

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА



МЕСЕЧНО СПИСАНИЕ ЗА ПРОГРЕСИВНО ОБРАЗОВАНИЕ И ВЪЗПИТАНИЕ



Основателъ: Антонъ Борлаковъ († 10. II. 1937 г.)

ГОД. XVI

КНИГА II.

Урежда
РЕДАКЦИОНЕНЪ КОМИТЕТЪ

С О Ф И Я
Булевардъ „Фритъофъ Нансенъ“ № 23
1937—1938

СЪДЪРЖАНИЕ:

I. БЕЛЕТРИСТИЧЕНЪ ОТДѢЛЪ:

- | | |
|---|--|
| 1. Никола Никитовъ — Септември
пакъ настѣпва | 2. Чудомиръ — Първиятъ урокъ |
| 65 | 66 |

II. ОТЪ ТЕОРИЯТА ЗА ПРАКТИКАТА:

- | | |
|---|--|
| 1. Георги Димитровъ — За педагогическата и методическа свобода на учителя | 4. Иванъ Георгиевъ — Разпределение на учебния материалъ |
| 69 | 85 |
| 2. Д-ръ Зоя Ставрева — Възпитание на младежта въ Япония | 5. Василь Шарковъ — Изречението и неговата роля при обучението по граматика въ основното училище |
| 74 | 85 |
| 3. Д-ръ Мл. Николовъ — Психологизмът и възпитанието | |
| 78 | |

III. ИЗЪ ПРАКТИКАТА ЗА ПРАКТИКАТА:

- | | |
|---|--|
| 1. Д. Цонковъ — Бързо смѣтане въ кръга на най-труднитъ аритметически операции | учихъ една пѣсенъ съ моитѣ първаци |
| 93 | 106 |
| 2. Съйко Василевъ — Предварителна работа по четене въ I отдѣление | 5. Хр. К. Мичевъ — Понятие за десетица |
| 99 | 109 |
| 3. Дешка Райнова — Писане буквенния елемента „Охлювъ“ | 6. Слави Стефановъ — Неправилности на градинскитѣ растения |
| 103 | 111 |
| 4. Весела Витанова — Какъ за- | 7. Йорданъ Марковъ — Пакъ есенъ |
| | 113 |
| | 8. В. П. Нешевъ — Гроадоберъ |
| | 114 |

IV. ИЗЪ УЧИЛИЩЕТО И ЖИВОТА:

1. Цвѣтко Петковъ — Двеѣ отношения къмъ учителя.

V. КНИЖОВЕНЪ ПРЕГЛЕДЪ:

- | | |
|---|---|
| 1. Ръководство по родинознание за III отдѣление отъ Хр. Н. Златинчевъ — разглежда Д. Правдолюбовъ | 2. Моята родина отъ Ив. Георгиевъ — разглежда Д. Правдолюбовъ |
| 117 | 117 |

СЪТРУДНИЦИ

(по азбученъ редъ):

Атанасъ Чешмеджиевъ, Александъръ Хр. Цаневъ, А. Маневъ, Атанасъ Димевъ, Александъръ Спасовъ Планински, Александъръ Симичиевъ, Анна Горанова, Анна Правдолюбова, Аспарухъ Крайчевъ, Андрея Гюдулевъ, Божилъ Върбановъ, Борисъ Драндаровъ, Борисъ Тричковъ, Виолино Примо, Василь Шарковъ, Велика Диновска, Василь Стоицевъ, В. Витанова, Велчо Вълкановъ, Григоръ Пенчевъ, Генчо Пирьовъ, Генчо Червенковъ, Георги Димитровъ, Д-ръ Младенъ Николовъ, Д-ръ Зоя Ставрева, Д-ръ Петко Цоневъ, Д-ръ Конст. Свраковъ, Д-ръ Никола Станчевъ, Д-ръ Ботю Шановъ, Д-ръ С. Донева, Дим. Лазовъ, Дим. Тасковъ, Д. Правдолюбовъ, Димчо Оцетаровъ, Дечко Симеоновъ, Димо Цонковъ, Д. Мавровъ, Деша Райнова, Дечко Николовъ, Евстати Милашевъ, Жеча Константинова, Иванъ п. Андреевъ, Иаанъ Н. Ивановъ, Иванъ П. Василевъ, Иванъ Русевъ, Иванъ Петковъ, Иванъ Георгиевъ, Иванъ Радославовъ, И. Н. Булевъ, Иосифъ Ковачевъ, Иванъ Желъзковъ, Косю Рачевъ, Кир. Н. Пантисевъ, Кателия Поповъ, Калчо Х. Мичевъ, Михаилъ Димитровъ, Мара П. Михайлова, Михаилъ Николовъ, Милка Периклиева, Маринка Попова, Никола Станевъ, Николай Райновъ, Николай Вълевъ, Недѣлчо Беневъ, Никола Блажовъ, Никола Николовъ, Иванъ Никитовъ, проф. Христо Димитровъ, Петъръ Х. Сотировъ, Първанъ Заимовъ, П. Петровъ, Пеню Михайловъ, П. А. Бумовъ, Райна Шарова, Ст. Димитровъ, Слави Стефановъ, Ст. Сталевъ, Стоянъ Ц. Дасколовъ, Тодоръ Димитровъ Лозински, Тодоръ Новаковъ, Т. К. Шейретовъ, Трайко Симеоновъ, Христо Николовъ, Цвѣтко Петковъ, Цвѣтанъ Стояновъ и др.

Всѣхъ учитель, който може да бже полезенъ съ своето перо на колегитъ си и на родното ни школо, може да стане нашъ сътрудникъ.

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

МЕСЕЧНО СПИСАНИЕ ЗА ПРОГРЕСИВНО ОБРАЗОВАНИЕ И ВЪЗПИТАНИЕ
СПИСАНИЕТО СЕ УРЕЖДА ОТЪ РЕДАКЦИОНЕНЪ КОМИТЕТЪ

Септемврий пакъ пристѣпва...

На учителитѣ

Септемврий пакъ пристѣпва сочно-пѣстъръ
и птичи сѣнки шарятъ свѣтла ширъ,
на югъ прелитатъ съ вѣкъ призивно-остъръ,
да дирятъ топло кѣтче, плодъ и миръ.

И вий отново съ есенния вѣтъръ
потегляте къмъ тихитѣ села,
забравени, сами, подъ зименъ шатъръ,
скръбъта ще рѣфа горди ви чела.

Но скрито, чисто, въ топлата ви пазва
едно сърдце препѣлва отъ любовъ
и свойта мѣдростъ проста ще разказва,
катъ пѣсень нѣжна, като сладъкъ зовъ.

Септемврий пакъ пристѣпва сочно-ведъръ
и ваштѣ сѣнки бродятъ въ стрѣменъ пѣтъ,
катъ птици сбрани на вѣковенъ кедъръ,
ще имате ли вие топълъ кѣтъ?

Никола Никитовъ

Първиятъ урокъ.

Въ учителската стая, подпрѣнъ на маса, отрупана съ книжа, стои само единъ учителъ. Познахъ го веднага, понеже бѣше братъ ми. Цѣла върволица отъ деца, съ майкитѣ си, съ бацитѣ си, а нѣкои сами, чакатъ редъ да бждатъ записани за ученици въ първо отдѣление.

Понеже знае отъ по-рано, колко и кои деца подлежатъ на обучение, братъ ми изпълнява само една формалностъ. Извиква ги при себе си едно по едно, влиза въ разговоръ съ тѣхъ, колкото да свикнатъ, запитва ги за имената имъ и ги отмѣта въ приготвения списъкъ.

Пристигнахъ и азъ, обърсахъ си мокритѣ ржце въ пояса, понадигнахъ си потуритѣ и се наредихъ да чакамъ редъ.

По бързитѣ майки и бащи изтласкваха другитѣ назадъ и, стиснали за ржце синоветѣ или дъщеритѣ си, бързаха да извършатъ тази формалностъ колкото се може по-скоро.

— Нашия, учители, нашъ Пенча пиши, че ми изкипѣ манджата на огнището, чу се дрезгавиятъ гласъ на Мокра Иваница, която изтикваше предъ себе си едно рошаво диваче. Два пжти го пиши, та да се не забравя. И правете, чинете, часъ по-скоро да ги приберете, че да ми миряса главата.

— Защо? Не слуша ли?

— Слуша, много слуша, сладки и медени да го при-слушатъ. По цѣлъ день лови кокошки изъ двора съ примка, скубе имъ перата и си ги бодє по шапката да мяза на плашило.

— Нима? Тѣй ли е бе, Пенчо?

— Ами, обажда се дивачето, тя лъже, ба!

— Какъ тѣй лъже. Майка може ли да лъже?

Пенчо дъвче края на нѣкаква връвъ и мълчи.

— Не бива така да се говори за майка. Не бива. И ко-кошкитѣ не трѣбва да се скубятъ — съветва го братъ ми.

— Че тѣ не сж наши, ба!

— Ами кои сж?

— Чининитѣ Костовчини.

— Ааа... значи чуждитѣ само скубешъ, а? Да се по-знаватъ, значи, кои сж ваши и кои не. Лошо правишъ, мом-чето ми, лошо! Я да ти оскубятъ на тебе косата, добре ли ще ти е?

Пенчо се пипва неволно по темето и наново загризва мократа връвъ.

— Той нѣма да прави вече така, чино Иванице, нѣма. Пенчо е добро момче и сега като стане ученикъ все книжки ще чете и нѣма да закача ни кокошки, ни кучета. Ха, сега кажи, кой Пенчо си ти, кое си момче, та да те запишемъ

— На татя, ба!

— Знамъ, че си на татя, ама кой тати? Какъ се казва той?

— Нашъ тати, ба!

Братъ ми го оставя. Отбелязва нѣщо на книгата и поканва следващия.

Едно дребно, оперено, съ нова ризка и червенъ поясъ, пълненъ съ орѣхи, момче се приближава до масата.

— Кое дете си ти? Какъ те викатъ?

Дребосъчето пристѣпва още една крачка, опъва шия и високо, на единъ дѣхъ, сякашъ си го знае на вода, издекламира:

— Мене ме викатъ на Димитра бабинъ Иванинъ момчето!

— Ха така! Браво! — казва братъ ми, потупва го по рамото и добавя:

— Ха иди играй сега, че утре по това време пакъ ела!

Малкиятъ се изхлузва, стисва пояса съ орѣхитѣ и изхвърква, като врабецъ, изъ вратата...

— Този вашиятъ юнакъ ли е, бай Трифоне? — обръща се братъ ми къмъ единъ съ мустаци, като миши опашки, селянинъ.

— Той е, той е, даскале, нашиятъ обесникъ е. Снощи майка му го кѣпа като малко дете въ коритото и го преоблѣче, ама на, видишъ ли го? Напипалъ варенитѣ тикви, плюскалъ, плѣскалъ се, та не мога да го позная, маскарата съ маскара!

— Какъ те казватъ бе, момченце? Какъ ти е името?

— Никакъ, ба!

— Никакъ ли? Е, добре, тебе те казватъ Никакъ, ами татко ти тогава?

Честолюбивиятъ тиквоядецъ мълчи.

— Кажи, бре, тѣпанарино, кажи си името на учителя, че видишъ ли шамара, заканва се бащата. У дома по цѣлъ день плешишъ като кречетало, а сега едно име не можешъ да кажешъ. Казвай, де!

Нацапанитѣ съ тиква уста не се помръдватъ.

— Той ще каже, на мене ще каже, — подхваща пакъ братъ ми. — Тебе, значи, те казватъ Никакъ, а татко ти?

— И него Никакъ, ба! — отвръща упоритиятъ хлапакъ, загледанъ въ рѣба на масата.

— Остави ми го ти, даскале, остави го ти на мене. Азъ ще го науча да приказва! Ей сега ще омекне тая корава кратуна, дето се е метнала на майка си. Ела тукъ, бе, келешъ! скоро!

И като го хваща за яката баща му, безъ да се допратъ краката му до пода, изнася го на двора и почва да го налага съ шамари.

Атмосферата почва да се нагорещява. Иде мой редъ,

а азъ хемъ ужъ се не плаша, хемъ нѣщо ме стѣга за гърлото. Пристѣпямъ плахо и си мисля:

— Какво ли ще мжчи баѣо и мене пѣкъ?

Той дига глава, усмихва се едва и веднага пакъ става сериозенъ.

— Ела по-наблизо!

Приближавамъ се и сърдцето ми тупа, тупа.

— Какъ се казвашъ? — пита строго той.

Азъ мълча и го гледамъ учудено.

— Защо ли ме пита? Не знае ли? Подиграва ли се?

Нали живѣемъ въ една кжща?

— Казвай, казвай, че бързамъ!

Азъ пакъ мълча. Очитѣ ми почватъ да влажнѣятъ.

Братъ ми губи търпение, надига се отъ стола и повтаря още по-рѣзко:

— Какъ ти е името?

— Кажй бе, кажи, баѣо ти те пита, — шушнатъ ми отъ страни. — Кажй, че ще ти откжсне ухото!

— Нѣма да кажа, — отсичамъ изведнажъ азъ.

— Ще кажешъ, ще кажешъ, защото инакъ нѣма да те запиша ученикъ и ще ходишъ да пасешъ паткитѣ, — започва по-кротко братъ ми.

— Ехъ, голѣма работа, мисля си, съ това ще ме плашишъ, но долната ми устна трепери и се готви за плачъ.

— Хайде, казвай, че вижъ, колко много чакатъ още!

— Нѣма да кажа!

— Защо нѣма да кажешъ?

— Защото . . . защото . . . ти знаешъ, ба, — изхлѣцвамъ азъ и се хукувамъ къмъ двора.

Като излѣзохъ отъвнъ, видѣхъ мама, че пере на рѣката, дожалѣ ми още повече и надухъ свободно гайдата, та дано ме чуе. Рѣката, обаче, шуми и тя буха ли буха съ бухалката и не поглежда.

Хванахъ се съ две ржце презъ корема и като си пузнахъ най-горния регистъръ, надскочихъ петолинието съ цѣлъ чеперекъ.

Майка ми се сепва, изправя се и, като ме забелязва, провиква се:

— Какво ти е, бре, майка? Какво ти е, бре, сине? Падна ли? Удари ли те нѣкой? . . .

Азъ пицця, като приклещенъ.

Мама прецапва рѣката, тича къмъ мене и вика още по-силно:

— Герге, бе! Гергеел! Защо реве детето, бе? Какво му е станало?

Братъ ми се показва презъ прозореца, смѣе се и дума:

— Нищо му нѣма, нищо! Урокътъ си не знаеше само. Първия урокъ си не бѣше приготвилъ, затова плаче!

Отъ теорията за практиката

Георги Димитровъ — София.

За педагогическата и методическа свобода на учителя.

До 1924 год. три положения бѣха легнали въ основата на правилника за учебниците: 1. *Контроль отъ държавата* — предварително одобрение на учебниците. Противъ тоя контролъ, откакто се е въвелъ, никой не се е изказвалъ. Само е ставало и става дума, какъ той да се подреди, за да даде по-добри резултати за развитието на учебникарската литература у насъ. 2. *Режимъ на частната инициатива* за издаване и разпространение на учебниците — числото имъ не бѣше ограничено и всѣки издателъ можеше да издава, колкото щѣше отъ предварително одобренитѣ. 3. *Свободенъ изборъ на учебниците* при въвеждането имъ отъ страна на учителитѣ. Тоя редъ за учебниците даде доста благоприятни резултати: тѣ се издигнаха на първо мѣсто между тия на съседнитѣ намъ страни и въ научно, и въ педагогическо, и въ художествено-техническо отношение и печелѣха награди и най-добри отзиви въ междубалканскитѣ изложби.

Но отъ 1928—29 год. насамъ се заговори за въвеждане на монополъ върху учебниците, съ цель ужъ: да се засили контролтътъ на държавата върху тѣхъ, като чели до тогава такъвъ липсваше; да се подобрятъ още повече въ всѣко отношение; да станатъ по-евтини за народа, макаръ че цената имъ винаги се опредѣляше отъ Министерството на народната просвѣта; отъ печалбитѣ, останали отъ тоя държ. монополъ, да се засили „фондътъ за постройки на училища и подобрене на учебното дѣло“, да се премахне деморализирането всрѣдъ учителството, защото при *свободното избиране на учебниците* нѣкои учители били вземали рушвети (?), други въвеждали тоя или онзи учебникъ само отъ приятелски, партийни и т. н. съображения и още купъ други крайно несериозни мотиви се привеждаха за въ полза на монопола. Затова мнозина учители си казаха: Макаръ монополътъ и да спъне подобренieto на учебниците въ дидактично и методично отношение, макаръ че и тукъ държавата може да се покаже „лошъ стопанинъ“, както що се е показвала въ други случаи, пакъ добре би било сега, при тая финансова немощъ на народъ и държава, да се въведе монополътъ, та печалбитѣ отъ учебниците да останатъ за държавата и една частъ отъ тѣхъ у народа (родителитѣ на ученицитѣ) чрезъ поевтиняването имъ.

Но какво излѣзе отъ всички тия приказки около монопола? *Отне се правото на учителя да си избира учебникъ по свое разбиране и опитъ и се ограничи числото на учебниците*, та съ това милионнитѣ печалби, вмѣсто въ държавата, както що се говорѣше, отидоха въ рѣцетѣ само на нѣколко издателства и автори, единъ видъ учебниците се дадоха подъ концесия на едно доста огрнаничено по число на членоветѣ си сдружение. Така, въ правилника за учебниците отъ 24. III. 1929 г. броятъ на учебниците за първоначалнитѣ училища се опредѣли до 6 (§ 2), но се запази изборътъ имъ отъ учителскитѣ съвети при всѣко училище (§ 19 и 20); въ правилника отъ 30. VIII. 1935 г. числото на учебниците още повече се ограничи (до 4 въ първонач. у-ща) и се премахна изборното право на учителитѣ, а учебниците се разпредѣляха отъ Министерството по райони (§ 29); и въ сега действащия правилникъ, отъ 4. II. 1937 г. останаха сѣщитѣ по-горни положения.

Нека сега да анализираме полученитѣ отъ тоя редъ резултати, за да можеме да искаме продължаването или премахването на тия положения, защото учебникарството е единъ важенъ общественъ, народностно-държавенъ, наученъ, педагогично-методиченъ, литературенъ и професионаленъ (за учителската професия) въпросъ. До известна степенъ успѣхътъ на ученицитѣ въ училището зависи и отъ учебниците, които се даватъ въ рѣцетѣ имъ. Както и да се нареди обучението, все пакъ ще има мѣсто и за учебника. Да се отрече той съвсемъ почти, това би значило да се отрече изобщо ползата отъ книгата. Затова ние го виждаме и въ държава, гдето обучението се води изключително възъ основа на активни и трудови принципи.

Той е едно важно пособие и помагало не само за ученика, но и за учителя, особено за младия.

1. *Имаше ли нужда отъ ограничение числото на учебниците?*—Ако се мислѣше, че по-малкото учебници ще струватъ на издателитѣ по-евтино, та и по-евтино ще се продаватъ, това се опроверга, защото сега учебниците не сж по-евтини отъ по-напредъ, когато числото имъ не бѣ ограничено. Напротивъ, сега имаме по-скжпи учебници. Никога до сега не е имало читанка 23 лв., отечествознание — 25 лв. и пр. Понеже учебниците се въвеждатъ на райони и безъ конкуренти, много книгоиздателства ни поднасятъ набѣбнали учебници. Сжщо не може да се мисли, че малкото число учебници допринесе нѣщо за подобрението имъ въ техническо, научно и дидактико-исторично отношение. Защото на бѣлъ свѣтъ сж излѣзли само по 4 учебника за всѣки предметъ и много рисковано е да се каже, че тѣ сж най-добритѣ отъ представенитѣ въ състезанието. Да допустнемъ, че всички рецензенти и докладчици сж изпълнили най-добросъвестно,

най-идеално работата си и не сж допустнали никакви странични влияния, отъ каквото и да било естество. Все пакъ, никой не може да каже, че сж избрани най-добритъ 4 отъ представени, напр. 20 учебника, защото тая работа е отъ такова естество, че субективниятъ елементъ при оценката не може да се избѣгне. Затова и мнозина сериозни рецензенти въ миналия конкурсъ сж избѣгвали да класиратъ учебниците: първи, втори и т. н. Още повече, че одобрението на учебници чрезъ състезаване, у насъ е почти невъзможно, като се вземе предвидъ нашата, българската действителностъ, гдето се поставятъ въ ходъ всевъзможни „странични влияния“, „морални давления“, „пречупвания на съвѣсти и характери“ и т. н.

Тая прѣкомѣрна материална заинтересованостъ на автори и издатели, създадена и насърдена отъ самия правилникъ, плюсъ пониженото морално чувство на мнозина следъ войната, лесно да се поддаватъ на изкушение за печелене на пари по непозволен и неморални пѣтища, — всичко това допринесе твърде много за опорочаване на конкурса. Какво се не писа, какво се не приказва по адресъ на станалия конкурсъ за първоначалнитъ учебници? Рецензенти, неподготвени за работата си; други — подчинени служебно на заинтересовани автори; докладчици ходили отъ издателство на издателство съ предложения да бждатъ полезни; скитане насамъ-натамъ отъ нѣкои заинтересовани да научатъ имената на рецензентитъ, а нѣкои, не знаемъ по какви пѣтища, ги узнали и имъ подеиствували; оплаквания отъ нѣкои дори до Министъръ-председателя; явиха се обвинения въ даване на подкупи, следваха изъ вестниците опровержения на набедени рецензенти, министерски чиновници като негласни автори и пр. Ето и сега, при състезанието за прогимн. учебници, наскоро четохме изъ вестницитъ, че били постѣпили до Министра на Нар. Просв. 146 протести за нередовности по станалия конкурсъ, нѣкои отъ които сж били доста основателни. Поради проучване на тия нередовности, одобрението на прогимназиалнитъ учебници ще закъснѣе и ученицитъ ще стоятъ безъ учебници. Имаше ли тия нѣща при стария правилникъ, когато числото на учебниците не бѣше ограничено? — Не. Ужъ да се избѣгне моралното падение на нѣкои учители, се стигна до едно истинско падение и то въ голѣми размѣри — на едро. Понеже сега отъ всѣки учебникъ се печели много, то заинтересованиятъ авторъ, безъ да ще даже, е наклоненъ да трѣгне по пѣтя на компромиси съ съвѣстѣта си.

Но най-сетне, необходимо ли е, оправдано ли е това ограничение? — Пресмѣтнато е, че при сегашното число на нашитъ ученици може да има най-малко по 10—11 първонач. учебници по всѣки предметъ и по 5—6 прогимназиални, и все пакъ да остава на издатель и на авторъ по единъ скромень

хонораръ. Не е ли по-хубаво „Златната учебникарска мина“ да се разпредѣли между повече хора, но да се премахне тая воняща атмосфера, що се трупва около състезанието за учебниците, която силно подбива авторитета на Просвѣтното министерство? *И ако държавата иска, отъ съображения за предпазване отъ преситеностъ на пазара, да наложи нѣкои ограничения, тя трѣбва да се спре на посоченитѣ по-горе числа.* Така премахната голѣмата материална заинтересованостъ, ще паднатъ и лошитѣ послѣдствия отъ нея. А това ще донесе и подобряване на учебниците въ всѣко отношение, понеже конкуренцията между тѣхъ ще бжде на по-широки основи.

2. *Но още по-голѣма вреда се нанесе на учебното дѣло съ отнемане правото на учителя да каже думата си по въвеждаче на учебницитѣ.* Всичкитѣ учебници предварително се преглеждатъ и одобряватъ отъ държавата, гесп. Министерството на народната просвѣта. Тоя прегледъ може да се засили още повече, да стане по-строгъ, ако е недостатъченъ досегашниятъ, но следъ като одобрятъ учебницитѣ, държавата трѣбва да каже: „Ето ти, учителю, 10 смѣтанки, 10 читанки и т. н. Избери си по 1 учебникъ отъ тѣхъ, по който искашъ да водишъ обучението. Защото учебницитѣ, колкото и да си приличатъ, все има нѣщо, по което се различаватъ: методи, наредба и групиране на учебенъ материалъ, езикъ, стилъ и т. н. Разгледай ги добре, вижъ различията имъ, и се спри на този, който най-добре отговаря на твоитѣ разбирания и схващания, на твоята научно-методична подготовка, на твоята индивидуалностъ“. Така на учителя не се натрапва методъ, дава му се свобода на проявление и действие, но за това пъкъ се увеличава неговата отговорностъ: контролната властъ е въ правото си тогава да иска повече отъ него. Какво по-хубаво отъ това?

Методътъ е не само наученъ, психологиченъ, дидактиченъ въпросъ. Той е и технически въпросъ, на практиката, въ процеса на която у учителя се образуватъ известни навици и приспособления въ тѣлеснитѣ му органи и неговата мисловностъ. Ето защо младиятъ учителъ по-лесно може да се приспособи къмъ натрапенъ му отвънъ методъ, когато за стария учителъ това почти е невъзможно и ако стане, то ще бжде въ вреда на успѣха при обучението, даже и когато новиятъ методъ е научно и психологично по-издържанъ. *Защото нѣколкогодишниятъ учителъ въ основата на методи, по които преподава, е вложилъ и нѣщо свое, нѣщо отъ своята индивидуалностъ, частъ отъ душата си.* Въ практиката постоянно методътъ се е усъвършенствувалъ, и сега ще бжде най-малко неразумно да му се каже: ще обучавашъ не по тоя методъ, въ който ти имашъ пълна вѣра, а по този, който е прокаранъ въ натрапения ти учебникъ. А защо да си не из-

бере учебникъ, въ който е прокаранъ горе-доле неговиятъ методъ, неговиятъ възгледъ? Разумниятъ лозарь-стопанинъ, когато повика копача на лозето си, дава на всѣки работникъ свободата, самъ да си избере мотиката, съ която ще копае лозето, споредъ силата на ржцетъ му. Далновидниятъ уредникъ на учебното дѣло трѣбва да даде и гарантира свободата на учителя, самъ да си избира учебника, т. е. метода, по която ще води обучението. Това не изключва уптвванията и съветитъ, които може инспекторътъ да даде на учителя, особено на младия.

Ония лоши страни, които се изтъкваха при свободния изборъ на учебника, именно: че имало учители, които въвеждали тоя или оня учебникъ не отъ интереситъ на обучението, а отъ лични, приятелски, идейни връзки съ автора — че за прегледъ на учебницитъ отъ учителитъ, които имъ се изпращали даромъ, издателствата харчели много пари, та поскжпвали учебницитъ (А тогазъ учебницитъ бѣха далече поевтини сравнително днешнитъ, наложени съ конкурсъ); че доста учители никакъ не поглеждали учебницитъ, а ги въвеждали на готово по молбата на нѣкой книжаръ, заинтересованъ учитель и т. н.; че чрезъ тия избори учителитъ се деморализирали и пр., — всички тия лоши страни, ако има желание, могатъ да се отстранятъ или намалятъ до минимумъ, но тѣ сж доста бледи, слаби въ сравнение съ оная грамадна полза, която ще се получи при обучението съ свободенъ изборъ на учебницитъ.

Вѣрно е, че не всички учители основно и предварително преглеждаха учебницитъ при свободния изборъ. Но това нито е възможно, нито е потрѣбно. Но все пакъ, когато имаше изборъ, по нѣколко учители отъ училище и община преглеждаха учебницитъ доста внимателно, докладваха проучванията на колегитъ си и чакъ тогава тѣ даваха гласа си за тоя или оня учебникъ. *Не може да се отрече факта, че нашето учителство проявяваше единъ непринуденъ педагогически и методически интересъ при избора на учебницитъ, когато се повдигаха твърде важни методически въпроси и тия събрания се обръщаха на методически курсове за професионално усъвършенствуване на учителя.* Тия избори и пренията, които ставаха около тѣхъ, подтикваха учителството къмъ самообразование. А сега просто се натрапва учебникътъ и учительтъ смирено го приема. Тежко и горко на учебното ни дѣло, ако нашиятъ учитель е неспособенъ да подбере учебника си! Не, такава обида не заслужава той!

Дебели томове съчинения сж написани отъ велики и свѣтли умове на човѣчеството, за да докажатъ, отъ какво голѣмо значение за успѣха при възпитанието и образованието на младитъ е педагогическата и методическа свобода на учителя. Особено сега тя е по-необходима, защото се гледа на учителя като на художникъ и творецъ, Щомъ работата му е творческа, а не

просто занаятчийска, трѣбва да му се даде просторъ и свобода за разгѣване на творческитѣ му сили и способности. Не трѣбве да се забравя, че художническо творчество, безъ поне една относителна свобода, е невъзможно. Свободата за художника е както въздухътъ и свѣтлината за живота. Безъ педагогическа свобода е невъзможно формиране на учителъ художникъ. Съ отнемане на тая свобода се засилва, наистина, централистичниятъ принципъ въ държавата, но погледътъ, волята и желанието у учителя за съвършенство се притжпватъ, крѣлетъ за напредѣкъ въ професията се подрѣзватъ.

Време е сега, когато ръководителитѣ на държавата у насъ, заявяватъ, че държавното ни устройство трѣбва да почива на демократичния принципъ, да се даде по-широка, по пълна педагогическа, методическа и професионална свобода на учителитѣ, на ония, които цѣлъ животъ посветяватъ за възпитанието и образованието на народа. Не преживѣва ли трагизмъ въ душата си учителътъ, когато той е извиканъ да възпитава у децата духъ на активностъ, самодейностъ, инициатива, а самъ той да е скованъ и спънатъ въ ежедневието си творческа работа! Прочее, *отъ голѣма полза за учебното ни дѣло ще бѣде да се гарантира педагогическата свобода на учителя и се премахне ограниченото число на учебницитѣ или поне то да се дигне най-малко до 10 за първонач. училища, по всѣки предметъ и до 7 за прогимназиитѣ при свободенъ изборъ на учебницитѣ отъ учителитѣ.* Учителитѣ, обединени въ Просвѣтния съюзъ, трѣбва да искатъ, настояватъ и се борятъ за по-голѣма и по-широка педагогическа и методическа свобода чрезъ премахване на посоченитѣ по-горе ограничения, които сж въ разрѣзъ съ интереситѣ на учебното ни дѣло.

Д-ръ Зоя Ставрева,
педагожка — В. Търново.

Възпитание на младежъта въ Япония. (По Хансъ Тирбахъ).

Отъ всички културни народи японцитѣ сж останали най-назадъ по отношение училищата. До срѣдата на миналия вѣкъ тѣ бѣха откъснати отъ останалия свѣтъ съ едно срѣдно-вѣковно феодално управление. Едва въ 1854 год. американски и европейски идеи почнаха да упражняватъ влияние върху страната. Хората, които до тогава живѣеха съ традиции, бѣха поставени предъ нови проблеми. Тѣзи чужди идеи японцитѣ съумѣха да претопятъ презъ своитѣ старояпонски културни традиции и да имъ предадатъ нѣщо специфично. Както ученieto на Конфуций, прието отъ Китай и по-късно Будизмътъ отъ Индия. бѣха нагодени съобразно японскитѣ възгледи,

сщо така въ 19. столѣтие Япония възприе едно изобилие па идеи отъ Западъ, прави опити съ тѣхъ и така ги преобрази, че не се забелязваше вече чуждото влияние.

Това се отнася и до възприемането на педагогическитѣ системи. Отъ нѣмския Хербартъ и Кершеншайнеръ до американския Джонъ Дюи — всички важни системи сж пробвани въ Япония. Всѣка една отъ тѣхъ е била нѣколко години модерна въ педагогическия свѣтъ, спечелвала е една група привърженици, докато най-после се дошло до тамъ, че отъ Хербарта или Дюи нѣма нито следа.

*

Преди сто години единъ малкъ процентъ отъ децата сж посещавали училището; днесъ, обаче, 99.5% отъ децата сж ученици. Въ продължение на две генерации Япония е направила такъвъ напредкъ, че числото на неграмотнитѣ е по-малко отъ това на Франция и Англия. Това е особено забележително, защото Япония е една страна, която дълги години е била подъ влиянието на моралното учение на Конфуций, споредъ което момчетата се предпочитатъ предъ момичетата.

Не само първенцитѣ японци, но и самиятъ Императоръ сж особенъ едиктъ кани народа на работа за едно ново училищно дѣло. Този едиктъ е намѣрилъ голѣмъ отзвукъ всрѣдъ народа. Обнародванъ въ 1890 год. и днесъ още се знае наустъ отъ всѣки ученикъ на народното училище. Преписъ отъ него, заедно съ портрета на Императора, се намира въ всѣко училище. Не минава нито день, въ който цѣлото училище да не изрази своето почитание предъ портрета на Императора. Тази външна церемония е изразъ на една вътрешна привързаностъ между народъ и владетель.

Първото нѣщо, на което се учатъ японскитѣ деца, е послушностъ предъ бащата и почитание на по-старитѣ. Като се има предвидъ гжстотата на населението въ страната — нѣколко семейства живѣятъ въ една кжща, чиито помѣщения се отдѣлятъ съ стени отъ книги — може да се разбере, каква благодать е тази необикновена почитъ. Шумътъ, тропането на децата въ японската кжща е нѣщо непознато. Тамъ всички говорятъ помежду си шепнишкомъ и всички вървятъ по постланото съ рогозки дюшеме по чорапи. Рѣдко се чува дете да плаче. Майкитѣ или по-голѣмитѣ сестри носятъ децата добре огънати на гърба си. И това става дори при най-тежката полска работа въ мочурливитѣ оризови полета. За европейца това би било много жестоко — да се помрачи по този начинъ веселата безгрижностъ на детето. Япония се нарича рай за децата. И наистина, въ всички слоеве на обществото децата се смѣтатъ като Божия милость; трѣбва да се види, какъ нѣжни сж майкитѣ къмъ своитѣ деца и съ каква преда-

ност посрещатъ своя майчински дългъ. Презъ течение на годината има особени праздници, когато възрастнитѣ се грижатъ да създаватъ радости на децата си.

Всички японски деца, безъ разлика на социално положение, преминаватъ презъ 6 годишното народно училище. Учението въ него е задължително и безплатно. Стремезътъ за сега е да се направи народното училище 8 год. Следъ изкарването на 6 год. народно училище, се постъпва въ 7 годишното срѣдно училище, което води за университета. Преходътъ за срѣдното училище не е лесенъ, защото става съ изпитъ при строгъ подборъ. Затова броятъ на ученицитѣ въ срѣднитѣ училища е сравнително малкъ.

Интересни сж следнитѣ числа: въ 1936 год. Япония, при едно население отъ 69·2 милиона жители, е имала 14 мил. деца, подлежащи на задължително учение и 298,515 народни учители. Заплатата на учителя се движи между 40—105 йени на месецъ (въ най-добрия случай около 4,500 лв.).

Въпрѣки това, една голѣма частъ отъ младитѣ се отдаватъ на учителското призвание, понеже то се смѣта за най-почетното. Учителътъ е главния авторитетъ въ селото; свещеникътъ дори играе по-незначителна роль отъ него. Преди всичко учителътъ е представителъ на Императорската държавна властъ и като такъвъ е личностъ съ респектъ. Образованието на народния учител става въ семинарии, отдѣлни за учители и учителки. Следъ свършването на 6 годишното народно училище и 2 год. „горно“ народно училище, бждещиятъ учителъ постъпва за 5 год. въ семинара. Ако следъ основното училище е посещавалъ 5 год. срѣдно училище, той свършва семинара само за 2 год. И въ двата случая на 19 год. възраст той изкарва семинара. Цѣлото образование на учителя е безплатно при една строга военна дисциплина. Бждещитѣ представители на държавата живѣятъ въ пансиони подъ строга контрола, гдето тѣ се привикватъ на абсолютна послушностъ къмъ по-горната властъ. Съ цѣлото свое държание учителътъ трѣбва да служи за образецъ. Най-малкитѣ негови простѣпки се наказватъ. Неговото национално чувство не трѣбва да поражда съмнение. Четенето на забранени книги или обхождането съ нравстенно и политически съмнителни личности може да има лоши послѣдствия.

Учителътъ упражнява влияние и върху извънучилищната младежъ. Въ всички реформени движения, както и въ предвоенното възпитание на младежта, учителътъ играе голѣма роль. Япония има 103 учителски семинара съ 32,000 ученика. Въ последнитѣ години числото на бждещитѣ учители се е ограничило. Така: въ 1929 год. въ учителскитѣ семинари е имала 45,000 ученика, а въ 1934 год. само 32,000. Чрезъ единъ строгъ приемъ изпитъ се ограничава числото и на академиститѣ.

Момичетата се обучаватъ отдѣлно отъ момчетата. Дори въ селскитѣ училища съ едно отдѣление предъ обѣдъ се обучаватъ момчета, а следъ обѣдъ момичета. Японското училище почива на строгъ авторитетъ.

Най-важниятъ учебенъ предметъ е писмениятъ майчинъ езикъ, защото е доста комплициранъ и поставя необикновени душевни изисквания. Писането въ Япония се е развило до едно необикновено изкуство. Съ помощта на тънката четка се пише така, както никога не може да се пише съ стоманеното или златно перо. За най-простата мисль японецътъ има едно изобилие отъ изразни възможности. Затова само желѣзната прилежностъ може да доведе до изучаването на майчиния езикъ. Въ първитѣ 3 училищни години часоветѣ по четене и писане съставляватъ половината отъ цѣлата седмична програма, а отъ 4—6 год. — $\frac{1}{3}$. Една друга особеностъ въ японската учебна програма е сравнително многото часове по морално учение. Тѣ сж съставна часть на уч. програма отъ първата до последната учебна година. Нравственитѣ изисквания: безусловна послушностъ къмъ Императора и къмъ правителството, къмъ баща и по-стари членове на семейството, вѣрностъ къмъ приятели и най-вече самопожертвувателностъ къмъ народъ и отечество сж предметъ на неуморна възпитателна работа.

На тѣлесното развитие се отдава голѣмо значение. За 6 годишнитѣ се предвиждатъ 3—4 часа гимнастика седмично. Военното обучение въ горнитѣ класове играе голѣма роль. Едно голѣмо число действителни офицери сж командировани въ училищата, за да ръководятъ предвоенното възпитание.

Въ японскитѣ училища има религиозна търпимостъ — проявява се голѣма толерантностъ къмъ всѣка религия.

Голѣма важностъ се отдава на родинознанието. Японскиятъ народъ се чувствува свързанъ съ своята родина — едно явление, което е присъщо на всѣко селско—градинарско население, което съ мжка обработва земята. Всѣка отдѣлна областъ въ страната има свои традиции, които се предаватъ отъ поколѣние на поколѣние. Старата отечествена история се познава доста добре.

Японецътъ проявява голѣма любовъ къмъ предаване пейзажи върху малко пространство, или къмъ оформяването имъ отъ прѣстъ, глина и др. и то при най-голѣма точностъ — съ всичкитѣ имъ размѣри, височинки и др. Истински художествени сж въ това отношение работитѣ на децата въ училището. Тѣзи миниатюрни пейзажи предлагатъ едно наблюдение, една свързаностъ съ природата и страната, която очудва европееца.

Японцитѣ иматъ и едно тънко разбиране за формитѣ на

обхождане. Тѣ сж общителенъ народъ, учтиви сж, тактични, внимателни, безъ разлика на съсловие. Личната свобода се ограничава отъ едно изобилие на писани закони и нравствени правила, които европейецътъ и при единъ дълъгъ престой въ Япония не може да усвои. Особено младото момиче и по-късно омъжената жена е тъй привързана къмъ семейството, къмъ което спадатъ свекъръ, свекърва и много други роднини, които живѣятъ подъ единъ покривъ, че личната свобода е съвършено ограничена.

Напливътъ на западни идеи, развоятъ на голѣмия градъ съ неговия индустриаленъ пролетариатъ е разрушилъ въ много случаи старитѣ семейни връзки. Въ Япония расте сега една нова генерация, която копнѣе за лична свобода, една генерация, която не иска да се предостави подъ водачеството на старитѣ. Въпрѣки това, Япония днесъ представлява единъ импониращъ образецъ на национална обединеностъ. Цѣлата възпитателна работа се състои въ една целъ — да се развиятъ бждещи граждани на държавата, които не само да сж върни на Императоръ и отечество, но и да сж убедени въ японската мисия на свѣта и да признаватъ японската държавна форма и японския начинъ на животъ като най-съвършени.

Д-ръ М. Николовъ,
психологъ — София.

Психоанализата и възпитанието.

Роденъ и образованъ въ Виена, младиятъ Д-ръ Зигмундъ *Фройдъ* заминалъ къмъ края на 80-тѣ години отъ 19-вѣкъ въ Парижъ да се специализира по психиатрия при капацитетитѣ професори *Шарко* и *Пиеръ Жане*.

Отъ тѣхъ Фройдъ научилъ, че причинитѣ на нѣкои нервни и душевни страдания могатъ да лежатъ и вънъ отъ органическитѣ системи на човѣка, вънъ отъ сферата на съзнанието — въ областта на *несъзнанието* у пациента.

Въ факта и действителността на несъзнаваното той се убедилъ опитно при най-прочутия по хипнотизма проф. *Бернхаймъ* (Нанси). Въ състояние на хипноза последниятъ поржчвалъ или внушавалъ на пациенти, следъ като бивали събуждани, *in post hipnosa* — въ опредѣленъ часъ — да извършатъ опредѣлено вече действие. Дошли на себе си, запитани, що сж вършили, както и що имъ е било поржчвано въ хипнотичното състояние после да вършатъ, тѣ нищо отъ това

не сж знаели, т. е. не сж го съзнавали, или съ други думи, че е вънъ отъ съзнанието имъ — е несъзнато (несъзнание). Но то е действително — действа, като подтиква лицето после, кога е въ будно състояние, да върши внушеното му дѣло.

Но внушение става и вънъ отъ всѣка хипноза (полу-сънь). То е емпитриченъ фактъ, който става твърде често въ живота на будното съзнание: всѣки авторитетенъ човѣкъ, безъ да съзнава това, внушава (внедрява) на по-неопитни и несведущи (като баща, учителъ, свещеникъ, владика, царъ, на деца, народъ) известни знания, заповѣди, безъ да съзнава това. На това именно почива образованието.

Ала, освенъ внушението отъ външенъ авторитетъ, става такова и подъ влиянието на вътрешни сили — собствениятъ разумъ, императивъ, който цензурира всѣка подбуда, мисль, желание, намѣрение, влѣчение и недопуснатитѣ къмъ реализиране изтиква вънъ отъ полето на цѣлокупното съзнание, т. е. става самовнушение.

Внушението и самовнушението ставатъ както въ будно, така и въ хипнотично състояние или самохипнотично такова, като въ епилептиченъ, хистериченъ припадъкъ (трансъ) и други подобни (*хипноидни*) състояния.

Такива преживѣвания на чувства, афекти (страхътъ) и мисли създаватъ несъзнавани душевни съдържания — *несъзнание*. Въ всѣка болна и здрава душа има повече или по-малко несъзнато (душата=съзнанието+несъзнанието ѝ).

Това несъзнание именно подозрѣ още Пиеръ Жане като мотивъ на хистерията. Фройдъ го разкри и конкретизира, — то не е метафизично, като у други.

Съ тази хипотеза, че *несъзнанието* ще е *етиологичниятъ* мотивъ за психоневрозни разстройства и заболявания, Д-ръ Фройдъ се завърналъ 1887 г. въ Виена. Тукъ той станалъ асистентъ на именития вече психиатръ Д-ръ Йозефъ Бройеръ. Неговиятъ шефъ започналъ лѣкуването на психоневротична мома, *Анна*, съ хипнотизиране и разпитване около причинитѣ на заболяването ѝ.

Макаръ и въодушевенъ отъ френската психотерапия чрезъ хипноза (и пръвъ превелъ на нѣмски езикъ мѣродавната книга отъ проф. Бернхаймъ „*Хипнотизъмъ и внушение*“), Фройдъ скоро се разочаровалъ отъ неудобствата и неефикасността на тоя методъ. Тогава той се опитва да върши това разпитване (катарзисъ) въ съвсемъ будно състояние, посрѣдствомъ познатата на педагози и учители *евристична* метода на Сократа, съ която той е акуширалъ знанията на своитѣ слушатели. Съ одобрението на Бройера, Фройдъ продължилъ евристичното (психоаналитично) лѣкуване на Анна до пълното ѝ оздравяне.

Душата на тая класична впоследствие пациентка е била въплотение на новото схващане за несъзнанието — цѣлото

и съзнание (душевно съдържание) се било превърнало на *несъзнание*: забравила всичкото богатство на материния си нѣмски езикъ (амнезия), като бърборѣла само 2—3 думи отъ едва започнатия английски подъ влиянието на строга нравствена самоцензура, потискане и *страхове*. Дълги дни и месеци трѣбвало неуморно да разкѣртватъ (анализиратъ) мрачното несъзнание и да го обръщатъ въ свѣтло осъзнаване — съзнание, като сж подбуждали „свободни асоциации“ и тълкували отломките отъ бившето ѝ (потънало) съзнание.

Така емпирично тѣ сж създали *психоаналитичната метода* за подходъ къмъ причините на душевните заболявания и конкретната концепция (схващане) на понятието *несъзнание*. Това тѣ сж изложили въ общия си трудъ „*Учение за неврозитѣ*“.

Отъ това щастливо и епохално начало сж се изминали 55 години. Презъ този полувѣкъ (81-годишниятъ вече психиатъръ) Фройдъ постепенно създаде своята международна школа *психоанализата*, като практика (метода) и теория (идеология).

Въ своя интернационаленъ съюзъ психоанализата има дружества, групи и членове въ всички държави и континенти, които усърдно и неустрашимо психоанализиратъ и изнасятъ своите резултати въ брошури, списания, томове и пр. Покрай многобройните национални издания, съюзътъ има за свои международни органи: *Zeitschrift für aertzliche Psychoanalyse*, *Zeitschrift für psychoanalytische Paedagogik* и *Imago* (образъ, символъ), подъ главното директорство на самия проф. Фройдъ и при сътрудничеството на най-видните психоаналитици отъ всички нации и страни. Вънъ отъ тѣхъ, националните дружества, групи и съюзи издаватъ своя психоаналитична литература; уреждатъ лаборатории и институти, бюра и съвещателни педагог. станции, гдето се психоанализира и лѣкува (безъ лѣкарства и безъ хипнотизъмъ).

Какъ се върши психотехнически психоанализирането? Това е своеобразна духовна манипулация съ сократовата евристика, при която се освобождава душата на страдащия отъ нѣкоя депресивна емоция, свързана съ несъзнавана представа, resp. *комплексъ* отъ много такива, заседнали въ паметта или *несъзнанието* на страдащитѣ.

Що трѣбва да се разбира подъ името *комплексъ* въ психоаналитиченъ смисълъ? Фройдъ възприе този терминъ отъ бившия си последовател проф. *Юнгъ* (Цюрихъ), който установи 100 комплексни думи и съ тѣхъ произвежда своя *асоциационенъ експериментъ* за разкриване въ душевното съдържание, причини и мотиви за психоневрозни разстройства и престѣпления (вж. моята брошурка *Сжд. дирене и психология*). Напр., който отъ каквото има неприятенъ споменъ (реминисценция), това е единъ видъ комплексъ отъ пре-

живѣнитѣ представи, подплатени съ лошо чувство за болка, *страхъ*, умраза, отвращение и др.: комплексъ „изгаряне“ „куче“, „магаре“, „пожаръ“, „вода“, „кола“ и пр. Най-често срѣщаме въ подсъзнанието комплекси на почвата на застрашаванъ инстинктъ (нагонъ) за самозапазване (като току щопосоченитѣ) и на този за продължение на рода — „умраза“ срещу много и силно *обичани* лица, гдето любовта (*libido*, *egos*), поради непреодолими препятствия и причини, не е могла вече практически да се преживѣва и реализира (законъ за *омбиваленция* или полярностъ на чувствата: избиватъ въ противоположното — *любовъ* въ *умраза*), напр. къмъ бивши приятель, любовница, годеница, съпругъ, особено къмъ братя (най-дълбоко му бръкналъ въ око̀то — на Петъръ Делия̀нъ неговия̀тъ братъ!), сестра, майка, баща, къмъ които любовта е неосъществима, поради инцестъ (кръвно родство и съперничество или имотни интереси). Любовта и антипода ѝ — *умразата*, образуватъ почти у всѣка душа най-силни и сѣдбоносни: „баща — комплексъ“ и „майка — комплексъ“, около които се групиратъ всевъзможни други такива, а всички заедно съставятъ конкретното съдържание на понятието за *несъзнатото* по Фройд. Тамъ той потърси, по указанията на своитѣ французки учители Шарко и Жане, психогеннитѣ причинители на разни психоневрози и умѣло ги разкри съ своята метода.

По този начинъ, като се освобождаватъ (отреагиратъ) и рационализиратъ тягостнитѣ афекти и настроения, оздравя се душата и характера, бившето несъзнато се осъзнава и интегрира (синтезира) къмъ цѣлокупното съзнание на единна (сега) личностъ, каквато тя само бива здрава.

Безъ психоанализиране, преди психоанализата — всѣка личностъ, повече или по-малко, страда въ различна степенъ отъ *раздвоение* на душата (съзнание+несъзнание). Да се очистватъ душитѣ отъ тѣхнитѣ подводни скали, изтикани влѣчения, „прегрѣшения“, комплекси и афекти, да ги спечелишъ за себе си, семейството, държавата и човѣчеството или поне да ги обезвредишъ, — нима това е малка заслуга на *психоанализата* предъ медицината, *педагогията* и криминалогията?

Ето затова, мимо личнитѣ вкусове, интереси и научни концепции, психоанализата успѣ вече да се наложи въ поменатитѣ и други области на науката и практиката. Нѣма крупно съчинение или учебникъ, гдето да не се вземе положително или критично становище по отношение на психоанализата. Най-забележителното е, че голѣмиятъ английски противникъ на Фройд, *Макъ Дюгалъ*, е посветилъ 90 стр. въ своя томъ върху историята на психологията, гдето излага и критикува психоаналитичното учение, но заключава: „При

все това, малкият прогресъ на психологията отъ Аристотеля до Бунта се дължи на психоанализата“.

Между многото неприятно засѣгани противници, тя има и хиляди последователи и непрестанно печели нови приятели въ срѣдитѣ на свободномислящитѣ страни: Швейцария (маса учители, психиатри, юристи, свещеници), Съед. Щати, Англия, Русия, Австрия, Холандия, Дания, Швеция, Канада, даже Япония и Китай.

Презъ юний м. г. бѣше отпразнувана повсемѣстно 80 годишнината на бащата на психоанализата. проф. Зигмундъ Фройдъ и *нейната 50 годишнина*. По този случай, добри приятели и адмиратори му изготвили хубавъ бюстъ въ Виена, който следъ излагането му тамъ, въ Америка и другаде, ще се постави въ Иерусалимския университетъ.

Какво трѣбва да бжде, прочее, становището на педагогиката и на учителството спрямо психоанализата?

Психолози и психиатри, педагози и учители, като бравятъ съ душитѣ на своитѣ човѣшки обекти, се натъкватъ и на психопаталогични признаци и симптоми, прояви и мотиви, явления и действия, съ които неизбежно трѣбва нѣкакъ да се справятъ. Дългиятъ исторически опитъ показва, че тѣ не могатъ дефинитивно и радикално да се справятъ съ тѣхъ чрезъ досегашнитѣ срѣдства на медицината, чрезъ хипнотизма и внушението: следствията се премахватъ и изкореняватъ, като се откриватъ и унищожатъ тѣхнитѣ *причини*, а това тѣ съ традиционнитѣ си срѣдства и методи не можеха да правятъ.

Психиатритѣ прибѣгватъ до медикаменти, въздействайки върху анатомията (сомата). Тѣ сж материалисти въ смисълъ на Бюхнера. И нали физиологични функции на тѣлото, чрезъ мозъка, произвеждатъ душевнитѣ процеси и явления, не остава освенъ върху тѣхъ пакъ материално да въздействатъ и ефектътъ трѣбва да бжде оздравяне на душата — изчезване на симптоми. За съжаление и изненада на неволнитѣ материалисти, това не излиза така. Изглежда, че както материалното въздействува радикално върху материално, така върху психичното битие може да въздейства каузално пакъ психично.

Въ това азъ се убедихъ теоретично и практически.

Незадоволяванъ въ педагогиката 10-ина години, азъ потърсихъ за нея солидна база въ биологичната и физиологична *психология*. Презъ 1910—15 г. изучавахъ (въ много семестри) специално психологията на Вундта и *Ебингхауса* въ Бернския университетъ — литературно и експериментално при най-претенциозния имъ ученикъ, проф. *Е. Дюръ*, яростенъ противникъ на психоанализата, който заявяваше, че съ своята асоциационна и експер. психология можелъ да обясни достатъчно всички душевни явления. Липсваше, обаче, дълбочина на обясненията.

Когато бях вече към края на своето учение, отзовах се на квартира въ семейството на правовърнъ психоаналитикъ, проф. *Е. Шайдеръ* (Бернъ). Като видѣ, че и азъ съмъ самонадеянъ последователъ на експерим. психология и враждебенъ на всѣка психоанализа, той ми зададе решителния въпросъ, който засѣгаше всѣки практически педагогъ (учителъ): „Какво ще правите съ тази психология като учителъ, когато ви се изпрѣчатъ ученици съ нервни разстройства и незначителни *душежни дефекти*? Ето ви 3-ма абитуриенти — педагогисти, които страдатъ отъ натрапени комплекси: числото „7“, буквата „А“ и „Δ-къ“. Съученицитѣ ги забръкватъ на урокъ и лекция, като имъ посочватъ тия знаци“. Отговорихъ му просто, както и вие бихте сторили: — „Ще ги пратя на лѣкарь: тѣ сж болни“.

„Така бихте изневѣрили на цѣлокупната психология, която обема не само здравитѣ, а и болнитѣ части на душата. Вие трѣбва и тѣхъ да познавате и нормализирате съ психични срѣдства, доколкото не почиватъ на органични повреди отъ наследствена и токсична дегенерация (сифилисъ и др.). Тукъ и медикитѣ не могатъ да познаватъ психологията повече отъ педагозитѣ.“

И той психоаналистически разкри, че първиятъ ученикъ билъ тормозенъ отъ *подсъзнателенъ страхъ* — да не умре: 6-тѣ му братя последователно умрѣли отъ туберкулоза и неговиятъ редъ приближавалъ (не можелъ да решава задачи съ цифрата 7, — успокоенъ, вече можеше); вториятъ — ималъ любовница Ана, изневѣрила му и умразата пренасялъ на всѣко А; а третиятъ — сиракъ безъ баща, умрѣла и майка му, на чийто гробъ вѣнцитѣ правили Δ! Така той ги освободи — оздрави.

Често асистирахъ при подобни лѣкувания на пелтеци, заекващи, хистерии, неврастеници, меланхолии, сомнанбули, онанисти, клептомани, лъжци, пиячи, пушачи, подпалвачи, садисти, хомосексуалисти, импотентни, донжуани, проститутки, мазохисти, паралитици и др. п. Следѣхъ, какъ става то.

Когато имахме свободно време, презъ деня и вечеръ, той цѣла година ме учеше на психоанализа и ме посвещаваше направо, като проанилизира основно и самия мене, за да преживѣя и уча, какъ става манипулацията съ тая метода, изхождайки отъ реакциитѣ на 100-тѣ комплексни думи на Юнга, отъ сънищата ми, погрѣшки и настроения. Работѣхъ и надъ негови пациенти, подъ негово ръководство и напѣтствия.

Осмѣлихъ се следъ това да запитамъ своя проф. Дюръ, защо собствено трѣбва да се боримъ противъ психоанализата: тя не противоречи въ нищо на научната и експер. психология, напротивъ, емпирично потвърждава на всѣка крачка изводитѣ й. Този безогледенъ воинъ срещу психоанализата се позамисли и не можа повече да изтъкне, освенъ това, че тя съ

своето понятие за „несъзнанието“ и пр. размътвала едва обистрената психологическа терминология. (за него и др. душата=съзнание). Забелязахъ му, че той страда отъ комплекса „несъзнание“ и негативизъмъ (впоследствие му се показа — въ своето сиво несъзнание, той усѣщаль потискания си Vaterkomplex). На всѣки случай, той се озадачи. Престрелките му съ цюрихскитѣ психоаналитици позатихнаха. Той започна да изучава позициите на противника, когото слабо познаваше и затуй толкозъ силно гърмѣше.

Презъ лѣтната ваканция на 1913 г. той прие поканата на най-силния си опонентъ, проф. *Пфистеръ*, да му гостува въ Цюрихъ и да се подложи на основно психоанализиране отъ него за психологическа провѣрка на оспорваното учение. Накрая той призна психоанализата като *метода*, безупрѣчна въ психологично отношение, „но само азъ да работя съ нея като психологъ, вие не сте психолози, — не вѣрвамъ въ вашитѣ резултати и изводи“. Подложи и съпругата си Д-ръ Мария Бюрстъ (впоследствие оженена за педагога Кершенщайнеръ) на психоанализа. И двамата психолози-педагози познаха и признаха психоанализата. Умирайки следъ месеци, Дюръ изповѣда предъ колегите си философи Херберцъ, Тумаркинъ и жена си, че психологията и педагогията, гносеологията и етиката трѣбвало много нѣщо да очакватъ и поучатъ отъ психоаналитичната метода. Превърнатъ като Савелъ въ ап. Павелъ, Дюръ вдѣхна известно довѣрие на маса педагози и психолози въ психоанализата и тя сърдечно оплака голѣмата ранна загуба въ негово лице.

Неговата катедра въ Бернския психологически институтъ се зае отъ психоаналитика проф. *Хеберлинъ*, при когото и теоретично проследихъ психоанализата, а я практикувахъ съ бждещия редакторъ на виенското списание „Психоанал. педагогика“ проф. Шнайдеръ.

Следъ войната и до сега продължихъ да си служа съ тази метода. Психоанализиралъ съмъ подробно и оздравилъ къмъ 300 младежи и възрастни, страдащи отъ най-разновидни психоневрози. Въ всички се откриватъ всевъзможни несъзнавани представни комплекси, отъ детскитѣ години предимно, напоени въ неприятни емоции и настроения, подтискащи и забръкващи душевния имъ животъ, като ги тикатъ иначе къмъ самоубийства и престѣпления спрѣмо моралъ и закони.

Въ много държави педагози и психиатри правятъ такъвъ катарзисъ (очистване на душите) на *ученици* и др. психоневротици. Колко хиляди биха се спасили и у насъ, ако би имало психоаналитици между учителите и лѣкарите!

Иванъ Георгиевъ.
училищенъ инспекторъ.

Разпредѣление на учебния материалъ.

Дребенъ въпросъ! Маловажна работа! Излишенъ трудъ! Нима учителятъ не знае, какво има да минава и не знае, кога какво да вземе, та ще трѣбва и тукъ да поставя рамки на работата си? Какво отъ това, че той е написалъ на листъ хартия материята, която е обозначена въ програмата и изложена въ учебника? Не може ли да се вземе учебникътъ и въ него да се отбележи до тукъ за месецъ септемврий, до тукъ за октомврий и т. н.? Нали отъ учителя се иска равномерностъ въ занятията, — той може да я постигне и съ помнатитѣ бележки въ учебника! Нали отъ него се иска да мине предвидената въ програмата учебна материя — и безъ особеното преписване на отдѣлни листове, той ще я мине!

Така се разсждава по единъ въпросъ, отъ който зависи стабилитетътъ на даванитѣ въ училището знания, отъ който зависи посоката на образователнитѣ стремежи на младежа. Съ поредното преписване на материята и разграничението ѝ съ линии, или съ отбелязване съ знаци въ учебника количеството на уроцитѣ не се стабилизируютъ знания, не се изработва мирогледъ, не се насочватъ стремежи. А тамъ гдето, не се дава нѣщо солидно, трайно, планомерно, гдето липсва съединение на сродни, близки, взаимозависими елементи, не може да се изгради сградата на образователното и възпитателно въздействие.

За изграждането на едно здраво, солидно и красиво здание се почва отъ плана, минава се презъ терена, подбира се материала и чакъ тогава се захваща работа. Въ въображението на архитекта се очертаватъ всички подробности на едно несъществуващо здание, което той „вижда“ и представя на книга. Всѣка една линийка на представения отъ него планъ има значение за здравината и красотата на зданието. По-нататъкъ, той проучва на кое мѣсто ще се постави тази проектирана сграда и изчислява, какъвъ и колко материалъ ще е необходимъ, и най-после посочва, кой материалъ кжде ще се постави. Работниците, възъ основа на дадения планъ и линии, изграждатъ и шлифуютъ зданието и му предаватъ форма, каквато се е очертавала въ въображението на архитекта.

И работата на учителя трѣбва да бжде така наредена. Само че учителятъ се явява и като архитектъ и като работникъ. Той трѣбва да „види“, какъвъ ученикъ ще изкара, съ какви знания, похвати, разбирания, вкусове, желання и пр. ще бжде той въ края на годината. Учителовото въображение трѣбва да даде образа на единъ завършенъ ученически типъ, съставляващъ „идеалъ“ за дадено време. Идеитѣ, за постигането

на тоя "идеалъ", ще набележатъ учебния материалъ, ще послужатъ за подреждането му, за шлифоването му и пр. Тукъ той ще обмисли, какъвъ материалъ е необходимъ, какъ трѣбва да се изглади, какъ да се постави, какъ да се спои, за да се заздравя на мѣстото си, какъ трѣбва да постави първия "камъкъ", после всѣки последуюещъ и какъвъ строителенъ материалъ е потребенъ.

При изработване на сградата всѣки материалъ има свое мѣсто, свое предназначение, иска особена обработка, съответна spojка. При обучението се работи върху жива материя: има да се оформява умъ, да се изглаждатъ чувства, да се затвърдява воля — работа сложна и трудна и тя не може да се върши безъ планировка, безъ система. Никой разуменъ човѣкъ не върши безпланни работи. Отъ представения учителевъ планъ се заключава, какви знания, какво може, какви придобивки ще обладава учащиятъ се.

Въ плана на една сграда има изкопи, зидове, които оформяватъ мазитѣ (най-долния етажъ), имаме отдѣлни етажи, покривъ и най-после мазилка. Накратко — имаме закржглени, завършени части. Такива срещаме и при знанията, при обучението, при сръчноститѣ. Дадениятъ учебенъ материалъ не може да се взема и минава безразборно, безъ да се формиратъ закржгленитѣ, завършенитѣ части. Безразборното минаване, не само че издава слабостта на учителя, не само че го излага като несериозенъ и нетактиченъ деецъ, но показва, че той стои далечъ отъ единъ обикновенъ занаятчия, че той е материалистъ, а не идеалистъ, че работи не за благо на другитѣ, че е дошълъ не да изпълни дългъ и задължения, а да дири сръдства за прехрана. Такъвъ работникъ, такъвъ учителъ забравя едно отъ условията между работодателъ и работонаемателъ: не добриятъ и не сериозниятъ работникъ не се държи на работа.

Безпланната работа дава нетрайни, несигурни разпокъсани и повърхностни знания. Тя води къмъ разсѣяностъ и непоследователностъ. Такава работа не дава възможностъ на учителя да се спре по-обстойно на даденъ предметъ. При безпланната работа, учителътъ или засѣга даденъ предметъ или дадена материя и следъ седмица или две, следъ месецъ или два, пакъ се връща на нея и по-тоя начинъ губи време, нищо не постига, нищо не оформява, не закржглява, само заобикаля и се забавлява.

Всѣки учителъ си прави учебенъ планъ, разпредѣля учебния материалъ. Нѣма учителъ да не се придържа о разпредѣление на материала. Но всѣки непосредственъ наблюдателъ е горчиво разочарованъ отъ прегледанитѣ разпредѣления, защото се натъква на случаи най-различни. Така, той се натъква на разпредѣления, направени преди години, и сега учителътъ е зачеркналъ само годината и написалъ нова. Та-

къвъ учителъ не взема предвидъ, какви сж били условията тогава и какви сж сега, каква придобивка има въ методиката и дидактиката, въ програми и въ правилници отъ тогава до сега. Не е вземалъ предвидъ новоститѣ на всѣки новъ день, на всѣка нова година.

Другаде се срѣщатъ разпредѣления, направени възъ основа на реда и учебната материя, изложени въ учебниците. Въ такива разпредѣления напраздно ще търсите материалъ по технически предмети, дори и по четане и писане.

На трето мѣсто самодоволно ни се поднасятъ въ преписъ „Разпредѣлението на учебния материалъ“ отъ г. Дочевъ.

Изобщо, при разпредѣлението на материала, много учители не проявяватъ самостоятелностъ, вещина и творчество. А тъкмо последнитѣ качества сж мѣродавни за успѣшната и резултатна работа. Чрезъ тѣхъ учителътъ ще се наведе на мисълта за даване оформени знания, до закрѣпяване на цѣлоститѣ, за формиране и допълняне на представи и понятия. Чрезъ тѣхъ ще се свърже въ една цѣлостъ разединената учебна материя, ще се съпоставятъ и оформятъ сроднитѣ идеи.

Учителътъ знае, че пълна и ясна представа за едно нѣщо се добива, когато то се разглежда всестранно, т. е. като се обръща внимание на материята, формата, броя, теглото, цвѣта, службата, отношенията и зависимостта му отъ човѣка и пр. Именно, такова разглеждане спомага да се свържатъ, съпоставятъ и взаимозасилятъ учебнитѣ занятия и знанията. Чрезъ такова разглеждане ще се стигне до тъй желаната, но винаги отбѣгваната *концентрация*. Последната иска, като се разглежда материята (предметъ на предметното учение, естествознанието или отечествознанието), формата (формознание, геометрия, рѣчна работа и рисуване), броя и теглата (смѣтането), службата, отношенията и зависимостта (разкази, четива, пѣние и пр.) *въ строга последователностъ, въ тѣсно единение, цѣлостностъ*, за да се стигне до точнитѣ представи, до пълнитѣ нагледи, до яснитѣ понятия.

Духътъ на общия учебенъ планъ е такъвъ. Въ програмата е казано: „Предметното учение трѣбва да бжде обща основа на всички учебни предмети презъ първитѣ учебни години“. Малко по-долу е казано: „Въ началото на учебната година учителскиятъ съветъ въ всѣко селище изработва подробенъ учебенъ планъ по предметно учение въ I и II отдѣления, съгласно общата учебна програма и съобразно мѣстнитѣ условия“. Рѣдко сж изпълнени тѣзи повеления, тѣзи желания на програмосъставителитѣ. Въ повечето случаи при разпредѣление учебния материалъ всѣки предметъ е поставенъ на своя нога, безъ свързка, безъ огледъ на една поне минимална, поне приблизителна концентрация. Отъ това личи, че знанията ще бждатъ откъслечни, че непълнотата

изолираността и неформеността имъ ще ги направятъ не-сигурни и мимолѣтни.

За да има стабилностъ и трайностъ въ даванитѣ знания, за да се добиятъ пълни, ясни и вѣрни представи и понятия, налага се взирание въ учебната материя по всѣки учебенъ предметъ, намиране връзката между тѣй разединенитѣ части и съпоставянето имъ въ едно завършено цѣло. А за да стане това, трѣбва материята по предметно учение за I и II отдѣления да бѣде истински центъръ на обучението, както и естествознанието за III и IV отдѣления. Материята по тия предмети трѣбва да се групира въ взаимозависими цели, методически единици, комплекси, проекти. Така, по предметно учение, тя може да се построи въ следнитѣ области: кжща, дворъ, селище, поле, гора, градина и пр. Всѣка една областъ ще представлява изворъ на материала по всѣки застъпенъ предметъ и ще се разглежда въ свръзка. Така, по предметно учение, когато говоримъ за кжщата, може да се разглежда отъ много страни: а) направа, б) хигиена, в) удобство, г) украса и пр. Тая материя ще послужи за разни смѣтки: — брой на стени, врати, прозорци, мебели и пр., надници на майстори, обемъ, форма и пр. Тя ще ни даде пѣсничката „Тази кжща азъ обичамъ“, ще даде поводъ да се построи или нарисува кжща и пр. Отъ нея ще почерпимъ мотиви за звукове, думи, четива и за обучението по материя езикъ.

Така ще бѣде и съ разпредѣлението на материала въ III и въ IV отдѣления, като се вземе за основа естествознанието и около него се групира материала по другитѣ учебни предмети. Напр., изучаватъ се житнитѣ растения. По отечествознание ще разгледаме житниците въ България: Старозагорското поле и Добруджа. По формознание — цилиндричната форма, която ще се извади отъ стеблото на житното растение. При добития доходъ отъ видоветѣ пшеница ще се изтъкнатъ голѣмитѣ придобивки отъ даденъ сортъ чрезъ пресмѣтане. Четивата „Земледѣлецъ-магьосникъ“ и др. ще подкрепятъ тезата за добрата обработка, а отъ тукъ ще се доберемъ и до притчата за „Сѣяча“ и т. н. Както се вижда материалътъ по всички предмети може да се групира въ цѣлости, да се свърже и обработка въ взаимозависимостъ. За това трѣбва по-обстойно вникване и проучване на учебната материя и старание при разпредѣлението ѝ, за по-голѣма прегледностъ, да се нареди не по предмети, а по месеци и даже седмици и то концентрично. Материята по всѣки учебенъ предметъ трѣбва да се посочи конкретно. Въ разпредѣлението трѣбва да се предвиждатъ достатъчно часове за излети, наблюдения и упражнения. Въобще, цѣлиятъ планъ трѣбва да е пропитъ съ трудови процеси. Поставиме ли концентрацията върху трудова основа и вземемъ ли учебенъ материалъ изключително изъ живота, ние се приближаваме вече до цѣлостното обучение.

Василъ Шарковъ,
училищенъ инспекторъ — Радомиръ.

Изречението и неговата роль при обучението по граматика въ основното училище.

Нѣкои методици по езика искатъ да взематъ за изходенъ пунктъ думата, а не изречението. Тѣ твърдятъ, че думата е по-проста отъ изречението, и за това трѣбвало да се почне съ нея.

Въ дидактиката сѣществувa принципъ: да се върви отъ познатото къмъ непознатото. Ще поставимъ въпроса: „Кое е по-познато на децата, изолираната дума или изречението?“ Ние говоримъ, четемъ и пишемъ съ цѣли изречения, защото само тѣ сѣ изразителъ на опредѣлена мисль, иматъ самостоятелно значение и реално сѣществувaне. Думата има значение само като частъ отъ изречението, само като строителенъ материалъ. Пъкъ и ако проследимъ развитието на речта, ще забележимъ, че изречението е предшествовало думата. Лингвиститѣ чупятъ копия въ борбата си единъ срещу други по въпроса, кое по-рано е произлѣзло — коренътъ на думата или самата дума, но всички безъ изключение твърдятъ, че изречението се е появило преди думата, напр., отрицанията, изказани съ жестъ. Ние мислимъ не съ думи, а съ изречения. Речта може да се състои отъ една, две, три и повече думи, но всѣкога изказва мисль. Ако това е вѣрно за първобитния чавѣкъ, сѣщото е вѣрно и по отношение детето, когато започва да говори. По думитѣ на Преьера, неговиятъ синъ, когато билъ на 23 месеци, употребявалъ прилагателно за изразяване първото сѣждане, което той изказалъ така: „горещо“ (вмѣсто „млѣкото е твърде горещо“). По-късно, той почналъ да съставя изречения, състоящи отъ две думи: „дома, млѣко“ (вмѣсто „азъ желая да ме заведете у дома, за да пия млѣко“). Подобни наблюдения сѣ правени и отъ други експерименталисти.

Много право забелязва американскиятъ професоръ по психология Станлей Холъ: „Децата обичатъ да иматъ работа съ цѣли понятия; тѣ мразятъ елементитѣ, подробноститѣ, отвлеченото; затова, отдѣлната дума за тѣхъ е по-трудна, отколкото изречението“.

За основа на езиковото обучение трѣбва да служи изречението, като конкретна и по-позната изразна форма на децата, а не отдѣлната дума. Тамъ, въ изречението, ние ще намѣримъ при обучението по езика: и думата, и сричката, и звука, безъ да говоримъ, че въ него ще намѣримъ и смисль, който възбужда детския интересъ.

Още въ първото отдѣление, когато се откриватъ звуковетъ и тѣхнитѣ белези — буквитѣ, доръ до III класъ при обучението по синтаксисъ — се говори за изречение като известна на ученицитѣ изказна форма. Собствено то образува една канава за учителя, върху която той изплита знанията по граматика, които подпомагатъ писменитѣ упражнения.

Езикътъ е словесенъ изразъ на душевния животъ: чрезъ него човѣкъ разкрива себе си за другитѣ и открива другитѣ за себе си. Той е преди всичко изразъ и срѣдство за съобщение и затова е съставенъ отъ изречения. Само изречението, колкото и несвършено да бжде, може определено и разбрано да ни съобщи мисълъ или да изрази чувство. Изречението е съставено отъ думи, идейно свързани и външно съгласувани една съ друга. Безредниятъ и несъгласуваниятъ наборъ отъ думи не е изречение. Всѣка една отъ думитѣ въ изречението, взети поотдѣлно и изолирани сами за себе си, иматъ известно съдържание, означаватъ нѣща, качество или действие, обаче, само като се взематъ въ изречението, дето сж външно и вътрешно съгласувани и поставени въ определени отношения една къмъ друга и къмъ глагола, само тамъ тѣ оживѣватъ, започватъ да говорятъ и да изразяватъ мисълъ.

Като езикова форма изречението образува въздухъ, въ който дишатъ думитѣ и кждето тѣ откриватъ на служба у него своята изразностъ като носители на мисълъ. Ето защо дохождаме до схващането, че изречението е една основна езикова система за изразяване на мисълъ, присъща на човѣка, кждето отдѣлнитѣ думи придобиватъ определена служба и форма покрай словарното имъ значение и се групиратъ въ разреди, които наричаме части на речта (сжществителни, прилагателни, числителни, мѣстоимена и пр.).

Изречението изразява или съобщава мисълъ (чувство или желание) чрезъ глаголъ, защото отъ всички части на речта глаголътъ е, който притежава свойството да изразява, да съобщава нѣщо, свързано съ определено лице. Следователно, понятието за изречението почти се покрива отъ понятието за глагола. И така е, защото безъ глаголъ нѣма изречение. Отстранимъ ли глагола, отъ което и да е било изречение, то се превръща въ безсмисленъ наборъ отъ думи и представа да сжществува като изразъ на определена мисълъ. Както отдѣлната дума е невъзможна безъ корень, така и изречението е невъзможно безъ глаголъ, тъй като глаголътъ е корень на изречението. Значи, глаголътъ е най-малкото отъ онова, което изречението трѣбва да съдържа, той дори самъ образува изречение.

За да бжде изразител на логически завършена и граматически пълно и точно изказана мисълъ, глаголътъ трѣбва да изразява действие, състояние или сжществуване, отнесени

къмъ нѣкое граматическо лице. Не могатъ глаголни форми, които сж изгубили да съобщаватъ или утвърждаватъ нѣщо чрезъ личенъ завършекъ (като деепричастията, причастията, остатъцитѣ отъ старото неопредѣлено наклонение) да образуватъ самостоятни завършени изречения. Деепричастието клони повече къмъ наречията, причастието — къмъ прилагателното, а неопредѣленото наклонение не се усѣща като глаголна форма. Затова тѣ могатъ да служатъ като пояснения покрай опредѣленъ глаголъ, най-много да изразяватъ подчинени изречения. Учителътъ трѣбва да познава добре глагола и да си служи само съ изречения, въ които действието или състоянието да е изразено само чрезъ глаголъ.

Изречение, мисълта на което е пълна и завършено изказана чрезъ единъ глаголъ, е просто. То има собствено логично ударение и своя ритмика, които налагатъ, както тона на произношението и завършека му, така и знацитѣ, които ще бждатъ поставени следъ него — точка, многоточие, въпросителна или удивителна. Отъ тукъ произхожда и трайността на нѣмото запиране, което ще го отдѣли отъ следващото изречение.

Речь, съставена предимно отъ самостоятни прости изречения, повече или по-малко развити чрезъ пояснения, е отривиста. Когато се предаватъ силни, потресающи впечатления и преживѣвания, или когато впечатленията отъвнѣ сж твърде много и разнообразни, тази речь е съвсемъ естествена и много повече изразителна. Децата трѣбва да си служатъ най-много съ нея. Периодичната речь, както и сложнитѣ изречения, не трѣбва да се срѣщатъ въ учебниците на малкитѣ.

Изречение, което е съставено само отъ подложна дума и сказуемо, се нарича кжсо. Такива изречения трѣбва да сж рѣдкостъ. Сгжстено тѣ се употребяватъ като стилинѣ похватъ само, когато има да се изразяватъ бѣгло потресающи, бързо смѣняващи се и струпани впечатления и преживѣвания. При обикновени условия тѣ трѣбва да се избѣгватъ, защото сж първична и незадоволителна форма за изказъ. Културниятъ човѣкъ трѣбва да си служи съ изречения, чиито глаголи трѣбва да сж всестранно пояснени.

Много е важенъ редътъ на думитѣ въ изречението: 1. подложната дума трѣбва да предхожда сказуемото (*Геракътъ скочи на краката си*); 2. Сказуемното опредѣление да следва непосредствено глагола и, значи, да предхожда всички пояснения (*Това дете се роди нежелано отъ всички*); 3. допълнението да следва глагола или думата, къмъ която се отнася (*Избрахъ ти Янка за стопанка*); 4. обстоятелственитѣ думи нѣматъ опредѣлено мѣсто; употребата имъ предъ или следъ глагола зависи отъ логическото ударение (*Шумно* влѣзоха децата, а може да се каже и децата влѣзоха *шумно*); 5. безпредложното допълнение трѣбва да предшества пред-

ложното (Мама ме не дава булка на *ябанджия*); 6. опредѣлението да предхожда опредѣлената дума (Азъ съмъ предвестникъ на *човѣшкия напредѣкъ*); 7. обръщението и вметнатитѣ думи, обикновено, стоятъ въ началото на изречението (*Иване, стой тамъ! — Може би, и ние ще дойдемъ*).

Освенъ този словоредъ въ изречението, има и обърнатъ. При него не се спазватъ горнитѣ правила. Той е зависимъ отъ логическото ударение. Обърнатиятъ словоредъ се употребява като изключение.

Отъ казаното до тукъ следва, че така схванато изречението, значението му се многократно увеличава за обучението по граматика въ основното училище. Ученицитѣ лесно ще схванатъ, че всѣко изречение — кжсо или развито — изразява едно дѣло, единъ актъ, едно движение, преизпълнено съ интересъ, вмѣсто абстракцията на старото граматично обучение, лишено отъ смисълъ и животъ. Обучението по граматика въ този си видъ ще бжде по-реално, по-конкретно, защото ще има опората си въ реалния миръ.

Трѣбва да се отбележи тукъ още, че детето, както при четмописа въ I отдѣление, така и при граматиката и съчинението въ по-горнитѣ отдѣления, давайки преднина на изречението, ще може да даде просторъ на творческитѣ си способности, защото ще намѣри достатъчно пориви у себе си за дейность и достатъчно настроение за словесенъ изразъ. Въ тоя случай ще спечели не само обучението, но и детето.

Изъ практиката за практиката.

Д. Цонковъ — София.

Бързо смѣтане въ кръга на най-труднитѣ аритметически операции.

При умственото смѣтане се взематъ обикновено най-лекитѣ аритметически операции и се мисли отъ мнозинството, че като се дадатъ на ученицитѣ съответнитѣ уяснения съ нѣколко примѣри, всичко е усвоено, и че така заучената материя се владѣе вече, и преминаватъ по-нататъкъ, безъ да си спомнятъ повече за миналото. Така се мислѣше и отъ видни наши педагози методици, така се и препоръчваше на учителството. Мнозина и сега дори мислятъ, че като се дадатъ необходимитѣ напѣтствия при смѣтането, всичко е постигнато. Въ тази мисълъ, обаче, лежи най-голѣмата заблуда. Тя ни е довела до най-печалнитѣ резултати при умственото смѣтане. Вследствие на нея ученицитѣ напускатъ училището безъ да могатъ да смѣтнатъ ловко и бързо най-елементарнитѣ аритметически операции, а за по-труднитѣ и дума не става. И като имъ се даде нѣкоя по-трудна операция, като че ли съ ножъ ги мушкашъ по гърдитѣ, прехапватъ си езика, опулватъ очи и дума не могатъ да проговорятъ повече. Къде лежи причината на тази неподготовка при смѣтането? — Тя се крие на две мѣста: първо, въ учебната програма и второ, въ схващанията и подготовката на учителя. Учебната програма съ нѣколко сбити фрази нахвърля материята за разнитѣ отдѣления и класове и предоставя на учителя свобода за действие. Между него и програмата, обаче, като посредници се явяватъ учебницитѣ. Чрезъ тѣхъ авторитѣ даватъ разработката на материята и свързватъ всецѣло рѣшетѣ на неопитнитѣ учители. Добре осведомени и подготвени автори често пѣти искатъ да внесатъ въ учебницитѣ си по-полезни и трудни случаи при аритметичното обучение, при рецензирането, обаче, имъ се отрѣзватъ рѣшетѣ и си оставатъ при старото положение. На учителя не остава нищо друго освенъ, затворенъ при своитѣ ученици, за които е посветилъ живота си, самъ да изгради нѣщо ново, за да задоволи децата, надъ които работи, та като ги изкара въ живота, да се радва на плодетѣ си, а ученицитѣ му да го хвалятъ и благославятъ. Добриятъ учателъ може много да постигне въ това отношение, стига да има воля, тактъ и умение. За този учателъ ще дамъ нѣколко кратки упѣтвания, за да го посветя въ тайнитѣ за усвояване бързото умствено смѣтане и то въ кръга на най-труднитѣ аритметични операции, чрезъ които у ученика се буди импулъсъ за превъзможване.

При едно весело общество отъ възрастни, между които имаше и учители и учителки, задавамъ шеговито следния въпросъ: „Като сте толкова учени, кажете ми веднага, колко правятъ $458 + 399$!“ Всички ме заглеждатъ уплашено и започватъ да смѣтатъ: $458 + 300 = 758$; $758 + 90 = 848$; $848 + 9 = 857$. Смѣтатъ и се потятъ, и съ голѣма мъжа едва следъ десетина минути ми дадоха отговора. — Така сж ни учили въ училище, така го смѣтаме, казватъ всички. — „Азъ пъкъ го смѣтамъ по съвсемъ другъ начинъ и ви отговарямъ веднага, безъ да се бавя, както васъ по нѣколко минути, и при вашето пресмѣтаме може да сгрѣшите нѣколко пжти, безъ да може да провѣрите, безъ да намѣрите грѣшката си, а азъ смѣтамъ за мигъ, безъ всѣкаква погрѣшка“. — Е, че какъ смѣтате, такава мъжна работа? — Съвсемъ не е мъжна. Дори е по-лесна и отъ най-лесната. Като ви науча какъ, сами ще се увѣрите, че действително е най-лесната работа, ще се радвате и за въ бждеще ще смѣтате така. — Казвай, казвай по-скоро! — И азъ, безъ повече да бавя моитѣ голѣми ученици, казвамъ: Вмѣсто да прибавяме при числото 458 три отдѣлни числа ($300 + 90 + 9$), ще прибавяме само едно число, числото 400. То е по-голѣмо отъ 399 съ 1 единица. Прибавяме, значи, 1 единица повече, и отъ полученото число трѣбва да я извадимъ. Ето така:

$$458 + 400 = 858$$

$$858 - 1 = 857$$

Обществото отъ голѣмитѣ ми ученици и ученички стана много весело и сами пожелаха да продължимъ урока. Зададохъ имъ други въпроси отъ сжщия родъ, каквито сж следнитѣ: $629 + 199$; $453 + 399$; $817 + 99$ и т. н. и ги решаваха вече съ свѣткавична бързина и съ извънредна веселостъ и задоволителностъ.

Тия майки и бащи, мои случайни ученици и ученички, отидоха по домоветѣ си и предадоха сжщия урокъ на децата си. Тия последнитѣ пъкъ въ училище го предаватъ на другаритѣ си и по този начинъ труднитѣ аритметически операции станаха достояние на всички ученици, а чрезъ тѣхъ и на всички бащи и майки въ селото.

Тѣзи случаи се считатъ за най-трудни при смѣтането и се избѣгва обработката имъ, поради голѣмата трудностъ при пресмѣтането имъ. А тѣ въ сжщностъ сж най-лекитѣ за обработка, още повече, че съ тѣхъ, понеже могатъ да се правятъ фокуси, се буди интересъ и се дава потикъ за по-нататъшна работа.

Такива примѣри има много въ областъта на първоначалното смѣтане. Тѣ трѣбва да се направятъ достояние за учителя и ученицитѣ и да подготвимъ последнитѣ въ бързото имъ и умѣло пресмѣтане. Ще наведемъ нѣкои отъ тѣхъ

и ще посоча въ общи черти, какъ и кога трѣбва да се обработватъ.

1. *Прибавяне при числата числото 99.* — Съ подходяща задача се навеждатъ ученицитѣ на обстоятелството, че има да прибавятъ при дадени числа числото 99. При разгледванитѣ аритметически операции имъ се даватъ нужнитѣ упътвания за начина на пресмѣтането имъ. Тѣ сами откриватъ, че когато има да прибавяме при числата числото 99, първо прибавяме числото 100, т. е. 1 цѣла стотица, и отъ полученото число изваждаме една единица, защото сме прибавили една единица повече. Примѣри:

$$\begin{array}{r|l} 469 + 99 = & 736 + 99 = \\ \hline 469 + 100 = 569 & 736 + 100 = 836 \\ 569 - 1 = 568 & 836 - 1 = 835 \end{array}$$

Следъ схващането начина за пресмѣтане, трѣбва непременно да станатъ всестранни упражненія, трѣбва да се дадатъ повече примѣри за пресмѣтане. При решаването имъ, обаче, не трѣбва да ставатъ никакви умувания и разпитвания, никакво губене на време. Краткото време, съ което се разполага, трѣбва разумно да се използва. Учителтъ задава предъ ученицитѣ и казва: „Да видимъ сега, колко бърже може да прибавяте при числата числото 99, и задава въпроса: „Азъ ще ви казвамъ числа, вие ще прибавяте при тѣхъ числото 99“. Почвайте! — Учителтъ задава най-разнообразни числа въ кръга на числата 1 до 1,000, ученицитѣ пресмѣтатъ и отговарятъ. — При числото 625! — Отговоръ: $625 + 99 = 724$. — При 498! — Отг. $498 + 99 = 597$. При 718! — Отг. $718 + 99 = 817$ и т. н. Ученицитѣ ставатъ подъ редъ единъ следъ другъ, както стоятъ по чиноветѣ, безъ да ги извиква учителтъ, и съ най-голѣма бързина и ловкостъ даватъ своитѣ пълни съ увѣреностъ отговори. Цѣлото отдѣление или класъ се обръща на очи и уши, отговаря и се радва. Нѣма ученикъ да бездействува, да се зазиява или преспира, защото нѣма време за деяния вънъ отъ обучението. Всѣки чака реда си за отговоръ. Всички сж дейни и устремени къмъ една и сжща цель. Надпреварватъ се, кой по-бърже и по-умѣло да отговори. Радва се учителтъ, радватъ се и ученицитѣ, че сж научили нѣщо ново, нѣщо много трудно, радватъ се, че ще се завърнатъ по домоветѣ си, където тѣ ще станатъ учители, ще преподаватъ сжщитѣ знания на своитѣ родители, братчета и сестричета.

За да се усвоятъ горнитѣ операции съ успѣхъ, трѣбва предварително ученицитѣ да сж усвоили добре подготовителнитѣ работи за урока: а) прибавяне при числата числото 100, т. е. една цѣла стотица; б) изваждане отъ числата числото 1, т. е. 1 единица. Горниятъ урокъ, следователно, следва да се

обработи, следъ като се мине материята „Прибавяне при числата цѣли стотици“.

2. *Прибавяне при числата числото 98, числото 97 и числото 96.* — По сжщия начинъ, както при числото 99, се постѣпва и съ умственото прибавяне на числата 98, 97 и 96. Когато прибавяме 98, първо прибавяме 100 единици и отъ полученото число изваждаме 2 единици. Когато прибавяме числото 97, първо прибавяме числото 100 и отъ полученото число изваждаме 3 единици; а когато прибавяме числото 96, първо прибавяме 100 единици и отъ получения резултатъ изваждаме 4 единици. Ето по единъ примѣръ отъ всѣки видъ:

$$\begin{array}{r|l|l} 468 + 98 = & 354 + 97 = & 623 + 96 = \\ \hline 468 + 100 = 568 & 354 + 100 = 454 & 623 + 100 = 723 \\ 568 - 2 = 566 & 454 - 3 = 451 & 723 - 4 = 719 \end{array}$$

3. *Прибавяне при числата числа, които иматъ стотици и 99 единици.* — Постѣпкътъ и при тия аритметически операции е сжщиятъ, както при операциятъ отъ прибавяне числото 99, само че тукъ вмѣсто да прибавяме първоначално една стотица, прибавяме две или повече цѣли стотици: при числото 199 прибавяме 2 стотици или 200 единици, при числото 299 прибавяме 3 цѣли стотици или 300 единици, при числото 399 прибавяме 4 цѣли стотици или 400 единици, при числото 499 прибавяме 5 цѣли стотици или 500 единици и т. н. При всичкитѣ случаи отъ полученото число изваждаме по една единица, защото сме прибавили една единица повече. Ето нѣколко примѣри отъ този родъ:

$$\begin{array}{r|l} 632 + 199 = & 457 + 499 = \\ \hline 632 + 200 = 832 & 457 + 500 = 957 \\ 832 - 1 = 831 & 957 - 1 = 956 \end{array}$$

Случаитѣ отъ този видъ аритметически операции се взематъ следъ като сж усвоени вече операциятъ отъ прибавяне къмъ числата цѣли стотици, каквито сж напримѣръ, операциятъ: $300 + 200 =$, $600 + 300 =$, $420 + 400 =$, $375 + 500 =$, $923 + 200 =$ и т. н.

Не сж ли усвоени и упражнени тия последнитѣ операции, учителътъ въ никакъвъ случай не трѣбва да пристѣпва къмъ по-сложнитѣ. Усвояването на еднитѣ и на другитѣ става само следъ дълги и умѣстни упражнения. И най-лекитѣ операции се усвояватъ и заздравяватъ само чрезъ чести упражнения.

4. *Прибавяне при числата числа, които иматъ стотици и 98 единици, стотици и 97 единици, стотици и 96 единици.* — Такива сж следнитѣ числа: а) 198, 298, 398, 498, 598, 698, 798, 898; б) 197, 297, 397, 497, 597, 697, 797, 897, 196, 296, 396, 496, 596, 696, 796, 896. При операциятъ отъ

първата група първо прибавяме следващата цѣла стотица и отъ полученото число изваждаме 2 единици. Примѣри:

$$\begin{array}{r|l} 635 + 198 = & 143 + 798 = \\ \hline 635 + 200 = 835 & 143 + 800 = 943 \\ 835 - 2 = 833 & 943 - 2 = 941 \end{array}$$

При операциитѣ отъ втората група ($625 + 197 =$) прибавяме следващата цѣла стотица и отъ полученото число изваждаме 3 единици, а при операциитѣ отъ третата група следъ като прибавимъ цѣлитѣ стотици, отъ получения резултатъ изваждаме 4 единици. Примѣри:

$$\begin{array}{r|l} 294 + 197 = & 365 + 296 = \\ \hline 294 + 200 = 494 & 365 + 300 = 665 \\ 494 - 3 = 491 & 665 - 4 = 661 \end{array}$$

За пресмѣтането на горнитѣ аритметически операции ученицитѣ сами ще откриятъ начина за манипулиране, стига да сж разбрали и усвоили добре начина за пресмѣтане операциитѣ отъ прибавяне при числата числа, съставени отъ стотици и 99 единици (199, 299, 399, 499 и т. н.).

5. *Прибавяне при числата число 90.* — Тукъ се натѣкваме на операции отъ по-сложенъ характеръ, но и тѣ сж достъпни и леко схватливи. Такива сж следнитѣ: $265 + 90 =$, $478 + 90 =$, $621 + 90 =$, $499 + 90$ и т. н. Тия операции пресмѣтаме така: вмѣсто 90 единици прибавяме при даденото число 100 единици и отъ полученото число изваждаме 10 единици, понеже сме прибавили 10 единици повече. Смѣтането съ числата 100 и 10 става много лесно. Горнитѣ операции се смѣтатъ така:

$$\begin{array}{r|l} 265 + 90 = & 478 + 90 = \\ \hline 265 + 100 = 365 & 478 + 100 = 578 \\ 365 - 10 = 355 & 578 - 10 = 568 \end{array}$$

6. *Прибавяне при числата числа, съставени отъ стотици и 90 единици.* — Това сж числата 190, 290, 390, 490, 590, 690, 790, 890. — Тѣхното пресмѣтане става, като първо прибавимъ следващата цѣла стотица и отъ полученото число извадимъ 10 единици. Примѣри:

$$\begin{array}{r|l} 378 + 290 = & 124 + 590 = \\ \hline 378 + 300 = 678 & 124 + 600 = 724 \\ 678 - 10 = 668 & 724 - 10 = 714 \end{array}$$

Какъ и кога да се упражнява наученото. — Ако продължаваме да предаваме всѣки день все нови и нови аритметически операции на ученицитѣ, безъ да имъ припомнюваме изученитѣ такива до тогава, всичко минало ще бжде забравено или най-малкото поставено въ положение, което ни най-малко ще ги ползува въ живота и при бждещитѣ нови

уроци. За да не попадаме въ такова положение, трѣбва винаги да споменаваме на ученицитѣ всичко учено по-рано, макаръ и въ по-долно отдѣление или класъ, като това извършваме чрезъ чести систематични упражнения. Но ще ни се възрази: „Откъде ще вземемъ време за подобни припомнявания и упражнения?“ — Учителътъ разполага съ достатъчно време за тази целъ, стига да има добра воля за работа и тактичностъ при изпълнението ѝ. Всѣки часъ по смѣтане трѣбва да бжде използванъ за упражняване. Първитѣ 10 минути при всѣки часъ по смѣтане трѣбва да бждатъ използвани за упражняване на минатия по-рано материалъ. Тия упражнения ще ставатъ много бързо и системно. Всѣки день тѣ ще бждатъ усъвършенствувани и ще се извършватъ при все по-бързо и по-бързо темпо, ще бждатъ не тягостни, а желани отъ ученицитѣ. Ще се извършватъ така: учителътъ почва: — Сега ще прибавяме при числата числото 100. Прибавяйте: При 200! При 600! При 800! При 300! При 900! ... и т. н. При 250! При 780! При 190! При 470! ... При 645! При 725! При 377! При 789! ... и т. н.

Ученицитѣ, както сж наредени по чинове, ставатъ единъ следъ другъ подъ редъ, безъ да бждатъ повиквани отъ учителя, отговарятъ на зададения въпросъ и веднага си сѣдатъ. Въ случай, че нѣкой ученикъ не може да отговори на зададения въпросъ, остава правъ и следъ изреждане на всички задава му се сжщия въпросъ, отговаря и си сѣда. — По този начинъ упражненията ставатъ съ свѣткавична бързина, при най-голѣмо внимание и въодушевление.

Продължаваме.—Сега ще прибавяме при числата числото 99! Почвайте! — При 256! — Отг. $256 + 99 = 355$. — При 478! — Отг. $478 + 99 = 577$. — При 362! — Отг. $362 + 99 = 461$ и т. н. Сега ще прибавяме при числата числото 199! — Започваме: При 325! — Отг. $325 + 199 = 524$. — При 416! Отг. 615. — При 399! — Отг. 598 ... и т. н. Сега ще прибавяме числото 299! — Прибавяйте: — При 264! — При 375! — При 629! — При 453! ... и т. н. Сега ще прибавяме числото 399!... Сега числото 499 ... и т. н.

По такъвъ начинъ учителътъ при всѣки новъ урокъ задава упражнения отъ всички минали до тогава уроци, ученицитѣ си спомнятъ всичко минало и така припомняванитѣ често операции оставатъ винаги въ будно състояние въ детското съзнание. Тѣ сж винаги на постъ и при внезапно повикване, веднага се отзоваватъ на поканата. При началнитѣ часове, естествено, работата ще върви малко по-бавно, докато свикнатъ ученицитѣ. Въ по-последнитѣ, обаче, работата ще върви много успѣшно. Въ битността си образцовъ учителъ при Шуменското педагогическо училище при една практика съ IV курсъ следъ завършване на часа, който бѣше четвърти по редъ преди пладне, бѣхъ помолень отъ педагога-

учителъ, макаръ и вече изморени ученицитѣ, да ги поизпитамъ нѣщо по бързо умствено смѣтане. Отзовахъ се на поканата и започнахъ. Ученицитѣ отъ IV курсъ съ най-голѣмо внимание слушаха и се удивляваха на детскитѣ бързи отговори. Това бѣше съ IV отдѣление. Решавахъ се най-трудни операции при най-голѣма бързина. Следъ завършване единъ отъ четвъртокурснитѣ се доближи до менъ и проговори: „Г-нъ Цонковъ, ние още треперимъ. Страхувахме се, да не дадете въпроси и на насъ. Ако бѣхте сторили това, щѣхме да се изложимъ предъ децата, не можехме ви отговори така както тѣхъ, при нѣкои случаи даже съвсемъ бихме се посрамили“. — Подобенъ успѣхъ се дължи само на всѣкидневнитѣ упражнения отъ горния родъ. Този начинъ на постъпване видѣхъ само при единъ педогогически семинаръ въ Германия, при семинара въ Карлсруе, когато презъ 1904 год. бѣхъ командированъ да изучавамъ организацията на основнитѣ училища въ Германия.

При тия упражнения въ поменатия семинаръ (педагогическо училище) ученицитѣ отъ I до VIII отдѣление смѣтаха умствено най-свършено съ най-голѣми числа. — Този начинъ препоръчвамъ на всѣки нашъ учителъ. Нека всѣки опита и ще се увѣри въ резултатитѣ. И най-слабитѣ ученици ще се засилятъ и придобиятъ ловкостъ при пресмѣтането. Ще станатъ добри смѣтачи. За да може съ успѣхъ, обаче, да се върви при препоръчванитѣ упражнения, трѣбва неминуемо да се знаятъ добре понятията за числата и тѣхния съставъ. Не се ли знае основно, какво нѣщо е единица, десетица, стотица и пр. и да се манипулира съ тѣхъ, всѣкакви по-нататъшни действия съ числата сж мъртви. — Подготви основата, за да можешъ съ успѣхъ да градишъ върху нея!

Въ следната книжка ще продължа.

Съйно Василиевъ,

Окол. учил. инспекторъ — Берковица.

Предварителната работа по четене въ I отдѣление.

Езикътъ на ученицитѣ, съ който се явяватъ въ училището, е несвършенъ и крайно ограниченъ, какъвто е и кръгътъ на тѣхната житейска опитностъ. Училището трѣбва да се справи съ този говоръ, защото той е вратата, чрезъ която учителятъ може да вникне въ детската душа, да я разбере и ѝ въздействува.

Първото обучение по езика трѣбва да се приспособи къмъ диалекта на ученика, като използва неговия живъ езиковъ запасъ отъ думи. Учителятъ не трѣбва да усмива

ученицитѣ за тѣхния нелитературенъ езикъ и съ това да скъсва връзкитѣ си съ тѣхъ. Той може да приучи ученицитѣ да говорятъ литературенъ езикъ, само като изхожда изъ диалекта и постепенно замѣня думитѣ и изразитѣ съ литературни. А това не е работа само за единъ день. Обучението по езика презъ всички училищни степени има да се занимава съ това. Най-после, ученикътъ не трѣбва да се застава просто механически да замѣня своитѣ думи съ литературни, безъ да ги разбира. Думитѣ не сж само външенъ изходъ на душевно съдържание, тѣ трѣбва да се усвояватъ едновременно съ предметното имъ съдържание и тогава да се употребяватъ.

Когато нѣкой ученикъ не разбира точно и ясно, какво говори другъ, това показва, че му липсватъ достатъчно ясни предметни представи, което най-често се дължи на неговата слаба, повърхностна и некритична наблюдателностъ. Има и такива ученици, които иматъ вѣрни представи за нѣщата поради своята добра наблюдателностъ, но нѣматъ достатъчно думи, или не сж упражнени въ излагането. Такива ученици си служатъ повече съ мимика и жестове или съ други странни сръдства, предимно изобразяване, рисуване и пр. Ако паметта на ученицитѣ е слаба, тѣ не могатъ да си служатъ, успѣшно съ говора, макаръ да наблюдаватъ добре. Но най-често въ първацитѣ има добра паметъ, но слаба наблюдателностъ. И ако тя се усили, ако се научатъ ученицитѣ преднамерено, планомѣрно и критично да наблюдаватъ, тѣ ще могатъ вѣрно да си служатъ съ живата речъ.

Въ градоветѣ и по-културнитѣ села, кждето има една по-благоприятна семейна и обществена образователна сръда; за първо отдѣление идатъ деца почти готови, за да се започне веднага и непосредствено една системна и успѣшна работа по четене, независимо по кой пжтъ и методъ ще се тръгне. Въ такъвъ случай не е нужна предварителна работа по четене. Не е така, обаче, за болшинството селски деца. Много отъ тѣхъ се явяватъ неподготвени за първо отдѣление и не могатъ да изговарятъ правилно много думи.

Наредъ съ това, че у тѣхъ липсватъ ясни представни съдържания, поради неправилното и неточно възприемане и асоцииране, но у тѣхъ е на лице и единъ крайно неясенъ и неточенъ, дефективенъ изразъ.

Много отъ тѣхъ сега се учатъ да говорятъ и неправилно произнасятъ много отъ думитѣ, които знаятъ. Преди да почне своята работа съ първацитѣ, учителътъ трѣбва да бжде много добре усвѣдоменъ за характера на детската речъ, неговата езикова култура, мислене, изразяване (говоръ), какъ става развитието на езика и съ какви сръдства и методи може да подкрепимъ успѣшно това развитие. Само по такъвъ начинъ може да се поведе една ефикасна борба

за правилна речъ и хубаво четене, срещу маса прѣчки и дефекти отъ физиологическо, психологическо и социално естество, характерни за детския езикъ. Много деца отначало не могат да произнасятъ буквата „р“ (клава-крава); или пѣкъ съската (сесъ-шестъ, сисе-шише); нѣкои пѣкъ изпущатъ букви или срички; трети не изговарятъ ясно края или началото на думитѣ. Сжществува и единъ монотоненъ говоръ, като пѣсень. Други заекватъ, говорятъ много тихо или високо, бързо или бавно. Има и такива деца, не желаятъ да говорятъ, цѣкатъ (особенъ звукъ на отричане, придруженъ съ поклащане на главата) и пр. Всички тѣзи прѣчки въ езика на децата трѣбва да бждатъ преодоленни, поне за нормалнитѣ деца, като изключимъ една малка частъ отъ тѣхъ, които сж непоправими — късно проговарящи или съ ясно подчертани психически или физиологически дефекти, и за които е необходимъ специаленъ режимъ и условия на работа.

Защо е необходимо устниятъ говоръ да легне като основа на писмения?

Езикътъ е устенъ и писменъ. Ако говорътъ е произлѣзълъ отъ мимикитѣ и жестоветѣ, то писмениятъ пѣкъ е произлѣзълъ отъ говора. Писмениятъ езикъ е много по-новъ и датира отъ много по-късна дата. Както по произходъ и развитие говорътъ е предшествувалъ писмеността, така и въ училището възпитанието на устния говоръ трѣбва да предшествува писмения, четенето и писането. Ето защо, да се усвои устния говоръ е първата и главна задача на езиковнанието, а тази работа се пренебрегва отъ много учители. Нѣкои методики—езиковеди сж въ правото си, като искатъ цѣлата първа учебна година да бжде употребена за възпитанието на говора.

Мнозина учители мислятъ, че говорътъ се развива най-добре чрезъ четенето и затова детето още не прескочило училищния прагъ, веднага се залавятъ за него. „Най-правиятъ и най-вѣрниятъ пжтъ за развиване на говора, — пише проф. Сикорски, — е пжтътъ, който води презъ слуховия мозъченъ центъръ. Слушайки хубавия говоръ, ние възприемаме не прости думи, а живи, съ скритъ смисълъ и значение. Повишението и понижението на гласа, ускорението и бавниятъ темпъ, мимикитѣ и тѣлодвиженията при живата речъ даватъ съвършено други впечатления, силно трогващи душата на слушателя. Всички тѣзи едва доловими атоми отъ конкретната жива речъ проникватъ въ душата, зарегистрирватъ се въ нашата паметъ съ всичката своя сложность и оставатъ асоциативни следи. Съвършено бледи сж впечатленията при четенето на една пиеса и съвършено други, силни и трайни, когато сжщата пиеса се гледа играна на сцената. Живиятъ езикъ е по-нагледенъ отъ книжния, защото се закрепва съ много повече асоциативни връзки въ нашитѣ мозъчни цен-

трове, които отпосле могат да послужат за изходни пунктове при нашите възпоменания. Ето защо, смѣло можем да кажемъ, че говорътъ се учи само съ говоръ. "Говорътъ не е наука, а изкуство, затова той трѣбва да се усвоява само чрезъ практиката, а не чрезъ книгата, четенето.

Нѣкои учители, които сж разбрали, че говорътъ е мостъ, презъ който трѣбва да мине четенето, се хващатъ съ дветѣ ржце за нѣкои банални изрази: сало се соли, расо се шие, куче лае и пр. Съ такива изтъркани изречения се изгонва детскиятъ интересъ изъ класната стая. И затова нека не ни бжде чудно, че децата навънъ по двора така сладко чуруликать, а вътре въ класната стая безобразно онѣмвяватъ.

Съ какви срѣдства ще можемъ да развиемъ устния говоръ? — Тѣ сж доволно многобройни и разнообразни. На първо мѣсто ще поставимъ приказкитѣ-игри съ драматиченъ характеръ и следъ това разкази по картини, народнитѣ приказки, предметното обучение и пр. Срѣдствата за развитие на говора не трѣбва да прекжснатъ въ първо отдѣление, тѣ трѣбва да продължатъ и по натагкъ, въ по-горнитѣ отдѣления: преразказване съ промѣнена форма, устно предаване на прочетени у дома книги, класни беседи, устни съчинения, доклади за извършена дейность или наблюдения и пр.

Когато учителятъ разказва приказка, трѣбва да я разказва живо, картинно, художествено; да не се бърза съ насаждането на литературния езикъ, както казахме въ началото на статията си; приказкитѣ да бждатъ кратки и да се разказватъ изцѣло; винаги да се драматизиратъ; винаги да се ри; сува на черната дѣска главниятъ моментъ на приказката, често ученицитѣ да илюстриратъ, както и колкото могатъ-изученитѣ приказки.

Нормално развиващитѣ се деца, които сж въ периода на така наречения „интензивенъ умственъ ръстъ“ (отъ 6—8 години) на едно усилено развитие на паметта, вниманието, говора, мисленето, волята и пр., сж годни да се приучатъ правилно да говорятъ и четатъ за единъ краткъ периодъ отъ време, тъй като тая дейность съответства на тѣхнитѣ нужди и интереси. Хубавото четене, правилната звучна речъ е една отъ най-сжщественитѣ цели на цѣлия курсъ на основното и срѣдно образование. Преди да почнемъ да четемъ, ще трѣбва да научимъ децата правилно, точно, звучно и съ нуждната артикулация, ритмичность, динамичность и мелодичность да произнасятъ думитѣ, които ще четатъ. Щомъ като децата сж способни да чуватъ и произнасятъ правилно нѣкои думи и щомъ тѣ могатъ добре да задържатъ, да анализиратъ и репродуциратъ виденото и чутото, тѣ сж вече готови да се учатъ на писмо.

Първото нѣщо, което интересува детето и желае да го про-

чете, това сж надписитѣ по фирми, книги, афиши, етикети и пр. повечето печатни, и които много отъ ученицитѣ вече знаятъ да четатъ. Тѣ знаятъ, че подъ картина „майка“ пише „мама“, другаде — „кино“, „аптека“ и пр. Тѣзи думи, които сж близки, конкретни на детето, могатъ да му се посочатъ, прочетатъ, да ги възприеме, анализира, запомни и репродуцира, а това е вече четене. Синтетицитѣ смѣтатъ, че за да има по-добра артикулация при четенето, се налага да почнемъ съ отдѣлниятъ звукъ, буква, а после думи. Наредъ съ другитѣ спорни въпроси между аналитици и синтетици е и тоя: кое по-лесно детето може да възприеме, запомни и възпроизведе? Отдѣлната буква или думата? Разбира се, като елементъ, буквата е нѣщо по-просто, по-елементарно отъ думата, но затова пъкъ е по-безсмислена и по-абстрактна за децата. Нѣкои препоръчатъ да се почва отъ думитѣ-букви: о о о; а а а и др. и се отива къмъ двѣсрични думи. Но щомъ детето е подготвено или е въ състояние да възприема и възпроизвежда цѣла дума или пъкъ изречение, естествено е да се почне отъ тукъ при четенето. Не трѣбва да се забравя, че като наученъ и учебенъ методъ по сигуренъ е аналитико-синтетичниятъ, въпрѣки че се отрича отъ нѣкои. По-добре ще си изяснимъ единъ наученъ, или учебенъ проблемъ, ако не само го разглобяваме (анализираме), но и синтезираме като цѣло. Синтезата трѣбва да върви рамо до рамо съ анализата.

Дешка Райнова,

учиталка въ с. Дюлево, Срѣдецко.

Писане буквения елементъ „охлювче“.

(I отделение)

Въ часъ съмъ при първацитѣ. Сиви облаци сж прихлюпили небето. Тъмно и мрачно е въ стаята. Всичко навѣва есенна тѣга! Първацитѣ се сгушили, непомръдватъ!...

Стоянчо: — Г-жа, вѣтрътъ свири презъ счупеното стъкло.

Желю. — Студено стана, а азъ нѣмамъ палто!

Банко. — Г-жа, нѣма ли да ни поставятъ печка въ стаята? Студено е. . . .

Разговорътъ се прекъсна. Влиза Пеката съ зачервени бузи, съ светнали очички. Погледитѣ на всички се отправятъ къмъ него.

Питамъ: — Защо закъснѣ, дете?

То радостно ми отговоря: — Бѣхъ на нивата съ татка. Помагахъ му при оранъ. При камънитѣ намѣрихъ много охлюви. (Той ги извади отъ торбичката си. Едни бѣха

праздни, други пълни. Пеката раздаде на другарчетата си по едно охлювче.

— Охлювъ, бохлювъ, покажи си рогата, да ги видимъ черни ли сж, бѣли ли сж, — викна Калинка.

— Не, той сега е скритъ. Има вратичка. Затворилъ си кжщичката, защото иде баба Зима, — отговаря Пеката.

— Че много хитъръ, — обажда се Нидѣлка.

— Да, деца, и той усѣща, че иде баба Зима. За да не изтине, той се е затворилъ въ кжщичката си. Това му е кжщичката, малка кжщичка!

Наблюдение. — Вижте добре кжщичката на охлюва! Турете си прѣстчето при вратата на кжщичката му и я обикаляйте до върха! Още единъ пжтъ! Какъ почвате?

— На горе, завиваме на дѣсно, завиваме на лѣво, завиваме пакъ на дѣсно. Така. Направете това съ прѣстчето си въ въздуха. Сега на чина. Добре!

Цель. — Искате ли, деца, да си нарисуваме този охлювъ? *Да, този часъ ще рисуваме охлювъ* (кжщичката).

Стоянчо. — Азъ мога да си направя кжщичката на охлюва отъ пластелинъ.

— Азъ мога и цѣлия охлювъ да измоделирамъ, — обажда се другъ.

— Добре, деца, направете! (Моиѣ малки работници умѣло боравятъ съ пластелина. Той е тѣхенъ другаръ при всѣка работа).

Въ мигъ чиноветѣ се изпълниха съ пластелинъ. Всичко онѣмя. Малкитѣ ржчички работѣха. Следъ 2—3 м. на чиноветѣ имаше много охлюви, нѣкой доста сполучливо изработени.

— Добре. Сега ще се опитае да нарисуваме кжщичката на Иринкиния охлювъ!

— Кой ще го нарисува на черната дъска? Другъ. (Рисува се свободно, неограничено, на единъ пжтъ). Прави се поправка. — Хайде сега да нарисуваме охлювъ и въ тетрадитѣ си!

— Всѣки да нарисува по единъ охлювъ! Сега ще видя, какъ е нарисуванъ отъ васъ! Стоянчо, Ганка, Иринка сж го нарасували добре.

— Гледайте, какъ азъ ще го нарисувамъ!

(Рисува се на черната дъска свободно голѣмъ охлювъ като сжщевременно се показва, какъ и отъ где се започва на кжде отива ржката, после на кжде се извива и т. н.)

— Кой ще нарисува като моя охлювъ? Иванчо, Вѣрка, Мара!

— Кой отъ нарисуванитѣ охлюви е най-хубавъ? Приличатъ ли на моя? Така.

Всички нарисувайте като тѣзи охлюви въ тетрадитѣ си! Така. Добре.

Специална целъ. — Сега ще пишемъ малки охлювчета!
Ще ги пишемъ въ широкитъ редове.

— Кой иска да напише едно охлювче въ шорокия редъ на черната дъска? Пишатъ Каля и Янка. Хубаво ли сж написани тѣзи охлювчета?

— Гледайте, деца, какъ и азъ ще напише едно охлювче. (Учителката написва едно охлювче въ начало на широкия редъ). Сега ще напиша друго. Въ цѣлия широкъ редъ ли го написахъ? Гледайте на колко пжти ще го напиша! На кжде отива ржката най-напредъ? После?

— Сега ще напиша друго охлювче, а вий казвайте, отъ где да започвамъ? После? После?

Следъ написването. — На кжде отива ржката най-напредъ? — Отдолу нагоре. После? — Завива на лѣво. После? — Завива надолу и на дѣсно. После? Завива на горе и на лѣво,

— Еднакво дебело ли е навсѣкжде охлювчето? — Кждето теглимъ нагоре е тънко, а кждето спускаме на долу е дебело. (У-ката написва цѣлъ редъ охлювчета).

— Я разгледайте, деца, мѣстото между охлювчета! — Тѣ сж еднакво отдалечени едно отъ друго.

(Написватъ се втори редъ охлювчета).

— Вижте охлювчетата отъ втория редъ кжде сж написани? — Тѣ сж написани точно подъ тия отъ горния редъ.

— Хайде сега и вие да ми напишете такива охлювчета!

— Тодорчо да напише такива охлювчета до края на реда, а вие гледайте еднакво далеко ли сж едно отъ друго и да ли сж едно подъ друго.

(Прави се поправка).

— Сега ще пишете охлювчета въ тетрадитъ си! Ще пишете въ горния широкъ редъ. Най-напредъ ще напишемъ едно охлювче. Сега друго. Сега още едно, но да сж еднакво отдалечени.

— Изпълнете цѣлия редъ! (Преглеждатъ се написанитъ работи и се прави поправка).

Ако има грѣшка, посочва се отъ учителката на черната дъска, като се посочва и какъ трѣбва да се пише.

— Сега напишете такива охлювчета и въ втория редъ!

Най-бързо и най-хубаво написа Пеката.

(Той взелъ едно праздно охлювче, бодналъ го на молива си и го върти. Обръща се вниманието на ученицитъ върху това. Идва се до заключение, че охлювчето е сложено на молива и моливътъ е дръжката, защото съ него държимъ охлювчето).

Задача. — Да си напишемъ охлювчета, поставени на моливъ!

— Моливътъ какъвъ е? — Правъ. Охлювчето ще го заловимъ съ каква линия? Кой ще напише такова охлювче на черната дъска?

Излизатъ нѣколко ученици.

(Учителката обръща вниманието на ученицитѣ, че правата линия започва отъ тѣсния редъ).

Ученицитѣ пишатъ въ тетрадитѣ си.

Домашна работа. — У васъ ще напишете охлювчета съ дрѣжки.

Весела Витанова—столична учителка.

Какъ заучихъ една пѣсенъ съ моитѣ първаци.

Пѣнието въ първоначалното училище, особено въ първитѣ отдѣления, въ никой случай не бива да се взема като отдѣленъ предметъ, академично и откъснато. То трѣбва да бѣде свързано съ другитѣ учебни предмети, като непосредствено следствие отъ известни беседи, наблюдения, преживѣвания или пъкъ като изходна точка, като помощно сръдство за разглеждане текста на известна пѣсенъ, който има значение и връзка съ материята, която предстои да се вземе въ опредѣленъ часъ.

Заучаването на пѣснитѣ е отдѣлна работа отъ нотната грамотность, съ която трѣбва да се почне малко по-подиръ, следъ като сме си достатъчно попѣли и развили слуха.

Като изходно начало при пѣнието трѣбва да си служимъ най-често съ народната пѣсенъ. Нашитѣ народни пѣсни сж богата съкровишница. Ние имаме леки, мелодични, хубави пѣсни, лесно усвоими и типични за нашия народъ.

Пѣнието трѣбва да бѣде съ желание, съ радостъ, да доставя истинско удоволствие и наслада. Насила нищо не бива да се учи, и най-малко пѣнието може да се налага на децата. Тия, които сж по-музикални отъ тѣхъ, по-жизнеспособни, енергични, обичатъ винаги да пѣятъ, да играятъ, лесно се подаватъ и усвояватъ пѣснитѣ, но има деца съ недоразвитъ слухъ, съ малко желание да пѣятъ и съ тѣхъ трѣбва особено внимателно да се работи. Тѣ не бива да се отстраняватъ отъ класъ, защото не пѣятъ, нека си мълчатъ на първо време, като имъ се дава възможность да слушатъ и да се насърчаватъ най-напредъ съ подходящи, хубави текстове, чрезъ които тѣ неусетно се увеличатъ и сами почватъ да си тананикатъ.

Отъ голѣмо значение е текстътъ на пѣсенъта. Лекитѣ текстове, взети изъ живота на децата, рисуващи тѣхнитѣ игри, мисли, желанія и любими теми, импулсиратъ децата по-лесно да заучватъ мелодиитѣ и да обичатъ пѣнието.

Не по-малко влияние оказва и личността на учителя. Оня, който не може и не обича да пѣе, никога не може да създаде особена любовъ у децата къмъ този предметъ. Де-

цата подражаватъ, тѣ чувствуватъ, какво обича тѣхниятъ у-ль и се мжчатъ да му угодятъ. Учителъ, който се чувствува по-вещъ и по-подготвенъ за известна материя, неминуемо ще бжде забелязанъ отъ децата. Авторитетътъ на учителя до голѣма степенъ зависи, ако не и изключително, отъ неговата добра подготовка и способностъ. Децата сж малки, но често пжти много правилно оценяватъ, колко струва тѣхниятъ учителъ и въ нѣкои случаи сж удивително справедливи въ оценките си.

Особено важно е учителятъ да владѣе по-специалнитѣ изкуства, които всѣкому не се отдаватъ.

Пѣнието и изобщо музиката и рисуването сж изкуства, които лежатъ въ естественитѣ дарования на човѣшката природа и като такива тѣ създаватъ една разлика въ общата подготовка на учителя, която децата много добре схващатъ. Учителъ, който пѣе, рисува и играе съ децата, много лесно може да спечели тѣхнитѣ сърдца и спокойно да ги увлича къмъ добри дѣла. Той става ваятель, скулпторъ на тия сърдца и тѣ му се отдаватъ, като глинени топки, отъ които може да създаде разкошни образи и ценни творения. Първитѣ срѣдства, съ които учителятъ трѣбва да си послужи, когато поема своитѣ първаци, сж пѣснитѣ, рисунката, играта и приказката. Последната, обаче, е нѣщо по-достъпно и по-често срѣщана отъ децата въ доучилищната имъ възраст и затова не имъ прави особено впечатление.

* * *

Хубавъ есененъ день! Току що сме открили новата учебна година. Медицинскиятъ прегледъ е миналъ и заминалъ, паралелките сж оформени и азъ излизамъ съ децата отъ I-во отдѣление на разходка до Борисовата градина. Целта ми е да ги изведа, като войници въ строй, чувствувайки се вече ангажирани и задължени съ известни порядки, като редовни ученици. Изъ пжтя шеги, подвиквания, малки закачки, непрекъснато „моля госпожа“ и пр. тжжби и жалби, всички се обаждатъ и искатъ помощъ отъ своята учителка. Тя сега е арбитъръ, сждия-изпълнителъ, наставникъ, съветникъ и все и всѣхъ за тѣхъ. Стигаме весели и радостни въ градината. Почиваме си, поприказваме си, закусваме и решаваме да си наберемъ цвѣтя, да се накичимъ, тъй както много пжти децата сж се кичили презъ лѣтото, когато сж били на излети съ своитѣ близки. Завеждамъ непринудено, свободенъ разговоръ съ децата, какъ се чувствуватъ тукъ срѣдъ тая зеленина, срѣдъ тая хубава градина, обичатъ ли да се кичатъ съ цвѣтя и защо, какво най-много обичатъ изобщо. Отговарятъ почти всички: играта, цвѣтята, полето, защото тамъ е най-удобно да тичатъ, да скачатъ на воля. Нѣколко деца се поразтичаха, за да ми докажатъ

своята голѣма любовъ къмъ тая най-любима за тѣхъ „наука“. Като си починаха, тѣ си потичаха и се позачервиха тѣхнитѣ бузички. Азъ имъ обръщамъ вниманието, че сж станали сега, като розички, червени или румени, весели и хубави, деца съ китки на чела. Неусетно почвамъ да канервамъ текста на пѣсенъта, която съмъ опредѣлила предварително да взема при тази разходка.

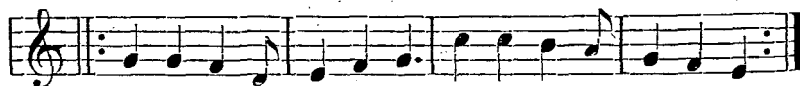
Ржченица.

2 + 2 + 3

Народна.



Ний сме ве- се- ли де- ца, с'яс- ни ру- ме- ни ли- ца,



Тра- ла, ла- ла, ла- ла- ла и съсъ кит-ки на че- ла.

2. Ний играемъ въ тоя часъ, } 2
 ний си пѣемъ с'ясенъ гласъ: }
 Ти-ра, ти-ра, ти-ра-ра, } 2
 ехъ, че хубава игра. }
 3. Всѣки скача, тропа, пѣй, } 2
 та земята се люлѣй. }
 Ти-та, ти-та, ти-та-тай, } 2
 бре, че леко се играй! }

- 1 Ний сме весели деца
- 2 С'ясни, румени лица
- 3 и съ китки на чела.
- 4 Ний играемъ в' тоя часъ
- 5 и си пѣемъ съясенъ гласъ.
- 6 Всѣки скача, тропа, пѣй,
- 7 та земята се люлѣй.
- 8 Ехъ, че хубава игра!
- 9 Ехъ, че леко се играй!

Изговаряйки така думитѣ тѣй неусетно почнахме да си тропаме съ такта на ржченицата, да си плескаме съ ржце и подскачаме като на ржченица. Това лесно се отдава на всички деца, защото ржченицата е типична българска игра и лежи въ природата ни, макаръ че има неправиленъ тактъ и за единъ чужденецъ е почти невъзможно да се справи изведнажъ съ нея. Виждамъ доброто настроение на децата и

имъ казвамъ: „Искате ли, деца, да си научимъ една хубава пѣсень, която да остане като споменъ отъ нашата първа разходка, ката ученици въ I отдѣление?“

Разбира се, всички искатъ, всички сж съгласни и 50 чифта очички свѣтватъ отъ радостъ.

Изпѣвамъ пѣсеньта. Децата я харесватъ, защото е лека, мелодична. Тѣ лекичко почватъ да тананикатъ следъ мене. Само следъ 3—4 изпѣвания, пѣсеньта е почти усвоена и обхванала цѣлото внимание на децата. Всички искатъ да я пѣятъ и поотдѣлно. Надпредварватъ се да покажатъ, кой колко силно знае да пѣе и кой по-вече да скача, когато пѣе. Азъ изисквамъ да се пѣе леко и по-тихо, за да не се изморяватъ, защото сж още малки. Мжча се да имъ внуша още отъ първия часъ да се не крѣска.

Следъ часъ—два се връщаме въ училището. Изъ пжтя децата искатъ да пѣятъ новата пѣсень. Тѣ неусетно разбиратъ, че съ тази пѣсень не може да се марширува — тя е само за игра на полето, въ градината, въ гората и че за изъ пжтя друга пѣсень трѣбва да се научи. Така децата схванаха нуждата отъ маршова пѣсень, която научихме следующия часъ.

Хр. К. Мичевъ,
учитель въ с. Ковачица, Берковско.

Понятие за десетица.

(Урокъ-скица — първо отдѣление).

Задачи за дома. — 1. Намѣрете по 10 еднакво дълги пржчици и една по-дълга! 2. Отъ непотрѣбно платно изрѣжете и ушийте по една малка торбичка! Донесете и ножче! Учителътъ набавя кжсове тиква.

Уводъ. — Деца, това, което ви поржчахъ сте изпълнили. Приберете всичко! Искамъ да си поговоримъ. Какво учихме до сега по смѣтане? — Картинкитѣ на числата отъ 1 до 10. Още нѣщо? Всѣки картонъ по колко картинки има? Картинката на кое число е най-малка и на кое най-толѣма? Колко пжти картинката на числото 1 е по-малка отъ тази на 10? А картинката на числото 10, колко пжти е по-голѣма отъ тази на 1?

Ще ви дамъ кжсове тиква, изрѣжете по 10 еднакво голѣми търкалца, пробийте дупки въ срѣдата и направете картинката на числото 10. Учителътъ раздава парчета тиква, движи се между ученицитѣ и подпомага несржчнитѣ.

Разработка. — I. а) Наредете ги едно върху друго и ги пребройте — единично и хорово броене. Нанижете ги на пржчката! Пржчката е закрепена между палеца и показалеца

на лѣвата ржка. Съ дѣсната се заврѣтватъ по редъ търкалцата, въ темпъ все по-бързо, като се брои единично и хорово.

б) Единично и хорово отбройте 10 пржчици и ги вържете съ конецъ на снопче. Сжщо и 10 бобови или кукурузни зрънца се отбройватъ и вързватъ въ торбичката.

II. Внимавайте! Вземете въ лѣвата ржка една пржчица, а въ дѣсната топчето пржчици! Какво имате въ лѣвата ржка? — Една пржчица. А въ дѣсната? — 10 пржчици, вързани заедно. Сжщитѣ вопросы се задаватъ и за бобовитѣ зрънца. Още какъ можемъ да кажемъ на 1 нѣщо и на 10 нѣща? — Деца, знае ли нѣкой отъ васъ, какъ казватъ по-голѣмитѣ ученици на 1 нѣщо и на 10 нѣща? Г-нѣ учителю... кака ми каза, че на едно нѣщо се казва 1 единица, а на 10 нѣща — 1 десетица. Хубаво, много хубаво е запомнило вашето другарче. Запомнете: на едно нѣщо казваме 1 единица, а 10 нѣща — правятъ една десетица. Ние казваме: — 1 ябълка, 1 круша, 1 ученикъ или едно нѣщо — една *единица*, а пъкъ на 10 нѣща — десетъ единици — или по-лесно — *десетица*. Единично и хорово изговаряне.

За непринудено затвърдяване термина „десетица“, въ видъ на игра се използвава римуването. Учителътъ вдига торбичката бобови зърна и казва: „Имаме — десетица... въ що? въ торба... или торбица... десетица — торбица...“

Деца добавятъ — десетица:

лъжица
любеница
чорбица
водица
воденица
паница
тревица
юница
лисица
кумица
вълчица
звездица и др.

III. Упражнение. — Внимавайте! На 1 нѣщо, какъ казваме? — 1 единица. На 2 нѣща? — две единици... На три нѣща?... На 9 нѣща?... Ами на 10 нѣща? — десетица. На десетъ единици, какъ казваме? Колко единици ни трѣбватъ, за да имаме десетица? Колко пжти десетицата е по-голѣма отъ единицата? Защо? Оставатъ се децата да си направятъ десетица отъ левчета, пржчици, топки и др. Какво ново научихме? Другъ... другъ... Колко единици има една десетица?

Урокъ: „Неприятели на градинскитѣ растения“.

(III отдѣление).

Въ официалната програма за основнитѣ училища отъ 1936 година тази тема е дадена на нѣколко мѣста, при това отначало съ общи думи: 1) Следъ въпроса за отглеждане и поникване на постъвитѣ — „приятели и неприатели на постъвитѣ“ (въ рубриката III отдѣление), 2) *неприятели на овощнитѣ дървета*“ (пролѣтъ — пакъ въ III отдѣление) и по-доле пакъ „приятели и неприатели на постъвитѣ“ (пролѣтъ, III отдѣл.). Не се опредѣля точно, кога учителятъ да разгледа този урокъ, но смѣтамъ, че най-добре ще бжде, ако той се разгледа наесень. Ако това не може да стане, тогава той ще се разгледа напролѣтъ. При това азъ разбирамъ животински неприатели на градинскитѣ и овощни растения, а не така, както отначало е поставенъ въпросътъ въ програмата — много общо и неясно.¹⁾ Съ тази уговорка, азъ ще дамъ скица на урока на III отдѣление, споредъ видния руски методикъ В. Ю. Улвянински — единъ отъ горещитѣ застъпници на *изследователския учебенъ методъ*.¹⁾

Този урокъ е въ връзка съ въпроса за борбата съ вредителитѣ на градинскитѣ растения. Той може да бжде разработенъ по следната схема:

Поставя се цельта, обсъжда се и се установява плана на урока въ връзка съ по-раншнитѣ работи въ градината.

I. *Теоретична частъ*. — Изучване биологията на вредителитѣ, съ цель да се изработятъ мѣрки за борба противъ тѣхъ.

а) Екскурзия за събиране по-важни неприатели и повредени отъ тѣхъ части.

б) Разглеждане въ класъ (лабораторията) на събрания материалъ (отдѣлни наѣскоми и други вредители).

в) Нова екскурзия за по-точно изучване биологията на вредителитѣ (срѣда и начинъ на животъ). Ако нѣма време, тази екскурзия не се прави.

II. *Практична частъ*. — Кампания въ свръзка съ борбата противъ неприатели на градин. растения.

а) Обобщение резултатитѣ отъ теоретичнитѣ изучвания.

¹⁾ Подразбирамъ: попово прасе, зелна пеперуда (гжсеницитѣ ѝ), листни въшки и др., защото неприатели могатъ да бждатъ и разни плесени, гжбни паразити и др.

¹⁾ Вижъ неговата „Методика естествознания въ трудовой школе“
I изд. стр. 270.

б) Организация на борбата: приготвяне на отровни течности и др.

в) Уничтожение на неприятелитъ — възрастнитъ и личинкитъ имъ.

Урокътъ почва съ една екскурзия.

Екскурзия въ зеленчуковата и въ овощната градина. Наблюдения.

1. Разгледайте внимателно листата на растенията и ако намърите поврѣди, потърсете тѣхния причинителъ.

2. Уловете насѣкомитъ, наблюдавайте, какъ тѣ се движатъ и съ какво се хранятъ? Лесно ли се намиратъ и различаватъ, когато сж кацнали върху растенията? Кои растения и кои тѣхни части посѣщаватъ?

4. Въ какво се изразява повредата и какви части на растенията сж повредени?

5. До колко голѣма е повредата?

6. Обърнете внимание, дали покрай вредителитъ нѣма да намърите въ градината и такива животни, които ги уничтожаватъ? Ако има такива, проследете, какъ става това!

Работа въ училище.

Всичкиятъ събранъ материалъ трѣбва да се разпредѣли по групи споредъ сходнитъ белези. Ще се разгледаатъ най-напредъ *гжсенициитъ на зелната пеперуда* (зелнитъ червей), после *поповото прасе*, *листнитъ въшки* и др.

Разглеждане на животнитъ става подъ ръководството на учителя, който поставя задачи за наблюдения, като напр.: за гжсеницата на зелната пеперуда — прилика и разлика отъ земния червей; части на тѣлото, окраска, движения, храна и др. По сжщия начинъ се разглеждатъ поповото прасе, листнитъ въшки, полскитъ дървеници, голитъ охлюви (плужаци) и др. На края ще се състави следната малка табличка:

Названия	На какви растения е намърень	Какви части на растението сж повредени	Въ какво се състои повредата
1.			
2.			

Отъ само себе си се разбира, че за подобна работа се иска повече време и умение отъ страна на учителя да поставя задачи за наблюденията. Но цената на една подобна изследователска работа — нейното образователно значение — е голѣмо. Ето защо, при всѣки възможенъ случай, до колкото ни позволяватъ обективнитъ условия, въ които работимъ, ще трѣбва да се стремимъ да повдигнемъ качеството на нашата учебновъзпитателна дейность, като се блазимъ отъ мисълта, че за това ние ще бждемъ стократно възнаградени отъ получения резултатъ.

Гората есенъ.

Бавно

Муз. Иорд. Марковъ — Попово.



2. О, какъ е скръбна днесъ гората
 подъ непрогледни висини, —
 тѣжи тя — капятъ ѝ листата;
 тѣжи за слънчевитѣ дни!

Ненчо Савовъ.

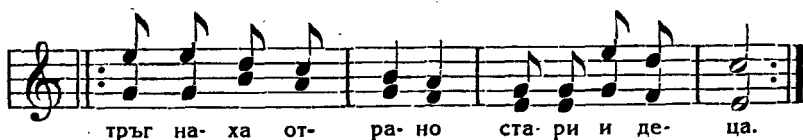
Гроздоберъ.

Умѣрено.

В. П. Нешевъ.



1. Съ ко ши- ци върж- це- тѣ, съ ве- се- ли ли- ца



2. Екнаха въ лозята
пѣсни, глъчъ и шумъ,
заскрипѣ колата } 2
по широкъ друмъ. }

3. Цѣлий день не стихватъ
викъ и смѣхове,
въ кораба се сипятъ } 2
цѣли гроздове. . . }

4. Неусѣтно мина
есенниятъ день,
и вѣтрецъ подухна } 2
вечеренъ, студенъ. }

5. Но въ нощта до късно
пѣснитъ кѣнтятъ,
и като свѣтулки } 2
огньовете пламтятъ. }

Ем. п. Димитровъ.

Пѣйте, дечица!

Умѣрено

В. П. Нешевъ



2. Скрѣбъ и грижи вий не знайте,
весели катъ птички;
пѣйте, пѣйте си, дечица, } 2
пѣйте тукъ самички! }

3. Вашта радостъ ще докара
радостъ и на назъ.
Пѣйте, ние ще се молимъ, } 2
Богъ да ви упаци. }

4. Та, когато порастете
съ умъ и мишици здрави,
споменъ свѣтълъ за рода си } 2
всѣки да остави. }

Ст. Чилингировъ.

Изъ училището и живота.

Цв. Петковъ — гимн. учителъ.

Дветѣ отношения къмъ учителя.

Отъ години съ любопитство и тъга, съ наученъ интересъ и очуда следя, какво става въ нашата страна въ връзка съ работата и сѣдбата на учителя. И следъ достатъчно много проучвания въ тази насока, мога да обобща: въ България има два вида отношения спрямо учителя, които отношения взаимно се изключватъ — едното е гледището и отношението, когато не сме на властъ или отъ насъ ни най-малко не зависи сѣдбата на учителя; другото е, когато малко или много, прѣко или косвено имаме възможность да влияемъ върху сѣдбата на учителя, тъй като имаме властъ.

Нека характеризираме едното и другото предъ нашето общество, за да допринесемъ поне малко за правилното отношение къмъ учителя, онзи, комуто се повѣрватъ всѣка година 1,000,000 млади отъ всички възрасти.

Отношението къмъ учителя, когато не сме на властъ. Тогава ние, обикновени граждани, интеллигентни, писатели и хора на изкуствата, общественици и бждещи държавници сме повече отъ щедри въ това, да признаваме заслугитѣ на учителя, въ миналото и днесъ, за утрешния ни день като народъ и държава.

И ето въ такива случаи предъ насъ се разкрива чудноватиятъ образъ на българския учителъ. Той е носителъ на нашето възраждане и безъ него народътъ ни никога не би се осъзналъ като самостоятелна културна единица. Той е идеалистъ и служи безкористно на своя народъ, на държавата му и неговата култура. Тъкмо поради това той е надеждата за утрешния день предъ общата морална разруха.

Учителътъ е денонощно въ недрата на народа, готовъ винаги да сподѣли участъта му. Безъ него какво биха били читалищата, напимѣръ?

Безъ учителътъ не би съществувала българската книга, нашата кооперация, българскиятъ вестникъ, просвѣтата на селянина, стопанскитѣ почини на селското население.

Съ една дума, учителътъ е единъ отъ стожеритѣ на нашия общественъ и културенъ животъ. Кои сж причинитѣ за това обилие отъ признания въ страната, дето толкозъ рѣдко се признаватъ заслуги? Най-различни. Едни се ржководятъ отъ чисто демагогски политически съображения: за-служаватъ да се направятъ поклони предъ онзи, който е всрѣдъ

масата, та чрезъ него да спечеля отъ народа. Други сж свършено искрени и като проучатъ макаръ и повърхностно нашата действителностъ, принудени сж да признаятъ заслугитъ на учителя. Трети го правятъ просто отъ лекомислие — увлѣчени въ общото течение, безъ да съзнаватъ, че признанията влѣкатъ следъ себе си и задължения.

Едно, обаче, е характерно за всички почти, които славословятъ учителя: никой не дрѣзва да доведе мисълта си до край и да посочи, че обществото, като получава много отъ учителя, то му и дължи много.

И тъкмо поради това ние имаме второто отношение къмъ него, което е характерно за насъ, когато сме на властъ и стане дума вече за задълженията къмъ учителя. Тогава изведнажъ се указва, че работата на учителя била една отъ най-лекитѣ, не налагала особена подготовка, не се придружавала съ отговорностъ. А вънъ отъ това, учителътъ работѣлъ 3—4—5 часа на день (когато всички други — чиновници, работници, селяни и пр. работятъ несравнено повече), той ималъ празници, малки и голѣми ваканции...

Неизбѣжната логическа последица е вече добре подготвена: следователно, нѣма защо да се плаща добре на учителя, може да се наруши стабилитетътъ му. Той трѣбва да е доволенъ отъ това, което има, да бжде крайно благодаренъ. Иначе... законитѣ ще го поставятъ на мѣстото.

Така се дойде до положението, че преди 1934 год. всѣки можеше да го постави на мѣсто, т. е. да се гаври съ учителя, а следъ тази година тогавашенъ висшъ представител на просвѣтата отъ столицата на България заяви на учителството съ прегракналъ гласъ и заканително вдигната плесница: *мизерията е условие за творчество!*

Уви, това страшно отношение спрямо българския учител, което трае вече цѣли две десетилѣтия, отъ войната насамъ, не смути почти никого: когато гаврата съ учителството достигна своя връхъ въ епохата на биволицата, тогавашниятъ министъръ и неговитѣ висши помощници продължаваха да бждатъ въ реда на порядъчнитѣ хора и да си заематъ спокойно постоветѣ; а днесъ, когато учителътъ просто се изражда, поради липса на материални срѣдства, все пакъ ние сме спокойни, като мислимъ, че на Шипка нищо не става.

Време е вече да се опомнимъ, защото учителътъ наистина има голѣмо значение за народъ и култура и затова, който много дава, следва и много да получава.

Книжовенъ прегледъ.

Ржководство по родинознание за III отдѣление отъ столичния дългогодишенъ първоначаленъ учителъ *Хр. Н. Златинчевъ* — цена 35 лева.

Ржководството се състои отъ два отдѣла — въ първия съвсемъ на кратко е изложенъ историческиятъ развой на родинознанието, първоначално въ неговитѣ наченки, а въ послѣдствие разгледанъ като отдѣленъ учебенъ предметъ, после като самостоятеленъ и центъръ на цѣлокупното обучение. Вториятъ отдѣлъ — практическата частъ — заема 170 страници и е раздѣленъ на развити методически единици, съ дадена цель, богато изложение, изводъ и планъ на урока. Даденъ е и планъ — годишното разпредѣление на учебния материалъ.

Материалътъ е обширенъ, разнообразенъ, интересенъ и стѣкменъ споредъ новата училищна програма, разгледанъ и нагоденъ така, че да може безъ спънка да бжде използванъ еднакво и отъ учителя въ селскитѣ колиби и отъ тия въ селото, града или столицата.

Новото въ ржководството е това, че е направенъ опитъ да се свърже учебната материя по родинознание съ часоветѣ по писане, четене, пѣние и рисуване. За тази цель почти при всѣка методическа единица има даденъ материалъ за писмено съчинение, избрани подходящи стихотворения и художествени четива, нотирани пѣснички, а въ края на ржководството нѣколко страници съ детски иллюстрации, които представляватъ сюжети отъ непосредствената околностъ на детето — картинки отъ живата действителностъ на родния кжтъ. Всичко това може великолепно да се използва отъ учителя, за да осмисли работата си въ часъ и я направи приятна, сочна и цѣлесъобразна.

Ние препоръчаме ржководството на г-нъ Златинчевъ.

Д. Правдолюбовъ

Моята родина отъ *Ив. Георгиевъ* — помагало по отечествознание за III отдѣление. Одобрено отъ Министерството на народното просвѣщение съ заповѣдь № 1887 отъ 9. VIII т. г. Издание на Ив. Коюмджиевъ, София.

Не отдавна книгоиздателствата ни поднасяха отечествознания за III отдѣление и разглеждаха родината на всѣки ученикъ по обща мѣрка. Резултатитѣ отъ обучението съ тѣзи учебници бѣха незадоволителни. Индивидуалниятъ характеръ на отдѣлнитѣ родни кжтове се губѣше въ общитѣ понятия и родината на всѣки ученикъ не се разглеждаше съ необходима сериозностъ и присъщото ней въдълбочаване. Какви мжки тогава изпитваха ученицитѣ, докато наизустятъ отдѣлнитѣ уроци и да ги избѣбратъ, като молитва. Жалното бѣ, че ученицитѣ не познаваха родния си край и не можаха

да кажатъ коя планина или равнина стои срещу училището. А тѣ сж бродили изъ нея стотици пѣти.

Методиката посочи недѣзтитъ на такова обучение и го осжди. Въ Министерството на народната просвѣта разбраха слабитѣ страни на това обучение и на тѣзи учебници и отхвърлиха последнитѣ. Сега ученицитѣ сж безъ учебници по родинознание. А това е единъ школки недостатъкъ. Самиятъ фактъ, че учебницитѣ ще бждатъ написани отъ опитни учители и ще се даде на ученицитѣ силно обработени уроци, говори за въ полза на тѣзи учебници. Ученицитѣ отъ III отдѣление не само ще получатъ стилни и езикови знания, но ще иматъ възможность да видятъ поне на картина онѣзи географски обекти и етнографски особености, които не се забелязватъ въ близката околность.

Като гледаме **Моята родина**, незадължително учебниче по родинознание за III отдѣление, написано отъ дългогодишния училищенъ инспекторъ и педагогически деецъ Ив. Георгиевъ и писателя Св. Димитровъ (Змей Горянинъ), ние за лишенъ пѣтъ се убеждаваме, какво може да се даде на ученицитѣ, когато се подеме сериозно и съ вещина една работа. Добри познавачи на методиката по родознание, авторитѣ сж ни дали най-сполучлива разработка на учебната материя. Тѣ подемахъ даденъ въпросъ, насочватъ вниманието на ученицитѣ въ една посока и ги оставятъ сами да допълнятъ мислитѣ. Личнитѣ наблюдения на ученицитѣ намиратъ мѣсто въ оставенитѣ за допълване изрази. А съ заскобенитѣ изрази: „постави снимка“, „запиши имената“ и пр. ученицитѣ непринудено се задължаватъ да търсятъ и запазватъ снимки, да се интересуватъ за хората, които се визиратъ въ даденъ урокъ и да ги поставятъ на съответно мѣсто.

Материята е разработена твърде умѣло и съобразно силитѣ и способноститѣ на ученицитѣ. Въ помагалото е дадено широко мѣсто за индивидуалния размахъ на ученицитѣ отъ всички краища на отечеството ни. Допълнено отъ всѣки ученикъ, това помагало ще послужи всѣкому като една справочна книжка, по която единъ день ще сжди за миналото на родния си край. Това помагало подвежда ученицитѣ за дълбоко и всестранно проучване на родния край. А тъкмо чрезъ това проникване въ особеноститѣ на родното мѣсто ще послужи за мотивъ да се засили обичта къмъ него и да се повишатъ родолюбивитѣ и патриотични чувства у децата.

Моята родина е едно незаменямо учебниче по родинознание, което коренно се отличава отъ старитѣ учебници по отечествознание. Езикътъ е чистъ, гладкъ, ясенъ детски. Картинитѣ ще послужатъ да се обхване всѣка областъ и залепени една до друга — да се обхване България. Цената е почти еднаква съ тѣзи на учебницитѣ.

Когато ученицитѣ го иматъ на ржка, учителятъ ще се убеди, колко лесно се подхваща и разчленява работата му и ще бжде сигуренъ, че ще има отлични резултати.

Д. Правд.

БЪЛГАРСКА ЕНЦИКЛОПЕДИЯ

Одобрена и препоръчана от М-вото на
нар. просвѣта, съ № 762 отъ 19. III. 1935 г.

Българската енциклопедия е работена непрекъснато въ продължение на нѣколко години отъ братя Н. Г. Данчовъ и И. Г. Данчовъ, при близкото участие на видни наши учени, литератори и общественици, като сж използвали многобройни съчинения, а тъй сжщо и най-новитѣ енциклопедии на нѣмски, френски, руски и английски езици. Народъ безъ енциклопедия е осжденъ на културна забрава отъ чужди и отъ свои. Неговитѣ духовни прояви оставатъ скрити, той рискува да бжде за-служено пренебрегнатъ отъ всички.

Енциклопедията е паметникъ на човѣшкитѣ постижения. Тя е мощно оръдие за поука и напредѣкъ. Защото е

НЕИЗЧЕРПАЕМО СЪКРОВИЩЕ

отъ идеи и знания. Тази книга е единствената на нашия езикъ, въ която е изложено всичко, що е постигнато до сега въ свѣта. Тукъ сж всички

ВОДАЧИ НА СВѢТА,

които направиха човѣка господаръ на земята, водата и въздуха. Тая, наистина, удивителна книга е единъ, тъй да се каже, магически прозорецъ, презъ който можете да виждате цѣлия свѣтъ. Цѣла библиотека отъ

ХИЛЯДИ КНИГИ

не може да ви даде това, което ще намѣрите събрано само въ тая книга. Тя е сборникъ на свѣтовното знание.

Най-сетне, покрай изложението на знания, описанието на събития, личности и предмети отъ всесвѣтско значение, дадено е най-широко мѣсто и на

ВСИЧКО ЗА БЪЛГАРИЯ:

история, география, природа, книжнина, изкуство, дейци, старини и пр. Повече отъ 6,000 статийки за България, каквито липсватъ въ чуждитѣ енциклопедии. Въ тия послѣднитѣ не могатъ да се намѣрятъ и най-оскъдни све-

дения за насъ българитѣ, нито даже за цѣлия Балкански полуостровъ, защото чужденцитѣ се интересуватъ главно за своитѣ страни. Всѣки, който иска да има

УСПѢХЪ ВЪ ЖИВОТА,

не може да остави неизползувано това богатство отъ факти, което е изразъ на култура и мощно оръжие за прогресъ. На кжсо казано, предлаганата Енциклопедия — пръвъ по рода си у насъ трудъ — представя съвокупность отъ кратки точни сведения изъ разнитѣ области на науката, изкуството и живота — отъ най-раннитѣ епохи

ДО НАШИ ДНИ.

Въ нашата Енциклопедия сж дадени повече отъ **40,000** статийки.
240,000 реда, всичко въ единъ томъ около 1700 стр.

4,200 илюстрации:
предмети, лица, изгледи, статуи, паметници, дворци, музеи, картини и пр.

7,200 биографии на видни личности: учени, писатели, художници, пълководци, държавници и пр.

3,100 географски описания на страни, народи, племена и чудеса на природата изъ цѣлия свѣтъ.

6,000 статийки за всичко, що е българско: цѣлия исторически и културенъ животъ на българската нация.



Енциклопедията е незаменимъ учителъ, съветникъ и помагачъ. Тя е **НАЙ-ЕВТИНАТА КНИГА**, защото по своето съдържание обема въ себе си множество съчинения — цѣла библиотека, — напечатана е сбито, прегледно, има около 4200 илюстрации и струва само

650 лева подвързана,

За абонатитѣ на сп. „Педагогическа практика“ — 550 лв.

При групово абониране допуска се срочно изплащане.

К-во Ст. Атанасовъ, София,
ул. „Н. Рилски“, 36

Помагала за ученици

по методата на активното и творческо обучение;

- Тетрадка по Естествознание за практическа работа (Наблюдавай природата) за III отд., отъ Д. Правдолюбовъ (одобр. № 18836, год. 1930) 32 стр., 19 карт.
- Тетрадка по Естествознание за практическа работа (Наблюдавай природата) за IV отд., отъ Д. Правдолюбовъ (№ 18836, год. 1930) 32 стр., 18 карт.
- Тетрадка по Родинознание за III отд., отъ (одобр. № 2083, год. 1930) 48 стр., 28
- Тетрадка по Отечествознание за IV бовъ (одобр. № 2083, год. 1930) 48 с.
- Смѣтало за II-ро отдѣление, отъ Ив. Нел год. 1930)
- Дайте ни работа (ръчна работа за деца), С
- Числови таблици за I-во отдѣление, отъ
- Родина, Географски четива за III отд., К. Ра год. 1923)

10

Книги за учители

- Новото възпитание (Хората на дѣлото) отъ Е. Демуленъ 40
- Естествено възпитание, отъ Е. Шокингерь 40
- Възпитание на волята, отъ Фойхтерслебенъ 40
- Възпитание на характера, отъ Ф. Кейра 40
- Възпитание на паметта, отъ Ф. Кейра 30
- Всемирна литература (краткъ курсъ) отъ Емиль Фаге 30
- Цѣлостно обучение, отъ Правдолюбовъ (одобр. № 3830, г. 1935) 50
- Активно и творческо обучение, отъ Д. Правдолюбовъ (одобр. № 3830, год. 1935) 50
- Художествена разработка на народната ни приказка, отъ Д. Правдолюбовъ 40
- Художествена разработка на библейскитѣ разкази, отъ Д. Правдолюбовъ 40
- Устната и писмена речъ, отъ Д. Правдолюбовъ 40
- Кръстоплътъ на живота (призвания и школи) отъ Г. Ханото (одобр. № 1893, год. 1929) 40
- Сто хиляди „Защо“, отъ М. Илинъ 30
- Педагогическа анталогия, (избрани страници отъ методици и практики), отъ Е. Паризо (одобр. № 10390, год. 1929) 80
- Българска литература, отъ Ив. Радославовъ (одобр. № 263, год. 1936) 120
- Срѣдновековна България, отъ Н. Станевъ (одобр. № 1270, год. 1935) 120
- България подъ яго, отъ Н. Станевъ (одобр. № 1270, г. 1935) 140
- Вѣкътъ на великанитѣ (Модерно изкуство), отъ Н. Райновъ, съ 203 картини (одобр. № 8128, год. 1931) 150

Абонатитѣ на сп. „Педагогическа практика“ се ползуватъ съ 30% отстъпъ.

дозволена
свободна дестинация

№ _____

До Госп.

Директора на Свободна

прогимназия

Гр. (село) Риш

Преславска околия

Шестата годишнина на списанието ще започне от 1-ий октомврий 1937 год. и ще завърши на 1-ий юний 1938 год. Ще бъдат дадени 8 книги, всяка от по 3—4 печатни коли, голѣмъ форматъ.

Годишенъ абонаментъ: 100 лева за училищнитѣ и читалищнитѣ библиотеки и 80 лева за учителитѣ.

Абонирането става чрезъ книжари, настоятели или направо въ администрацията на списанието. Настоятелъ може да бѣде всѣки учителъ, който запише най-малко петъ абонати. На настоятелитѣ и книжаритѣ се прави 20% отстъпъ само отъ абонаментъ 80 лева годишно.

Предплатете абонамента си до 30 ноемврий направо въ редакцията, за да получавате списанието само за 60 лева. Отъ тая сума не се правятъ никакви удържки.

Списанието е одобрено отъ Министерството на народното просвѣщение за училищнитѣ библиотеки съ окр. № 9925 отъ 11 априлъ 1921 год. и за народнитѣ читалища съ заповѣдъ № 2164 отъ 13 августъ 1931 год.

Списанието е разрешено и отъ Отдѣла за контрола по печата при Министерския съветъ съ № 498 отъ 16. IX. 1937 год.

Всичко, що се отнася до списанието — писма, пари и ржкописи — се изпраща на адресъ: **Дим. Правдолюбовъ**, бул. „Фритъофъ Нансенъ“ № 23, София.

При всѣка кореспонденция до списанието съобщавайте абонаментния си номеръ.