и тържествено заяви, че и той искалъ да изпѣе една пѣсница, която знаелъ отъ миналата година. И безъ да дочака съгласието ми, започна съ умѣренъ гласъ да пѣе:

Котка и мишка.



В'кжши и- ма ми-шен-це, че си гри-зе си-рен-це.



Тра-ла-ла, че си гри-зе си-рен-це.

2. А отъ далечъ котката Тра-ла-ла, тра-ла-ла,
Хвърли се на мишката Хвърли се на мишката.

Нови звукоподражения: Мя-у, мя-у, мя-у! Църъ, църъ, църъ!...

— Азъ ще кажа едно стихотворение за мишчицитѣ! Кака Райна ми го прочете отъ една шарена книжка! И цѣла пламнала отъ вълнение нозата ученичка задекламира съ звънливо гласче:

Мишчици.

Я елате, мишчици,	Че защо ни сж книжчици,
Да ви дадемъ книжчици	Катъ на насъ мишчици?
Писмо да си пишете,	Ние търсимъ крушенца,
Пѣсни да си пѣте.	Да напѣлимъ гушенца.

Явиха се нови желаещи да декламиратъ. Заредиха се: Мойто бебе, Сърдитко, Жалба и пр. . . .

— Хайде, деца, излѣзте извънъ чиноветѣ. Наредете се единъ задъ другъ! Гледайте менъ! Каквото направя, правете го и вие! Застанахъ предъ редицата и започнахъ да ходя съ единъ кракъ. — Правете и вие сжщото! Всички започнаха да подражаватъ. — Виждете ржцетѣ ми! Всички махатъ ржцетѣ си, сякашъ хвърчатъ. . . Настъпи бурно оживление. . . — Нека Станко (репетентъ) да води редицата! Станко започна неси-

гурно, но бърже се съвзе и започна да прави разнообразни мимики и жестове. Всички деца му подражаваха непринудено. Тъ се увлѣкоха, забравихе, че сж въ училище. . . .

Звънътъ на звънеца, известяващъ края на часа, намѣри първацитѣ жизнерадостни, бодри и самоувѣрени. Тѣ живѣеха въ царството на пѣсенята и играта. Азъ спечелихъ тѣхнитѣ сърдца още въ първия учебенъ часъ. . . .



Пан. Димитровъ — Варна.

ДЕНЪ НА ГРОЗДОБЕРА.

(Цѣлостно обучение въ II отдѣление).

Следъ молитва заемамъ „катедрата“ по предметно учение — Деца! . . . Вчера бѣхъ при васъ презъ последния часъ, нали? Много хубаво четохте, а и хубави пѣсни сте научили да пѣете. Днесъ, както ви обещахъ, ще бжда азъ учитель. — Ами госпожиката ще бжде ли? — Да, деца, тя е ваша учителка. Тя ще бжде, до като свършите IV отдѣление! — Кой знае? шепне учителката — Деца, вчера преди да си отидете ви бѣхъ поржчалъ нѣщо. — У дома да си припомнимъ, какъ обрахме гроздето и какво направихме съ него.

Всички искатъ да разкажатъ, какъ сж изпълнили поржчката ми.

— Изглежда, че всички имате лозя. По очичкитѣ ви познавамъ, че ще можете хубаво да ми разкажете за гроздобера. . . Почнаха да се споглеждатъ. — Ето това момче може да разкаже много добре. Вчерта нали ни разказа приказкичката „Дѣдо и лисицата“, която четохте отъ буквара.

— Петко, стани бе, не се срачи, моли го другарката му Никулка.

— Защо ще стане той, ами тѣ нѣматъ лозе! обадиха се нѣкои отъ заднитѣ чинове. Мжчно стана на момченцето. По лицето му потъ бликна. То започна да се оглежда наоколо, като чели очакваше помощъ отъ учителката си.

— Не, деца, вие ще чуете сега какъ Петко ще разказва. Тѣ нѣматъ лозе, но той пакъ ще каже това, което е виждалъ да вършатъ другитѣ хора. Петко се насърдчи. Събра всички сили и започна:

— Ние нѣмаме лозе, ама азъ ходихъ на бабиното лозе да беремъ грозде. То е задъ Мирозата чешма до „Суватя“. Отидохме съ *кораба*. Ние бѣхме много, но само азъ и дѣдо се качихме на кораба. Туриха въ него кошницитѣ, два голѣми хлѣба, сирене. На лозята имаше много хора и деца. При насъ дойде пждарѣтъ. Той имаше червена шапка и пушка. Мама, кака, баба и дѣдо браха въ кошницитѣ грозде, а тати

носѣше гроздето на кораба съ *футия*. Напълнихме два пжти кораба. Мамини събраха грозде за ядене“.

Всички се спотаиха. Разказа бѣше много сполучливъ.

— Добре, много добре, Петко! Видѣ ли? Ти не искаше да разкашъ, а можешъ.

— И азъ и азъ искамъ да разкажа, г-нѣ учителю!

— Не е учителъ, той бе! извиква Райчо, който поправя своитѣ другарчета.

— Не, деца, азъ сега съмъ учителъ. Тѣй ще ми казвате! Нали само учителътъ учи?

Зачестиха желаещигъ да разказватъ, какъ обрали гроздето. Всички впечатления, добити при гроздобера, каточели едни следъ други се нижеха на „екрана“ въ детското съзнание.

— Колко е хубаво, дете всички желаете да разказвате. Сега ще искамъ отъ васъ да спазвате една важна работа, когато разказвате.

Млъкнахъ. Ококориха очи. Какво ли ще искамъ отъ тѣхъ друго, освенъ да разказватъ за гроздобера? Погледнахъ учителката: каточели и тя очакваше да чуе, каква „важна работа“ трѣбва да се спазва.

— Когато разказвате, започнахъ тихо, ще внимавате да не повтаряте нѣща, казани отъ вашигъ другарчета понапредъ. Тѣй, ние ще можемъ да си стѣквимъ хубаво разказче за гроздобера.

— Добре, добре . . .

— Азъ ще кажа други работи, които не каза Петко.

— Азъ пъкъ ще разкажа за огъня, дете палихме.

Поставена по този начинъ задачата: „никой да не повтаря казаното отъ другарчето му“, даде потикъ за самостоятелна работа на всички. До единъ следѣха разказигъ на другарчетата си, за да долавятъ „повторенията“.

— Ще посоча нѣкой да разказва, но не ми се сърдете, че не споменавамъ името. Не знамъ имената на всички. Когато изправя да разказва, вие ще му казвате името.

— Ти стани, момиченце! . . .

— Пенка, обади се близкитѣ ѝ съседки.

— Само Пенка ли се казвашъ ти?

— Не, г-нѣ учителе, азъ се казвамъ Пенка Славева.

— Добре, Пенке, разкажи, какъ обрахте гроздето.

— Нашето лозе, започна Пенка, е близо до селото. Хе, тамъ, възъ бръга! Възъ него има голѣмъ орѣхъ. Мамини най-напредъ обраха гроздето, което продадохме. Тати ми каза, че го пратили много далеко, дете работи бати Драганъ. Той е тамъ градинарь. Имаме писмо, скоро щѣлъ да си дойде. Въ кжщъ го наредихме на малки сандѣченца. Съ ножици отдѣлихме всички лоши и дребни зрънца. Отдѣлихме бѣлото отъ черното грозде. Чичо Деянъ и тати го закараха съ ко-

лата на Горна Орѣховица за трена. Другото грозде го обрахме, както разказа Петко. Брахме го въ кораби.

— Стига, стига! . . . Петко каза за корабитѣ! наскочаха нѣколко деца, които следѣха, кога Пенка ще събърка. Все пакъ тѣ като „цензури“ изпълниха добре условието ни : нѣма да повтаряме казаното.

— Ето, Пенка много добре разказа, какъ се бере и реди гроздето, за да се продада далеко.

И азъ ще разкажа, г-нъ учителю! стана Славка, насърдчена отъ другаркитѣ си.

— Славке, Славке, да не разказвашъ за това, което вече чухме, напомниха ѝ пакъ други „цензури“.

Г-нъ учителю, ние като отидохме на лозе съ кораба, започна тя

— Не, не съ кораба, протестирайтъ слушателитѣ.

— Почакайте, да чуете, какво ще каже. . . .

— Ние, като отидохме съ кораба на Арапъ Георги . . .

— Ха! . . . Арапчето. Много шеги знае, г-нъ учителю!

— Разказвай, разказвай Славке . . . замолиха я близкитѣ ѝ другарки.

Интересътъ на децата се повиши.

Славка продължи :

— Единътъ конь на Арапъ Георги прилича на него.

Всички се изсмѣха.

— И двамата сж черни. Още щомъ се качи на кораба, бай Георги запѣ, каточели на сватба отиваме. Който минаваше покрай насъ, все му казваше :

— Карай Арапъ! Той весело имъ отговаряше :

— Отиваме за булка - ще я гудимъ възъ кораба . . . Съ всички весело се закачеше. Като напълнихме кораба, бай Георги го окичи съ зелени клони, които забоди на гроздето, а на конетѣ върза по една кърпа, каточели отъ сватба се връщахме.

— Славке, ти не каза, дето съ гадулка свири Арапъ Георги, а конетѣ ги кара бати Дончо, допълни Василчо.

— Да, деца, всички хора по гроздоберъ сж весели и радостни. Нѣкои се връщатъ съ пѣсни, други правятъ хоръ, допълнихъ азъ. Весело е на гроздоберъ!

Втора задача:

— „Какво правимъ съ гроздето въ кжщн?“

Нови разказчета се нанизаха. Ученици разказаха, какъ приготвяляватъ вино. Едни тъпчели гроздето съ крака, други съ машина го мачкали, трети съ дървета го блѣскали въ голѣма каца, отъ която изтакали мѣстъ. Много интересенъ бѣше разказа на едно момченце, синъ на учителка. То разказва, какъ приготвяли безалкохолно вино, и отправи позивъ къмъ другарчетата си да пиятъ само такова вино. Неговитѣ родители сж въздържатели. Обещаха всички да станатъ въз-

държателчета, защото за малките деца – потвърдихъ и азъ — виното е отрова.

Припомнихме си разказчетата за гроздобера. Съ помощта на всички съставихъ и написахъ на черната дъска следния планъ:

Гроздоберъ.

1. Кога беремъ гроздето.
2. Какъ го беремъ.
3. Съ какво го пренасяме.
4. Какъ го приготвяме за проданъ.
5. Какво правимъ отъ гроздето: вино, пелте, петмезъ, безалкохолно вино.
6. Какъ запазваме грозде за зимата.
7. Гроздоберски веселби.

По плана една ученичка много сполучливо разказа:

— Хората бератъ гроздето презъ есенята, когато добре узрѣе. Почватъ да търсятъ бѣчви, футии, кораби, кошници. Отиватъ рано сутринята на лозята. Тамъ отъ лоза на лоза събиратъ въ кошници гроздето, изсипватъ го въ футии. Футиитъ изпразватъ въ кораба, докато се напълни. Отъ корабитъ изтакатъ мъстѣта и я наливатъ въ бѣчви. Нѣкои хора приготвятъ отъ мъстѣта безалкохолно вино. То е сладко. Децата трѣбва да пиятъ само такова вино. Приготвятъ грозде и за проданъ. Турятъ въ малки сандѣчета само най-здравото грозде. Отдѣлятъ бѣлото отъ червеното. Много хора си оставятъ за зимата грозде, което нареждатъ на свесла. Отъ гроздето правятъ още пелте, сладко и петмезъ. Много сж весели хората по гроздоберъ.

Одобрихме разказа. Пожелаха и други да разказватъ, като се помжчиха да размѣнятъ реда на нѣкои отъ точките. Нѣкои отъ тѣхъ разказваха само по първитѣ две точки, други пъкъ — само по последната, на трети — имъ хареса четвърта точка. Целиятъ часъ мина почти незабелязано. Накрая на часа изпѣха пѣсничката „Кога дойде есенъ, нѣма вече пѣсень.“ Едни пожелаха да рисуватъ кащи, бурета, кораби, кошници съ грозде, свесла, други — Арапъ Георги съ кораба, окиченъ, съ зелени клони, съ вързани кърпи на конетѣ, трети — „арапинтъ“ свири съ гадулка.

— Вашата учителка — казахъ азъ — ще ви позволи презъ втория часъ да нарисувате картинитѣ, които желаете. Вѣрвамъ, че ще ги нарисувате много хубаво. Презъ последния часъ днесъ пъкъ азъ ще ви науча да пѣете много хубава пѣсничка за гроздобера.

Радостни, децата започнаха бързо да се редятъ вънъ отъ чиноветѣ, за да излѣзатъ на двора. Тамъ обсипаха съ хвалбитѣ си ученицитѣ отъ останалитѣ отдѣления, че имали двама учители. Учителката, още по-доволна, благодари, че

могла да види, какъ „леко“ се предава предметно учение. Похвали се на колегитѣ си, които пожелаха следъ обѣдъ да присѣдствуватъ на урока по пѣние. Поржчяхъ на учителката да предаде на ученицитѣ си следъ обѣдъ въ часъ по четене стихотворението „Гроздоберъ“:

Ясно слънце кротко грѣе
Отъ небесенъ сводъ,
Въ кигно лозе се чернѣе
Зрѣлъ и соченъ плодъ.

Всѣки хълмъ и ридъ огласягъ
Пѣсни, гласове,
Пълни кораби пренасягъ
Зрѣли гроздове.

Припкатъ съ кошчета децата —
Радостъ е за тѣхъ.
Цѣлъ день пълни сж лозята
Съ веселъ глъчъ и смѣхъ. *)

Презъ последния часъ влѣзоха въ отдѣлението всички учители отъ училището. Децата устремиха погледъ къмъ цигулката, която носѣхъ. Нова радостъ за тѣхъ. Никога въ класъ не сж чули цигулка. Учителката имъ е добра пѣвица —не си служи съ инструментъ. Цигулката засили желанието имъ по-скоро да засвирия

Ученицитѣ бѣха добре заучили текста. Обясниха думитѣ: *сводъ, хълмъ, ридъ, огласягъ и глъчъ*. Готови да слушатъ, всички се облегнаха. Най-първо изсвирихъ добре мелодията, като спазихъ нейния характеръ. Тя е весела, хоровадна. Подсѣтихъ ги, че можемъ да я нагодимъ и за хорце. Това още повече развесели всички. Показахъ имъ, какъ се играе съ пѣсенъта. Почнаха да скачатъ. Искаха цѣлата пѣсенъ веднага да научатъ. Изпѣхъ пѣсенъта два пжти и още толкова пжти я изсвирихъ изцѣло. После имъ обяснихъ, че, за да я заучимъ по-лесно, трѣбва да я изпѣмъ на части. Обърнахъ имъ внимание, че втората часть е по-игрива. Но до края на часа такова разучване на пѣсенъ омръзва. Трѣбва да се разпообрази. Необходимо е да се спази хигиената на пѣненето.

- Децата, ще пѣмъ пѣсенъта съ думи и безъ думи.
- Какъ искате да я пѣмъ.
- Съ думи, съ думи . . . Тя е хубава и разказва сжщото, каквото разказвахме тази сутринъ.
- Не ви ли омръзна съ думи? . . .
- Сега да я изпѣмъ безъ думи, г-нъ учителю!

Раздѣлихъ ги на три групи, както сж наредени чиноветѣ имъ. Едната група поржчяхъ да пѣе „ла-ла-ла“, другата

*) „Педагогическа практика“, год. VI, кн. I, стр. 53. Мелодия отъ Ал. Кръстевъ.

— ли-ли-ли“, а третата — ле-ле-ле. Мелодията много се хареса на ученицитѣ и тѣ лесно я усвоиха.

Направихме си и „музика“. Момчетата бързо усвоиха, какъ лесно могатъ да станатъ музиканти: ще сложатъ юмручетата си едно върху друго, ще размърдатъ прѣсти като флейтисти и ще засвирятъ: „ду, ду, ду“ . . . Неудържимъ смѣхъ !

Цѣлото отдѣление се оживи. Всички момиченца, пожелаха да свирятъ и тѣ като момчетата. Позволихъ имъ Новъ избликъ на радостъ.

Безъ думи пѣсенъта не омръзна.

Образувахме веднага хоръ и музика. Даже и учителитѣ взеха участие въ тѣхъ. Присъединихме се всички къмъ общото веселие. Въ края на часа изпѣхме пѣсенъта съ думи, придружена съ цигулка. Тѣй завършихме „дена на гроздобера“.

Когато се раздѣляхме съ ученицитѣ, нѣкои изказаха желание предъ учителката, щото и другитѣ пѣсни да пѣятъ по тоя начинъ. Хареса имъ. Музика безъ пари.

Презъ пролѣтната ревизия бѣхъ желанъ гостъ въ това село, особено на ученицитѣ-втораци.

Следъ часа показахъ, какъ се играе хорцето. То бѣ заучено и съ удоволствие играно презъ цѣла есенъ отъ всички ученици.



Ат. Чешмеджиевъ — Пловдивъ.

ДЪРВА ЗА ЗИМАТА.

(Комплексна тема за II отдѣление).

Темата трѣбва да се разработи презъ есенъта, следъ като разработимъ темата „жилище“.

Ще започнемъ съ най-близкото за децата — разглеждане разни дървета въ училището, дома и вънъ на полето. Въ I отдѣление вече сж учили за различни дървета, които разпознаватъ по кората. Разглеждатъ се следнитѣ видове дърва: джбови, букови, елхови, борови, върбови, габрови, брѣстови. Желателно е дървата да сж рѣзани, сѣчени, цепени, закржлени и съ кори.

1. *Наблюдения.* Следъ бѣгли въпроси за дървата, които сж предъ тѣхъ, преминава се къмъ разглеждане на отдѣлнитѣ дървета: кората имъ, дървесината, сърцевината. Отдѣля се кората, и децата виждатъ, че е направееа отъ две части. Обръща се внимание на дървесината и по нея ще разпознава възрастта на дърветата. Дървесината има свое тегло, миризма, цвѣтъ. Една дървесина е по-плътна и по-твърда отъ друга. За да изследватъ твърдостта на дървесината, ще си

послужатъ съ ножче. Въ края на урока за провѣрка на знанията учителя дава на децата по кжсче дървесина, за да познаятъ, отъ какво дърво е и отъ кжде на сжщото е взета.

2. *Колективна работа по писане*: „Видове дървета и свойствата имъ“. При беседа се съставятъ изречение отъ децата. Групирайтъ се въ статийка и се написватъ на дъската. Разглежда се и, следъ необходимата беседа върху правописните особености, се *написва* (пише се отъ паметъ) въ тетрадитъ,

3. *Смѣтане*. Съставятъ се отъ децата задачи и се решаватъ следъ анализъ общо. Задачитъ ще обхванатъ изученитъ действия.

4. За да се закрепятъ по-добре направенитъ наблюдения, децата съставятъ сбирка отъ различни части на дървесината. Едни изрѣзватъ кжсове и кори и ги пришиватъ на картони; нарѣзватъ отъ сжщитъ дървета кржгли кжсове за познаване възрастта на дървото; трети приготвятъ изрѣзки отъ дървесина и ги нареждатъ по *цвѣтъ*, а четвърти ги нареждатъ по *твърдостъ*. При всѣко дърво ще се постави етикетче съ надписъ или пѣкъ се написва изречение, напр.: „Можемъ да познаемъ на колко години е дървото“, или „Дървесината си има цвѣтъ и миризма“ и т. н.

5. Презъ другъ учебенъ часъ продължава изследването на дървесината. Децата сж снабдени съ трески. Една частъ сж оставени при печката да съхнатъ, а другитъ сж влажни. Всѣко дете е донесло кжсче тенекия и стѣкло. На урока всѣко дете има сухи и мокри трески и кибритъ. Запалватъ мокра треска — не гори, а сухата се запалва и гори. Децата наблюдаватъ горенето. Треската пуши (дими) и става на вжгленъ. Той тлѣе и става на пепель. Запалватъ друга треска, държатъ надъ нея стѣклото или тенекията и констатирайтъ, че сухитъ дърва горятъ хубаво и въ горенето се разлагатъ на пепель, сажди, димъ, вжгленъ. Беседва се, че отъ саждитъ правятъ боя и вакса, а съ вжгленитъ затопляме ютията.

На края на урока по предм. учение децата ще направятъ заключение, че треската е частъ отъ дървесината, а дървесината е частъ отъ дървото.

6. *Горене на дървата*. Разглеждаме печката и запознаване съ материалитъ, отъ които е направена. Кжде се поставя печката. Защо по-далече отъ вратата. Запалване на дървата, като предварително се нареждатъ. Затваря се тржбата безъ да знаятъ децата. Димътъ излазя изъ стаята, и горенето става мжчно. Децата си обясняватъ причината. Отваря се тржбата — димътъ отива презъ тржбата на улицата. Дървата горятъ, а още не е топло. Обяснява се — въ печката има тухли, които се затоплятъ мжчно и бавно изстиватъ.

7. *Четене* четива и стихотворения съ съдържание изъ темата. Игра и драматизация.

8. *Писане* — съставяне изречения изъ стихотворенията

и четивата. Писане думитѣ: печка, огънь, вжгленъ, пепель, жаръ, димъ и т. н. Съставяне разказъ съ сжщитѣ думи.

9. Продължение работата по *смѣтане*.

10. Излетъ до склада за дърва или до селския дворъ. Обръща се внимание на количеството на дървата и видоветѣ имъ, на дължината имъ, дебелината и т. н. Разглежда се машината-рѣзачка и брадвата. Предимството на едната предъ другата. Отиватъ сами да насѣкатъ нѣколко дървета. Установяватъ, че сухитѣ дърва се рѣжатъ по-мъчно. Защо? Сжщо, че габъртъ се рѣже по-мъчно отъ бука и джба. Установява се, че дървата редятъ на кубически метри. Защо?

11. Въ свободното време децата си приготвятъ куб. метъръ и дециметъръ отъ пръчица и тель.

12. Следъ излета всѣка група докладва за добититѣ наблюдения. Обръща се внимание на правилното свързано говорене. Тѣзи *говорни* упражнения сж отъ голѣмо значение за свободното и пълно изложение и за писането.

13. *Писане* на колективно съставения разказъ „Какво видѣхме въ склада за дърва“. Разказътъ е съ кжси изречения и голѣмината му ще зависи отъ силитѣ и подготовката на децата.

14. Продължение работата по предмет. учение — *отъ кжде сж дошли дървата*. Беседа за гората (следъ излетъ до гора или малка корийка). Кой сѣе дърветата. Свободно или не. Защо се пазятъ горитѣ. Орждия за работа. Процесъ на работата: сѣчене, пренасяне, тваряне на колата, превозъ. Дървета за огрѣвъ и за строежъ.

15. *Четене* подходящи на темата четива и стихове. Възпроизвеждане съдържанието имъ — съкратено и разширено. Драматизация.

16. *Ръчна работа* Децата приготвятъ колективно на дебелъ картонъ иллюстрации на сцени изъ живота на дърваритѣ. Изрѣзватъ се фигуритѣ, инструментитѣ, животнитѣ, дърветата, храститѣ и т. н. Необходими сж картони, пръчици за закрепване дърветата, цѣтни моливи, памукъ за представяне снѣга, мъхове и лишаи за снѣга, пѣськъ и туткалъ за залепване фигуритѣ. Цѣлата групова работа може да се украси съ борови клончета.

17. Самостоятелно на не голѣми хартии децата рисуватъ по изборъ иллюстрации изъ живота на дърваритѣ. Могатъ да илюстриратъ моменти и изъ четивата и личнитѣ преживѣлици.

18. Обработката на тази тема ще ни даде хубавъ материалъ за ритмични упражнения — дървзри рѣжатъ дърва, други пренасятъ и товарятъ, трети превозватъ и т. н.

19. *Предм. учение*. Кой донася дървата въ града. Превозъ съ коля, мулета и желѣзница. Продаване на дървата — за складове и за частни лица. Селянитѣ и дървата. Набавяне

дърва за отопление на жилищата и училището. Ръзване и складиране на сушина.

20. *Пъние* — подходяще въ свързка съ темата пъсничка и използването ѝ за гимнастика.

Работата завършва съ малка класна изложба и забава съ материалъ изъ комплексната тема.

Есень.

Умѣрено.

Коста Георгиевъ



1) Нека въгъръ вѣе в'наш'та пуста стрѣ-ха птички-



тѣ отъ не-я вече от-ле-тѣ-ха тѣ-ха.

2) Де ли презъ морето
Все пжтувамъ още,
Скитамъ по небето
Цѣли дни и нощи?

3) А пъкъ тукъ сж сбрани
Пилцитѣ на двора --
И врабци и врани
Кацатъ на стобора.

4) Нито пъсни пѣятъ,
Нито сж красиви,
А пъкъ още смѣятъ
Да сж горделиви.

5) Нека въгъръ вѣе.
Въ наш'та пуста стрѣха
Птичките отъ нея
Вече отлѣтеха.

Дора Габе.

Есень.

Умѣрено.

М. В. Николовъ



1. Сла-бо ве-че грѣ-е слънче-ви-ятъ ликъ.



Нѣ-ма го, из-ми-на лѣт-ни-ятъ топ-ликъ.

2. Вредомъ вече есенъ
Златна долетѣ,
Вѣтрътъ играе
Съ жълтитѣ листа.

3. По гори, полета
Млъкна птичи звънъ,
Сѣкашъ че заспива
Цѣли миръ въ снъ.

4. Глѣхне всичко вредомъ,
Стелятъ се мъгли,
Отъ небето сиво
Често дъждъ вали.

5. Скоро ще повѣе
Зимни, остъръ хладъ,
Скоро ще пристигне
Мрако бѣлобрадъ.

Трайко Симеоновъ.

Много здраве.

Moderato.

Хар. Киряковъ



1. Много здраве, ластовички, 3. Голи в' пѣсѣка тѣ скачатъ
Много здраве и лекъ пѣтъ. И се кжчатъ всѣки день,
Виждь в' небето колко птички На камилитѣ се качатъ
Все къмъ югъ, къмъ югъ И не ги гълчатъ катъ менъ...
летятъ.
2. Ахъ тамъ малкитѣ маймунки 4. Ехъ защо не бѣхъ възъ птичка,
По цѣль день ядатъ фурми, Па да литна в' она край,
Тамъ арапчета съ кратунки Че да видимъ, ластовичке,
Ходятъ дето щатъ сами. Какъ тогава се играй!

Ранъ-Босилекъ.

Сбогомъ, драги ластовички!

Moderato

Коста Георгиевъ

1. Съ-бра- ли се ла-сто- вич-ки, Тжж-ни

пѣс-ни чу ру- ли- катъ, Сякашъ че се

раз-го- ва-рятъ И на свой тѣ дружки викатъ:

Allegro

2

дружки викатъ : 2. Стѣгай- те се, ми-ли

друж-ки, Че на пжть ще да вър- ви- ме,

Тѣ-зи дни да сме го- то- ви Та за- друж-но

Tempo de marziale

1 2

да ле-ти-ме. да ле-ти-ме. 3. Дой-де вре-ме да

си хо-димъ Дос-та ве-че сме сто-я-ли.

Сла-зей-че-та, ку ку-вич-ки от-ко-га сж от-

ле-тѣ-ли! От-ко-га сж от-ле-тѣ-ли!

4. Я погледайте небето,
Какъ захвана да тъмнѣе
И отъ день на день полето
Да увѣхва да жълтѣе.
5. Люта зима приближава,
Снѣгъ земята ще покрие,
Ще завѣятъ зимни хали —
Де тогазъ ще идемъ ние?
6. Доръ се сдумагъ и погледнахъ:
Нѣма орлякъ мили птички —
Оглетѣха задъ морето...
Сбогсъмъ, драги ластовияки!

Ц. Калчевъ.

Есененъ дъндецъ.

*Moderato.**Коста Георгиевъ.*

1. Цапъ, цапъ, цапъ, цапъ, цапъ, цапъ, цапъ, цапъ, цапъ,



Ей дъж-децъ си-тенъ дре-бенъ надъ по- ля- та



за- ва- лѣ

за- ва- лѣ

2. Цапъ, цапъ, цапъ, цапъ, цапъ,



цапъ, цапъ, цапъ!

И слън- чецъ тихъ въл-



ше-бенъ люл-ка зла та

за - лю - лѣ



за - лю - лѣ.

3) Цапъ...! Ей селякъ
Стѣга плуга —
И поглежда
И се смѣй!...

4) Цапъ...! Утре пакъ
Черна угаръ
Съ надежда
Ще посѣй...

В. Ваню.

Сѣячъ.

Бавничко.

М. В. Николовъ.



1. Ра-но срѣдъ по-ле-то младъ сѣячъ за-ста-на,



пре-крѣсти се кротко и да сѣй за



хва-на.

2. Съ пълна шепа хвърля
Той зърната златни,
Жадно ги поематъ
Ниви благодатни.

5. Ще крепи надежда
Крехката тревица,
Нѣжно ще я гали
И пои съ водица.

3. — Редомъ на широко
Сѣй, сѣячо, семе,
Че въ земята влажна
Плодна сила дреме.

6. Нивата ще цъвне,
Ще класи, ще зрѣе,
Катъ море пѣнливо
Ще се залюлѣе.

4. Тя ще го притопли
Въ пазви кадифени,
Скоро ще поникнатъ
Стръкчета зелени.

7. Трудъ те чака днеска,
Работа усилна,
Но ще бжде лѣтосъ
Жетвата обилна.

Емануилъ п. Димитровъ.

Гроздоберъ.

Tempo de valse.

Коста Георгиевъ.

First system of musical notation. It consists of two staves in 3/4 time. The melody is written on the upper staff, and the accompaniment on the lower staff. The lyrics are: За-зо-ри-се, пѣт-ли пѣ-ятъ Буд-но

Second system of musical notation. It consists of two staves in 3/4 time. The melody is written on the upper staff, and the accompaniment on the lower staff. The lyrics are: е се - ло - то , Кръшни пѣсни

Third system of musical notation. It consists of two staves in 3/4 time. The melody is written on the upper staff, and the accompaniment on the lower staff. The lyrics are: се лю-лѣятъ Глъчка до не-бе-то

Fourth system of musical notation. It consists of two staves in 3/4 time. The melody is written on the upper staff, and the accompaniment on the lower staff. The lyrics are: Глъчка до не-бе-то.

- | | |
|--|--|
| 2. Подранили, колѣ стѣгатъ
Весели стопани;
Знакъ се дава — и запрѣгатъ
Кораби — кервани . . . | 4. Тамъ е мало и голѣмо —
Сочно грозде сбиратъ:
Съ пълни кошници на рамо,
Часъ се не запирагъ . . . |
| 3. В'мигъ селото запустява —
Праздни сж кжщята:
Съ хора, пѣсни, шумъ и врѣза
Пълни сж лозята. | 5. Вечеръ слънцето, катъ зайде,
Работа привършватъ —
Връщатъ се съ кавали, гайди:
Вити хора кършатъ . . . |

Вуйчо Ваню.

Хороводецъ.

Хоро.

Ст. Ц. Даскаловъ

Свирчи-це ле по-зла-те-на по-зла-те-на,
по-сре-бре-на, свир чи-це ле даръ не-бе-сенъ,
зе-сви-ри ми кръшна пѣсенъ.

Засвири ми ти срѣдъ село —	Тира — тара — тира — тара,
Та да дигна ясно чело,	Тате пакъ ще ми се кара:
Да подскокна, да запѣя,	Кончето ми незобено,
Пѣстро пошче да развѣя.	Ралцето ми разглобено.

Кринката ми срѣдъ нивята,
Биволитъ — въ тъмата
Хопа — тропа, хопа — тропа,
Де си пуста дълга сопа!

А. Разцвѣтниковъ.

НОВИ КНИГИ.

1. *Ив. Георгиевъ*. — **Какъ да четемъ**. Методика и техника на художественото четене и интересно разказване въ I, II, III и IV отдѣление. Издава Ст. Атанасовъ, ул. Неофитъ Рилски, 36 София. Цена 40 лв.

2. *Кирилъ Ванковъ* — **Ръководство за стилно-граматически упражнения въ първоначалнитѣ училища**. Книгоиздателство Хр. Г. Дановъ, Пловдивъ - София. 1931 год. Цена 20 лева.

3. *Д-ръ В. Мановъ и Д. Правдолюбовъ*. **Теория и практика по четене и писане въ I отдѣление** съ огледъ къмъ букваря на Д-ръ В. Мановъ и Д. Правдолюбовъ. Книгоиздателство Хр. Г. Дановъ. 1931 год. Цена 25 лева.

4. *Проф. Фридрихъ Паулсенъ* — **Селото и селското училище като образователни центрове**. Превелъ отъ нѣмски Д-ръ Т. Ивановъ. Енциклопедия на възпитанието, год. III., кн. 19. Редакторъ: Димитъръ Грънчаровъ, ул. Лозенецъ, № 3, София, 7. Цена 15 лева.

5. *Недѣлчо Бевевъ*. — **Свѣтли празници**. Сборникъ детски драми: 1. Коледна приказка, 2. Възкресение, 3. Две деца. Цена 6 лева. Доставка се отъ Н. Бевевъ, учителъ, гр. Габрово.

6. *В. П. Гочевъ* — **Варна**. Географско положение. Миналото на Варна. Какво е било старото население на Варна. Климатъ, флора и фауна. Население. Благоустройство. Варна като културенъ центъръ. Варна като търговски и индустриаленъ градъ. Излети изъ околността на Варна. Съ 7 фигури и карта на Варненската околностъ. Книгоиздателство на Хр. Г. Дановъ — София. Цена 20 лева.

7. *Bulletin du Bureau International d'Education*. Genève. V-e Année, № 3.

8. *Dr. Ed. Claparède*. — **L'Education fonctionnelle**. Collection d'Actualités pédagogiques. Neuchâtel. Fr. s. 4.50.

9. *Robert Dottrens* — **L'enseignement de l'écriture**. Nouvelles méthodes. Collection d'Actualités pédagogique. Neuchâtel. Fr. s. 5.

10. *John et Evelyn Dewey*. — **Les écoles de demain**. Flammarion, Paris. Fr. fr. 12.

11. *Ad. Ferrière* — **L'école sur mesure à la mesure du maître**. Genève. Fr. s. 3.50.

12. *P. Hulliger*. — **Grosser technischer Lehrgang der neuen Schrift**. Verlag Ernst Ingold & Co. Herzogenbuchsee. Fr. 16.

Записватъ абонати на „Педагогическа практика“

следнитѣ книжарници и агенции :

Айтосъ: Крумъ Боевъ,
Бѣла: Ив. Пеневъ & Синове,
Бѣла-Слатина: Зл. Недковъ,
Варна: 1. Боянъ Блъсковъ, 2. М. Бояджиевъ, 3. Книжар-
ница „Образование“, 4. Коста Евстатиевъ,
Видинъ: Марко Велковски,
Горна-Орѣховица: 1. П. Трумбевъ & М. Тодоровъ,
2. Д. Ивановъ & Синове,
Драгоманъ: Мл. Зарковъ,
Кюстендилъ: 1. Д. С. Гробаровъ, 2. Илия Богда-
новъ & Синъ,
Нови-Пазаръ: Ст. Василевъ,
Пловдивъ: Василъ Николовъ, ул. Вълковичъ, 7
Попово: 1. Дружество „Искра“, 2. Ив. Анастасовъ,
Сливенъ: 1. Георги Хр. Петевъ, 2. Коопер. „Просвѣта“,
Разградъ: Н. Д. Вжзеловъ,
Русе: 1. Симеонъ Симеоновъ, 2. Д. Ил. Добрева,
София: 1. Централна агенция на Димо Заимовъ, улица
Позитано, № 3; 2. Т. Ф. Чипевъ, бул. Дондуковъ,
№ № 20 — 22; 3. Ив. х. Николовъ, ул. Дебъръ,
№ 20; 4. Ал. Паскалевъ, ул. Солунъ, № 24; 5.
Стоянъ Георгиевъ, ул. Бачо Киро № 15; 6. Ст.
Атанасовъ, ул. Неофитъ Рилски, № 36,
Самоковъ: Слава Манасова,
Севлиево: Кооперации „Солидарность“,
Стражица: Ив. Карапетровъ,
Търново: В. Йовчевъ & Сие,
Трънъ: 1. Василъ Мутевъ, 2. Ал. Поповъ.
Т.-Пазарджикъ: Бр. Ат. Джбови,
Шуменъ: 1. Драганъ Петковъ, 2. Тодоръ Димитровъ.

Отъ администрацията на „Педагогическа практика“, улица
Кр. Мирски, 14 — Варна, могатъ да се доставятъ
следнитѣ книги:

1. Добри Христовъ — Рой звездици. Часть I. Пѣсни
за първоначалнитѣ училища . . . 30 лв.
2. Добри Христовъ — Рой звездици. Часть II. Пѣсни
за прогимназиитѣ . . . 45 лв.
3. Б. Върбановъ — Обществени грижи за децата
въ Виена и Буда-Пеща . . . 20 лв.
4. А. П. Нечаевъ — Измѣрване умствения развой
на децата . . . 25 лв.
5. М. Мещерски — Какъ да се уреждатъ градини
при народнитѣ училища . . . 20 лв.
6. Люба Ковачева — България и нейнитѣ съседи.
Географска хрестоматия . . . 150 лв.

За поръчки повече отъ 100 лв. се прави отстъпъ 30%.

М.....

До Госп.

С.....

ОКОЛИЯ

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

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

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

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

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

Печатница „Свѣтлина“, Варна.