

„МЕТОДИКА НА ЕЗИКОЗНАНИЕТО“ ОТ СТ. ЧАКЪРОВ И М. ГОСПОДИНОВ В КОНТЕКСТА НА РАННАТА МЕТОДИЧЕСКА ЛИТЕРАТУРА ЗА ОБУЧЕНИЕ ПО РОДЕН ЕЗИК

Иван Чолаков

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

Резюме. Настоящата статия представя едно непроучвано до този момент издание, което има важно място в ранната методическа литература, посветена на проблемите на езиковото обучение. Двухтомната *Методика на езикознанието* (1906, 1907) на Ст. Чакъров и М. Господинов се явява продължение на хербартианската педагогическа и дидактическа концепция, която навлиза у нас още през 80-те години на XIX век посредством преводната рецепция на Stjepan Basariček и в продължение на няколко десетилетия има доминиращо влияние върху формирането на методическата мисъл у нас. В този смисъл, разглежданата *Методика* се явява важен етап в основополагането на методиката на обучение по български език като система от теоретични и практико-приложни възгледи, основна част от които са актуални и от гледна точка на съвременната научна мисъл.

Keywords: Methodology of Linguistics, Stoyan Chakarov, M. Gospodinov, Stjepan Basariček, Herbartianism, methods of teaching native language

Специализирана методическа литература по проблемите на езиковото обучение започва интензивно да се създава след Освобождението. Този процес е в отговор на комплекса от социокултурни фактори, в който се отразяват настъпилите фундаментални промени в политическата система на новосъздадената българска държава: обучението по роден език се осъзнава като важна стратегическа задача с национално значение, поради което се издават закони и учебни програми с ясно очертан концептуален характер. Определящо в този процес се явява участието на високо квалифицирани учители, получили своето образование в престижни европейски педагогически училища, които внасят в българската образователна система модерни европейски тенденции и методически възгледи за езиковото обучение. Именно те създават специализирана литература, която отразява тяхната теоретическа подготовка в областта на педагогиката и дидактиката и в същото време има практико-приложен характер. Двата основни източника на чуждо влияние, които очер-

тават концептуалната основа на новосъздаващата се методика на обучение по роден език, са руската школа на К. Ушински и хербартианството. Важно е да се подчертае, че тяхното въздействие е не само изключително продуктивно, но и взаимодопълващо се, поради което те не се конфронтират, а посредством своите български посредници – преводачи и автори – участват равностойно в изграждането на първата концептуална парадигма на МОБЕ. Този въпрос не е достатъчно проучен – за редица явления и представители, принадлежащи към ранния етап от историята на българската методическа мисъл, все още липсват специализирани проучвания, а редица от тях дори не са и споменати в малкото на брой публикации по темата. Към ранната методическа литература от началото на XX век принадлежи и *Методика на езикознанието* от д-р Стоян Чакъров¹⁾ и М. Господинов, която все още не е проучена от гледна точка на нейното място в историята на МОБЕ. Именно на нея ще спрем своето внимание, тъй като е не само част от нашето научно наследство, но и с редица свои възгледи е актуална и днес.

Методика на езикознанието от д-р Стоян Чакъров и М. Господинов е най-обемното до онзи момент издание, посветено изцяло на проблемите на езиковото обучение²⁾. Състои се от две части: първата е с подзаглавие *Какво и как да се пише в основното училище* (1906), а втората – *Говор и четене* (1907). И двата тома излизат под знака на издателската поредица „Учителска библиотека“ и са посветени на проблеми на езиковото обучение при най-малките ученици. Прави впечатление фактът, че двамата автори замислят този свой труд като методика на езикознанието, но всъщност той представлява опит за практическо ръководство по методика на обучението по български език. Ще припомним само факта, че през разглеждания период няма единно установена терминология и поради това някои автори определят създадената от тях специализирана литература като методика по езикознание или като методика по български език, както и по отделните дялове на езиковото обучение: методика по граматика, по правописа и т.н. Терминът езикознание в този тип литература е употребен преди всичко в някои преводни издания: напр. *Нови веения в методиката на езикознанието* (1905) от И. Трояновски или глава трета в *Специална методика* на Ст. Басаричек, озаглавена „Обучение по езикознанието“. Именно това поставя пред нас въпроса дали *Методиката по езикознание* на Стоян Чакъров и М. Господинов е самостоятелен авторски труд, но много вероятно – независимо че не посочва никакви първоизточници – да е текстуално близка до чуждоезични или преведени вече по това време на български книги с подобна проблематика.

Основният проблем, който разглеждат в първия том, е изграждане основите на писмената култура у най-малките ученици, по-конкретно – „средствата и прийоми, чрез които може да се въведе системност в воденето на писмени упражнения“ (Чакъров, Господинов, 1906: 4). Както във всички други подоб-

ни издания от този период, и тук е включен уводен текст – „Встъпление“, в който се поставят целите на езиковото обучение, както и на предлаганата методика. За задача на езиковото обучение в основното училище авторите изтъкват общоприетото схващане за необходимостта от огромяване на децата и изграждане на умения за правилно използване и на устната, и на писмената реч. Причините за слабите резултати в езиковото обучение те търсят не толкова у децата, колкото у преподавателите, като апелират за повече доверие в детските способности и „по-голямо място на ученишката свобода при писане“ и обръщат внимание на „психологичната анализа на процеса на писане“ (пак там). Реализацията на дългия и сложен процес на изграждане на писмени умения според тях изисква разнообразни упражнения, чиято крайна цел е постигане на адекватно и въздействащо изразяване на собствената мисъл. Подготвителните писмени упражнения, сред които преписването и диктовката, са изведени като важен етап, предхождащ свободните съчинения. Предназначението на това издание авторите виждат в опита да се намерят отговори на следните основни въпроси: какво и как трябва да се преписва и диктува в основното училище, по какъв план трябва да се изучава правописът, „как правописните правила да се вкарат не само в главата, но и в ръката на ученика“, какви видове правописни упражнения са най-подходящи за работа с учениците (пак там: 7).

Авторите изразяват критично отношение към начина, по който се преподава граматика в основното училище, тъй като смятат, че тя трябва да е приложна и да се преподава единствено с оглед на правописа: „У нас изучаването на граматиката е цел, а не средство за изучаване на матерния език, а особено пък на писането. Граматиката дотолкова трябва да се застъпи в основното училище, доколкото тя се явява като спомощна наука за писането“ (пак там: 13). Както и в другите методики, издадени след Освобождението до началото на XX век, във водеща позиция са изтъкнати потребностите от формиране на практически умения, а не на теоретически знания.

В обучението по писане са изведени две основни страни – ортография и свободни съчинения, които са определени съответно като „външна“ и „вътрешна“: „Външната страна се състои в правилно написване думите и изреченията, а вътрешната – в правилно и последовно излагане на мислите“ (пак там: 14). По отношение на ортографията Ст. Чакъров и М. Господинов дават насоки за това какво трябва да се преписва и диктува на децата и формулират следните методически изисквания: *първо*, учебният материал да е достъпен за децата и степенуван по трудност; *второ*, да се обобщават най-често срещаните думи и изрази, които затрудняват децата при правописното им отразяване; *трето*, в упражненията да се включват думи със сходни правописни проблеми – например обеззвучаване на звучни съгласни; *четвърто*, за преписване и диктовка да се дават логически свързани текстове, а не отделни изречения;

пето, да не се предозира броят на упражненията, а да се включват само толкова, колкото е необходимо за правилното усвояване на определени правописни особености; шесто, упражненията да бъдат съобразени по обем с времетраенето на учебния час. Изведените методически насоки в обучението по правопис според авторите трябва да са съобразени с психическите процеси, които обикновено придружават писането, и затова препоръчват писането да бъде съпроводено с устно разлагане на отделната дума на съставните ѝ звукове предварително, а след това със сливане на звуковете. Този принцип всъщност е в основата на звуковия аналитико-синтетичен метод, който е най-често запътан в методическата литература от този период. Важен според Ст. Чакъров и М. Господинов е и комплексът от сетивни възприятия – особено участието на слуха и зрението, поради което в изграждането на писмени умения определяща роля имат правоговорът и онагледяването с картинки: правоговорът формира коректна слухова представа за последователността от звуковете, изграждащи дадена дума, а „верните зрителни представи (картини) остават в нашето съзнание било от гледането, било от писането на известни думи“ (пак там: 22). В началната фаза на обучение по правопис според авторите на разглежданата методика е важно упражненията по преписване да преобладават над диктовките, с което ще се постигне двоен ефект – не само правилно, но и красиво писане. Отхвърляйки идеята краснописът да бъде отделен учебен предмет, авторите подчертават взаимната зависимост между формалната и съдържателната страна на ръкописния текст: безспорно е според тях, че „най-хубавите мисли, когато са облечени в некрасиви букви, стават недостъпни за четеца и губят от своята цена“ (пак там: 31).

Амбицията на Ст. Чакъров и М. Господинов да въведат система в обучението по правопис, при това приложима във всички училища в страната, се проявява в предложения от тях план на ортографическите писмени упражнения (36 – 74), като изразяват мнение, че по-голяма част от предложените упражнения могат да се вземат за изходна точка при обучението по граматика.

Втората част от обучението по правопис – свободните съчинения, са убедително препоръчани като важен компонент на езиковото обучение в основното училище, тъй като са „мощно средство за усъвършенстване всички умствени и нравствени сили на учениците“ (пак там: 82). Авторите са на мнение, че „на учениците и в най-долните отделения трябва да се даде свобода да пишат така, както им се нрави, както им диктува техният опит“ (пак там: 85), а с това те се отграничават от позициите на Т. Бенев, Ст. Басаричек и А. Петров (сп. „Учител“, год. VIII, стр. 598) за нуждата от подготвителни съчинения като стъпка към свободните съчинения (пак там: 88 – 89). Ст. Чакъров и М. Господинов изискват от основното училище да се изхвърлят „разните подготвителни и всевъзможните полусвободни съчинения“ от типа на „дадена форма, търси се съдържание“, „дадено съдържание, търси се форма“, „да-

дено съдържанието и формата“ и т.н.: „Тия неестествени форми и шаблони, както казахме, спъват правилния развой на детските сили и те са причината за прегърбения и изкълчен стил на нашите ученици и на нашата младеж въобще. [...] Когато учениците пишат, трябва да творят, а не да възпроизвеждат“ (пак там: 91, 95 – 96).

Макар да се въздържат от цитиране на чужди източници, авторите на разглежданата *Методика* се позовават на съществуващата в Германия реформа в областта на свободните съчинения, която според тях е започнала с представители на Хамбургско-бременските учителски среди и е активно развивана от Шарелман³⁾, Гинсберг/Гансберг⁴⁾ и др. (пак там: 97). Тази реформа се изразява в делегираната по-голяма творческа свобода на учениците. Авторите цитират Гансберг, според когото „упражненията на учениците устно и писмено да излагат своите собствени душевни съдържания е най-важното, а не ученето на езиковите норми. Първото без второто е възможно и мислимо, когато второто без първото е безсмислица“ (пак там: 118). Изискването за изграждане на комуникативни компетенции още от първо отделение е много важен момент в изграждането на методическите основи на обучението по български език, който ще се утвърди като конструктивна тенденция и през следващите десетилетия на XX век и ще залегне и в съвременните възгледи по този въпрос.

В разглежданото издание акцентът върху прагматиката на езиковото обучение е осмислен и като важно условие за формирането на усет към коректния в стилово отношение изказ. В съществуващата до този момент методическа литература изискването за обучение по писане и писмени съчинения не е така ясно обвързвано с необходимостта от т. нар. „стилни“ упражнения, при това на такъв ранен етап. Предлага се на децата да се дава за образец художествено произведение, на което те да подражават в своите писмени работи. Преди това се препоръчва те да правят устно проучване (упражнение) на текста, което да се изразява в наблюдение на отделни думи, изречения, връзката на изреченията в текста, начина, по който е разказана случката, и др. Писменото проучване (упражнение) на текста според авторите предполага разказ на случката от първо лице, добавяне на нови елементи към текста, които да допълнят сюжетната линия или да постигнат изразителност и допълнителни стилистични ефекти – това са „нагледни стилистични упражнения, чрез които можем по един естествен и непринуден начин да въведем учениците в изкуството на писането“ (пак там: 129). Основни остават обаче свободните съчинения, докато стилистичните би трябвало да се правят по-рядко. Странно обаче прозвучава становището на Ст. Чакъров и М. Господинов относно липсата на взаимовръзка между тези два вида писмени упражнения по съчинение: според тях стилистичните не се явяват подготвителен етап за работа по свободни съчинения. Практическото приложение на тези знания в реалния живот заема важна позиция в тяхната концепция и поради това твърде често те обръщат внимание на стилистичния

аспект на писмените упражнения по съчинение. Авторите се спират накратко и на деловата кореспонденция – писма, разписки и заявления, очевидно, за да подготвят учениците за техните бъдещи социални контакти. В процеса на обучение учителят трябва да бъде образец за езикова култура и да коригира местните говори съобразно нормите на книжовния език.

Правилното практическо усвояване на родния език в устен и писмен план се определя като най-важна цел на началните класове. Изучаването както на общотеоретичните проблеми, така и на конкретните граматически правила на езика се отхвърля като определящо условие за развитие на правоговора и правописа, които в началните класове са основен предмет на езиково обучение. „Граматиката [...], поне за основното училище, трябва да се счита за помощна (а не за основна – б.м. И.Ч.) наука на писането. Нейните задачи и цели не могат да бъдат различни от тия на писането. Съобразно с това пък трябва да се избира само онази материя от граматиката, която непосредствено гони целите на писането, и да се изостави всичко онова, което няма приложен характер“ (пак там: 166). По въпроса за участието на граматиката в езиковото обучение на началните класове авторите влизат в задочен спор с Климент Карагюлев, който в „Училищен преглед“ отбелязва, че „граматиката била пренесена в жертва на писането“ (Карагюлев, 1898: 386). Всъщност Ст. Чакъров и М. Господинов са на противното мнение и смятат, че „писането е погълнато от граматиката“ (пак там), и дават практически насоки за ограничаване на преподавания граматичния материал в основното училище. Според тях етимологията (т.е. морфологията) и синтаксисът в началните класове трябва да се учат паралелно, без да се дава приоритет на нито една област. Така например при синтактичния разбор „обстоятелствените думи не трябва да се отделят в особена категория, а да се считат за допълнения. В същност те са допълнения, защото ограничават глагола. Разделяне обстоятелствените допълнения на разни видове е съвсем неуместно и безполезно в основното училище“ (пак там: 176). Препоръката на авторите е преди дадено понятие да се разбере от учениците, да не се преминава към нов материал.

За основно помощно средство Ст. Чакъров и М. Господинов определят читанката, а не дъската с изписани граматични форми в изречения. В този свой възглед те се позовават на Дистервег⁵⁾ и Шолц⁶⁾, което показва склонността им да разчитат най-вече на немски авторитети в областта на езиковото обучение, които впрочем се появяват твърде често в българската методическа литература от този период. Все пак Ст. Чакъров и М. Господинов допускат да се пишат изречения на дъската, но при условие, че са логически свързани и се записват в тетрадките на децата.

Вторият том от *Методика на езикознанието* на същите автори, както беше отбелязано по-горе, излиза през следващата година – 1907, и е посветен на „говора и четенето“. След като обръщат специално внимание на правоговора

като важен фактор за езиковата подготовка, те разглеждат отделните методи на обучение: аналитико-синтетичния или синтетичния метод, които смятат за особено подходящи, чистата или смесената писочетна метода, към която също се отнасят положително, коментират мястото, ролята и структурата на предварителните упражнения по четене и писане, дават препоръки за правилната организация на времето в учебния час. Важно място те отделят на целта на урока и на това как трябва да се преподава новият материал, как да се обясняват непознатите думи, как да се обогати речникът на учениците.

Съществена роля те придават на естетическото четене, което се постига чрез участието на литературни и фолклорни текстове (стихотворения, басни, пословици, гатанки), както и на картинните илюстрации. Едновременното развитие на говорни и писмени умения у учениците означава да се полага особено внимание върху създаването на свързани по смисъл устни изказвания, върху декламациите и рецитирането, които обогатяват езика им в съдържателно и стилово отношение. Подражавайки на качествени образци – било то на правилно подбрани текстове, или на езиково коректната и изразителната реч на учителя, децата би трябвало да преодолеят своите диалектни отклонения от книжовната норма, за което учителят носи основна отговорност. Интерес за нас представлява фактът, че на въпроса за участието на художествени текстове в езиковото обучение и на значението на т. нар. естетическо четене обръщат внимание и други автори на методическа литература по проблемите на езиковото обучение от този период, като Петко Д. Вълв, Петко Цачев, Тодор Бенев и др., които са представители на хербартианската идея у нас⁷⁾. Подобен съпоставителен ракурс ни разкрива и други общи между тях възгледи и терминологични употреби, което ни дава основание – въпреки липсата на биографична информация за Ст. Чакъров и М. Господинов – да предположим, че те също са формирали своите възгледи под въздействието на хербартианската школа.

Авторите се спират на елементарното четене и свързаните с него предварителни упражнения, които се изразяват в правилно изговаряне на звуковете и в използването им за съставяне на срички, думи и изречения (Чакъров, Господинов, 1907: 23 – 24). Предварителните упражнения по четене обаче те разбират като важен етап в подготовката не само за четене, но и за писане. При съпоставката, която правят между аналитико-синтетичния и синтетичния метод в предварителните упражнения по четене, авторите дават предпочитание на аналитико-синтетичния (пак там: 32). Със същата категорична, ясна и аргументирана позиция те утвърждават писочетния метод, тъй като с него се предотвратява механичното наизустяване на цели текстове и се развива самостоятелното мислене (пак там: 37). За тази цел според тях от особено значение са предварителните упражнения по четене, които изграждат у децата умения да декомпозират и същевременно да конструират езикови елементи, т.е. да прилагат принципите на анализ и синтез. Именно тези два

основни методически принципа – аналитико-синтетичният и писочетният, доминират и в другите български методики от този период независимо дали са създадени под руско, или под немско влияние. Важно е също така да подчертаем, че тези принципи са актуални и днес, тъй като са утвърдени и от съвременната методическа наука като адекватни на най-новите насоки в езиковото обучение⁸⁾.

По отношение на предварителните упражнения Ст. Чакъров и М. Господинов се разграничават от Стефан Басаричек, според когото предварителните упражнения по четене трябва да започнат от изречението (Басаричек, 1894: 152). Авторите са на мнение, че е по-добре да се започне от думата, а учителят трябва да запознае децата с изречението едва когато им предаде урока за главните букви. Освен това те не приемат изискването за формално отбелязване на отделните езикови елементи: изреченията – с хоризонтални черти, думите и сричките – с по-малки черти, звуковете – с точки. Според тях това отбелязване не е необходимо, защото графичните означения затрудняват анализа и синтеза, отклоняват вниманието на детето и отнемат много време. Този момент е принципно нов в методическата литература, създавана от привърженици на хербартианската идея, като Ст. Басаричек, Ст. Заимов, П. Д. Вълков, П. Цачев и др., които подробно описват формалната страна на този процес и се застъпват за визуалното (чрез графичното маркиране върху дъската) и слуховото (чрез пляскане или тропане по чина) ангажиране на сетивата на учениците.

Макар да са категорични за необходимостта от предварителните упражнения по четене и писане, Ст. Чакъров и М. Господинов смятат, че са необходими само 18 дни: 2 дни за запознаване на учениците с думи; 4 дни за разлагане на думите на срички и сливането на сричките в думи; 12 дни за разлагане сричките на звукове и сливането на тези звукове в срички. Тази програма според тях е възможна, ако учителят работи с децата два пъти на ден по половин час. Очевидно, авторите на разглежданата методика имат не само много добре премислена концепция за методическите принципи, по които да се организира учебният процес, но и ясно виждане за тяхната конкретна и ефективна приложимост. Свидетелство за това е и предложеният примерен урок по предварителни упражнения по четене за първо отделение на тема „Разлагане думите на срички“ (пак там: 61 – 62).

В изпълнение на писочетната метода усвояването на отделния звук според Чакъров и Господинов върви паралелно със съответната буква: децата изписват и повтарят звука и образуват срички с други познати на тях букви. Така се пести време да се разлагат определени думи на срички, сричките – на звукове, след което да се фиксира вниманието върху непознатия звук и съответстващата му буква. Препоръката към учителите също така е да работят в посока към автоматизирано разпознаване от страна на учениците на буквите и към гладко

четене на срички и думи, но без да принуждават децата да четат бързо, а по-скоро ясно и правилно да произнасят отделните звукове.

При съставяне на буквара Ст. Чакъров и М. Господинов препоръчват материалът да се структурира съобразно принципа на достъпност: да се започне с някои гласни (о, а, е, и), които най-лесно се произнасят от учениците⁹⁾, а след това да се премине към съгласните, които могат да се произнасят самостоятелно (л, м, с, ш, з, р, ж). Едва в края на буквара да се изучават съгласните, които най-трудно се изговарят и още по-трудно се сливат (б, т, к и пр.) (пак там: 74 – 75).

Подготвителните упражнения по четене следователно се съчетават с тези по писане, което е основно условие за реализация на писочетната метода. По тази логика в часовете за предметно обучение децата се запознават с основните предмети, необходими за обучението и по писане, и по четене и за ориентиране на движението на ръката и на погледа в пространството (ляво, дясно, горе, долу). Авторите дават насоки за отделните етапи в обучението по писане (пак там: 77 – 79). Първият графичен елемент, който учениците трябва да изучават, според тях не бива да е точката, а този, който децата най-добре познават от своята ежедневна практика – колелцето, така че преди писането на главните букви те трябва да се подготвят за изписването на отделните графични елементи.

Много ясна и точна е класификацията, с която Ст. Чакъров и М. Господинов разпределят видовете четене в първите три класа на обучение: в първо отделение акцентът пада върху механическото четене, при което учениците трябва всяка една буква да четат „звукоточно“ със съответния звук; във второ отделение е застъпено логическото („вразумителното“) четене, при което учениците проявяват разбиране за смисъла на това, което четат; в трето отделение се усвоява естетическото (изразителното) четене. Същите видове четене посочват Петко Цачев (Цачев, 1893: 8 – 9) и Петко Д. Вълв, като последният същевременно ги представя и като три степени на обучение (Вълв, 1893: 14 – 15).

Макар методиката на Ст. Чакъров и М. Господинов да е основно предназначена за най-ранния етап на езиковото обучение, в нея се набелязват някои методически насоки и за т.нар. горно отделение (съответства на III и IV клас според съвременната образователна система). На този етап учениците трябва вече да умеят да четат свободно и изразително дълги изречения, да следят логиката на изразената в тях мисъл и на тази основа да формират естетическо отношение към „най-ценните литературни творби в нашата литература, с цел да почувствуват техните хубости, да ги обикнат, та след време в практическия живот да чувствуват нужда от общение с тях“ (Чакъров, Господинов, 1907: 83). Това изискване към формиране на ценностно отношение към художествената литература и фолклора посредством обучението по роден език е сред методи-

ческите възгледи, характерни през този първи етап от развитието на методическата мисъл у нас.

Важно е да подчертаем, че в своята *Методика* Ст. Чакъров и М. Господинов обръщат специално внимание на съдържателната страна на четивата, на техните идейни послания, с което заявяват своето убеждение относно възпитателния характер на учебния процес и на участващите в него компоненти. Те изискват текстовете, с които се осъществява обучението по български език, да бъдат с морално съдържание, което означава да възпитават у учениците „задължения към себе си (чистота, акуратност, скромност, искреност и пр.), задължения към другите хора и обществените учреждения, задължения към природата и най-после – такива към Бога“ (пак там: 141). Ето как обучението по български език се осмисля като основно средство за изграждане на комплексна общественополезна личност, която да притежава не само добра устна и писмена езикова култура, но и висок морал.

В издадената методическа литература по български език, в която важно място заема разглежданата методика на Ст. Чакъров и М. Господинов, ясно се очертава обектът на новозараждаща се наука, но в същото време се наблюдава терминологично колебание между „обучение по езикознание“ и „обучение по език“. Така например трета глава от *Специална методика* на Ст. Басаричек, с която през 1888 г. се поставят теоретичните основи на българската методическа мисъл след Освобождението и която „е основното методическо теоретическо ръководство за обучението по четене в нашите училища през 90-те години“ (Здравкова, 1996: 292), е озаглавена „Обучение по езикознание“. Хърватският педагог, който е застъпник на хербартианството и професор по педагогика в Загребското педагогическо училище (препарандия), където се обучават редица български младежи, въвежда употребата на понятието „езикознание“ като събирателно за устна и писмен реч: „Обучението в устния и писмения говор се нарича обучение по езикознание“ (Басаричек, 1894: 134). Естествено е да не приемем това определение заради неточния изказ. Възможно е обаче грешката да не е на преводачите, тъй като в другите раздели също се използват аналогични термини: например обучение по земеописание, по естествознание, т.е. обучение по науката за съответния предмет, а не по самия предмет.

Басаричек не е единственият, който по това време говори за обучение по езикознание, а не по език. Така например „Кратка методика на целокупното обучение в основното училище в прегледни диспозиции“ (1904) от Й. Щеден (J. Steden)¹⁰, преведена от М. Стоянов, се състои от няколко части, като първата от тях е озаглавена „Езикознание“. Друг пример е сборникът от две статии „Нови веения в методиката по езикознание“ (1905) от И. Трояновски, издаден в Казанлък в превод на К. Бакалов и А. Гачев, който е концептуално близък до възгледите на К. Ушински. Този факт е свидетелство, че термиоло-

гичният избор не зависи от първоизточника и от различните сфери на чуждо влияние. И все пак прави впечатление, че най-често за методика на езикознанието се споменава в литературата, осъществяваща немско влияние. Но не всяко българско издание, което е съзвучно с хербартианството и с възгледите на Ст. Басаричек за обучението по роден език като компонент от комплексна дидактическа система, се придържа към тази терминологична употреба. Специална методика (1904) от Тодор Бенев, Сава Велев и Васил Николчов дублира заглавието на Ст. Басаричек, но частта, посветена на езиковото обучение, е озаглавена „Методика на обучението по български език“.

Методиката на Ст. Чакъров и М. Господинов обаче избира термина „езикознание“, а в това предпочитание прозира амбицията на това поколение да създава наука, а не само помощни ръководства за работа с учениците. Този факт всъщност ни дава основание да говорим за времето след Освобождението до първото десетилетие на XX век именно като етап от формирането на методиката като наука.

Независимо дали се определя като обучение по езикознание, или като обучение по език, формулираните цели в различните издания са идентични и те са сведени до три основни задачи: правилно *разбиране* на устната и писмената реч, свободно *четене*, което да послужи като модел за гладко формулиране на устната и писмената реч, *съчинение*, което да се изразява в свободно и правилно изказване на мислите в устен и писмен план (вж. Басаричек, 1894: 136, Цачев, 1893: 3 и др.). Тези задачи предполагат изучаване на езика на всички нива – фонетично, морфологично, синтактично, лексикално, стилистично, което е в унисон и със съвременното разбиране за формиране на правоговорни и правописни знания в началното училище и което Стойка Здравкова определя като комплексност на езиковото обучение при езиковото обучение: „*фонетичните, морфологичните и синтактичните особености на езика се разглеждат в най-тясна връзка с лексикалното и стилистическото значение на думите*“ (Здравкова, 1996: 32). Чрез тази особеност на езиковото обучение се проявява интегриращата функция на обучението (Здравкова, 1996: 37), която според нашите наблюдения се оказва определяща и за българската методическа мисъл още от първите ѝ прояви.

При така набелязаната концептуална рамка, в която ключови се оказват понятията „звук-аналитико-синтетичен метод“ и „писмо-четна метода“, не изненадва фактът, че в ранната специализирана литература по методика на обучението по български език се забелязва тенденция към обособяване на два основни самостоятелни дяла: методика по писане и методика по четене, които обаче са мислени в тяхната взаимообвързаност. Така например трудът на Стоян Чакъров и М. Господинов Методика по езикознание се разделя на две части: методика по писане (1906) и методика по правоговор и четене (1907). Проблемите на обучението по граматика, както и писмените съчинения, се асоциират към

методиката по писане, а към методиката по четене се отнася и обучението по правоговор. Тази диференциация води до издаването както на общи методики по български език, така и на профилирани методики (по граматика, по говор и писане, по писмени съчинения). В тях се извеждат не само принципни постановки от общодидактически характер, но също така се очертават конкретни методически насоки и се дават примерни уроци с онагледяваща прагматична цел. Но дори когато има общото название, изданието най-често се структурира съобразно двата дяла на писане и четене. Среща се и обратната тенденция: дори да се конкретизира специфична проблематика, това не пречи да се очертаят и някои основополагащи принципи на обучението, какъвто е случаят с „Методика на граматиката“ (1898) на Д. Белобради. Аналогична е тенденцията в съвременната методика по обучение по български език, но разбира се, тя е много по-задълбочено промислена, аргументирана и систематизирана. Направените наблюдения ни дават основание да подходим с още по-голям интерес и изследователска отговорност към първите методически издания, тъй като те отразяват не само специфичните за онова време идеи за езиковото обучение, но поставят основополагащи концептуални ориентири, актуални и днес.

БЕЛЕЖКИ

1. За Стоян Чакъров има твърде ограничени сведения. Пламен Радев отбелязва, че е получил педагогическо образование в края на XIX в. в Рошок, Германия. „Отначало Ст. Чакъров е хербартианец, като се опитва да приложи теорията за културно-историческите степени в учебното съдържание в родния си Шумен. След това се обръща към дидактичното художество и активизма“ (Радев, 2002: 201). В съавторство с Димо Цонков Ст. Чакъров издава през 1908 г. „Народната приказка като учебен материал в I отделение“ (Шумен: Училищна практика). На този етап не сме установили самоличността на М. Господинов.
2. Четирите тома на Ст. Басаричек, издадени в български превод през 80-те години, са с педагогически и общодидактически характер. Само част от неговата „Специална методика“ разглежда проблемите на езиковото обучение (по този въпрос вж. повече в: Чолаков, 2015).
3. Хенрих Шарелман (Heinrich Ludwig Friedrich Scharrelmann, 1871 – 1940) – учител в държавни и частни училища в град Бремен. Застъпник на идеята за стимулиращата роля на учителя по отношение на творческата изява на учениците (за повече информация вж. <http://freededucation-orm.blogspot.com/2010/02/19-20.html>).
4. Възможно е тук да е допусната техническа грешка, тъй като на стр. 118 се появява името Гансберг, но най-вероятно става въпрос за една и съща личност. Фриц Гансберг (Fritz Gansberg, 1871 – 1950) – учител в Бремен, за когото основната цел на свободното възпитание се явява формирането на личността посредством творческо развитие, автор на редица учебници и методически по-

собия за изучаването на родния език и за неговото пълно познаване (за повече информация вж. <http://freeeducation-orm.blogspot.com/2010/02/19-20.html>).

5. Фридрих Адолф Вилхелм Дистервег (Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg, 1790 – 1866) – немски педагог, който към средата на XIX век предлага термина „социална педагогика“. Развива активна обществена дейност за секуларизация на образованието. Интересува се предимно от теория на възпитанието, а в областта на дидактиката формулира 33 закона и правила. Неговите практически занимания като учител и неговите научни възгледи не са тясно свързани с езиковото обучение, но и на него отделя внимание. Пламен Радев отбелязва, че Дистервег има особено значение за развитие на методиката на обучението по граматика, въвеждайки т. нар. „конструктивен метод“, при който „граматичното обучение тръгва от примера и по индуктивен път се стига до правилото. Създатели на този метод са А. Дистервег и Кр. Годлиб Шолц. Дистервег свързва направо граматичното обучение с читанката, за което създава и особена такава. Методът е конструктивен, защото учениците променят по предписание образцови изречения – „парадигмати“, и така конструират речевия материал. Често пъти обаче конструкциите са излизали несполучливи, защото учениците освен предписанията нямат други знания, пък и след такива предписания собственото конструиране като че ли липсва“ (Радев, 1996: 35).
7. За Шолц Ст. Басаричек казва, че е немски педагог, автор на „упътване за обучение в съчиняване“ (1834) (Басаричек, 1894: 214). Дистервег и Шолц присъстват в методиките на Ст. Басаричек и П. Д. Вълков.
8. Немското влияние най-често българските изследователи свързват с *Методиките* на П. Цачев и П. Вълков. В някои случаи обаче откриваме противоречиви становища относно източниците на влияние. Така например Ст. Кабанов отбелязва отражението на немската школа върху *Методиката* на П. Д. Вълков (Кабанов, 1983: 316), но по този въпрос Р. Русинов изразява различно мнение. В желанието си да открие руското влияние и неговото стимулиращо действие върху зараждането и началното развитие на методиката на обучението по български език той допуска неточности, свързвайки с руското влияние не само Вела Благоева и Климент Карагюлев, но също Петко Цачев и Петко Д. Вълков (Русинов, 1983: 26). Констатираните пропуски и неточности допълнително налагат по-внимателен и задълбочен прочит на първите методически издания в България. За връзката на Тодор Бенев с хербартианството вж. Радев, 2002: 200.
9. Ролята на звуковия аналитико-синтетичен метод на ограмотяване изтъква Румяна Танкова: „В основата на съвременната система за ограмотяване е звуковият аналитико-синтетичен метод на ограмотяване, навлязъл в българското училище под влияние на руската педагогическа мисъл [...]“ (Танкова, 2001: 18). Значението на този метод в съвременното обучение е ясно формулирано и в ДООИ от 2001 г.: „Обучението по четене и писане се изгражда върху усъвършенствания вариант на звуковия аналитико-синтетичен метод за ограмотяване“ (ДООИ, 2001: 14). В този нормативен документ много ясно е заявена връзката между звуковия аналитико-синтетичен метод и синхронното обучение по четене и писане: „Четенето и писането са взаимно обусловени и са подчинени

на комуникативно-речевата насоченост на обучението по време на огромяването. Овладеват се синхронно“ (ДОИ, 2001: 14).

10. По този въпрос Стоян Заимов например предлага да се започне писоченето с петте гласни о, е, и, у, а, тъй като смята, че именно в тази последователност се върви от по-лесните за изписване букви към по-сложните (Заимов, 1894: 98).
11. Неустановена самоличност. Поради това е възможно абривиатурата на собственото име да е както Й., така и Я.

ЛИТЕРАТУРА

- Басаричек, Ст. (1894). *Педагогия в три части. Първа част Възпитание. Втора част Дидактика. Трета част Специална методика*. Прев. Илия Гудев и Тодор Танев. Пловдив: „Хр. Г. Данов“.
- Вълов, П. Д. (1893). *Методика на български език – ръководство за основните учители и учителки и за педагогическите училища*. Пловдив: Печатница „Д. В. Манчов“.
- ДОИ 2001: *Държавни образователни изисквания. Учебна програма по български език и литература за първи клас*. София: МОН, 2001; <https://www.mon.bg/?h=downloadFile&fileId=>; използван на 15.01.2014 г.
- Заимов, Ст. (1894). *Методика за как да се предава учението по писане и четене в I отделение*. Пловдив: „Д. В. Манчов“.
- Здравкова, Ст. (1996). *Методика на обучението по български език в началното училище*. Пловдив: „Хермес“.
- Кабасанов, Ст. (1983). „Етапи в развитието на методиката на обучение по роден български език след Освобождението“ – *Хиляда и триста години България и българското образование*. Съст. Любомир Георгиев, Панайот Дражев, Иван Стаменов. София: „Народна просвета“, с. 316 – 331.
- Карагюлев, Кл. (1898). За обучението по граматика в основните и класните училища. – *Училищен преглед*, 1898, № 4, с. 386 – 399.
- Радев, Пл. (1996). *Дидактика и история на училищното обучение*. Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“.
- Радев, Пл. (2002). *История на българското образование*. Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“.
- Русинов, Р. (1983). *Из история на обучението по български език в училище*. София: „Народна просвета“.
- Танкова, Р. (2001). *Методика на началното обучение по български език и литература*. Пловдив: „Сема“.
- Цачев, П. (1893). *Методика по български език*. Пловдив: „Стара планина“.
- Чакърров, Ст., М. Господинов (1906). *Методика на езикознанието. Част първа. Какво и как да се пише в основното училище?* София: Яким Якимов, книжар.

- Чакърров, Ст., М. Господинов (1907). *Методика на езикознанието. Част втора. Говор и четене*. Кюстендил: Яким Якимов, книжар.
- Чолаков, Ив. (2015). Специална методика на хърватския педагог Стефан Басаричек в контекста на българската методическа мисъл от края на XIX век. – *Výuka jihoslovanských jazyků a literatur v dnešní Evropě. Kolektivní monografie*. Pavel Krejčí, Elena Krejčová a kolektiv. Brno: Masarykova Univerzita, 2015, 177 – 185, ISBN 978-80-905336-6-0.
- Щеден, Й. (1904). *Кратка методика на целокупното обучение в основното училище в прегледни диспозиции*. Превел и съставил М. Стоянов. Пловдив: „Хр. Г. Данов“.

REFERENCES

- Basarichek, St. (1894). *Pedagogiya v tri chasti. Parva chast Vazpitanie. Vtora chast Didaktika. Treta chast Spetsialna metodika*. Prev. Iliya Gudev i Todor Taney. Plovdiv: “Hr. G. Danov”.
- Valov, P. D. (1893). *Metodika na balgarski ezika – rakovodstvo za osnovnite uchitele i uchitelki i za pedagogicheskite uchilishta*. Plovdiv: Pechatnitsa “D. V. Manchov”.
- DOI 2001: *Darzhavni obrazovatelni iziskvaniya. Uchebna programa po balgarski ezik i literatura za parvi klas*. Sofiya: MON, 2001; <https://www.mon.bg/?h=downloadFile&fileId=> ; izpolzvan na 15.01.2014 g.
- Zaimov, St. (1894). *Metodika za kak da se predava uchenieto po pisane i chetene v I otdelenie*. Plovdiv: “D. V. Manchov”.
- Zdravkova, St. (1996). *Metodika na obuchenieto po balgarski ezik v nachalnoto uchilishte*. Plovdiv: “Hermes”.
- Kabasanov, St. (1983). „Etapi v razvitiето na metodikata na obuchenie po roden balgarski ezik sled Osvobozhdenieto.“ - *Hilyada i trista godini Balgariya i balgarskoto obrazovanie*. Sast. Lyubomir Georgiev, Panayot Drazhev, Ivan Stamenov. Sofiya: “Narodna prosveta”, s. 316 – 331.
- Karagyulev, Kl. (1898). *Za obuchenieto po gramatika v osnovnite i klasnite uchilishta*. - *Uchilishten pregled*, 1898, № 4, s. 386 – 399.
- Radev, Pl. (1996). *Didaktika i istoriya na uchilishtnoto obuchenie*. Plovdiv: UI „Paisiy Hilendarski“.
- Radev, Pl. (2002). *Istoriya na balgarskoto obrazovanie*. Plovdiv: UI „Paisiy Hilendarski“.
- Rusinov, R. (1983). *Iz istoriya na obuchenieto po balgarski ezik v uchilishte*. Sofiya: “Narodna prosveta”.
- Tankova, R. (2001). *Metodika na nachalnoto obuchenie po balgarski ezik i literatura*. Plovdiv: “Sema”.
- Tsachev, P. (1893). *Metodika po balgarski ezik*. Plovdiv: “Stara planina”.

- Chakarov, St., M. Gospodinov (1906). *Metodika na ezikoznaniето. Chast parva. Kakvo i kak da se pishe v osnovното uchilishte?* Sofiya: Yakim Yakimov, knizhar.
- Chakarov, St., M. Gospodinov (1907). *Metodika na ezikoznaniето. Chast vtora. Govor i chetene.* Kyustendil: Yakim Yakimov, knizhar.
- Cholakov, Iv. (2015). Spetsialna metodika na harvatskiya pedagog Stefan Basarichek v konteksta na balgarskata metodicheska misal ot kraya na XIX vek. – *Výuka jihoslovanských jazyků a literatur v dnešní Evropě. Kolektivní monografie.* Pavel Krejčí, Elena Krejčová a kolektiv. Brno: Masarykova Univerzita, 2015, 177 – 185, ISBN 978-80-905336-6-0.
- Shteden, Y. (1904). *Kratka metodika na tselokupното obuchenie v osnovното uchilishte v pregledni dispozitsii.* Prevel i sastavil M. Stoyanov. Plovdiv: “Hr. G. Danov”, 1904.

**METHODOLOGY OF LINGUISTICS
BY ST. CHAKAROV AND M. GOSPODINOV
IN THE CONTEXT OF EARLY METHODOICAL LITERATURE
FOR EDUCATION IN NATIVE LANGUAGE**

Abstract. This paper presents a publication, unexplored so far, which has an important place in the early methodical literature on the problems of language learning. The Methodology of Linguistics (1906, 1907) in two volumes by St. Chakarov and M. Gospodinov is a continuation of the Herbartian pedagogical and didactic concept that entered in our country as early the 1880s through the translation reception of Stjepan Basariček and for several decades it had dominant impact on the formation of methodical thought in the country. In this sense the Methodology under review is a milestone in the foundation of the methods of teaching Bulgarian language as a system of theoretical and practical-and-applied views, a major part of which are still relevant from the standpoint of modern scientific thought.

✉ **Dr. Ivan Tcholakov**
University of Plovdiv “Paisiy Hilendarski”
24, Tsar Asen Str.
4000 Plovdiv, Bulgaria
E-mail: tcholakovjean@abv.bg