

**ПРОЕКЦИИ НА РУСКАТА ПЕДАГОГИЧЕСКА МИСЪЛ
ЗА ОБУЧЕНИЕТО ПО РОДЕН ЕЗИК В БЪЛГАРИЯ
ПРЕЗ ПЪРВАТА ПОЛОВИНА НА ХХ ВЕК**

Иван Чолаков
Пловдивски университет „Паусий Хилендарски“

**PROJECTIONS OF THE RUSSIAN PEDAGOGIC APPROACHES IN
THE FIELD OF NATIVE LANGUAGE TRAINING IN BULGARIA
IN THE FIRST HALF OF XX CENTURY**

Ivan Cholakov
Paisii Hilendarski University of Plovdiv

The object of study in the present work is the Bulgarian reception of the Russian didactic literature in the first half of the 20th century. Whereas the ideas of K. Ushinski's school prevailed in the first stage of the period, there was a growing interest into the current European, including Russian, studies on native language training. The methodological approach of L. Georgiev was highly influenced by the views of Alexander Alferov, and the approach of I. Hadzhov by the views of K. B. Barhin, E. S. Istrina, and P. F. Afanasiev. In the 20s of the 20th century, the positive impact of the latest Russian methodological approaches facilitated the process of overcoming the restrictive Herbarian approach in the educational system in Bulgaria.

Key words: *Russian didactic literature, L. Georgiev, I. Hadzhov*

Първите методики на обучението по български език се създават десетина години след Освобождението. В тях ясно е подчертана новата образователна политика, която отговаря на актуалните стратегии в Европа, свързани с обучението по роден език. От краткия преглед на обучението по български език през Възраждането става ясно, че авторите на граматиките през този период са учители, които съчетават преподавателската си работа с филологически интереси към езика. Тази тенденция ще се запази до голяма степен и през първите следосвобожденски години, но със създаването на Висшето училище, което по-късно прераства в първия български университет, ще се поставят

основите на същинското българско езиковедство и това ще доведе до постепенното разграничаване на учебника по български език от езиковедското изследване по граматика. Изграждането на новото научно пространство в областта на езика ще доведе и до обособяването на специална книжнина, която ще се самоопредели като методика (вж. Чолаков 2016: 41).

В своята статия „Етапи в развитието на методиката на обучението по роден език след Освобождението“ (1983) Стайко Кабасанов с основание отбелязва приемствеността на възрожденските традиции в областта на педагогическата книжнина и акцентира на чуждото влияние върху формирането на българската методическата мисъл от този период. Усвояването на европейския опит се осъществява чрез обучението на бъдещи учители в европейски педагогически центрове като Виена, Загреб, Петербург и Москва и чрез рецепция на чуждоезикова специализирана литература.

През първия етап от новата история на българската методическа наука особена роля има руската педагогическа школа в лицето на К. Ушински, И. Срезневски, Д. Тихомиров, Ф. Буслаев, Н. Бунаков. Тази тенденция е ясно изразена в „Методика по български език“ (1892) на Вела Благоева, „Методика на граматиката“ (1898) на Дмитрий Белобради (псевдоним на Драган Манчов), „Методика на българския език, Част I. Граматика“ (1901) на Климент Карагюлев. Най-силно влияние руските учени оказват с онези свои трудове, в които общите педагогически принципи са пряко свързани с обучението по роден език. Тази проблематика е заложена още в първите специализирани трудове на руския XIX век и към нея учените подхождат от позиции, които не се взаимопротивопоставят, независимо че полагат различни акценти в своята концепция. Сред тези, които застъпват необходимостта родният език да се изучава като исторически динамична система, е Ф. И. Буслаев (1818 – 1897). Известен в по-голяма степен като изследовател на руската литература и фолклор, Буслаев проявява задълбочени интереси и в областта на методиката на обучението по руски език. В издадената през 1844 година книга „О преподавания отечественого языка“ той обобщава опита на своите предшественици и застъпва тезата, че в обучението по роден език трябва да се използва главно сравнителноисторическият метод, фокусиран върху обяснителното четене, практическите упражнения на усвоени граматични знания и върху формирането на самостоятелно логическо мислене на децата като част от цялостното им личностно развитие. Наличието на акцент върху необходимостта от формирането на логическо

мислене в процеса на езиковото обучение приближава концепцията на Ф. И. Буслаев до тази на Константин Д. Ушински (1824 – 1870), което дава основание на Ст. Кабасанов да определи и двамата учени като представители на логическото направление на руската педагогическа школа (Кабасанов 1979: 18). Съществен принос в развитието на методиката за обучението по руски език от втората половина на XIX век имат трудовете на К. Д. Ушински „Детский мир“, „Родное слово“, както и „Об изучении русского языка вообще и особенно в детском возрасте“ и „Замечания об изучении русского языка и словесности в средних учебных заведениях“ на И. И. Срезневски (1812 – 1880). Методическият модел на Ушински се явява първата стройна концептуална система, която се възприема у нас и се вгражда в основите на българската методическа мисъл. Важно е също така да отбележим, че времето, в което се популяризират неговите възгледи в България, е в синхрон с неговата популярност в Русия. Естествено е българите, които учат по това време в Русия, да имат достъп до тези трудове и да се окажат основен медиатор на руската методическа мисъл.

Към края на XIX век групата на руските учени с особен принос за развитието на методическата литература по роден език се обогатява с имената на В. И. Водовозов (1825 – 1886), Л. И. Поливанов (1838 – 1904), Н. Ф. Бунаков (1837 – 1904), Д. И. Тихомиров (1844 – 1910) и А. Д. Алфьоров (1862 – 1919). За тази нова поколенческа вълна е характерно обогатяването на руския опит с този на Западна Европа, което например се забелязва в труда на Алфьоров „Родной язык в средней школе. Опыт методики“ (1911). В него авторът се позовава на редица както руски, така и чуждестранни учени и на основата на богат материал доказва тясната връзка на методиката с педагогиката и психологията, както и необходимостта от усвояване на граматичните норми на езика като система. Този принципен възглед в съчетание с изискването за прилагане на усвоените знания в устни и писмени речеве изкази ще бъде усвоен и приложен в следващия етап от развитието на методиката на обучението по роден език и ще съдейства за укрепване на комуникативно-практическата насоченост на придобитите систематизирани знания.

В началото на XX век тласък за развитието на руската методика имат безспорно със своите научни разработки и руските лингвисти Ф. Ф. Фортунатов (1848 – 1914), А. А. Шахматов (1864 – 1920), Д. М. Пешковски (1878 – 1933), Л. В. Щчерба (1880 – 1944) и др. В своята „Школьная и научная грамматика“ (1914) Д. М. Пешковски прави опит да отстрани създалото се противоречие между науката за

езика и преподаването на езика в училище. Той застъпва тезата, че всички разработки на учените лингвисти в областта на руския език трябва да залегнат в достъпна форма в учебниците. Авторът е и против догматизма и шаблона в урока и апелира за повишаване на езиковата и методическата подготовка на учителите. Съществен приносен момент в руската методическа мисъл през 30 – 50-те години на ХХ век имат и методиките на К. Б. Бархин и Е. С. Истрина „Методика руского языка в средней школе“ (1937) и на П. О. Афанасиев „Методика руского языка для педагогических училищ и преподавателей начальной школы“ (1937), „Методика преподавания руского языка в средней школе“ (1944), които оказват съществено въздействие върху българската методическа мисъл най-вече посредством методиката на Ив. Хаджов от 1941 година.

Ролята на руската школа в конституиране на научните основи на българската методика за обучението по роден език се засилва особено през 30-те години, когато губят своята популярност идеите на Немската педагогическа школа в лицето на Й. Хербарт, В. Райн, Фр. Керн, на Загребската педагогическа школа (Степан Басаричек), на Виенската педагогическа школа (Фридрих Дитес). Хербартианската идея за налагането на формалните степени на обучение в организацията на учебния процес има своята тежест преди всичко в края на предходния век. Това влияние е най-ясно изразено в методиките на П. Д. Вълв и на Петко Цачев (и двете със заглавие „Методика на български език“ и издадени през една и съща година – 1893-та), както и в четиритомната „Педагогия“¹ на Степан Басаричек, преведена и издадена у нас през 90-те години на ХІХ век. Хербартианската идея у нас навлиза съвсем отчетливо след Съединението, когато значителен брой български учители получават своята подготовка в Йена при Вилхелм Райн (1847 – 1929) – ученик на Хербарт. По-известни български хербартианци от Загребската и Йенската школа са Илия Гудев, Иван Бракалов, Иван Шишманов, Васил Николчов, Сава Велев, Константин Свраков, Димитър Грънчаров и др. Както с основание отбелязва Пламен Радев, хербартианството като педагогическа теория преустановява своето влияние в България през 20-те години на ХХ век. За последно ръко-

¹ Първата част от „Педагогия“-та на Ст. Басаричек – „Възпитание“, излиза още през 1882 г. Неин преводач е Христо Цанев, който е ученик на Басаричек в Загребската препарандия. Тази част, придружена от другите две части – „Дидактика“ и „Специална методика“, преведени от Илия Гудев и Тодор Танев, е преиздадена през 1894 г. Четвъртата част – „История на педагогията“, излиза в превод отново на И. Гудев и Т. Танев през 1899 г. (вж. Чолаков 2016: 112).

водство в хербартиански дух П. Радев посочва „Помагало на учителя“ от Владислав Каранов, издадено в Кюстендил през 1924 г. (Радев 2002: 213). През този най-активен период на хербартианството у нас² обаче руското влияние също има важно значение, служейки за коректив на немския образователен модел.

От началото на ХХ век в България намират отзвук педагогически идеи, които не приемат строгата хербартианска система поради това, че тя ограничава естественото личностно развитие на детето и възпрепятства проявите на неговите индивидуални наклонности. Тази алтернативна концепция, представена например от руския педагог Константин Венцел (1857 – 1947)³, кореспондира с идеите на Русо и Толстой за свободното възпитание и творческото обучение. Противниците на хербартианството отричат системността в обучението, както и ръководната роля на учителя в класическия вид на класно-урочната система. По-известни критици на хербартианската идея от този период в България са Виолино Примо⁴ и Димитър Кацаров⁵.

² Дейността на българските хербартианци се изразява главно в преводи на специализирана литература, в създаване на собствени методически съчинения, практически ориентирани към българското училище, в активно участие в различни комисии към Министерството на просветата, свързани с уреждане на нормативната и законодателната дейност в сферата на образованието.

³ Идеите на Константин Венцел за свободното възпитание са заклеймени от болшевишката власт като реакционни. Основните негови произведения, които представят неговата концепция, са „Основные задачи нравственного воспитания“ (Москва, 1896), „Борьба за свободную школу“ (Москва, 1906), „Этика и педагогика творческой личности“ в два тома (Москва, 1912), „Теория свободного воспитания и идеальный детский сад“ (Москва, 1923) и „Освобождение ребенка“ (Москва, 1923). Официалната власт в България след установяване на комунистическия режим също отрича тези „буржоазни идеи“, които са се разпространявали у нас след Първата световна война (по този въпрос вж. Чакъров и кол. 1989: 133).

⁴ Виолино Примо е псевдоним на Цонко Василев Попов – български писател и педагог, роден в Котел през 1881 г. и близък приятел на Йордан Йовков. Освен произведения за деца и статии по проблемите на съвременното българско образование създава и методическо ръководство „Как да четем и пишем с първаците. Книга за учители и родители“ (1929).

⁵ Димитър Кацаров (1881 – 1961) отначало е поддръжник на идеите на Л. Н. Толстой, но по време на своя женеvски период (1904 – 1910) той става асистент на проф. Едуард Клапаред и изпитва влияние на неговите възгледи за необходимостта от полезно и благоприятно стимулиране на психологическите феномени в процеса на обучение и възпитание. Доктор по педагогика на Женевския университет. След като се завръща през 1910 г. в България, той става асистент на проф. Петър Нойков в Софийския университет и се утвърждава като един от

Концептуална опора критиката на хербартианството намира преди всичко (но не само⁶) в руската школа. Ето защо не е случаен фактът, че първите нотки на подобно разграничение откриваме още при Вела Благоева – руска възпитаничка и авторка на първата българска методика за обучението по роден език от 1892 година. На този ранен етап – 90-те години на XIX в. – неприемането на хербартианството се изразява преди всичко по отношение на заложените в него формални степени на учебния процес. Друг съществен момент е изискването за активност на учащите се – принцип, който не е застъпен в хербартианската система на обучение.

Съществена роля в разграничаването на българската методическа мисъл от хербартианството има Петър Нойков (1868 – 1921) – професор по педагогика в Софийския университет. В своите лекционни курсове и научни изследвания, посветени на проблеми из областта на педагогиката, детската психология, историята на педагогиката и историята на българското образование, той отделя голямо внимание на въпроса за активността на ученици и учители при обучението в училище, който изяснява в духа на схващанията на Коменски, Песталоци, Русо, Паулсен, Вунд, Фолкелт и др. Вилхелм Вунд и Йоханес Фолкелт са големи авторитети в Лайпцигския университет през последните две-три десетилетия на XIX век в областта на философията, теорията на познанието, естетиката, педагогиката и оказват творческо влияние върху редица български интелектуалци, които следват през 80-те години там и които, след като се завръщат в България, внасят нови, модерни идеи в разбирането за човешката природа и нейния креативен дух: д-р Кр. Кръстев, Пенчо Славейков и др. Сред тях е и Петър Нойков, който защитава в Лайпцигския университет докторска дисертация на тема „Активният принцип в педагогията на Жан-Жак Русо“ от 1898 г. Това ново поколение ще бъде вече не само запознато, но и идейно формирано от принципно нови философски възгледи, които не само ще подложат на ревизия традиционни представи, но и ще формират нови ценностни приоритети. В областта на педагогиката и психологията, които на този етап вече се мислят като взаимносвързани науки, се откроява като водеща тенденция отчитането на индивидуалните особености на личността и позитивното стимулиране на

създателите на българската педагогика. За него вж. статията на Мариана Няголова и Живко Карапенчев „Психологията на нравствеността в толстоистките възгледи на Димитър Кацаров“, journals.uni-vt.bg/getarticle.aspx?aid=86&type=.pdf.

⁶ В началото на XX век съществена роля в критиката на хербартианството имат и швейцарските педагози Елен Кей и Едуард Клапаред.

нейното участие в процеса на обучение и самопознание. Тези нови акценти се оказват в съзвучие с актуалните насоки в развитието както на западноевропейската, така и на руската педагогическа мисъл. Ето защо неслучайно една от водещите теми в изследванията на Петър Нойков е концептуалната кореспонденция между Русо и Толстой, пример за което е неговият труд „Педагогията на Толстой“, публикуван в Годишника на Софийския университет през 1910 г.⁷ Това е първото издание на български език, където са изложени и цялостно анализирани педагогическите възгледи на руския писател (Кирилова 2003б: 263).

За Нойков образованието не е самоцел, а средство за комплексно развитие на отделната личност. Съществен момент в този процес е така нареченото активно обучение (образование), което се отличава от пасивното по количеството, направлението, интензивността на мотивите и чувствата, които изпитват учениците (Кирилова 2003б: 246). Учениците трябва сами да стигат до определени изводи и заключения в резултат на самостоятелна или групова работа под ръководството на преподавателя. На учителя е необходимо да се предостави свобода при избора на методите и похватите, с помощта на които да постигне поставените цели в хода на урочната единица.

Наред с Петър Нойков застъпник на възгледите на К. Ушински и Л. Толстой и противник на хербартианството е Христо Максимов (1867 – 1902). Показателен е например фактът, че на страниците на списание „Учител“, което той издава, са публикувани откъси от „Педагогика“ на Толстой. Максимов е привърженик на идеята за създаването на педагогическа система, която да е пряко свързана с народопсихологията на българина и с възрожденските традиции. Обявява се и против неестественото пренасяне на чужд педагогически опит в българската образователна система.

В периода от началото на XX век до 1945 година с въпросите за оптималната организация на урока по български език и за резултатно обучение се занимават главно преподаватели от институти за прогимназиални учители, където се е водила учебната практика по предмета български език. Именно през второто десетилетие на XX век развитието на българската методическа мисъл навлиза в своя нов,

⁷ Този труд е издаден от Царската придворна печатница като самостоятелна книга през 1911 г. Достъп до електронната версия: <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/-pedagogika/index.htm>.

по-зрял етап⁸. Вниманието на авторите продължава да бъде насочено преди всичко към езиковото обучение в началното училище – четене, граматика и писане, но излизат и някои методики и ръководства за средния курс, в които обаче преобладават общи принципи, без конкретни указания за преподаване на граматичния материал и подходящи за целите на обучението примери. Според Стайко Кабасанов в тези методики „липсва конкретен езиков материал и указания за сложните и многоаспектни езикови явления“ (Кабасанов 1983: 318). Кабасанов го отдава на факта, че авторите им са педагози и не познават езика като специалисти.

Съществен принос в развитието на методическото дело през този период имат методиките на Л. Георгиев „Родният език в прогимназиите и гимназиите ни“ (1933) и „Методика на обучението по български език“ (1941) на Ив. Хаджов, в които по думите на Ст. Кабасанов въпросите за обучението по роден език са вече изяснени, засегнатите проблеми имат по-конкретен характер в зависимост от учебния материал (Кабасанов 1983: 318 – 319). В своята методика **Любен Георгиев** апелира за по-активни методи на преподаване и за разчупване на шаблона при уроците по граматика. Авторът застъпва идеята за прилагането в училище на т.нар. лабораторен метод, широко застъпен в Съветския съюз през 30-те години на XX век.

⁸ Както отбелязват Емилия Еничарова и Вася Делибалтова, „вероятно най-силното време на българската дидактика са годините между 1920 – 1945. В разгорещените дискусии за бъдещето на училището през този период излизат забележителните трудове на М. Герасков (1921, 1924, 1926, 1933, 1935, 1944), В. Манов (1923), П. Боев (1935), П. Теохаров (1943)“ (Еничарова, Делибалтова 2013: 25). Към посочените издания бихме прибавили още *Методика на български език в началното училище* от Хр. Николов (1924), няколко методики на Д. Грънчаров, *Дидактика и методика на обучението по български език в основните и средни училища с примерни уроци* (1924) от П. Цонев, методически ръководства от Д. Марчевски и др. Друга група методически издания изясняват въпроси за организацията на урока при група от сродни за преподаване предмети, например *Кратка методика на предметите по езико-историческата и художествено-техническата група в прогимназиите* (Севлиево 1935) от Ил. Енчев, *Методика на учебните предмети в основното училище. Ръководство за курсистите от учителските институти и за студентите по педагогика* (1942) от М. Герасков, *Методика на обучението в прогимназиите – езико-историческа група предмети* (1940) от Т. Гиздов и др. Бихме могли да открием в този тип методическа литература проявление на интердисциплинарния тип езиково обучение. Въпроси, свързани с методиката на преподаване на родния език, активно се дискутират в периодичния печат, особено в сп. „Училищен преглед“.

И ето, от училище – аудитория то все повече се стреми да се превърне в училище – лаборатория, гдето на учениците се дава възможност да работят сами, да достигат по собствен път, с напрежение на собствените си духовни сили до едни или други резултати. Не възприемане на готови истини, не безкрайни и досадни теоретизации, а задълбочена работа върху конкретен жизнен материал, домогване до самостоятелно решаване на дадени проблеми.

(Георгиев 1933: III, разр. а.)

В използваната от него методическа литература наред с имената на известни немски педагози се срещат имената и трудовете на руски автори, като А. Д. Алфьоров („Родной язык в средней школе“, М., 1912, „Родной язык в средней школе. Научно-педагогические сборники. Сборник 5“, М., 1927), А. М. Соколов („Изучение литературных произведений в школе“, М., 1928, В. В. Голубков, М. А. Рыбникова („Изучение литературы в школе 2 ступени. Методическое пособие для преподавателя, Москва, 1929), К. Бархин („Методическое пособие для преподавателей 2 ступени, М., 1929; „Развитие речи и изучение художественных произведений“, М., 1930), М. Тарасов („Работа с книгой в школе. Опыт методики для преподавателей“, М., 1930). Любен Георгиев проявява позитивна нагласа към чуждия опит в областта на езиковото обучение, тъй като осъзнава слабостите на българската образователна система и необходимостта от изграждане на модерна, съобразена с актуалните тенденции на европейската педагогика и дидактика: „Мисля, че е време и за нас, българските учители, да внесем нов дух в областта на граматическото обучение в съгласие с мнението на най-напредничавите чуждестранни методици“ (Георгиев 1933: 78 – 79).

В методиката на Любен Георгиев е експлицитно заявен афинитетът към възгледите на Александър Алфьоров (1862 – 1919) – известен руски педагог и методик, автор на повече от 40 изследвания под формата на книги, статии, брошури по история и теория на литературата и методика на обучението по руски език. Цитирайки неговата книга „Родной язык в средней школе (опыт методики)“, Любен Георгиев е на мнение, че това е модерна методика за обучението по роден език и литература в училище. Още в предговора той формулира трите основни принципа, залегнали в нея, които смята за напълно приложими в обучението по български език: „1. Съобразяване с особеностите на детската и юношеската душа; 2. Развиване на самодейност у учениците; 3. Установяване на по-тясна връзка между обучението, от една страна, и интересите и изискванията на всекидневния живот, от друга“ (Георгиев 1933: 3 – 4). Тези принципи по забележителен начин

онагледяват наложените тенденции в българската методическа мисъл, която вече категорично се е дистанцирала от хербартианския модел и влиза в концептуален диалог с актуалните насоки в европейското, включително и в руското образование. Л. Георгиев обръща внимание върху необходимостта от определени предпоставки за провеждането на урок по роден език или литература пред учениците в класа: „създаване на атмосфера на искреност и дружелюбие, на взаимно зачитане и обич, които предразполагат към радостна дейност и творчество“ (Георгиев 1933: 1). Този психологически аспект на процеса на обучение е нов момент в българската методическа мисъл. Споровете дали въобще да се изучава граматиката на българския език, вече не са актуални, тъй като е преодоляно колебанието относно необходимостта от изграждане на систематизирано теоретично знание, заслуга за което има и развитието на българското езикознание, както и участието на видни български езиковеди в дискусиите по проблемите на обучението по роден език. На дневен ред стои по-скоро въпросът кога да започне изучаването на граматиката и по какъв път да продължи. Съобразяването на дидактическата система с възрастовите и психологическите особености на учениците, което се явява важно условие за положителната мотивация на учениците, според Л. Георгиев изисква на граматиката вече да не се гледа като на наука, която трябва да се изучава подробно и изолирано от обучението по съчинение и литература, а да се свързва с цялостната практикоприложна работа върху езика. Авторът отрича излишните наизустявания на граматични правила и апелира към прилагане на усвоените знания в разнообразни и достъпни за децата упражнения. В този смисъл за него е принципно необходимо обучението по граматика да се води паралелно със съставянето и редактирането на ученическите съчинения и при анализа на изучаваните литературни творби.

Идеята за активизиране на творческия потенциал на учениците в обучението по роден език застъпва и **Иван Хаджов** в своята методика от 1941 година, в която особено отчетливо се проявява руското влияние върху българската методическа мисъл от този период. Както отбелязва Ст. Кабасанов, в методиката на Хаджов „ясно и категорично са формулирани основните дидактични и методически принципи при обучението по български език, като в повечето случаи са подкрепени с примери от езиковия материал. Във връзка с принципа за научност е подчертана мисълта за единство между научна и училищна граматика, за което говорят езиковеди като Ф. Ф. Фортунатов, Д. Н. Ушаков, А. М. Пешковски и др.“ (Кабасанов 1983: 320).

Във възгледите както на Л. Георгиев, така и на И. Хаджов принципино важен се явява моделът на училището като лаборатория:

В такъв случай целокупната работа на учителя се превръща в непрекъсната верига опити, класовете – в лаборатория, в която всеки ученик има да разреши задача, що му е поставена, като е съобразена със силите му.

(Хаджов 1941: 11).

Според Кабасанов за първи път в тази методика най-пълно и научно са изяснени лингвистичните основи на методиката на родния език. За постигане на тази цел Хаджов ползва „Методика руского езика в средней школе“ (М., 1935) в съавторство на проф. К. Б. Бархин и проф. Е. С. Истрина. Българският методик ясно формулира тезите за комуникативната функция на езика, за връзката между език и мислене, за същността на езика като знакова система и др., позовавайки се на цитираните съветски учени. В главата „Бележки върху методиката на четенето“ Хаджов цитира цели пасажии от методиката на Бахрин и Истрина за т.нар. „тихо четене“, което е четене за себе си, осъществяващо непосредствен контакт между читателя и автора. За разлика от немските методици, които отричат този вид четене, Бархин и Истрина са на мнение, че то е необходимо в процеса на обучение по език и литература, тъй като е по-бързо от гласното, води да по-малка умора и до завишена концентрация на четене при избора му на необходимата информация от дадения текст (Хаджов 1941: 96 – 97). Във връзка с особеностите при усвояването на устната реч Хаджов подкрепя изразената от Бархин и Истрина идея учениците системно да овладяват правоговорните норми на езика (Хаджов 1941: 197 – 198), да избягват диалектизмите, да умеят да променят темпото, интонацията и силата на гласа си и да формулират правилно своите въпроси при беседа, да импровизират, когато това е възможно, за да постигнат по-силно въздействие върху слушателите.

В методиката на Хаджов се проявява една от характерните тенденции на българската методическа мисъл от този период – рецептивно отношение към съвременните чужди, особено руски, изследвания в областта на родноезиковото обучение. В този смисъл вече е преодолян етапът на случайното и до известна степен хаотично компенсиране на непознати и слабо известни педагогически идеи от по-далечното или по-близкото минало. Вниманието вече е насочено към актуалната ситуация на европейската педагогика и към най-новите за времето си

насоки, свързващи педагогиката най-вече с възрастовата, експерименталната и функционалната психология. Целта вече не е да се компенсира забавеното поради историческите обстоятелства културно, научно и образователно развитие, а да се постигне равностоеен научен диалог със синхронно протичащите концептуални насоки в областта на езиковото обучение.

В методиката на Хаджов се забелязва авторитетното присъствие и на руския (и съветски) педагог П. О. Афанасиев (1874 – 1944) – автор на буквари, учебници и методически пособия по руски език за началния и средния курс⁹. Още с първия си труд – „Методическите очерки о преподавании родного языка“ (1914), П. О. Афанасиев очертава като основно поле на своите научни интереси обучението по роден език. Както отбелязва Р. Русинов, неговото влияние върху Хаджов се изразява главно в разбирането за комплексния характер на обучението и за взаимовръзката между различните дялове на езикознанието, в изискването за практическа насоченост на обучението по роден език, в акцентирането върху значението на правописа, правоговора и речниковото богатство на децата, в подчертаване на ролята на самостоятелната работа в часовете по роден език и др. (Русинов 1983: 80). Хаджов поддържа тезата на Афанасиев, разгърната в неговата „Методика русского языка“, за връзката на изразителното четене със синтаксиса, логиката и психологията, подчертавайки, че това трябва да се отнася и до говоренето и до всяко друго четене (Хаджов 1941: 146). Той се спира и на идеята на руския методик, че изразителното четене трябва да се придържа към няколко основни критерия, свързани с произношението: да бъде съобразено с правоговорните книжовни норми на езика, да бъде ясно и отчетливо, с правилно поставяне на ударението – словно (граматично), логическо (смислово) и емоционално, интонацията да кореспондира с чувствата и настроенята, изразени в текста, с темпото и уместното поставяне на паузи, открояващи значението на отделна дума или пасаж от текста (пак там: 147 – 151). Разсъждавайки върху ползата от извънкласното четене, Хаджов препоръчва да се възпитава специална култура на четене у учениците посредством подбор на четивата съобразно тяхната възраст и отбелязване на впечатленията от творбите в специален читателски дневник.

Очертаните проявления на руското влияние върху българската методическа мисъл от първата половина на XX век разкриват неговия продуктивен характер и благоприятно въздействие върху изграждането

⁹ Вж. за него <<http://didacts.ru/termin/afanasev-petr-onisimovich.html>>.

на научните основи на методиката за обучението по роден език. Диалогът със съвременни теории в областта на руската педагогика и дидактика съдейства за преодоляване на хербартианската идея и за конструирането на една модерна теоретична система, съобразена с най-новите концепции в областта на педагогиката и психологията и предназначена да формира една цялостна личност с реализиран творчески потенциал и висока нравственост. Това е най-благотворният етап от историята на българо-руските контакти в областта на езиковото обучение. От една страна, българските методици особено от междувоенния период вече се отличават с висока степен на образование и с доказани професионални качества и научни интереси. Благодарение на своята подготвеност като специалисти в областта на педагогиката те успяват да се ориентират в сложната плетеница от различни научни хипотези и модели и да проявят предпочитание към стойностни научни разработки, в които се отразяват модерни идеи от областта на психологията и теорията на познанието. Ето защо отношението им към руските първоизточници е творческо, а не компилативно, каквото е в края на XIX век. От друга страна, този равностоеен в професионално отношение диалог с водещи имена на руската методическа мисъл по проблемите на родноезиковото обучение е предпазен от идеологически фактори, които впрочем ще бъдат определящи след 1945 г. Поради високата научна стойност на тези контакти, както и въобще на усвоения модерен европейски опит през първата половина на XX век заслужава да бъде много по-обстойно проучена проблематиката, свързана с чуждия теоретичен опит в концептуализирането на обучението по роден език.

ЛИТЕРАТУРА

- Алфьоров 1910:** Алфёров, А. *Родной язык в средней школе (опыт методики)*. [Alferov, A. *Rodnoy yazyk v sredney shkole (opyt metodiki)*.] Москва: Типография Лисснера Г. и Собко Д., 1911.
- Атанасов 1983:** Атанасов, Ж. *История на българското образование*. [Atanasov, Zh. *Istoriya na balgarskoto obrazovanie*.] София: СУ „Климент Охридски“, 1983.
- Афанасиев 1947:** Афанасьев, П. *Методика русского языка в средней школе*. [Afanasjev, P. *Metodika russkogo yazyka v sredney shkole*.] Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1947.
- Бархин, Истрина 1937:** Бархин, К., Истрина, Е. *Методика русского языка в средней школе*. [Barhin, K., Istrina, E. *Metodika russkogo yazyka v sredney shkole*.] Москва, 1937.

- Бракалов 1938:** Бракалов, И. Педагогическото развитие в Балканските страни до Освобождението ни с оглед у нас. [Brakalov, I. Pedagogicheskoto razvitie v balkanskite strani do Osvobozhdenieto ni s ogleed u nas.] // *Училищен преглед*, 1938, кн. 4, 499 – 512.
- Георгиев 1933:** Георгиев, Любен. *Родният език в прогимназиите и гимназиите ни (опит за методика)*. [Georgiev, L. Rodniyat ezik v progimnaziite i gimnaziite ni (opit za metodika).] София: Печатница „Право“, 1933.
- Здравкова 1996:** Здравкова, Ст. *Методика на обучението по български език в началното училище*. [Zdravkova, St. Metodika na obuchenieto po balgarski ezik v nachalното uchilishte.] Пловдив: Хермес, 1996.
- Кабасанов 1979:** Кабасанов, Ст. *Методика на обучението по български език*. [Kabanov, St. Metodika na obuchenieto po balgarski ezik.] София: Наука и изкуство, 1979.
- Кабасанов 1983:** Кабасанов, Ст. Етапи в развитието на методиката на обучение по роден български език след Освобождението. [Kabanov, St. Etapi v razvitiето na metodikata na obuchenie po roden balgarski ezik sled Osvobozhdenieto.] // *Хиляда и триста години България и българското образование*. Съст. Любомир Георгиев, Панайот Дражев, Иван Стаменов. София: Народна просвета, 1983, с. 316 – 331.
- Кирилова 2003а:** Кирилова, Е. *Извори за историята на учебното дело в България. Педагогическата книжнина в България от Освобождението до войните 1878 – 1912*. [Kirilova, E. Izvori za istoriyata na uchebното delo v Bulgariya. Pedagogicheskata knizhnina v Bulgariya ot Osvobozhdenieto do voynite 1878 – 1912.] Велико Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“, 2003.
- Кирилова 2003б:** Кирилова, Е. *Извори за историята на учебното дело в България. Педагогическата книжнина в България между двете световни войни 1913 – 1945*. [Kirilova, E. Izvori za istoriyata na uchebното delo v Bulgariya. Pedagogicheskata knizhnina v Bulgariya mezhdur dvete svetovni voyni 1913 – 1945.] Велико Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“, 2003.
- Радев 1996:** Радев, Пл. *Дидактика и история на училищното обучение*. [Radev, Pl. Didaktika i istoriya na uchilishtното obuchenie.] Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“, 1996.
- Радев 2002:** Радев, Пл. *История на българското образование*. [Radev, Pl. Istoriya na balgarskoto obrazovanie.] Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“, 2002.

- Радев и кол. 2001:** Радев, Пламен, и кол. *Педагогика*. [Radev, Pl., i kol. Pedagogika.] Пловдив: Хермес, 2001.
- Радев и кол. 2003:** Радев, Пл., Атанасова, В., Колев, Й., Александрова, А., Витанова, Н. *Обща и българска история на образованието и история на училищните и някои предучилищни теории на възпитанието и образованието*. [Radev, Pl. Atanasova, V., Kolev, Y., Aleksandrova, A. Vitanova, N. Obshta i balgarska istoriya na obrazovaniето i istoriya na uchilishtnite i nyakoi preduchilishtni teorii na vazpitanieto i obrazovaniето.] Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“, 2003.
- Русинов 1983:** Русинов, Р. *Из историята на обучението по български език в училище*. [Rusinov, R. Iz istoriyata na obuchenieto po balgarski ezik v uchilishte.] София: Народна просвета, 1983.
- Хаджов 1941:** Хаджов, И. *Методика на обучението по български език (бележки)*. [Hadzhov, I. Metodika na obuchenieto po balgarski ezik (belezhki).] София: Т. Ф. Чипев, 1941.
- Чакъров и кол. 1989:** Чакъров, Н., Атанасов, Ж., Люлюшев, М., Радев, Пл. *История на образованието и педагогическата мисъл в България*. [Chakarov, N., Atanasov, Zh. Lyulyushev, M., Radev, Pl. Istoriya na obrazovaniето i pedagogicheskata misal v Bulgariya.] Велико Търново: ВТУ „Кирил и Методий“, 1989.
- Чолаков 2016:** Чолаков, Иван. *Зараждане и развитие на методиката на обучението по български език от Освобождението до началото на XX век*. [Cholakov, I. Zarazhdane i razvitie na metodikata na obuchenieto po balgarski ezik ot Osvobozhdenieto do nachaloto na XX vek.] Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“, 2016.