

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

МЕСЕЧНО СПИСАНИЕ.

Редакторъ: Антонъ Борлаковъ.



Одобрено отъ Министерството на народн.
просвѣщение за училищнитѣ библиотеки
съ окр. № 9952 отъ 11 априль 1921 год.

ГОД. XII.

КНИГА 1.

Октомврий 1932 год.

== ВАРНА ==

РА 746

СЪДЪРЖАНИЕ:

I. Отъ теорията за практиката.

1. Т. Димитровъ. — Комплексно обучение.
2. Асп. Крайчевъ. — Планъ за цѣлостно обучение.
3. Б. Върбановъ. — Два типа ученици при обучение по рисуване въ първон. училище.

II. Изъ практиката за практиката.

1. Ат. Чешмеджиевъ. — Седмица на гроздето.
(Цѣлостно обучение въ II отдѣление).
2. Ст. Ц. Даскаловъ. — Гроздоберъ.
3. М. В. Николовъ. — Де се изпокриха?
4. Ст. Ц. Даскаловъ. — Есень.
5. К. Георгиевъ. — Есененъ дъждецъ.
6. Ник. К. Попова. — Какъ станахъ разказвачка.
7. Б. Върбановъ. — Споменъ.
8. Асп. Крайчевъ. — Познаване на предметигъ.

III. Изъ училището и живота.

1. † Д-ръ Овидъ Декроли.
2. Каква история трѣбва да учатъ децата.
3. Училищни кухни въ Дания.

1015/355
BAP

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

МЕСЕЧНО СПИСАНИЕ ЗА ОСНОВНИ УЧИТЕЛИ

==== Редакторъ: Антонъ Борлаковъ. ====

Година XII.

Октомврий 1932 год.

Книга 1.

Т. Димитровъ—Лозински,
учителъ по педагогика въ Ломското
педагогическо училище.

КОМПЛЕКСНО ОБУЧЕНИЕ.

За комплексно обучение, *камплексна* система и методъ се заговори следъ последната голѣма война, заедно съ появата и изграждането на съветското училище. Терминътъ „комплексъ“, като изразъ на особено понятие въ педагогиката, се въвежда за пръвъ пътъ отъ съветскитѣ педагози въ свѣрска съ тѣхната теория за трудовото училище. Споредъ тѣхъ, комплексно обучение има и може да има само въ съветското училище, понеже последното именно създава нова система на образование, каквато никжде другаде не е прокарана, система на която е присъще комплексното обучение: едно обучение, което има за свой обектъ — изходна точка, срѣда и край — трудовитѣ комплекси, трудовата дейностъ на хората съ всичкитѣ ѣ условия. „Комплексното преподаване, казва професоръ М. М. Рубинщейнъ, е по-нататъшно углѣбяване на ония следствия, които ясно произтичатъ изъ трудовото училище: последното е истинското лоно, въ което е израстналъ комплексниятъ методъ“¹⁾. Що е комплексно обучение, доколко е вѣрно твърдението на Рубинщейнъ, дали и вънъ отъ Русия и независимо отъ съветското трудово училище има теории за комплексното обучение, а сѣщо и практика, какво мѣсто заема то между образователнитѣ проблеми въ системата за образованието, каква практическа поука можемъ да извлѣчемъ отъ него за нашето училище — ето въпроситѣ, на които искамъ да отговоря по-долу.

Въ нашия педагогически печатъ се явяватъ статии, които се занимаватъ съ нашата тема, но мога да кажа, че едно пълно освѣтление по една проблема, сложна и заплетена, каквато е комплексната, не съмъ срещналъ. Въ комплексното обучение се прави опитъ да се разреши по единъ новъ на-

1) М. М. Рубинщейнъ. Основы общей методики. 1929, стр. 229.

чинъ проблемата за учебната програма (планъ) преди всичко — за изборъ, групировка и наредба на образователнитѣ материали-знания, за концентрацията и единството, за свързката между разнитѣ области на знанието, които трѣбва да се овладѣятъ, за методитѣ на разработка на тия образователни съдържания. Като вземемъ подъ внимание, което логически ни се налага, че тия проблеми зависятъ отъ целитѣ на образованието, отъ една страна, и отъ психофизиологията на ученика, като растящъ и постепенно формиращъ се индивидъ, отъ друга, ако погледнемъ и на множеството съзрелени опити за разрешаване на проблемата, ще схванемъ голѣмата нейна сложностъ, трудностъ и заплетеностъ. Това идва отъ нееднозначното схващане преди всичко на понятието за образованието. Справедливо бележи проф. М. М. Рубинщейнъ, че съвременната педагогика още не е разрешила окончателно проблемата за съдържанието на образованието — това, на което трѣбва да учимъ нашитѣ деца и юноши. Въ Съветския съюзъ, казва той, е само набелязана въ общи черти основната идея — изучаване трудовата дейностъ на хората, около който стожеръ трѣбва да се развърти цѣлото образователно съдържание. Но още се спори, понеже тука се борятъ различни свѣтогледи, и тая проблема още чака своята основателна разработка. На всѣкого трѣбва да е ясно, че пвртизанинътъ на политехническото образование ще трѣгне по другъ пжтъ, отколкото защитникътъ на тѣй нареченото общо образование, че краеведниятъ материалъ може да се разработва по едни пжтища, а безотносителнитѣ научни учебни предмети по други.

Но когато намъ се заговори за нѣщо ново, кога ни се подхвърли ново учение, по сила на трудноститѣ и несгодитѣ, които срѣщаме въ училищната ни работа и естественото желание да се освободимъ отъ тѣхъ и създадемъ спокойни, но-приятни и радостни часове, много по-результатни отъ досегашнитѣ, то това ново учение естествено-раздразня нашето любопитство, и ние търсимъ удовлетворение. Не се съмнявамъ, че любопитството на нашия четець е голѣмо, и азъ ще се опитамъ да го задоволя.

1. **Що е комплексъ.** Дословно латинската дума complexio и произлѣзлиятъ отъ нея терминъ „комплексъ“ въ новитѣ езици означава сборъ, съчетание на елементи въ едно сложно цѣло. Но въ това значение на думата комплексъ се сочи само на една сложностъ или свързване на елементи-частм. Изхождайки отъ това значение, почватъ да употребяватъ думата въ разнитѣ науки и теории. Така, ние можемъ каза, че всѣко сложно тѣло е комплексъ, че съзнанието на едно лице въ даденъ моментъ е единъ психически комплексъ. Въ модерната теория на Фройдъ се говори за подсъзнателни психични комплекси („Едиповъ комплексъ“ и др.), които се явяватъ причина на различни наши действия, особено на невпро-

тични заболявания и т. н. На съ, обаче, ни интересува значението, което се дава на тоя терминъ въ педагогиката. Ако вземемъ думата въ дословното ѝ значение, ще намѣримъ, че въ дидактиката и въ сегашната наша практика има комплекси и че обучението ни се реди по комплекси. Всѣки учебенъ предметъ прелставя отъ себе си комплексъ, но логически, наученъ, отвлѣченъ, съставенъ и мисленъ отъ човѣка на науката, който го е далъ като учебенъ предметъ, и отъ ония, които сж въ състояние да го овладѣятъ мислено. Такива логически комплекси можемъ посочи множество, по обемисти или по-тѣсни отъ учебния предметъ. Така напримѣръ, единъ френски авторъ е комплексъ и то доста обширенъ, Европа, Италия, електричеството, кислородътъ, събирането, кубичната форма, думата „майка“ и т. н. — това сж все комплекси, само че логически, абстрактни. Но терминътъ комплексъ не се употребява въ тая логическа смисълъ. Подъ комплексъ не се разбирагъ, какви да е логически единства — цѣлости, а живи, живи, конкретни единства, вещи и явления, каквито има и ни предлага окръжаващата ни действителность. Споредъ съветскитѣ педагози, това сж особени явления — тия на трудовата дейность на хората. „Трудовиятъ принципъ, който заповѣдва да се организира училището като живота, да се изхожда изъ живъ, материалъ на действието, естествено е довелъ до комплекса, понеже въ живата действителность нѣма некомплекси: всѣко явление, противно на изолиранитѣ отъ науката елементи, е сложно, сложно въ себе си, сложно въ своитѣ свѣръзки и следствия. Тая сложность и тия свѣръзки сж тѣй голѣми, многобройни, че отъ кое и да е явление можемъ да минемъ до най-широки свѣръзки, чакъ до мировитѣ. Този фактъ можемъ да илюстрираме съ примѣръ: въпросътъ на едно дете, „защо тече вадичката“, или „къде отива водата“, ни довежда до проблемата за всемирнитѣ свѣръзки и закони. Разбирането на комплекса и отъ тукъ на комплексното обучение зависи преди всичко отъ това противопоставяне на логическитѣ, искусствени свѣръзки и единства на конкретнитѣ, живи единства, каквито има въ действителността. Комплексътъ, значи, е едно реално, повече или по-малко сложно цѣло — вещь или явление, но не и едно абстрактно и образувано въ нашата мисълъ сложно единство. Вселената е най-голѣмиятъ комплексъ, който ние възприемаме въ различнитѣ му части, по-голѣми или по-малки, доколкото тѣ въздѣйствуватъ на нашитѣ сѣтива.

2. Комплексно обучение. До водимъ комплексно обучение, ще рече, да се откажемъ отъ досегашната логическа система, която е системата на учебнитѣ предмети, и да възприемемъ програмата на реално-трудопитѣ комплекси. Въ комплексната система и годишна програма изчезватъ учебнитѣ предмети и се замѣстватъ съ нови жизнено-трудопитѣ методи-

чески единици, които по размеръ могат да бждат толкова голѣми, че обработката имъ да продължи съ месеци, дори и цѣла година, а може да се завърши и въ единъ день съ нѣколко часа. Като такива комплекси можемъ да посочимъ, напр.: България, нашия градъ, околията, Дунавъ, нашата храна, нашата кжща, общината, нивата ни и т. н. — все конкретни единства изъ действителността, която ни окръжава. Знаемъ, че дисциплината въ науката, въ теорията, въ образованието намира своя изразъ въ систематичността, и естествено, въ обучението е важно да се не отказваме отъ тая страна, а отъ казаното изглежда, че комплексътъ жертвува системата. Но въ сжщностъ не е така. „Тука, както всѣкжде и всѣкога, дето се върши образователна работа, — има две системи: едната е науката или учебниятъ предметъ, дето ние изучаваме теорията въ логическа поредица, а следъ това минаваме къмъ прилагане на усвоенитѣ знания изъ науката, а другата е системата на живота, системата, която представя, кое да е трудово явление, било то просто или сложно, отъ дето минаваме къмъ системата на науката, която трѣбва да обясни тая система на живота. Комплексното обучение използва за децата оная система, която може да даде живиятъ комплексъ за изучаване трудовата дейность на хората и натрупва при тая работа научни изводи и въпроси, като презъ всичкото време отъ конкретното явление се вглѣбява въ изучаване на тая научна областъ, която се диктува отъ даденото конкретно явление или трудъ. Напр., отъ опита — да дадемъ изразъ на своето възхищение отъ планината — съ собствени сили да преминемъ къмъ поетическитѣ произведения, които не само ще зарадватъ децата, но ще ги запознаятъ и съ едно кжтче отъ литературата.*)

Освенъ дето системата на отдѣлнитѣ науки — учебни предмети не се изоставя, но се препорѣчва на учителя, макаръ че децата се движатъ по пътя на конкретния комплексъ, никога да не забравя, че комплексното преподаване съвсемъ не го освобождава отъ придържане въ единъ курсъ на опредѣлени знания и умения-сръжности, който е основенъ и задължителенъ. Който и да е конкретенъ комплексъ може да даде материалъ и възможность за придобиване знания и умения. Затуй, когато единъ достатъчно широкъ комплексъ е избранъ и обоснованъ, учителятъ си съставя планъ за всичко онова, което той може да вземе за образователни цели изъ него: какви познания изъ отдѣлнитѣ области на знанието ще му се удаде да развие и да даде да се усвоятъ отъ неговитѣ ученици, — напр., изъ математиката, историята и т. н. Когато комплексътъ се завърши, трѣбва да има време, натрупанитѣ знания и умения (сръжности, навици) да се систематизиратъ, да се подредятъ. да се свържатъ и да се направятъ възмож-

*) Сжщата книга, стр. 136.

нитъ по-нататъкъ обобщения. Разбира се, че въ хода на работата също ще се яви нужда отъ такива обобщения. Би било странно, ако наблюдението на едно стъкло, пълно съ гореща вода, което се пука върху леда, не би ни дало поводъ да запознаемъ детето съ закона за разширението на тѣлата, а прочетеното и харесалото ни се стихотворение не би ни довело да запознаемъ децата съ писателя, епохата, бита и т.н. По такъвъ начинъ физиката, аритметиката, литературата, историята и др. науки ще се явятъ на свое време, но ще се явятъ като край, заключение, изводъ, а не като начало-изходъ. Безъ такова обобщение и обединение, разбира се, комплексътъ ще се превърне въ хаосъ или въ нѣщо откъснато. Учителътъ трѣбва да се стреми къмъ система, но не натрапена, готово дадена, а която да произлиза отъ работата и отъ собствени-тѣ усилия и стремежи на ученицитѣ. Не може да се не отбележи при това, че когато при предметната система се запазва единството на дадена теория въ учебния предметъ, всѣки учебенъ предметъ си остава изолиранъ, и ученикътъ свършено немотивирано се пренася всѣки часъ отъ една областъ въ друга, — при комплексното преподаване още отъ първитѣ крачки се запазва органическото единство на цѣлата работа, а следъ това и предметитѣ при извеждане на изводитѣ представатъ да бждатъ откъснати единъ отъ другъ. Така се постига основното педагогическо искане за единството въ образователната работа.

Отъ казаното става явно, че системата на науката при правилна постановка на комплексното обучение съ — планъ, отчетъ и изводи — винаги ще се явява резултатъ на системата на живота или труда. (Следва).

Аспарухъ Крайчевъ,

училищенъ инспекторъ
въ гр. Севлиево.

ПЛАНЪ ЗА ЦѢЛОСТНО ОБУЧЕНИЕ.

Разпредѣлбата на учебния материалъ е необходима. Тя изразява не само методическитѣ разбирания на учителя, но и показва, до колко последниятъ е овладѣлъ учебната материя, която му предстои да разработва, до колко се е вдѣлбочилъ въ нея, за да отдѣли същественото отъ несъщественото, и до колко му е ясна целта, която преследва. Чрезъ нея се осмисля работата презъ цѣлата учебната година, обхваща се учебния материалъ въ неговата цѣлостъ и, съобразно душевното развитие на ученицитѣ, естеството на учебното градиво, целта на учебния предметъ и учебното време, се подрежда и групира по единъ или по другъ начинъ.

Начинитѣ, по които е ставало и по които сега става нареждането на учебния материалъ, съществено се различаватъ.

За да се достигне до учебенъ планъ, който да не бжде съставенъ отъ изкуствено нахжсани единици, нѣмащи никакви свръзки помежду си, а отъ единици, които сж обединени естествено около синтетични теми, трѣбва натѣлно да се спазватъ редица изисквания.

Едно важно изискване, което трѣбва да се има предвидъ и което е една отъ основитѣ за опредѣляне на начина за разпредѣлене на учебния материалъ, е пълното познаване на задачитѣ и целта на учебнитѣ предмети. Когато се усвои целта на предмета въ пълна ширина, когато се види, каква часть съставлява тя отъ общата образователна целъ на училището, тогава работата ще бжде улеснена и начинътъ сигурно и правилно подсказанъ. Защото, ако механически извършимъ тази работа, ако само вземемъ предвидъ посочения въ програмата или учебника учебенъ материалъ и времето и съобразно това съставимъ годишенъ учебенъ планъ, ние ще извършимъ механическа работа.

Образователната целъ има две страни: една формална и друга материална. Въ зависимостъ отъ това, на коя отъ тия страни е давано по-голъмо мѣсто, е имало привърженици на две течения: на дидактическия формализъмъ и дидактически материализъмъ. Днесъ, обаче, се схваща, че знанията и сръжноститѣ покрай задачата да упражнятъ правилно въздействието за развитието на душевнитѣ и физически сили на подрастващитѣ, същевременно целятъ да дадатъ знания и умѣния за приспособлението имъ въ практическия животъ. Отъ това следва, че не трѣбва да разпредѣляме и групираме знанията само съ огледъ на тѣхната практическа важностъ, а да запазимъ естественитѣ отношения и връзки помежду имъ, за да подсигуримъ единство въ съзнанието на детето.

При това въдълбочение въ сжщността на образователната целъ ще стане нужда да се проучи добре и учебникъ материалъ. Последното проучване ще даде сигуренъ замахъ на учителя при разпредѣлбата на учебния материалъ.

Но какво представлява въ сжщностъ тая образователна материя? Отъ кжде черпятъ своето съдържание учебнитѣ предмети? Не сж ли тѣзи образователни материали елементи на природната и социална сръда, въ която расте и се развива детето? — Ето въпроситѣ, за които трѣбва да си дадемъ смѣтка. И тогава ще се наложи необходимостта да се проучи и опознае основно цѣлата природна и културна сръда на детето, понеже цѣлкупната ни дейностъ презъ учебната година ще бжде насочена да го запознаемъ съ онѣзи обекти и явления, които сж елементи на тая сръда и съставки на учебния материалъ по нѣкои учебни предмети.

Природната сръда на детето ще трѣбва да се изучи по

целесъобразенъ начинъ, та съ огледъ на това да се нареди учебното градиво. Детското съзнание ще трѣбва да се обогати съ пълни и вѣрни представи за всички обекти и явления, които го засѣбикалятъ. неговитѣ сѣтиса ще трѣбва да станатъ достатъчно годни да възприематъ всичкитѣ впечатления, които получаватъ, неговата мисль ще трѣбва да се оплоди. Всичко ще трѣбва да се постигне възъ основа на действителното, конкретното, чрезъ планомѣрни и целесъобразни наблюдения.

Въ учебния планъ, следователно, трѣбва да се отдѣли мѣсто за излетитѣ. Нищо не би се постигнало, ако децата не се поставятъ въ непосредственъ допиръ съ заобикалящата ги срѣда и подъ вещото ръководство да изучатъ обектитѣ и явленията, които много често гледатъ, но моого рѣдко виждатъ.

Детскиятъ духъ, обогатенъ съ достатъчно вѣрни и пълни представи, ще има възможность, подтикванъ отъ вътрешни сили, да ги съпоставя, групира и да опредѣля тѣхнитѣ отношения. Конкретната областъ, отъ която ще се извличатъ числовитѣ стношения, трѣбва да бжде непременно оная, която е предметъ на детското внимание и изучване. Не е подходящо да се взематъ задачи изъ конкретна областъ, която е чужда за детето. И лицата, които се преплитатъ въ задачата, трѣбва да бждатъ по възможность действителни лица.

Културната, обществената срѣда е резултатъ отъ опита и прогреса на миналитѣ поколѣния. Тя се възприема по два начина: посредствено — чрезъ нервно-мозъчната организация и непосредствено — чрезъ влизане въ съприкосновение съ нея. Тукъ сж продуктитѣ на всички науки и изкуства, тукъ сж още и сложнитѣ форми на обществения животъ.

Съставкитѣ на тази срѣда сж елементи отъ съдържанието на редица учебни предмети. Въпросътъ е, обаче, какъ би могълъ да се нареди учебния материалъ по тия учебни предмети, та, отъ една страна, да се постигнатъ задачитѣ, които си е поставилъ всѣки учебенъ предметъ, и, отъ друга, да се постигне целта на образованието изобщо.

Първото условие, безъ което не може, ще бжде основното познаване на учебния материалъ, изразенъ въ конкретни форми. И тукъ, особено при запознаването съ общественитѣ учреждения, ще се наложи нуждата отъ посещения, излети до културни паметници и др.

Разпредѣлбата на този учебенъ материалъ ще бжде съ огледъ на това, не какво има писано въ учебника или ръководството, но какви елементи отъ нашата културна срѣда имаме да изучимъ и какъ да наредимъ нашитѣ изучвания. „Книжниятъ драконъ“ ще бжде изхвърленъ отъ жквата училищна практика — ще имаме учебенъ планъ, който ще дава живо знание.

Друга основа, отъ която трѣбва да се изхожда при със-

тавяне на годишенъ учебенъ планъ, е душевното развитие на децата отъ дадената възраст и особенитѣ имъ индивидуални прояви. Та, за да се справимъ съ основнитѣ линии на истински годишенъ учебенъ планъ въ едно отдѣление, нужно е, да се справимъ съ особеноститѣ въ развитието на детската психофизична организация: степенъта на развитието на душевнитѣ способности, господстващитѣ интереси, творческитѣ сили, колебанията на енергията въ физическото и душевно развитие презъ различнитѣ сезони, развитието на сѣтивата — изобщо, всичкитѣ основни прояви, които ще под-скажатъ, въ какъвъ видъ, въ каква форма и въ каква ширина трѣбва да се разработи учебния материалъ.

Каква загадка е за насъ всѣко дете, което току що прекрачва училищния прагъ? Каква ли наследственостъ е сложила тежкия си отпечатъкъ върху проявитѣ на неговия духъ? Какъ ли сж подхранвани зараждащитѣ се интереси? Колко ли спящи заложи се криятъ въ неговата душа? — Много подобни въпроси ще зашепнатъ на духовното ухо на учителя.

Изборътъ на учебния материалъ е готовъ — дава ни го програмата. Остава да се направи разпредѣлбата и нареждане на този учебенъ материалъ, съобразно горнитѣ три основи: целъта на учебния предметъ, естеството на учебния материалъ и душевното развитие на детето.

Какъ става разпредѣлбата на учебния материалъ повечето пжти? — Календарътъ въ ржка. Опредѣлятъ се работнитѣ месеци, седмици и седмични дни. И учебникътъ дохожда на помощъ. Много рѣдко и почти никакъ не се прибѣгва до програмата за народнитѣ основни училища. Уроцитѣ се разпредѣлятъ по месечно, въ нѣкой случаи и седмично и се написва по възможности по-кратко и по-схематично. И работата е свършена. Въ такъвъ случай учебниятъ материалъ ще се разработва механически, безъ да се създаватъ трайни връзки между знанията и между знанията и сръжноститѣ. Знанията пъкъ не трѣбва да бждатъ разхвърлени хотично въ детското съзнание, а наредени въ съотношения.

Но даже и да се създадатъ връзки между отдѣлнитѣ уроци, даже и да се схане учебната материя по всѣки учебенъ предметъ като цѣлостъ, все пакъ може да не се постигне онова единство въ детското съзнание, което желяемъ, понеже и въ досегашната практика нерѣдко сж се търсили и установявали подобни връзки между знанията, но съ тази разлика, че сж били временни и външни. Единство въ детското съзнание може да се постигне само чрезъ трайни и живи връзки между знанията и сръжноститѣ, ако сж наредени около единъ обединителенъ центъръ.

Въпросътъ се поставя на по-друга основа — да се наредятъ учебнитѣ уроци все около единъ центъръ, около една конкретна областъ.

Ще изложимъ начинитѣ, по които е възможно да се достигне до трайни връзки между знанията. Такива връзки могатъ да се създадатъ по три начина: чрезъ асоциация, чрезъ концентрация и чрезъ корелация.

Предметитѣ и явленията на нашата природна и културна сръда въ нашата учил. практика се изучаватъ по картини и то въ оня редъ, въ който ни ги дава действителността: Това става при обучението по естествознание, отечествознание, геометрия и др. Около такива природни картини може да се нареди, обаче, и учебниятъ материалъ и по другитѣ учебни предмети. Въ такъвъ случай картинитѣ ще бждатъ синтетични теми, които ще обединятъ около себе си знанията по всички учебни предмети. Всѣка картина може да се раздѣли на помалки такива за по-лесно изучаване. Тя ще бжде изучвана въ учебнитѣ часове по различнитѣ учебни предмети, съ огледъ на това да се постигнатъ и задачитѣ, които преследва всѣки предметъ поотдѣлно. Така се разглеждатъ по редъ всички теми, като учебнитѣ предмети запазватъ своята самостоятелностъ. Този начинъ на свързване знанията се нарича *свързване чрезъ проста асоциация*.

При втория начинъ на свързване нѣмаме отдѣлни учебни предмети. Учебното градиво се нарежда около центрове: предметъ, явление, дейностъ, нужда и др. Оня учебенъ материалъ, който може да има свързка съ нѣкоя синтетична тема, се изучава въ свързка съ нея. Щомъ се изучи една тема, пристѣпва се къмъ втора и т. н. Този начинъ на свързване се нарича *свързване чрезъ концентрация*.

При свързване чрезъ корелация се търсятъ и установяватъ отношенията между отдѣлнитѣ учебни предмети и между знанията и сръжността изобщо. Тукъ нѣма синтетични теми, а всичко се свързва съ човѣшката дейностъ. Като се изхожда, напримеръ, отъ стопанскитѣ дейности: оране, засѣване, отглеждане на дом. добитѣкъ и др., почувствава се нужда да се добератъ до известни знания отъ различнитѣ науки — учебни предмети: математика, естествознание, география и др. Върви се по пѣтя, по който първобитния човѣкъ се е добралъ до знанията и сръжноститѣ — при постройка на жилища, при набавяне храна, облѣкло и др.

Ние не можемъ при нашата предметна програма да използваме всичкитѣ начини на свързване учебния материалъ, а само ония, които ѝ подхождатъ. Свързването чрезъ концентрация въ оная форма, въ която го очертахме, не може да се използва. Трѣбва да се използватъ останалитѣ два начина на свързване: чрезъ простата асоциация и чрезъ корелация, разбира се, до колкото е възможно.

Ще имаме въ такъвъ случай координиране на учебнитѣ материали около дейноститѣ на духа, ще имаме запазване на самостоятелността на учебнитѣ предмети, групирани помеж-

ду си по принципа за запазване на съотношенията имъ. Всички предмети ще бждатъ обединени около обединителни конкретни области.

Но открива се въпроса, практически какъ би могло да се постигне това? Кой учебенъ предметъ може да бжде обединителенъ центъръ? Кой предметъ може да ни даде такива централни теми, които да служатъ като вжзли?

Може ли тази седмица отъ единъ предметъ да се вземе темата—центъръ, другата седмица отъ другъ и т. н.?

При нашата предметна програма можемъ да имаме цѣлостно обучение, ако вземемъ предметно учение въ I и II отдѣления и отечествознание въ III и IV, като обединителенъ центъръ. Изъ тѣхната областъ ще намѣримъ достатъчно теми, които да сж въ широкъ или по-тѣсенъ обемъ и които да обединятъ около себе си знания отъ всички учебни предмети. Достатъчно е само да се подбиратъ жизнени теми.

Възражението, което, може би, ще ни се направи е, че и въ досегашната практика е имало стремѣжъ да се търси смисълъ въ установяване на връзки между знанията по учебните предмети. Далечъ сме отъ мисълта да отричаме това, но намираме за нужно да изтъкнемъ разликата, която съществува между двата начина на свързване знанията — досегашния и новия.

Така, нерѣдко въ свързка съ уроцитъ по предметно учение се чете четиво съ подходящо съдържание, въ свързка съ преживяното или наблюдаваното се пише съчинение или се пѣе пѣсничка. Ще се каже, това не е ли търсене и установяване на връзки, не е ли това, което се препоръчва, което ние практикуваме.

За да се даде отговоръ на поставеното питане, ще трѣбва да се направятъ нѣкон пояснения, които ще сж отъ голѣмо значение за поставянето му практически.

Преди всичко нашата мисълъ е, че трѣбва да се постави предъ ученицитъ жива тема за изучване. Тази тема ще бжде разглеждана, до колкото е възможно, презъ различните часове на учебните предмети, въ *продължение на седмица, две, три* — до като се изчерпатъ изучванията. Тя ще занимава ученицитъ тѣй много, че тѣ ще иматъ възможность да я изучатъ всестранно. Ще се подхваща съ нова тема чакъ, когато първата е добре проучена. Най-характерното за случая е това, че съвсемъ естествено, подтиквани отъ непринуденъ интересъ, ученицитъ предявяватъ искания да пишатъ, напримѣръ, за разходката до керемидарницата, да четатъ подходящи разкази, да смѣтатъ смѣткитъ на керемидаря и пр. Но коя е темата? Нашата обща тема ще бжде: „Какъ строятъ новата кжща до училището“. Въ свързка съ тази тема е говорено за начина на строежа, за работницитъ, за материалитъ: тухли и керемиди (въ керемидарницата), желѣзарски работи (въ желѣзарницата),

прозорци, врати (въ столарницата) и др. Както се вижда, нашата обща тема се разпада на по-малки теми.

Учебният материал по другите учебни предмети много леко и практично би се наредилъ около тѣзи предметни теми и то не изкуствено, като учителятъ се чуди, какъ да доведе ученицитѣ до темата, а обратното — ученицитѣ да предявятъ искания въ сѣрзка съ темата, да получатъ необходимитѣ знания. Не ще съмнение, че дарбитѣ и подготовката на учителя иматъ голѣма значение за този случай.

При досегашния начинъ на свързване знанията се търсѣха и установяваха връзки, но това ставаше съвсемъ случайно — днесъ свързването става съ една тема, утре съ друга, други день съ трети и т. н., безъ да има онова обединение на знанията около една, макаръ и временна, но съ по-широкъ обемъ синтетична тема. И отъ гледището на разнообразието, макаръ че темата ни занимава само седмица, две или три, смѣтаме, че това е сгодно.

Въ нашия случай имаме стремежъ да обединимъ знанията на учебнитѣ предмети около тази жива тема, която предстои да се изучава, и че ученицитѣ ще бждатъ непринудено подтиквани да търсятъ нови и нови знания, за да хвърлятъ нова и нова свѣтлина на разглеждания въпросъ, като сами установяватъ връзкитѣ.

Желанието ни, да се постигне единство въ детското съзнание, ще бжде фактъ. Ще се избѣгнатъ много изкуствени подготовки, за да се будятъ аперцепиращи представи за нуждната аперцепция, изразено на хрбартиански езикъ, ще се предпазимъ отъ много досадни и шаблонни форми на преподаване, а ще имаме по възможность истинско обучение.

Нуждта да се разпредѣли учебния материалъ по всѣки учебенъ предметъ отдѣлно е много наложителна и безъ тази предварителна работа би се изпаднало въ крайность, която ще опорочи хубавата идея.

Не биаа да се изпуска изпредвидъ обстоятелството, че при търсене и установяване на връзки между отдѣлнитѣ знания може да се изпадне въ механическо търсене на допирни точки между знанията и външно, случайно, механическо свързване, което не може да упражни въздействие върху детския духъ и далечъ не може да създаде очакваното единство въ детското съзнание.

За да конкретизираме по-прегледно нашитѣ мисли, ще се постараемъ да подредимъ учебния материалъ по всичкитѣ учебни предмети около синтетични теми, взети отъ материала по предметно учение.

Примѣръ за II отдѣление:

Първи день.

1. Предм. учение — Новата учебна година. (Малка тема).

2. Четене — Разработка четивото „Нова учебна година“
3. Писане — Преписъ на разказчето „Дойде новата учебна година.“ (Главни и малки букви).
4. Гимнастика — Какъ се наредихме, за да влѣземъ въ новата учебна стая. (Тилна редица).

Втори день.

1. Четене — Четене на четивото „Новата учебна година“ — разработка откъмъ прочитъ.
2. Смѣтане — Броене до 20 — чинове, ученици, мѣрене съ крачки, съ метъръ и др. до 20. Писане цифр. до 20.
3. Писане — „Новата учебна стая“ — статийки, съставена отъ ученици и учителъ колективно, полудиктовка.
4. Рисуване — Рисуване картинката: учил. сграда, учил. дворъ, децата идватъ на групи въ училището.

Трети день.

1. Предм. учение — Нашата кѣща, въ която всички домашни живѣятъ: мѣстоположение, видъ, разпредѣление, удобства и строежъ. (Синтетична тема).
2. Смѣтане — Задачи отъ събиране и изваждане въ кръга на числата до 20. (Предметна област — „Нашата кѣща“).
3. Четене — Разработка на четивото „Две мамчета“.

Четвърти день.

1. Предм. учение — Какъ строятъ новата кѣща до училището. (Наблюдения и обобщение).
2. Писане — Полудиктовка на статийката „До кѣщата на чичо Стефанъ. (Правописъ на думи съ ъ и ж).
3. Четене. — Четене четивото „Две момчета“ — разработка откъмъ прочитъ.
4. Ръчна работа — Моделиране отъ глина „Нашата кѣща, нашия дворъ и всичко, което виждаме въ него.“

Пети день.

1. Четене — Четене четивото „Две момчета“ — упражнение въ изразително четене.
2. Смѣтане — Десетицитъ отъ 10 — 100 — броене. Предметна област — какви пари броилъ Митковъ татко за тухлитъ на новата кѣща. (Десетолевка).
3. Писане — Кратко писмено изложение на съдържанието на четивото „Две момчета“.
4. Гимнастика — Какъ се нареждаме по чиноветъ въ новата учебна стая. (Нѣколко тилни редици).

Шести день.

1. Вѣроучение — Освещаване новата кѣща на Лазарови. Молитви къмъ Бога. Защо се молимъ?
2. Смѣтане — Броене десетици и единици отъ 20 — 100. Използува се същата предм. област, която използвахме миналия часъ по смѣтане.
3. Пѣние — Откриване пѣсничката „Тази кѣща азъ обичамъ, дето съмъ роденъ . . .“ и т. н.

Обеденителната тема „Нашата кѣща“, се разработва още една седмица. Изчерпа ли се тя, пристѣпва се къмъ нова.



Б. Върбановъ,
учил. инспекторъ въ Т.-Пазарджикъ.

ДВА ТИПА УЧЕНИЦИ ПРИ ОБУЧЕ- НИЕТО ПО РИСУВАНЕ ВЪ ПЪРВОН. УЧИЛИЩЕ.

Съвременното училище е длъжно да установи и измѣри наклонноститѣ и способноститѣ на всѣки ученикъ, за да ги има предъ видъ при обучението, като съобразява съ тѣхъ своитѣ похвати и методи. Това изследване и оценяване е основна необходимостъ за успѣшното обучение по всички учебни предмети, предвидени въ официалната програма. Ако учителтъ нѣма представа за индивидуалнитѣ наклонности и способности на своитѣ ученици, неговата работа рискува да се превърне въ безцелно лутане и убийствено изнасилване на детската природа. Такъвъ учителъ ще прилича повече на наивникъ, който принуждава рибата да хвърчи, отколкото на разуменъ и съзнателенъ създателъ на ценности въ душата на детето.

Нашитѣ наблюдения надъ училищната ни практика по рисуване въ първоначалнитѣ училища сж ни убедили по единъ пълненъ и безспоренъ начинъ, че при обучението по този съ тѣй голѣма образователна стойностъ предметъ господствува удивителна несъобразностъ съ индивидуалнитѣ дарби на ученицитѣ. Усвоената практика нивелира всички ученици подъ знака на една срѣдна способностъ за рисуване, приписвана на всѣки ученикъ. Благодарение на това противоестествено постъпване, нашитѣ ученици рисуватъ несрочно и иматъ понижено съзнание за сигурностъ въ успѣшното извършване на възложената имъ задача.

Установено е, че по отношение на рисуването сжществуватъ два типа ученици: зрителенъ и строителенъ. Първитѣ рисуватъ това, което непосредствено наблюдаватъ или сж видѣли въ миналото. Вториятъ типъ иматъ съвършено противоположно на първитѣ отношение къмъ рисуването. Тѣ рисуватъ това, което знаятъ за нѣщата, като последователно ги построяватъ отъ тѣхнитѣ съставни части.

Учителитѣ обикновено оценяватъ като способни зрителнитѣ типове, а строителнитѣ — като неспособни рисувачи. Въ това именно погрѣшно отнасяне къмъ ученицитѣ при обучението по рисуване стои капиталната грѣшка, чиито последствия сж тѣй неблагоприятни и пагубни за графическата сръчностъ. Злото става още по-голѣмо и усвоената практика по-осъдителна като се знае, че процентътъ на зрителнитѣ типове въ едно отдѣление е по-малъкъ отъ този на строителнитѣ. Практикуваниятъ методъ, следователно, не се съобразява

напълно съ способноститѣ на болшинството ученици. По-голямата част отъ тѣхъ оставатъ незасегнати отъ обучението по рисуване.

Учителѣтъ, който се взре по-сериозно въ рисункитѣ на своитѣ ученици, неминуемо ще констатира, че двата типа рисувачи — зрителниятъ и постронителниятъ — сж изразили чрезъ линиитѣ по единъ много релефенъ начинъ своята психологическа сжщностъ. Въ рисунката на зрителния типъ е дадена действителността, като продуктъ на едно непосредствено възприятие или възпоменание. Нѣщата въ нея сж такива, каквито сж въ действителностъ и както изглеждатъ: чувствуватъ се една координация между движението на ржката и движението на окоото. Съ строителниятъ типъ става нѣщо по-друго при рисуването. Той се намира въ невъзможностъ да даде съ една или нѣколко линии графически образъ на онава, което наблюдава или си спомня, понеже не може да види и да си представи линии. Този типъ ученици построяватъ своитѣ рисунки чрезъ разсжждения. Тѣ рисуватъ това, което знаятъ и разбиратъ.

Нуждно е да се провѣри и установи съ по-голяма положителностъ, какво е численото съотношение между двата типа рисувачи въ дадено отдѣление. Това може да се постигне чрезъ нѣколко специални задачи за изследване способности. За целта се използватъ нѣколко рисунки, рисувани безъ подготовка. Тѣ ще дадатъ достатъчна представа на учителя за сръжността на ученицитѣ, за богатството на тѣхнитѣ представи и похватитѣ, които трѣбва да се спазватъ при обучението. Резултатитѣ отъ изследването ще наложатъ да се нагодятъ методитѣ и похватитѣ така, че оптицитѣ да добиятъ по-положителна представа за нѣщата и да се научатъ да разсжждаватъ и разбиратъ, а строителитѣ да се приучатъ къмъ точно наблюдение, схващане и представяне. Разбира се, строителитѣ ще иматъ предимство, защото обикновено тѣ преобладаватъ въ отдѣлението.

За да бждемъ по-конкретни, ще се помжчимъ да дадемъ въ общи черти методическия ходъ при рисуването, който държи смѣтка за различнитѣ типове рисувачи:

а) Обща характеристика и очертаване на формата — изтъкване голѣмината въ сравнение съ изучени вече предмети, животни и др., съсѣбиящи особености и пр.

б) Главни части, отъ които е изградено цѣлото — изтъкване на отдѣлнитѣ части, отъ които е направенъ предмета, функциитѣ имъ, отношение на голѣминитѣ една къмъ друга, сравнение на частитѣ съ познати вече предмети и пр.

в) Второстепенни части, които изграждатъ напълно цѣлото — кои сж тѣ, кжде се намиратъ, каква е тѣхната функция, какво имъ е отношението къмъ по-големитѣ части, отъ които е състано тѣлото и пр.

Ако се възприеме и спазва очертания методически ходъ, рисуването трѣбва да почва съ тънки линии отъ общата форма, да продължи къмъ главнитѣ съставни части и да свърши съ малкитѣ форми. Така ще се подпомогнатъ и двата типа рисувачи: еднитѣ ще се научатъ да рисуватъ смислено и да знаятъ значението на отдѣлнитѣ форми и тѣхното отношение къмъ останалитѣ, а другитѣ — да схващатъ правилно форми-тѣ, които сж дадени непосредствено въ живота и природата.

Хубаво е цѣлото отдѣление да вземе участие въ изграждане рисунката на черната дѣска, което е за предпочитане, понеже всѣки ученикъ ще има възможность да даде своя дѣлъ за построяване на цѣлото. Разбира се, накрая рисунката се изтрива отъ черната дѣска, понеже тя служи само за упътване, а не за образецъ. Построената съ общи усилия рисунка е винаги детска, понятна и примѣрна.

Рисуването въ първоначалното училище, съобразено съ гореизложенитѣ психологически и дидактически изисквания, надѣае се, ще способствува за развиване на индивидуалнитѣ наклонности и дарби на ученицитѣ, давайки възможность на последнитѣ да усъвършенствуватъ своитѣ личности въ най-благоприятенъ смисълъ на думата.



ИЗЪ ПРАКТИКАТА ЗА ПРАКТИКАТА

Ат. Чешмеджиевъ,
учил. инспекторъ въ Станимака.

СЕДМИЦА НА ГРОЗДЕТО.

(Цѣлостно обучение въ II отдѣление).

Гроздоберъ! . . . Колко трепетъ, колко очакване, радости и преживявания криешъ въ себе си! . . . Ти красишъ и веселишъ есенята, която често, много често навѣва тжга . . . мжка и донася тежки мисли за близка зима . . . Децата сж вече разпуснати за гроздоберъ. Ето вече три дни тѣ сж вънъ отъ училището, вънъ отъ задушната стая. Боси, изцапани съ гроздовъ сокъ, немити . . . тѣ припкатъ следъ берачките, които пѣягъ, бератъ грозде и пълнятъ корабитѣ . . . Придружаватъ ги въ кжщи . . . пакъ се връщатъ . . . за тѣхъ нѣма умора, . . . нѣма почивка . . . Винаги бодри, весели . . . жизнерадостни. . . .

Въ деня на разпушането за гроздоберъ раздѣлихъ децата на групи. Дадохъ на всѣка група задача за наблюдение: „Какъ се подготвяме за гроздоберъ“, „Какво правимъ въ деня на гроздоберъ“, „Какво правимъ съ гроздето у дома“ и т. н. Тѣзи наблюдения ще ни сж необходими за учебната работа следъ разпуса.

1. Предметно учение.

Ето ни пакъ въ училището. Дворътъ е почернѣлъ отъ деца . . . Викъ, пѣсни, радости . . . доволство. Всѣко дете бърза да изкаже своитѣ впечатления на другарчетата си, а всѣко е видѣло много и преживѣло толкова, че не може да събере мислитѣ си . . . да се изкаже . . . да ги сподѣли. . . Тамъ. срѣдъ природата, въ живота, децата сж били въ стихията си. . .

Ето още единъ день за резултатна работа, казвамъ си азъ . . . Тукъ е разковничето за хубавото, смисленото и резултатното обучение . . .

Събрахъ децата. Весели, засмѣни, съ лица зачервени отъ умора, ме поздравиха и веднага започна бѣсно надпреварване да изкажатъ и на мене своитѣ преживѣлици . . . Оставихъ ги известно време свободни да говорятъ . . . да се наговорятъ . . .

— Е, деца, добре ли прекарахте гроздобера?

— Добре, добре, учителю! — Весель бѣше, хубавъ бѣ-

1015/955

ше . . . Нашето лозе имаше много хубаво грозде . . . Нашето бѣше три пѣти прѣскано и нѣмаше повредено грозде . . . И нашето . . . и нашето . . . ! Азъ ходихъ три пѣти съ кораба и все го пълнихме . . . Учителю, тати удари единъ заекъ . . . изкочи отъ лозето ни . . . А пѣкъ ние изпѣдихме яребици . . .

— Стига, стига, деца, така не можемъ да се разберемъ Нека да видимъ сега, изпълнена ли е порѣжката ми. Еленка, Иванчо и Добри ще ни разкажатъ, какъ се приготвиха домашнитѣ имъ за гроздоберъ . . .

Децата си отвориха бележнитѣ тетрадки, въ които сж вписали своитѣ бележки при наблюденията и свободно разказаха на другарчетата си онова, което сж видѣли.

— Една—две седмици преди гроздоберъ хората започнаха да се приготвятъ. Едни стѣгатъ каци, въ които ще поставятъ и мачкаты гроздето. Други стѣгатъ бѣчви—запарятъ ги съ гореща вода и ги изпушватъ съ папуръ. Въ бѣчвитѣ ще турятъ ширата и ще правятъ вино. Трети приготвятъ кошницитѣ и колята. Мама мриготви повече хлѣбъ, а тати купи всичко необходимо за ядене . . .

— Сега, деца, да видимъ Пенка, Здравка и Любчо, какво ще ни кажатъ за онова, което сж видѣли въ деня на гроздобера.

— Станавме рано. Тати приготви колата. Изъ цѣлото село се чува кучешки лай. Всичкитѣ хора сж вече будни. Започнаха да минаватъ коли съ кораби, пълни съ берачки. . . Пѣсни, смѣхове, викъ, глѣчъ . . . Качихме се и ние на нашата кола. Трѣгнахме за лозето . . . На полето вече е пълно съ хора. . . На всѣко лозе е запаленъ огънь, и берачитѣ закусватъ. Закусихме и ние и започнахме да беремъ грозде. Пълнитѣ кошници тати и бати носятъ на колата. Пълниятъ съ грозде корабъ закарахме у дома.

— Добре, деца, хубавичко сте запомнили. Сега да видимъ, какво ще ни разкажатъ Крумчо, Владо и Христинка за онова, което става съ гроздето у дома.

Гроздето, което е въ каци, или пѣкъ е поставено направо въ чергата на колата, изсипватъ въ голѣми каци и тамъ го мачкаты съ дебели дървета, или пѣкъ го тѣпчатъ хората съ крака. Чичо Петъръ има машина за мачкане на грозде. Гроздето, което е въ корабъ, мачкаты въ кораба, и ширата се отдѣля въ бѣчвитѣ или въ кацитѣ.

— Сега, деца, да си поговоримъ за ширатата и за гроздето. Защо ни сж тѣ?

— Отъ ширата си варимъ петмезъ, учителю. Татко прави сладко вино Ние пѣкъ си направихме сладки съ орѣхи и грисъ. . . Майка ми направи хубавъ мармаладъ отъ грозде . . . А ние си направихме грозде въ сладко вино за зимасъ . . . Отъ ширата правятъ и много вино. . .

— Вино не трѣбва да приемъ, учителю. Сладкото вино не е вредно за човѣка.

— Така, деца, виното не трѣбва да се пие, защото е вредно за здравето ни, а всичко друго, което казахме, е хубаво и трѣбва да се употребява въ голѣмо количество.

— Деца, вие изслушахте другарчетата си. Желая да си направимъ единъ хубавъ разказъ за „Гроздоберъ“...

Разказаното се повтаря по части и цѣлостно и се обобщава въ разказъ съ участието на всички деца. Разказътъ се изглажда и разказва отъ нѣколко деца.

Тѣзи свободни беседи ще продължатъ 3—4 часа по предметно учение. За другата седмица ще останатъ за разработка подтемитъ: „Какъ си направихме мармаладъ отъ грозде“, „Какъ си направи татко вино и сладко вино“, „Какъ си сварихме петмезъ и стафиди“...

Дадохъ на децата домашна работа — да разгледатъ въ читанките, има ли нѣщо писано за гроздобера.

2. Четене.

— Деца, казахъ ви да видите, има ли четиво за гроздобера. Потърсихте ли въ читанката?

— Да, учителю, имв такова четиво... Азъ го прочетохъ... И азъ го прочетохъ...

— Какво се разказва въ четивото? — Кой отъ васъ ще разкаже за този гроздоберъ?... Ами желае ли нѣкой да го прочете... Още кой желае?

— Деца, и азъ ще прочета четивото...

Съдържанието бѣше доста хубаво схваното. Направихъ анализъ на сжщото и пристъпихме къмъ усвояване техниката на четенето.

(Читанка отъ Ел. Пелинъ и Р. Босилекъ — стр. 17).

3. Писане.

Припомнихме си бѣгло говореното за гроздобера и съ участието на всички деца съставихме следното разказче:

Гроздоберъ.

Гроздоберъ дойде. Тати приготи кораба и кацитѣ. Дойдоха берачкитѣ. Всички се качихме въ кораба. Тръгнахме за лозето. Бѣхме много весели. Ето и нашето лозе. Тате наклади голѣмъ огънь. Напълнихме кораба. Върнахме се весели и доволни.

Разказчето схванаха, разказаха свързано и написаха на дѣската нѣколко деца. Разгледахме го въ правописно и техническо отношение и го написаха въ тетрадкитѣ си — полудиктовка. Ако има време, добре е понапредъ да го напишатъ на бележнитѣ си тетрадки и после чистичко и красиво — въ класнитѣ.

Втория част по писане децата³ написаха същото разказче чрез възпроизвеждане съкратено. Целта е да се повторят и схванат добре новите думи въ правописно отношение.

4. Смѣтане.

Съставяне отъ децата задачи и свободно решаване умствено. Задачките ще бждатъ изъ гроздобера. . . Въ кораба донесли 10 кошници грозде. Следъ това донесли още 30 и още 20. . .

Задачките се присмѣтатъ следъ анализъ и получените смѣтки се написватъ на дъската и въ тетрадките. Обявява се състезание въ бързо съставяне и решаване задачи.

5. Рисуване.

— Децата, искате ли да си нарисувате по една картинка отъ гроздобера? . . . Ами какво желаете да си нарисувате? . . . Добре, съгласенъ съмъ да нарисувате кораба, съ който отиваме на гроздоберъ. . .

Беседвайки, си припомваме и представяме мислено картината. Спираме се повече върху разпредѣлението на фигурите, формата на колата. . . воловете. . . Всѣки ще нарисува тяхната кола, а Петко, понеже нѣматъ лозе, ще нарисува Еленкината кола, съ която е отишълъ на лозе.

Рисуватъ съ моливъ „Фаберъ“ — контурно и съ тънки линии. Боятъ ще поставятъ следъ единичната и обща корекция. Гумата да се избѣгва.

6. Моделиране.

Наблюдаватъ се гроздовете, които сж донесли децата. Беседата ще обхвае общата имъ форма, формата на зърната и мѣстото имъ въ грозда. Децата вече сж моделирали малки топчета.

Дежурните ученици раздаватъ по парче глина на всѣки ученикъ и започва работа. Най-напредъ измѣсватъ глината добре. Ще си моделиратъ по една подложка, дебела около 1 1/2 см., и по форма правоъгълна, кръгла — по желание. Върху нея моделиратъ грозда. Зърната се закрепятъ съ малки клечици.

7. Мозаично рисуване.

Следъ моделирането направата на грозда е добре схваната и формата разбрана. Разгледахме пакъ единъ гроздь — зърната и формата имъ. Оставихъ децата свободно да рисуватъ и рѣжатъ отъ цвѣтна хартия и да лепятъ съ нишесте изрѣзките върху листа на блока. По желание могатъ да украсятъ листа съ листа отъ лоза — изрѣзани отъ зелена хартия.

8. Пѣние.

Текстъ отъ Хр. Цанковъ — Дерижанъ, а мелодия отъ

Н. Скобарева (кн. I., год. X., стр. 43 на сп. „Педагогическа практика“).

9. Гимнастика.

Покрай другитѣ упражнения — пасивни и свободни, децата играха и играта „На гроздоберъ“. Всѣко момиче е донесло по една малка кошничка, и съ пѣсни децата, наредени по две, извършватъ упражнения — бране на грозде, пълнене на кошничката, подаване на момчетата и тѣ го отнасятъ Играта е подходяща за времето и се играе съ удоволствие.

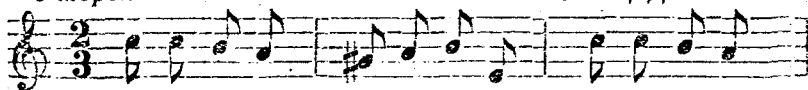
* * *

Седмичата на гроздето ще завърши съ праздненство. Децата ще уредятъ изложба съ изработкитѣ по моделиране, мозаично рисуване и рисуване. Добре е да се изложи отъ всѣко дете и грозде въ специални хартиени кутийки. Въ опредѣления день ще бждатъ поканени родителитѣ на децата, ще има забава отъ децата съ подходящи декламации, пѣсни, игри и сценки. Въ този день ще се направи и демонстрация за употребата на гроздето и противъ виното.

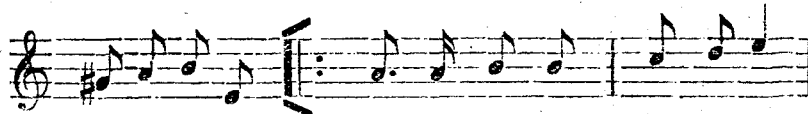
Гроздоберъ.

Умѣрено.

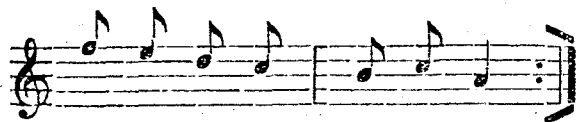
Ст. Ц. Даскаловъ



Гроздоберъ е: по ло-зя-та тичатъ радост-



стно де-ца-та С'пъл-ни кош-ни-ци в'ржце,



С'чуд-но свѣт-на-ло ли-це.

- 2) Съ пѣсни кръшни и звънливи
Изъ лозята приветливи
Припкатъ, скачатъ тѣ безспиръ,
Безъ да знаятъ отдихъ, миръ.
- 3) Кжсатъ грозде черно, бѣло,
Вкусно, сладко и узрѣло,
Кжсатъ, зобатъ съ весель смѣхъ,
Кой е по-честитъ отъ тѣхъ?

- 4) Вечерь слънцето щомъ заjde,
И подслонъ си всѣкой найде,
Тѣ край буйния огънь
Се отмарятъ въ сладѣкъ сѣнь.

Л. Бобевски.

Де се изпокриха?...

Умѣрено.

М. В. Николовъ.

Де се из-по- кри- ха бед-ни-

тѣ шур- че- та, Де-то цѣ- ло

лъ - то пѣ-ха вѣвъ по- ле- то.

Дето цѣло лѣто
Бѣха тѣй честити,
Че не ги намѣри,
Никой вѣвъ тревитѣ.

Че ни ги намѣри
Да ги изпоплаши,
Та си останаха
Цѣло лѣто наши.

Ахъ какво ли правятъ
Въ тая люта зима,
Чудната имъ пѣсень
Де ли днесъ я има?

Дора Габе.

Есень.

Andante.

Ст. Ц. Даскаловъ.

Нѣ-ма ве-че птича пѣсень, пролѣтъ радость



и цвѣ-тя, f Вънъ ца-ри без-душ на е-сень,



глѣхнать шир-ни-тъ по-ля. тѣ по-ля!

Капятъ листи пожълтѣли,
Тихъ дъждець рѣми, рѣми...
Плачатъ клони оголѣли,
Лѣвятъ бисерни сълзи.

По полята и гората
Колко пусто е сега!
Кална, дрипава земята
Тръпне, тръпне въвъ тѣга.

Ст. Ц. Даскаловъ.

Есененъ дъждець.

Коста Георгиевъ.



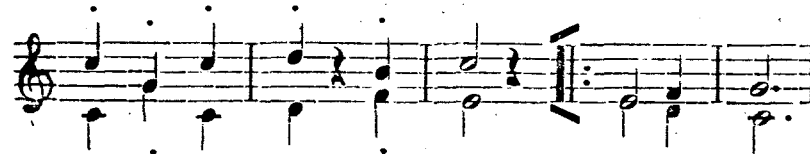
1. Цапъ, цапъ, цапъ, цапъ, цапъ, цапъ, цапъ, цапъ!



Ей дъж-децъ си-тень, дребенъ надъ по-ля-та



за-ва-лъ. за-ва-лъ. 2. Цапъ, цапъ, цапъ



цапъ, цапъ, цапъ, цапъ, цапъ, цапъ! и сын-чець



- 3) Цапъ, ... и пр. Ей селякъ
Стѣга плуга —
И поглежда,
И се смѣй . . .
- 4) Цапъ, ... и пр. Утре пакъ
Черна угарь
Съ надежда
Ще посѣй . . .

Вуйчо Ваню.

Ник. Г. Попова,
учителка въ Борозанъ, Разградско.

КАКЪ СТАНАХЪ РАЗКАЗВАЧКА.

Срѣда. Следъ обѣдъ. Насѣдали на чиноветъ, ученицитъ бѣха вперили погледъ въ менъ. Навела съмъ се надъ масата: прехвърлямъ книгитъ, които трѣбва да четемъ и които ще дамъ за домашно четиво. Въпрѣки протоколното решение на учителския съветъ за реда на работата, азъ не съмъ спокойна. Това показва, че работата ми по извънкласни четения куца. Но де именно? Поставихъ си цель: вдѣхване любовъ къмъ книгата. . . Развитие на всички видове паметъ. . . Заучване на цѣли фрази и служене съ тѣхъ. . . Интересъ. . . Силно желание имахъ, децата сами да пожелаатъ книгата. До ума имъ азъ трѣбваше да стигна презъ сърцето. Да накарамъ да затрептятъ всичкитъ имъ чувства. Но какъ?

Вземайки въ ржка книгата, спрѣхъ погледъ на най-добрия четецъ въ отдѣлението. Той не стана. Като сжщински заговорници, децата се изгледаха и въ единъ гласъ викнаха: — Разказвай!

Не очаквахъ това.

Още по-силно малкитъ викнаха: — Разказвай, ти разказвай! Ужъ се молятъ, а тѣй мощно налагатъ. — Добре, мълчете! Искате ли да разкажа изъ живота на първитъ българи? — Не! — За змея и царската дъщеря? — За. ? — Не! — За..? — Не! — Че вие какво искате? Стана една ученичка и направо заяви: — Разкажи нѣщо отъ себе си. Да не е писано на книга.

Обзе ме чувство, че трѣбва да нагазя въ гжста гора, безъ да познавамъ края на пжтя си. Упорито вперени въ менъ

детски очи гледатъ. Никога не съмъ разказвала „неписано“ на книга. Погледътъ ми се спрѣ на Марийка, нечисто момченце. Всички я избѣгваха. Тая заранъ ѝ се надсмѣха, и тя заплака. Знаехъ, че майката страда отъ очиболъ и почти не се грижи за детето. Потушихъ бурята, но изъ въздуха останаха облаци на негодувание и, навѣрно, щѣха скоро да избухнеть. — Обзета отъ ново чувство въ тоя мигъ, азъ се решихъ.

— Деца, ще ви разкажа, какъ едно момиченце съ своята голѣма любовъ излѣкува слѣпата си майка. Гробна тишина. Силенъ интересъ. Само моя гласъ ту тихо, ту високо се чува. Чувствува се, какъ си проправя пътъ къмъ малкитѣ сърдца и къмъ моето, защото днесъ за правъ пътъ чувахъ тоя разказъ:

Най-чистата вода.

Заболѣ леля Минка. Здрави, хубави черни очи я заболѣха. Ходи тя при лѣкари и баби, ходи по монастири. Тамъ сребърни кандила подари и свѣщи пали на всички икони, но помощъ не намѣри. Ослѣпѣ леля Минка. Тѣжко стана у тѣхъ. А колко голѣма мъка изпитваше тя, когато заплачеше малката ѝ Любка, дете на една и половина година. Пада, става, стигне до майка си, улови се за колѣното ѝ, па каже: „Маммо дай!“ Какво иска малката, слѣпата майка не разбираше. Плачеше Любка, а още по-силно плачеше майката. Пипа тя наоколо, побарва детето, сложи на колѣне, влило въ гърдитѣ ѝ, и дълго полива русата му главица съ горчиви сълзи. Всички ги жалѣха: нея и детенцето ѝ, па и мъжа ѝ — чичо Стоянъ Кротъкъ, добъръ човѣкъ. На полето работи той, и въ къщи пакъ той. Ще отсѣе брашно, па ще турне ношовитѣ предъ леля Минка да замѣси хлѣбъ. Той ще дига, той ще слага. Ще запали пещъ, ще опече хлѣба. Тѣй перѣха, тѣй готвѣха. Младъ човѣкъ бѣше; но неволята съ 10 години го застари.

Чу стариятъ дѣдо Лулчо за нещастieto на леля Минка, па единъ день стана, взе тояжката си и отиде у тѣхъ. Посрещна го чичо Стоянъ много зарадванъ. Старъ човѣкъ е дѣдо Лулчо, много нѣща знае — все може да ги поучи. Влѣзе той и сѣдна въ кѣта край огъня. Малката Любка отиде до колѣното му и запѣ: „Дя, дя!“ Взема я дѣдо Лулчо, помилва я по русата косица и ѝ заприказва:

— Ехъ, мило чедо, тѣй ти било писано, да не се радвашъ на милъ майчинъ погледъ надъ първа рожба. . . — Мило дѣдово детенце, не знаемъ, какво ни чака. . . . Слушай, Стояне, слушай и ти, булка! Помня, азъ малъкъ бѣхъ, но помня. Дѣдо ми, Богъ да го прости, казваше: „Слѣпиятъ ще се излѣкува, ако очитѣ си омие съ „най-чиста вода“. Вижете, потърсете! Языкъ и за васъ, языкъ и за чадото ви“.

Отиде си дѣдо Лулчо. . . И лелини Минкини де ли не ходиха? Дето се чуе „вязмо“. тѣ тамъ. По цѣли дни и нощи

стоеше слъпата дъждътъ очитъ ѝ да мие. Най-чиста, казваше си тя, е Божията вода. . . Но напраздно! И съ роса си ми 9 утрини подъ редъ очитъ, ала нищо не помогна. . .

Минаха години. Любка порастна и дойде време да тръгне на училище. Да бѣхте видѣли слъпата, какъ я цѣлуваше и съ сълзи обливаше! Радваше се Любка, че ще има другарки, че ще се научи да чете и презъ дългитъ нощи на милата си мама приказки ще чете. . . Но. . . още въ двора я посрещнаха нѣколко момчета и завикаха :

— „Уха, дъщерята на слъпата!.. Гледайте, мръсно момиче!“

Отиде Любка при момиченцата, но и тѣ избѣгаха. Домжчнѣ ѝ, болно стана на душата ѝ. Очичкитъ ѝ се напълниха съ сълзи и едри като градъ покапаха по бузичкитъ ѝ. . . Въ това време влѣзе въ двора Сашко, ученикъ отъ IV отд. и съседче на Любкини. Неговата майка често ходѣше у тѣхъ, окжпваше Любка и я закръпваше. Щомъ Сашко видѣ, че Любка плаче, затече се при нея, сне ржчикитъ ѝ отъ окжпаното въ сълзи лице и запита :

— Кажй, Любке, защо плачешъ? Я погледни, колко другарчета ще имашъ! Презъ сълзи тя му отговори :

— Тѣ . . . тѣ . . . ми се смѣятъ . . . викатъ ми „дрипла“, „мръсна“, . . . а мама . . . мама . . . не може. Свѣтнаха очитъ на Сашко. Той тропна съ кракъ и викна :

— Слушайте! Който е обидилъ Любка, той е безъ сърдце! Нейната майка отъ 6 години е слъпа, и вие всички знаете това. Ако нѣкой смѣе да ѝ каже нѣщо, азъ ще се разправамъ съ него! И хвана той Любка за ржницата, заведе я въ стаята при учителката и всичко разправи. Учителката успокои Любка и събра ученицитъ, на които дълго разправя за скърбитъ и неволитъ на слъпитъ и тѣхнитъ деца. Момчетата наведоха глави, а момиченцата плачеха.

— На обѣдъ всѣко дете бързаше да си отиде. Сашко подири Любка и я заведе у тѣхъ. Тя се завтече срещу майка си, прегърна я и заплака :

— Какво, детето ми, нѣкой ли те обиди?

— О, мвйчице, тѣ — другаркитъ ми се смѣха на рокличката, на чорапкитъ. . . — Не искамъ да ходя на училище! Всички сж чисти, опрани, само азъ . . . азъ . . . Събиранитъ отъ 6 години мжки у майката се поздигнаха въ гърдитъ ѝ, сърдчето ѝ заби . . . И тя не можа да се възвържи. Падна гърбомъ на земята, па викна приживъ да се оплаква : — Господи, не виждашъ ли? Каква бѣше тая клетва? При жива майка детенцето ми сиракъ да е?“ . . .

Любка, коктъничила до майка си, се мжчеше да я утѣши. Но сълзитъ въ изобилие се стичаха по бузичкитъ и капѣха върху майчиното ѝ лице.

— Стига, мамичко, стига. . . Азъ ще отида съ Сашко на училище. Нека ми се смѣятъ! Азъ ще ходя, ще се науча да

чета, ще ти чета хубави приказки. Ще порастна, ще ти помагамъ. Майчице, само ти ми бжди жива.

Любка склочи ржички надъ майчината си глава и зашепна едничката молитва, която знаеше :

„О, дѣдо Боже, ти най-добъръ, помогни на мамичка, дай ѝ здраве. На татка дай сила. На милитѣ птички дай подслонъ!“ Сълзитѣ на Любка изобилно закапаха върху майчинитѣ ѝ очи... Сълзитѣ ли бѣха, или Богъ самъ похвана очитѣ на майката ?

Тя почувствува, че нѣщо затрептѣ подъ клепкитѣ ѝ . . . Искри засвѣткаха . . . Повдигна глава . . . широко разтвори очи и . . . о чудо ! Тя видѣ милото дете колѣничило до нея... Обърна се, огледа се и викна :

— „Мило дете, сладка рожбо, дай да видя очичкитѣ ти... Отъ тамъ Богъ ми изпрати най-чистата водица -- твоитѣ скжпи сълзи ! Радостъ голѣма. Любка скачаше, пѣше. Тя прости на другарчетата си. Като се връщаше вечерята чичо Стоянъ отъ нивата, на двора тичешкомъ го посрещна леля Минка, за да му помогне да разпегне.

Той занѣмѣ . . . Сне калпакъ, преглътна сълзи, прекръсти се и каза : — „Благодаря ти, о Господи : великъ си ти ! . . . Незнайни сж пжтицата, по които идвашъ при насъ !“

Любка, гладко вчесана, скачаше около му... Огньтъ весело бумгѣше на огнището. Въ тенджерата врѣше сладка гостба за уморения чичо Стоянъ. . . .

. . . . Тихо завършихъ, защото сълзи ме душаха. Погледнахъ децата. Тѣ бѣха занѣмѣли и не чувствуваха, какъ едри сълзи отъ страничкитѣ имъ падаха на чиноветѣ. Окжпанитѣ имъ въ сълзи очи крадешкомъ се отправѣха къмъ Марийка и виновато се навеждаха надолу.

Една целъ бѣхъ постигнала. Станахъ, за да дамъ малко почивка, като мислѣхъ следъ това да беседвамъ. Ни едно дете не мръдна отъ чина си.

По-мощно отъ напредъ тѣ надигнаха гласъ :

— Разказвай ! Още, още !

— Но, деца, разказътъ се свърши.

— Намисли ! Още, още !

Децата възбудено наскочаха около мене. Бояха, че свѣтъкъ, въ който ги въведохъ, ще изчезне заедно съ мене. Нѣмаше мѣсто за отстъпление. . . .

. . . . И азъ подехъ новъ разказъ.

(Следва).

Б. Върбановъ,
училищенъ инспекторъ
въ гр. Т.-Пазарджикъ.

СПОМЕНЪ.

(Намѣрени бележки въ стара книга).

Въ раннитѣ детски години се намирахъ въ вихъра на непрекъснато празнично тържество. Всичко въ живота и

природата ме очароваше. Казвамъ това, безъ да се смушвамъ отъ спомена за ранното сирачество, непоносимата бедностъ и тежката отруденостъ на майка—вдовица. Просторното поле, палящето лѣтно слънце, усмихнатата пролѣтна покривка на близкитѣ хълмове, прохладнитѣ води на проточената и криволичаща родна рѣка, тишината и пѣстротата на тѣснитѣ градски улички — всичко въ купомъ ме прегръщаще въ лазвитѣ си, за да ме окриля, обнадеждава и възвисява . . .

Ходѣхъ и на училище. Тамъ бѣше друго : изкуствено построенъ свѣтъ, нѣмашъ нищо общо съ онова, което ствава вънъ . . . Прашнитѣ класни стаи, обгърнати въ полумракъ, разкривената и повредена учил, покжщина, хилядитѣ условности и ограничения, суровостта и недостъпността на учителитѣ, насилието и жестокостта, образуваха единъ кржгъ, всрѣдъ който се чувствувахъ винаги самотенъ, онеправданъ и потиснатъ. Учителитѣ се движеха като жестоки призраци, изкривили лицата си отъ злоба и привели тѣлата си отъ умора, угнетение и непонятна скръбъ . . .

* * *

Азъ се сприятелихъ съ една моя учителка. Това стана съеємъ неочаквано. Ние бѣхме съседи. Станахъ ѝ полезенъ : пазарѣхъ отъ бакалницата, купувахъ вестници, донасяхъ кофа вода . . . Нѣщо ми шепнеше настойчиво, че и учителката е, като моята майка, сестра и леля . . .

Подъ единъ отъ прозорцитѣ на училището се трупаха дечурлига. Любопитствуваха да видятъ, кой шуми въ стаята. Полубоитствувахъ и азъ. Качихъ се на площадката на прозореца. Видѣхъ моята учителна, съседка и приятелка. Неприудено и тържествено извикахъ: „Кака Зора е вжтре!“ Следъ малко звънецътъ зазвъни пискливо. Добриятъ дѣдо Колю, училищниятъ слуга, ме изгледа и ми съобщи, че директорътъ ме вика въ дирекцията. Отидохъ. Заварихъ го наведенъ надъ единъ вестникъ. Изгледа ме строго. — Казалъ ли си на нѣкого „кака Зора“ ? — Казахъ ! — Вземи си книгитѣ, иди си и утре ела съ майка си ! Изпълнихъ поржчката. Мъмриха ме и ми внушиха, че не бива така да се обръщамъ къмъ учителитѣ. Почувствувахъ и разбрахъ . . .

* * *

Изминаха се два месеца. Мислѣхъ, че съ печалната случка подъ прозореца на училището всичко е приключено. Измамилъ съмъ се. Въ едно пролѣтно утро, когато скокливи вrabчета радостно чуруликаха подъ учил. прозорци, вратата на учебната ни стая се отвори бавно и неочаквано. Влѣзоха директорътъ и класниятъ наставникъ. Настъпи мълчание. Накараха ме да стана. Директорътъ изправи високо плешавата си глава, погледна ми сурово презъ малкитѣ стъкла на ста-

ромодните си очила и заговори спокойно, отмърено и на-
станически :

— Когато въ едно стадо се появи опасна заразителна
болестъ, дългъ се налага на овчарьтъ да отстрани и обез-
вреди заболѣлитъ овци. Така и вашиятъ другаръ Божилъ
Сираковъ е заболѣлъ отъ опасна болестъ. Той си е позволилъ
да се обърне иронично къмъ единъ отъ преподавателитъ си.
За тази му постъпка учителскниятъ съветъ го наказва съ мъм-
рене отъ директора предъ класния наставникъ и класа, на-
маление поведението съ единица и предупреждение, че при
второ най-малко немирство ще бжде безусловно изключенъ...

Въ този моментъ нищо не разбрахъ. Огледахъ се нао-
коло. Четиридесетъ и два чифта изплашени очи ме гледаха
съ недоумение . . . Нѣщо тежко, жестоко ме притисна и ме
сломи. Дори и китното поле, проточено по бръговетъ на род-
ната рѣка, не ме приюти въ този день . . .

Асп. Крайчевъ,

учил. инспекторъ въ гр. Севлиево.

ПОЗНАВАНЕ НА ПРЕДМЕТИТЪ.

(Пръвъ урокъ по формознание въ III отд.).

1. **Уводъ.** Деца, припомнете си, какво видѣхме миналата
година въ работилницата на бачо Киро желѣзаря. Кажи, Ди-
митре! — Въ работилницата на бачо Киро желѣзаря видѣхме
голѣми и малки чукове, клещи, кофа съ вода, огньъ, духало,
наковалня и др. нѣща. — Димитръ е запомнилъ всичко. При-
помнете си сега, какво видѣхме пакъ въ зеленчуковата гра-
дина на чичо Стоименъ. Кажи Стефчо! — Учителю, тамъ ви-
дѣхме рало, плугъ, мотики, долапъ, кофички, разсадъ, лукъ,
чесънь, рѣпички и др. зеленчуци. — Избройте нѣщата, които
се намиратъ въ нашата стая! Петко да ги изброи! — Въ на-
шата стая азъ виждамъ маса, столъ, черна дъска, чинове, кош-
че, плювалникъ и шкафъ. — Избройте нѣщата, които виждате
изъ коридора. Изброй ги, Дешке! — Въ коридора виждаме
следнитъ нѣща: окачалки, кошчета, плювалняци, огледало,
изтривалки и др. нѣща. Петко да излѣзе на черната дъска.
Вземи тебешира въ ржката си, Петко! Кажи, какво държишъ!
— Азъ държа тебешира. — Какво ще правишъ? — Ще пиша
на черната дъска. — Защо, вмѣсто тебешира, не взема гжбата?
— Защото ги разпознавамъ, учителю.

2. **Цель.** Нека да видимъ по що разпознаваме предметитъ.

3. **Разработка.** Деца, въ това сандѣче има много пред-
мети. Виждате ги! Мара да ги изброи! — Въ сандѣчето азъ
виждамъ една кибритена кутия, едно яйце, една топка, едно
шише и още много предмети. Нека сега Гинка да излѣзе и
да ги извади едно по едно. Хайде, Гинке, започвай! Изваж-
дай ги отъ сандѣчето, показвай ги на другарчета си и пакъ

ги оставяй, но на масата, за да се виждатъ: — Ха, най-напредъ топката!... Ето топката. — Каква е хубава, учителю, обажда се малкия Колчо. — Нека да поиграемъ съ нея, допълва Живка. — После, деца. Продължавай, Гинке! — Ето едно яйце, продължава Гинка и го оставя на масата. — Ето електрическата крушка, ето шишенцето, ето кибритената кутия, ето. . . (Изважда и показва предметитѣ, които бѣха въ сандъчето.)

Замижете! Познахте ли, кой предметъ вземахъ и сложихъ на масата. — Не познахме, защото не видѣхме. — Че защо ни накара да замижаме, учителю, какъ ще познаемъ като не гледаме? добавя Стойчо. — Азъ искахъ пъкъ да разбера, безъ да гледате, ще можете ли да познаете, кой предметъ вземахъ и оставихъ. — Учителю, ако бѣхъ знаелъ, че това ще направя, щѣхъ да погледамъ съ едното око, се обажда друго дяволито дете.

— Не можемъ да познаемъ безъ да гледаме. — Така ли? Нека Тошко да дойде при мене. Всички внимавайте. Замижи, Тошко! Отвори си ржката и познай, какво поставихъ дъ нея! — Кибритената кутия. — А сега? — Електрическата крушка. — А сега? — Топката. — Седни си! Деца, преди малко вие казахте, че трѣбва да гледате, за да познаете предметитѣ, а вѣщо друго не гледаше — мижеше и пакъ позна предметитѣ, които поставихъ въ ржката му. Помислете си, защо така. Да каже Христо. — Той пипаше и познаваше, учителю. — Нека Лилито да излѣзе, (И съ нея направихме сжщото).

— Кажи сега, Димчо, какъ познаваме предметитѣ?

— Познаваме предметитѣ, като ги гледаме или пипаме. — Слушайте, какво ще ви кажа сега. Въ нашата стая да кажемъ, че влѣзатъ трима души: войникъ, офицеръ и ученикъ. По какво щѣ ги познаете? — По униформата имъ ще ги познаемъ, учителю.

— Каква униформа носи войника? — Войникътъ носи фуражка, куртка, панталонъ и ботуши, направени отъ простъ материялъ. — А офицерътъ? А ученикътъ?

— Какво ви показвамъ сега? — Ти ни показвашъ една кана, моделирана отъ глина. Това сжщинската кана ли е? — Не, това е формата на каната, която моделирахме. — А сега какво показвамъ. — Показвашъ шише за мастило, моделирано отъ глина.

— Това е, значи, шише за мастило! — Не това е формата на шишето, което моделирахме. — Да.

— Знаете това! Какво ви показвамъ? — Ти ни показвашъ една рисунка. — Кой ще отговори по-добре?

— Ти ни показвашъ нарисувана стомна. — Добре, покажете, кое виждате въ рисунката на стомната, която нарисовахмѣ! — Ние виждаме формата ѝ. — Вижете това и кажете! — Това е рисунка на кофа, Въ тази рисунка азъ виждамъ нейната форма. — По какво познаваме стомната, кофата и дру-

гитъ предмети? — По формата имъ.

— Вземете топката! Нека Митко да я вземе. Сега хубаво ще я разгледашъ и ни разкажешъ всичко за нея. — Топката е много хубава. Тя е шарена — добре боядисана. — Още? — Валчеста е и направена отъ гума. — Още? — Много хубаво се търкаля и отскача. — Търколи я по масата! Удари я по пода, за да подскочи. Защо се търкаля много добре? — Тя се търкаля леко, защото е много гладка и валчеста.

— А защо подскача? — Пълна е съ въздухъ, учителю, бърза да каже Петко. — Направена е отъ гума, затова подскача, добавя друго дете.

— Вземете пластелина! Какво ще моделираме?

— Топката. — Не, учителю, формата на топката. Моделирайте я! (За една минута само моделътъ бѣ готовъ).

— Излѣзъ, Маро! Вземи кибритената кутия! Разгледай я и ни разкажи всичко за нея! — Кибритената кутийка е направена отъ отъ тънки дъсчици, облепена съ книга. Тя има плоски страни. — Колко сж? — Тя има шесть плоски страни. — Още? — Направена е, за да пази кибрита. Прилича на другитъ кутийки. Седни си! Вземете пластелина и набърже я моделирайте.

— Минка да излѣзе на дъската. Нарисувай топката! Какво направи? — Азъ нарисовахъ формата на топката. — Нарисувай я сега много голѣма! Добре! Вижте тука! Разкажете! — Минка нарисова формата на две топки.

— Сега пъкъ Стефка да нарисова кибритената кутия! Още една, но по-голѣма!

Какво нарисовахме? — Формитъ на топката и на кибритената кутия.

IV Обобщения. — По що разпознахме топката отъ кибритената кутия? — Разпознахме топката отъ кибритената кутия по формата имъ. — Само тѣхъ ли разпознаваме по формата? — Всичкитъ предмети разпознаваме по формата имъ. — Каква бѣше формата на топката? — Валчеста е формата на топката,

— Защо? — За да се търкаля по-леко, та да ни се харесва.

— А кибритената кутия? — Тя има плоски стени и ржбове. За какво служи? — Поставяме въ нея кибритенитъ клечки. — Не можемъ ли да ги поставяме въ джобъ или въ другъ видъ кутии? — Въ тѣзи кути и по-добре се пазятъ.

V Упражнение и приспособление. — Вземете пластелина и моделирайте цигарена кутия. На нея въ срѣдата ще поставите външната частъ на кибр. кутия, изправена, съ единия отворъ нагоре. Така ще моделирате приборъ за кибритъ.

VI Домашна работа. У дома си ще моделирате круша и после отъ нея ще направите електрическа крушка. Ще нарисувате крушата и електрическата крушка на тетрадитъ си

Изъ училището и живота.

(Вести и бележки).

† **Д-ръ Овидъ Декроли.** На 12 септемврий т. г. е починалъ въ Брюкселъ на 63-годишна възраст д-ръ Овидъ Декроли, лѣкаръ, психологъ и педагогъ, професоръ по детска психология и лѣчебно-педагогическа хигиена въ Брюкселския университетъ.

Декроли бѣ виденъ и даровитъ пионеръ на новото възпитание. Той създаде системата за цѣлостното обучение, известна подъ името *„методъ на центрове на интересъ“*, и *идеозрителния методъ за начално четене*. Въведе *възпитателнитѣ игри* въ обучението. Основа знаменитото „училище за живота чрезъ живота“ въ Брюкселъ. Даде редица ценни изследвания върху обучението на нормалнитѣ и аномалнитѣ деца.

Методътъ на Декроли е гордостъ за белгийското народно училище.

Каква история трѣбва да учатъ децата.

Едно отъ най-важнитѣ проблеми, които се поставятъ днесъ, е да се намѣрятъ, колкото е възможно повече сръдства, за да се предотврати войната.

Г-жа А. Макдоналдъ, снаха на английския министъръ-председатель, раглежда тая проблема отъ ново гледище въ едно отъ лондонскитѣ списания. Тя иска, децата да изучаватъ историята на научнитѣ открития и на напредъка презъ вѣковетѣ, вмѣсто политическата история. Така ще се направи голѣма крачка къмъ мира.

Научнитѣ открития и практическата имъ приложба сж принесли много по-голѣма полза на човѣческото, отколкото войнитѣ и мирнитѣ договори.

Науката ни даде книгопечатането, подобри сръдствата за съобщения, донесе ни голѣми богатства и чрезъ тѣхъ повече здраве и по-дълъгъ животъ.

Като ги учимъ да познаватъ напредъка на наукитѣ и изкуствата, децата ще разбератъ, какво дължимъ ние на гениитѣ отъ всички времена и всички народи.

Отъ това гледище трѣбва да се изучава историята на индустрията, търговията, литературата, ваятелството, живописъта, музиката, архитектурата и науката, защото само въ тази история се отразява сжщинската история на родината и на всички народи.

И историята на войнитѣ, разбира се, трѣбва да се изучава, ала тя трѣбва ясно и обективно да посочва тѣхнитѣ страшни последици. Отъ децата не трѣбва да се скрива, че

всѣка война носи смъртъ, скърбъ, опустошения, сиромашия, безкрѣстни гробове и страдания за победени и победители.

Училищни кухни въ Дания. Първата училищна кухня е уредена по починъ на гр. Копенхагенъ още презъ 1899 год. Домакинството е въведено като задължителенъ учебенъ предметъ презъ 1910 г. въ последнитѣ класове на девическия основни училища. До 1929 г. сж уредени при 38 девически училища въ Копенхагенъ училищни кухни. Тия кухни сж отъ три типа.

Първиятъ се нарича „подготвителенъ“. Около една подковообразна маса, снабдена съ чекмеджета и малки газови печки, се нареждатъ ученичкитѣ и работятъ едновременно споредъ упътванията на учителката. Тукъ ученичкитѣ се учатъ да чистятъ кухнята, да миятъ съдове и прибори, да чистятъ зеленчуци и овоция, да варятъ млѣко и супи, да пекатъ прахоли, да ператъ кърпи и покривки.

Вториятъ типъ е „семеината“ кухня. Въ една учебна стая има четири отдѣлни кухни. Ученичкитѣ работятъ на групи по 5, 6 и 7.

Третиятъ типъ е „комбинираната“ кухня. Маситѣ сж наредени една до друга въ видъ на полукръгъ. Така се организира голѣма кухня, която служи едновременно и за обучение и за голѣми практически работи.

Списъкътъ на ястията, които се готвятъ, се съгласява отъ „семеинството“ — отъ група ученички. Учителката дава пари за покупка на необходимитѣ продукти. Една ученичка отива на пазара, друга — въ бакалницата, трета — при месаря.

По образеца на копенхагенскитѣ училищни кухни презъ последнитѣ години сж уредени такива и при много отъ основнитѣ училища въ Англия, Норвегия, Холандия, Съединенитѣ щати и другаде.

Училищнитѣ кухни сж отлично средство за активно практическо възпитание. Тамъ девойчкитѣ не само се научаватъ да готвятъ бързо, хубаво и економично, но и привикватъ къмъ редъ, чистота, спретнатостъ, услужливостъ и спестовностъ.



ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА, година XII (1932—1933).

Дава статии върху приложбата на съвременните педагогически искания въ първоначалното училище и прогимназията; разглежда всички течения и прояви, които целят обновата на училището; поднася практически материали, съ които може да се подпомага учителското творчество въ училищното обучение и възпитание.

Излиза всеки месец отъ 1 октомврий 1932 год. до 1 юлий 1933 год. 8 книги годишно.

Годишенъ абонаментъ:

1. За България 60 лева.
2. За Чужбина 100 лева.

Абонаментътъ се предплаща.

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

Пълни годишни течения отъ изтеклите годишници на „Педагогическа практика“ се отстъпватъ по следните цени: год. V (1925—1926) — 40 лв.; год. VII (1927—1928) — 40 лв.; год. X (1930—1931) — 50 лв.; год. XI (1931—1932) — 50 лв.

Всички други годишници сж изчерпани.

Непредплатени поръчки не се изпълняватъ.

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

Отъ администрацията на „Педагогическа практика“ могатъ да се доставятъ следните книги:

1. Добри Христовъ — Рой звездици. Часть I. Пѣсни за първоначалните училища . 20 лв.
2. Добри Христовъ — Рой звездици. Часть II. Пѣсни за прогимназиите 20 лв.
3. Б. Върбановъ — Обществени грижи за децата въ Виена и Буда-Пеща . . 20 лв.
4. Я. П. Нечаевъ — Измѣрване умствения развой на децата 20 лв.
5. М. Мещерски — Какъ да се уреждатъ градини при народните училища . . . 10 лв.

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

Непредплатени поръчки не се изпълняватъ.

№.....

До Госп.

.....

.....

С.

ОКОЛИЯ

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

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

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

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

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

Печатница „Свѣтлина“, Варна.