

**КЪМ НЕОСВЕТЕНИТЕ ПРОСТРАНСТВА В ИСТОРИЯТА  
НА БЪЛГАРСКАТА МЕТОДИЧЕСКА МИСЪЛ  
(МЕТОДИКА НА БЪЛГАРСКИЯ ЕЗИК  
НА ДИМИТЪР ГРЪНЧАРОВ)**

**Иван Чолаков**  
Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

**Иван Чолаков. К неосвещенным пространствам в истории болгарской методической мысли (Методика болгарского языка Димитра Грынчарова)**

*Методика на българския език (Методика болгарского языка)* Димитра Грынчарова является частью болгарского методического наследия первой половины XX века – периода, когда гербартианство в родной образовательной системе уже готовилось уступить свои позиции экспериментальной педагогике в лице П. Цонева и инновативным идеям Л. Георгиева и И. Хаджова. В этом смысле, рассматриваемый труд Грынчарова занимает центральное место в истории болгарской методической мысли, что, однако, не было объектом специального исследовательского внимания. Начав свое педагогическое дело последовательным гербартианцем, в этой *Методике* он все более осязательно призывает к творческой свободе учителя в образовательном процессе и к активному использованию разнообразных методов и приемов с целью развития коммуникативно-речевых умений учеников.

**Ключевые слова:** Димитр Грынчаров, методика, педагогика, образовательный процесс, дискурс

**Ivan Cholakov. To the Unlit Spaces in the History of the Bulgarian Methodological Thought (Methodology of the Bulgarian Language by Dimitar Grancharov)**

*Methodology of the Bulgarian language* by Dimitar Grancharov belongs to the Bulgarian methodological heritage from the first half of the twentieth century, when Herbartianism in the Bulgarian educational system was about to give way to the experimental pedagogy developed by P. Tsonev and the innovative ideas introduced by L. Georgiev and I. Hadzhov. In this sense, the work of Grancharov occupies a middle position in the history of the Bulgarian methodological thought, but has not been the subject of special academic research so far. Being a consistent Herbartian at the beginning of his pedagogical work, the author has become a strong supporter of the ideas for the freedom of teacher's creativity in the process of education and of the active use of various methods and techniques in order to develop students' communicative and speaking skills.

**Key words:** Dimitar Grancharov, methodology, pedagogy, educational process, discourse

Наложеното в българската научна мисъл становище за успешното и интензивно развитие на методическата литература в периода от 20-те до средата на 40-те години на ХХ век се базира на два основни факта: значителното нарастване на броя на изданията, разглеждащи проблемите на обучението по роден език, и оживената дискусия по тези проблеми в публичното пространство, в която вземат участие не само учители с богат професионален опит, но и изтъкнати университетски учени, сред които Ал. Теодоров-Балан и Л. Андрейчин. Въпроси, свързани с методиката за преподаване на родния език, активно се дискутират в периодичния печат, особено в сп. „Училищен преглед“ (вж. Чолаков 2016: 16 – 17).

Авторите на методики и методически ръководства, като М. Герасков, В. Манов, П. Боев, П. Теохаров, Хр. Николов, П. Цонев, Д. Марчевски, Д. Грънчаров и редица други, са високо образовани специалисти, получили педагогическо образование в авторитетни учебни заведения у нас и в чужбина.

В създаваната през посочения период методическа литература се очертават няколко тематични групи. Най-многобройни са научните трудове, посветени на езиковото обучение в училище, при това вече не само в началната степен, но също в прогимназиите и гимназиите. Наред с тях се появяват методически издания, в които се дават указания за преподаване на сродни предмети: например от т. нар. „езико-историческа група“<sup>1</sup>.

Участието на Димитър Грънчаров (1874 – 1962) в процеса на модернизация и европеизация на родноезиковото обучение е забележително, но все още недостатъчно проучено<sup>2</sup>. За неговата висока професионална квалификация свидетелстват следните биографични факти: той завършва Педагогическото училище в Казанлък (1893), Учителския институт в Загреб (1896), след което учи философия и педагогика в Берлин (1900). След завръщането си в България работи като учител в продължение на 27 години<sup>3</sup>. Работата му като педагог е съпътствана от поредица изследвания по методическите проблеми на обучението по роден език: *Методика на българския език, илюстрирано ръководство за учители и учителки в*

<sup>1</sup> Вж. например *Кратка методика на предметите по езико-историческата и художествено-техническата група в прогимназиите* (1935) от Ил. Енчев, *Методика на обучението в прогимназиите – езико-историческа група предмети* (1940) от Т. Гиздов и др.

<sup>2</sup> Обикновено Димитър Грънчаров е само споменаван в обзорни прегледи, представящи страници от историята на българската педагогика. Биографичен очерк за него представя Георги Якимов (Якимов 2012), който неслучайно озаглавява своя текст *Един забравен радетел на гражданското образование в България*.

<sup>3</sup> За повече информация вж. *Енциклопедия България*, Т. 2, 1981: 191; Якимов 2012.

първоначалните училища и прогимназиите (1924), *Методика на селските училища. Ръководство за селски учители и учителки, които обучават едно или две, три и четири слети отделения* (1923), *Активно обучение в 1, 2, 3, 4 отделение. Практическо ръководство за учители и учителки в първоначалните ни училища* (1926). Като автор на методическа литература той издава монографии с по-обща дидактическа и педагогическа проблематика, като *Дидактически проблеми* (1910), *Природно възпитание* (1921), *Социалният въпрос и училището* (1907), *Гражданско възпитание* (1922), които хвърлят допълнителна светлина върху неговите възгледи за организацията и провеждането на учебния процес в училище и за необходимостта от паралелно усвояване и развиване на морални и нравствени ценности от децата.

Димитър Грънчаров сътрудничи активно на периодичния педагогически печат – негови статии по проблемите на езиковото обучение излизат в сп. „Учител“, сп. „Право дело“, „Наше училище“, в „Учителски другар“, в. „Съзнание“ и др. Във в. „Пряпорец“ публикува под псевдонима *Arbiter Eleg.* Той е редактор на поредицата „Българското домашно възпитание“ от 1929 г. до 1931 г., на сп. „Български учител“ от 1933 г. до 1937 г. Като възпитаник на хербартианския образователен модел, който е бил застъпен и в Учителския институт в Загреб, и в Университета в Берлин, той представя на българския читател основни съчинения на Й. Фр. Хербарт, като например *Очерк на педагогическите лекции (Umriss pädagogischer Vorlesungen, 1835)*. Трудът излиза под заглавие *Хербартовата педагогика. Систематическо изложение на Хербартовата етика, психология и педагогика* (Станимака, 1904). В предговора Д. Грънчаров споделя и своите несъгласия с определени моменти в Хербартовата теория, които са аргументи и на официалната критика на хербартианството у нас и в чужбина по това време, а именно стриктното спазване на формалните степени в образователния процес, които пречат за развитието на творческото мислене у децата; прилагането на непопулярни мерки за възпитание, като заплахи и наказания, които могат да доведат до психични травми при подрастващите; опити чрез възпитателни мерки да се унифицират учениците като начин на мислене и да се заличи тяхната индивидуалност в интерес на наложените от обществото правила и етични норми. Въпреки това Грънчаров пристъпва към изданието, защото е убеден в позитивите на хербартианството, а именно че педагогиката е в тясна взаимовръзка с етиката, психологията и опита. Етиката посочва целта, а психологията – пътищата, средствата и пречките при възпитанието и обучението. Д. Грънчаров смята, че в преходните години между края на XIX и началото на XX век това е единственото възможно учение, което може да бъде приложимо към българската

образователна среда и да даде необходимите позитивни резултати в трудния процес на конструиране на образователната ни система. Независимо от този манифестиран афинитет към хербартианството той успява да постигне едно балансирано отношение към неговата теория и да предложи свои методически решения относно образователния процес по роден език, които го доближават до методици като Петко Цонев, Любен Георгиев и Иван Хаджов, чието дело К. Димчев определя като „нов етап в изграждането на българската методическа мисъл“ (Димчев 1988: 8), различен от прагматичния и на моменти схоластичен стил, характерен за хербартианската образователна парадигма.

В предговора към своя труд *Методика на българския език. Илюстрирано ръководство за учители и учителки в първоначалните училища и прогимназиите* (1924) Д. Грънчаров подчертава мястото на българския език като основен учебен предмет в училище, за чието усвояване и правилно прилагане в съответните комуникативни ситуации са необходими много усилия от страна на учениците. Авторът е и на мнение, че ролята на родния език като съществен фактор за интелектуалното развитие на отделната личност се осъзнава и от българското общество, а подобно становище, но значително по-късно ще изрази и Иван Хаджов (Хаджов 1941: 16 – 17). Д. Грънчаров е убеден в необходимостта да се търсят адекватни пътища и начини за усъвършенстване на методиката на езиково обучение в училище и стига до извода, че умелото съчетаване на подходящи методически ръководства (български и чужди) и натрупаният практически опит на българския учител са разковничето към постигането на положителни резултати в тази насока. Като пример за стойностно методическо изследване, което може да бъде полезно и за българското езиково обучение, той посочва труда на Рудолф Хилдебранд *За уроците по немски език в училище и за немското възпитание и образование като цяло (Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt, 1867)*, подчертавайки, че тази книга за обучението по немски език с указанията в нея методически насоки и практически постановки е изключително ценна за всеки учител. В доказателство на това твърдение той се позовава на високата оценка на немския германист Георг Берлит (1850 – 1916) за тази книга, която е толкова необходима за преподавателя по немски език, колкото е необходимо евангелието за всеки свещеник (Грънчаров 1924: 4).

По отношение на своята *Методика на българския език* Димитър Грънчаров изразява надежда тя да служи на българския учител като ново методическо ръководство, което да му е от полза в часовете по роден език.

Затова не жалих ни труд, ни време, ни средства, за да дам едно пълно и завършено съчинение по този учебен предмет. Като пчелите аз събирах мед от цвят на цвят в родното място и после отидох в далечни страни, за да взема и оттам най-хубавото, което да поднеса за храна и светлина на нашите учители и ученици.

(Грънчаров 1924: 4)

Самата книга се състои от шест части: предговор, уводна част, говор, четене, писане, граматика. Уводната част акцентира главно върху ролята на езика за формирането на национално самосъзнание и култура. Основната цел на образованието според автора е да направи съпричастни хората към всички културни ценности, които се откриват в науката, изкуството, религията, а пътят, по който те се предават от поколение на поколение, е „живият говор и книгата или изобщо езикът“ (Грънчаров 1924: 8). Д. Грънчаров открито афишира своята идея за концентричност в обучението: „всяко обучение в училище е и езиково обучение, защото то става устно или писмено с матерния език на учениците“ (пак там 16).

Държавните институти в една страна могат да бъдат провалени, националната свобода похитена от неприятеля, но жизнеността на един народ ще остане непобедима, ако всяко семейство в него се превърне в храм за народен дух и в хранилище за народна реч. Семейството е последната крепост, гдето се съхранява духовната култура и геният на един народ, и права е народната мъдрост: Докато езикът живее, народът не загива.

(Грънчаров 1924: 5)

Авторът открито заявява и своята гражданска позиция за ролята на езика, който като носител на националната идентичност се явява медиатор между различните народи и култури и основен проводник на общонационалните и хуманните ценности в човешкото съществуване.

Всички народи на земята в името на Бог и хуманността са създадени не да се избиват един друг, а да си помагат взаимно със своя прогрес, изразен на първо място в развитието на матерния им език, който се явява и като носител на самобитната им национална култура.

(Грънчаров 1924: 5)

Коментирайки целите на обучението по роден език в първоначалните училища и прогимназиите, авторът застъпва тезата на Хердер, че „учениците трябва да разбират добре майчиния си език, правилно и изразително да говорят и правилно и разумно да пишат“ (пак там: 17).

За постигането на тази цел е необходимо учителите да следват в определен алгоритъм изпълнението на няколко задачи.

Като първа задача на обучението по български език Д. Грънчаров определя „гладкото, съзнателно и изразително“ четене, както и формирането на навик за самостоятелен прочит. Втората задача на езиковото обучение е според него усвояването на техниката на писане, на правописа, „за да умеят да пишат разни писма, нужни за живота“. Третата задача, която формулира, е свързана с онагледяване на „практичната граматика“, която се занимава с елементарен анализ на езика, а четвъртата задача се състои в „развиване и усъвършенстване на детския и юношеския говор, с който се започва и завършва обучението по български език“ (Грънчаров 1924: 18).

Авторът обръща внимание на ролята на учителя в образователния процес, който трябва не само да обучава, но и да възпитава чрез поведението си, облеклото си и чрез стриктното спазване на правоговорните и конвенционалните кодифицирани норми на българския книжовен език. Учителят трябва да умее да поставя правилно своите въпроси и да изисква от учениците аргументирани отговори. За да успее в това начинание, учителят трябва да провокира участието на учениците, да ги предразполага така, че те да изпитват удоволствие от своята изява (Грънчаров 1924: 29). Поставяйки акцент върху значението на емотивната нагласа у учениците, Грънчаров въщност отчита двупосочния характер на обучението и значението на позитивната мотивация, което е показателно за неговото отграничаване от хербартианския императив за „казармена“ дисциплина и е крачка напред в посока към осъзнаване на потребността от формиране на емпатия към езика, разбиран и като средство за творческа себеизява, и като основен фактор за постигане на адекватна социална комуникация и приобщаване към общосподелими ценности и идеи. В този смисъл той подхожда към проблемите на родноезиковото обучение със съзнанието за техния комплексен характер, произтичащ от динамичната взаимозависимост на обективни и субективни дидактични условия. Към обективните предпоставки, определящи резултатността на обучението, той отнася социалната среда и в това отношение дава предимство на градските училища поради следните причини: по селата са по-силно изразени диалектните отклонения от книжовната норма, по-слаба е професионалната подготовка на учителите, занижени са критериите при оценяването на учениците, липсва добра материална база за провеждането на занятията и пр.: „Особено е важно да се вземе предвид малката учебна година на селските първоначални училища и прогимназии и недостатъчния речников запас на

селските ученици“ (Грънчаров 1924: 32). Авторът има предвид и ограничения достъп на учениците по селата до художествена литература поради липсата на достатъчно библиотеки в тези населени места и поради по-ранното приключване на учебната година заради дейността на децата в селскостопанската работа.

Изход от тази ситуация Грънчаров вижда в създаването на т. нар. трудови училища. Всъщност тази идея можем да разпознаем още при Джон Лок и Йохан Хайнрих Песталоци, но именно през 20-те години на XX век тя придобива особена популярност у нас в опита на българската методическа мисъл да се противопостави на ширещата се представа за неутралното участие на учениците в учебния процес. Грънчаров съвсем коректно разбира модела на трудовото училище и вижда неговата позитивна роля в стимулиране на „активната дейност на учениците вместо досегашната пасивна при целокупното поведение, като по възможност при всеки урок участват колкото се може повече от сетивата на учениците“ (пак там: 21). От друга страна, той акцентира върху необходимостта от адекватност между езика като предмет на обучение и езика като комуникативно средство: „центърът на тежестта при преподаването лежи в живата реч, а не в печатната“ (пак там: 44). Следователно езикът като обект на учебната дейност трябва да бъде според Грънчаров неделимо свързан както със сетивния опит, така и с функционалната приложимост на знанията, които да се основават на пряко наблюдение и анализ на непосредствената словесна комуникация.

Наред със сенсуално-емпиричния аспект на когнитивната дейност, който предполага участието на сетивата в контакта с обекта на познанието (в случая езика), изказването на Грънчаров визира творческата активност на децата по време на учебния процес (а това е позиция, близка до тази на Любен Георгиев, който е застъпник на т. нар. експериментална педагогика) и апелира към превръщане на училището от аудитория в лаборатория, т.е. в творческа среда, която да стимулира самостоятелната работа на учениците (Георгиев 1933: 5). За такъв тип учебен процес радее и Петко Цонев, призовавайки към по-голямо участие на ученика в трите акта на образователния процес:

Ученикът трябва да бъде активен както при наблюдения над езика (при слушане на говора, четенето и писането), така и при вътрешната преработка, и при израза. Учителят не е преподавател, а ръководител. Той не преподава езиковите знания, а ръководи ученика сам да ги издири и вземе. Наблюдението не е просто възприемане. То предполага от страна на наблюдаващия инициатива, по-голяма подвижност, планомерност, желание да

се възприемат впечатленията. Това се отнася и до вътрешната преработка, която е един вид вътрешно наблюдение.

(Цонев 1924: 57)

Изразената солидарност на Д. Грънчаров с възгледите на експерименталната педагогика и дидактика по отношение на действената роля на ученика в учебния процес е всъщност сигнал за постепенното му разграничаване от предходните му хербартиански убеждения.

Както беше отбелязано по-горе, идеята за стимулиране на творческото участие на учениците в учебния процес е в съзвучие със сенсуално-емпиричната концепция за познанието, а оттам – и на обучението. Димитър Грънчаров е на мнение, че сетивата на човека са вратите, през които влизат дразненията от външния свят в неговата душа, преобразувани след това на представи, на мислене, а езикът е средството, чрез което човекът реагира на външния свят, изказвайки своето отношение към него. Оттук логично следва и неговата дефиниция за езика: „сбор от звукови, графични и мимични знакове, с помощта на които човек изказва своите мисли, чувства и желания на околните си“ (Грънчаров 1924: 15). Така Грънчаров отчита езика като рефлексивно-емотивен комплекс, чрез който се осъществява интеракцията на човека и външния свят, на отделната личност и другите участници в комуникативния акт.

Подобен ракурс, който се основава на общи когнитивни принципи и се насочва към проучване на тяхната конкретна приложимост в методиката на родноезиковото обучение, е новост за българския контекст. Несъмнен е стремежът на Грънчаров да осмисли както в теоретичен, така и в практически план знанията, постигнати по време на следването му в престижни български и европейски учебни заведения, както и в резултат на натрупания педагогически опит. Следователно логично е да насочи своето внимание към организацията на учебния процес и да пледира за промени в учебните планове, съдържащи онзи минимум от знания, който е необходим за постигане на дадена образователна степен. Конструктивното мислене на Грънчаров по тези въпроси се проявява в балансираното му критическо отношение към настоящата ситуация – той не стига до радикално отрицание на съществуващата система, а по-скоро насочва вниманието си към онези моменти, които подлежат на оптимизация. Така например той утвърждава целите на обучението по български език, залегнали в Програмата от 1922 година и изложени в официалното издание на Министерството на народното просвещение *Коментар на Програмата в народните основни училища*: формиране на умения за „плавно, съзнателно и изразително четене“, на „езиков усет и любов към родната реч“, на „съзнателно разбиране строежа на



българската реч“, на експресивни способности у учениците „да излагат правилно и добре мислите си“ (Грънчаров 1924: 32 – 33).

Реализацията на тези цели според него предполага използването на три вида упражнения: устни (говорни) упражнения, упражнения в четене и упражнения в писане (с правопис). В прогимназията към тия средства той отнася и упражненията по граматика (Грънчаров 1924: 33). Оттук се вижда, че Димитър Грънчаров е поддръжник на комплексния подход при изучаването на родния език. За него е изключително важно да се работи едновременно за формиране на правоговорни, правописни и граматико-стилистични умения с цел развиването на устната и писмената реч на учениците.

Придържайки се към основните положения на хербартианската идея за образователния процес, Грънчаров в същото време се позовава на американския психолог и философ Уилям Джеймс – представител на раждащия се прагматизъм, и на немския психолог Вилхелм Лай<sup>4</sup> – представител на експерименталната дидактика, в подкрепа на тезата, че при усвояването на знания трябва да има три основни стъпки: подготовка, преподаване и приложение (Грънчаров 1924: 47). Нагледната форма на обучение е абсолютно задължителна, за да могат учениците да видят съответната буква, да чуят и изговорят звука или думата, да прочетат съответното изречение или по-голям текст. След това получената от нагледното обучение информация се преработва в определени знания и езикови правила под ръководството на преподавателя. Следващият етап вече включва прилагането на тези знания в съответната комуникативноречева ситуация под формата на определен дискурс.

Приложението на един урок по български език трябва да продължава дотогава, докато се уверим, че спечеленото знание от учениците не е едно мъртво богатство, а те могат до го приложат и използват при всеки сгоден случай в живота.

(Пак там: 48)

Прагматичната приложимост на знанията е успешна, когато отделните типове урочни единици са взаимосвързани, поради което Грънчаров

---

<sup>4</sup> По всяка вероятност Д. Грънчаров е познавал поне един от основополагащите трудове на Вилхелм Лай – *Експериментална педагогика* (Шумен, 1912). Друга книга на Лай – *Експериментална дидактика* (София: Факел, 1928) в превод на Петко Цонев, обаче излиза, след като *Методиката* на Грънчаров е вече издадена. Като вземем предвид факта, че Грънчаров е следвал в Берлин, имаме основание да допуснем, че е познавал и други книги на Лай в областта на психологията и на педагогиката. Стои открит въпросът както за възможното въздействие на възгледите на Лай върху Грънчаров, така и основанията да се позовава на Уилям Джеймс, който не е бил познат на българския читател по онова време.

е на мнение, че упражненията по четене трябва да се свържат с упражнения по говор. Всеки час по четене трябва да бъде и час по говор, а учителят да следи стриктно спазването на правоговорните норми на езика. От своя страна писането и правописът трябва да се изучават паралелно, като това се прави не само в часовете, но и чрез поставяне на задачи за домашна работа, които да бъдат съобразени с възрастта и уменията на децата. Граматиката трябва да се свързва с наблюдения, правени във всички часове на обучение по български – четене, писане, писмени упражнения. Като важен фактор за изграждането на комплексни езикови компетентности Грънчаров посочва литературното образование и призовава учителите да обърнат особено внимание на детската и юношеската литература, „т. е. що четат и какво трябва да четат учениците в първоначалните училища и прогимназиите“ (Грънчаров 1924: 44). Извънкласното четене според него трябва да спомогне за усъвършенстване на тяхната комуникативна компетентност, но и да формира у тях нравствени и етични ценности. Книгите е необходимо да са съобразени с възрастта на децата и да предизвикват интерес със своята тематика и проблематика.

Спирайки се в отделна част на говора и на неговата роля при овладяването и правилното прилагане на родния език в определени комуникативни ситуации, Грънчаров дефинира три негови форми: диалект, обществен говор и литературен говор. Диалектът е вид местен говор, който е характерен за определен географски регион. Общественият говор е този, който е характерен за градското население, но не е напълно еднакъв с кодифицираните норми на езика. Под литературен език разбира този, който се употребява от писателите и за нуждите на държавните институции (пак там: 70 – 71). Грънчаров споделя тезата на Рудолф Хилдебранд, който казва, че „главната тежест на езиковото обучение лежи в говоримия и слушания език, а не в писането и четенето. Литературният немски език, като цел на обучението по езика, не трябва да се изучава като нещо отделно и особено, а винаги в тясна връзка с матерния език, защото диалектът може да се смята за всекидневно облекло на мисълта, а литературният език – за празнична премяна“<sup>5</sup> (пак там: 72). Акцентирайки върху говора, а не върху писмените извори като предмет на езиковото обучение, Грънчаров прилага основни принципи на прагматизма, насочени към естетическото усъвършенстване на езика като средство на социално общуване. Силата на гласа, правилната артикулация, мелодията и ритъма той определя като основ-

<sup>5</sup> Тази мисъл на Р. Хилдебранд е била вероятно твърде популярна в българските методически среди, тъй като я срещаме и в *Специална методика* на Тодор Бенев, Сава Велев и Васил Николчов (Бенев, Велев, Николчов 1904: 42).

ни качества, необходими за постигане на „естетика на говора“, и основна задача на всеки ученик е да може умело да ги прилага съобразно с комуникативноречевата ситуация, в която се намира. „Хубавият говор – казва той – е по-важен от правилното писане за живота“ (пак там: 66). Ето защо развиването на детския говор е една от основните задачи, които според него трябва да стоят пред училищното обучение. С тази задача трябва да се ангажират не само учителите по роден език, но и всички преподаватели в училище, а това мнение споделя и Петко Цонев (Цонев 1924: 53). Извеждайки в предна позиция говора като основа на езиковото обучение, Грънчаров му приписва функцията на предмет на обучението, който той обвързва с концепцията на „предметното обучение вместо досегашното книжно обучение“ (Грънчаров 1924: 67).

Подчертавайки ролята на учителя като образец за спазването на правоговорните норми на езика, Грънчаров е на мнение, че не той трябва да бъде в центъра на вниманието по време на учебните занятия, а е важно да съумее умело да съчетае своето слово с репродуктивна или евристична беседа:

В това училище, гдето учителят обича все той да говори и разказва, там учениците му в говорно отношение ще бъдат заспали, защото с постоянно си говорене учителят ги е направил глухи и неми, защото всичко мимоходом минава покрай ушите им и не оставя трайни следи в душата им.

(Грънчаров 1924: 76)

Като важен фактор за усъвършенстването на говора при децата Грънчаров определя драматизацията на определени фолклорни или литературни произведения. Въплъщавайки се в образите на любими свои герои, учениците полагат усилия за усвояването на определени правоговорни правила и за изграждането на правоговорни умения. По този начин Грънчаров включва ролевите игри, които днес се явяват съществена част от интерактивните методи и техники в образователния процес.

В раздела, посветен на четенето, Грънчаров подчертава ролята на функционалната грамотност сред населението, изразяваща се в прочитата, осмислянето и правенето на адекватни изводи от определен текст.

Целта на обучението по четене излиза вън от рамките на училището, защото с четенето ние даваме едно могъщо средство за самообразоването на учениците, когато те отдавна са напуснали училището. Тук лежи и главно силата в културата на един народ, доколко интелигенцията му е могла да популяризира науката и изкуствата и чрез четенето да ги направи достъпни за широките народни маси.

(Грънчаров 1924: 81)

Авторът застъпва позицията на руския педагог Д. Тихомиров за изключително важната роля в основното училище и прогимназиите на обяснителното четене, при което „учениците се обогатяват с колкото се може повече сведения за прочетеното“ (пак там: 95). След като се запознаят с даден текст, те трябва да стигнат самостоятелно до определени заключения за автора, вида на текста и посланията, отправени в него. Важно е да предлагаме на децата четива, които да са достъпни за възрастта им и да предизвикат техния читателски интерес. За предпочитане е да бъдат повече от родната ни литература и за целта трябва да се ползват текстове от читанките и христоматиите към съответните класове в училище. Авторът говори за няколко основни принципа при подбора на литературните текстове:

- а) Трябва да избираме за четене само цели съчинения, и то такива, които имат художествени достойнства.
- б) Всяко произведение се чете и възприема като жив художествен организъм с всичката му идейност и естетическа хубост.
- в) Трябва избраното съчинение да отговаря на душевното развитие на учениците.
- г) Не трябва да четем по хронологическия път на написването на литературните съчинения, а да ги избираме и наредим според възрастта и умствената подготовка на учениците в един клас.
- д) Преподавателите по български език не трябва при четенето на литературни произведения на един автор, напр. Вазов или Славейков, да критикуват и изправят неговото творчество, а са длъжни обективно да запознаят учениците с него.

(Грънчаров 1924: 115)

Според Д. Грънчаров преподаването на поезия изисква по-специален подход, който да не се свежда само до осмисляне на авторовите идеи, а да включва разсъждения върху поетическата форма, чрез която те са разкрити. Естетическото впечатление, което произвежда всяко поетическо творение, се съдържа в неговата езикова форма, която, колкото е по-съвършена, толкова по-съвършено е и посланието на поета. Ето защо за художествено поетическо творение може да се смята само това, в което има хармония между формата и съдържанието му. Д. Грънчаров предоставя на читателите и примерни разработки на уроци както за стихотворения, така и за басни, пословици и гатанки.

Димитър Грънчаров разглежда два вида изразително четене: смислено четене, или изразително четене в логическо отношение, и художествено четене, или изразително четене в естетическо отношение. С помощта на смисленото, или логическото изразително четене, внимание-

то е съсредоточено върху определени автори идеи, разкрити в своята логическа последователност, а при естетическото четене читателите стават съпричастни с разнообразни чувства и настроения, предадени образно с помощта на картини или герои. Художественото изразително четене според него е присъщо главно на поетическите произведения. Ето как обяснява Грънчаров въздействието на поезията върху детското съзнание:

Езикът на поезията е език на боговете, който обайва; той е обилен извор на кротост, любов и доброта. [...] Това е езикът на красотата и любовта, езикът на слънчевия лъч, на изгрева, на пролетта, езикът на хрисимата теменужка и сладкопойния славей. И той говори ясно, недвусмислено и право на сърцето.  
(Грънчаров 1924: 137)

За да бъде прочетен от учениците даден текст изразително, Грънчаров изисква от учителя да представи предварително произведението, да обърне внимание на художествените средства, чрез които се постига въздействие, за да може при прочита учениците да съпреживеят изразените в стихотворението чувства, след което да насочи вниманието им към преосмисляне на взаимоотношението между художественото четене и логическото изразително четене (Грънчаров 1924: 110). С дидактическа насоченост са и указанията, които авторът дава на учителите относно тяхното поведение и това на учениците по време на четенето, за да бъде постигнат синхрон между полезност и естетическа наслада (пак там: 121 – 122).

Така например при преподаването на басните Грънчаров различава три етапа: при първия се разбира съдържанието на баснята, при втория се извлича моралната поука, а при третия – как тази поука се прилага в живота (Грънчаров 1924: 153). За пословиците в прогимназиалните класове той определя следния план: разяснение на думите в пословицата, разяснение на смисъла на пословицата, изразяване на ученически мнения относно верността или неверността на пословицата от случки из собствения живот, възможно приложение на пословицата по принцип към различни случки от живота (Грънчаров 1924: 156). От приложените примерни уроци, както и от указанията към тях ясно личи методическата компетентност на Димитър Грънчаров и неговото умение да обвърже всички страни на учебния процес в цялостна дидактическа и евристична система, в която всяка урочна единица да функционира като част от цялото и да изпълнява едновременно познавателна и възпитателна роля – единство, което стимулира формирането на пълноценна личност, изповядваща общочовешки ценности и способна да проявява самостоятелно мислене и творческото отношение към поставените задачи.

Третият дял от *Методика на българския език* на Д. Грънчаров е посветен на писането, което авторът определя не като цел, а като „средство за изразяване правилно и хубаво писмено душевното ни съдържание“ (пак там: 217). От усвояването на графичната форма на буквите през правописа на думите и свързването им в изречения, а на изреченията – в цял текст, до постигане на стилова прецизност – всички тези стъпки Грънчаров разглежда като последователни етапи на родноезиковото обучение от първо отделение до края на прогимназиалната степен. Като доказателство за неговото убеждение в необходимостта от формиране на творческо мислене у учениците е изискването му да се включи съчинението още след първо отделение. Важно е да отбележим, че по отношение на обучението по писане Грънчаров включва и историческия аспект: необходимо е учениците (очевидно има предвид прогимназиалните класове) да се запознаят със „законите, по които се е развивал и днес се развива българският език“ (пак там: 218), което отразява неговото искане за ревизия на учебните планове и за по-широко обучение, включващо и историческия развой, и съвременния кодифициран вариант на родния език. Това според Грънчаров ще спомогне за запазването на националната идентичност и самосъзнание на подрастващите.

Прагматико-естетическата страна на обучението по писане се проявява и в изискването на Гранчаров да се включат специални тетрадки по краснопис. Учениците трябва стриктно да копират образаца в своите тетрадки и да се стараят да пишат красиво, като спазват строго указанията за позиция на тялото и на ръката (пак там: 244 – 245). Грънчаров следователно разглежда както в глобален план стратегията на езиковото обучение, така също се вглежда в най-малките, при това чисто технически детайли. Целта е да се изгради умение да се постигне съдържателно-формално единство на „вътрешната“ и „външната“ страна на съчинението, както нарича той двата аспекта на самостоятелно създадения текст. Съчинението – независимо дали е по картинка, или е на свободна тема, трябва да отговаря на високите критерии за краснопис, правопис и умело изразяване на собствените мисли и чувства.

Димитър Грънчаров отбелязва, че повечето методици, занимаващи се с обучението по български език, се обединяват около основните правила за обучение в правопис, изтъквайки, че „са необходими много и дълги упражнения, за да се запечата в съзнанието на учениците правописната картина на думата“ (Грънчаров 1924: 251). Според него основните средства за обучение в правопис са следните: преписване, обучаваща диктовка, проверовъчна диктовка, правописни таблици, ученически речници.

Димитър Грънчаров апелира и за целенасочено използване на стилно-граматични упражнения в прогимназиалната степен. Те се явяват „преход от правилното механично писане към правилното свободно изложение на собствените ученикови мисли“ (пак там: 255). Те спомагат съществено за развиване на езиков усет у децата и за оформянето на собствен стил при съставянето на определен дискурс. Авторът споменава два основни вида стилно-граматични упражнения: несамостоятелни (репродукции) и полусамостоятелни (полупродукции). Към първите той отнася редактиране чрез съкращение, разместване или прибавяне; промяна на диалог в монолог и обратно; излагане на дадено стихотворение в немерена реч; развиване на дадена тема по предварително зададен образец и др. Към полусамостоятелните Грънчаров определя четенето по образец и колективните съчинения. При първия вид чрез подходящи образци от нашата и чуждата литература учениците добиват представа за правилната употреба на структурните и на конвенционалните норми на езика и за стиловата уместност на изказа. След анализ на тези произведения те могат да им послужат като образец за съставянето на свои собствени текстове. Колективните съчинения са вид писмени работи по определена тема в часа под ръководството на учителя. Те много напомнят на определени съвременни интерактивни методи, при които участват определени групи или целият клас. Така учениците се учат да работят съвместно и да създават различни по тематика общи текстове.

Димитър Грънчаров поддържа тезата, че съчинението във всичките му разновидности играе съществена роля в обучението на учениците по роден език. То дава ясна представа за степента на усвоеност на структурните и конвенционалните норми на езика от страна на децата и на тяхната дискурсна компетентност. Съчинението е самостоятелна авторска творба с оригинално съдържание, композиция и строеж, защото смисловото и структурното му оформяне зависят изцяло от намеренията и целите на неговия създател.

Относно ролята на стилно-граматичните упражнения в урока по роден език Грънчаров е съгласен със становището на Стоян Чакърров, че тяхната засилена употреба води до механична употреба в конкретна комуникативна ситуация на наизустен граматичен материал.

На страница 89 и 92 от своята книга *Езикознанието в основното училище* С. Чакърров казва по този случай: „Ако учителят наклонно се придържа о горещитираната схема, значи, вместо да учи децата да ходят със собствените си крака, да ги учи предварително да ходят с патерици, та чак тогава да ги пусне да ходят свободно. Такъв един постъпък не е ли цяло мъртвило за детската мисъл, както е цяло осакатяване краката на децата да ги при-

нуждаваме предварително да ходят с кокили? И така всевъзможните полувободни писмени съчинения, както обикновенно срещаме из разни методики и ръководства, трябва съвсем да се изхвърлят из основното училище. Те нито подготвят самостоятелните продукции, нито пък подпомагат растежа на детските сили и способности.“

(Грънчаров 1924: 257)

Д. Грънчаров е на мнение, че не трябва да се игнорират никакви упражнения, а е необходимо чрез тяхното умело съчетаване и степенуване по трудност да се постигнат положителни резултати в учебния процес (пак там: 258). Целта на всички видове писмени упражнения според автора е да подготвят учениците за живота, да формират у тях самовзискателност при писмено изразяване на техните мисли и умение за конструиране на различни видове текстове, необходими в ежедневието и в социалната практика.

Подобно мнение застъпва и Л. Георгиев, според когото много често се задават теми, които са далеч от практическия живот и от преките наблюдения на учениците или не съответстват на възрастта и на подготовката им. В такъв случай се стига до „безпочвеност и празнословие“ (Георгиев 1933: 7 – 8).

Разглеждайки ролята на обучението по граматика в родното училище, Грънчаров подчертава:

Грамматиката учи за езика, но езикът, като съвокупност на думи и езикови форми, е едно изкуство, което се придобива не с правила на граматиката, а чрез подражание, т.е. посредством навика. Ето защо много хора знаят да говорят и могат правилно да се изразяват, без дори и да подозират, че на света съществува наука, която се нарича граматика. Обаче винаги има разлика между езика на селяка и тоя на писателя. Докато езикът на първия е прост и се състои от малко думи, езикът на писателя е сложен, звучен и се състои от избрани литературни думи. Ето защо училището се явява мястото, където се култивира литературният език на нацията, затова и то не може да мине без изучаването на граматиката, която му посочва законите и формите на литературния език. [...] Грамматиката се явява за учениците като един практически ръководител, за да могат те да се справят с всички трудности на езика при употребата му в живота.

(Грънчаров 1924: 313)

Д. Грънчаров изразява убеждението, че обучението по граматика трябва да се преподава в началното училище паралелно с четенето и писането, тъй като само така учениците ще добият ясна представа за структурата на езика и неговата комуникативна роля в обществото.



Обучението по граматика се явява като един подотдел от общото обучение на български език, с което гоним целта да направим една практична подготовка в първоначалните училища за същото обучение в прогимназиите.

(Грънчаров 1924: 314)

Подобно е и мнението на Петко Цонев, че самото граматично обучение цели „създаването на езикови навици: навик за правилно говорене, четене, писане“ (Цонев 1924: 320 – 321).

Димитър Грънчаров определя главните принципи при заучаването на всеки граматичен материал, които съответстват на неговите прагматични възгледи. Първият от тях отразява функционалния аспект на обучението: „всяка дума или езикова форма трябва да се учи само в свързка със службата, която тя има в живата реч“. Като учебни текстове препоръчва тези, които са изградени върху народната реч, а също и определени литературни образци. Разбирането за езика като предмет на обучението логически води до неговия извод, че „за изходна точка при обучението по граматика трябва да ни служи винаги наблюдението“ (Грънчаров 1924: 323 – 324). И по отношение на този проблем е налице сходство между Д. Грънчаров и П. Цонев, според когото „езикът се учи чрез упражнение в говорене и писане, а не чрез граматичен законник по предписание“ (Цонев 1924: 318).

Основният метод, който трябва да използва учителят при преподаване на граматичния материал, е индуктивният. Всеки един нов урок по граматика започва с наблюдение на учениците върху примерни текстове и след това под ръководството на учителя учениците сравняват определени граматични форми и формулират правила за тяхната употреба в речта. При тези уроци е задължително да се спазва общодидактическият принцип на достъпност при избора на текстовете за граматичен анализ.

Авторът препоръчва следната схема за преподаване на отделните методически единици при граматиката:

1. Повторение на стария материал, който има връзка с новия.
2. Съобщаване на новото, което се разпада на:
  - а) Преработка на взетите примери;
  - б) Извличане на правилото;
  - в) Закрепване на правилото чрез вдълбочаване в примерите;
  - г) Приспособяване на правилото по пътя на търсене на нови примери. Обобщение на изученото.
3. Самостоятелни граматически упражнения и задачи, за да се убедим доколко новото е схванато и усвоено правилно от учениците.

(Грънчаров 1924: 325)

Подобни схеми, които са издържани в духа на хербартианската образователна парадигма, откриваме и в методиките на П. Цачев (1893) и П. Вълв (1893).

Както и в останалите раздели на *Методика на българския език* на Д. Грънчаров, така и тук са дадени примерни уроци по граматика: изречение, говорни упражнения, писмени упражнения – пряка и непряка реч (в първи и втори клас), еднакви части в изречението (в трети клас).

Известен е фактът, че хербартианската теория и свързаните с нея формални степени на обучение са първата образцова технология в българското училище след Освобождението от османско робство, която умело е обединила в едно възпитателни и образователни цели. Тя трайно господства в българската образователна система до 20-те години на ХХ век. Неин привърженик в началото на своята активна педагогическа дейност е и Димитър Грънчаров. Постепенно той концентрира своето внимание и върху проблеми, свързани с обучението по роден език, които са актуални и днес. Пример в това отношение е разгледаната от него *Методика на българския език* от 1924 година. Авторът открито апелира за комуникативна насоченост на обучението, за естествено развитие на устната и писмената ученическа реч; за самостоятелно изразяване на собствени мисли и уместно подбиране на езикови средства с цел създаване на речеви продукт (дискурс) в зависимост от конкретната речева ситуация; за ролята на учителя като творец в процеса на педагогическата интеракция. Тези иновативни идеи ще открием отгук насетне в методиката на Петко Цонев *Дидактика и методика на обучението по български език в основите и средните училища* (1924), в тази на Любен Георгиев *Родният език в прогимназиите и гимназиите* (1933), в *Методика на обучението по български език* на Иван Хаджов (1941), които подобно на Грънчаров се обявяват против механичното наизустяване на учебния материал по български език и изискват осъзнаване на самия процес на учене като единство от обучение по говорене, четене, писане, съчиняване в основната и прогимназиалната степен. Важна заслуга за перспективното развитие на българската методическа мисъл има изведеният акцент върху необходимостта от езиково култивиране на самостоятелно творческо себеизразяване, от контролиране на устния и писмения изказ в зависимост от кодифицираните норми на българския език, от усъвършенстване на комуникативната компетентност на децата, което се явява и основна цел на съвременния образователен процес по български език.

## ЛИТЕРАТУРА

- Бенев, Велев, Николчов 1904:** Бенев, Т., С. Велев, д-р В. Николчов. *Специална методика* (част II от *Ръководство по педагогика*). [Benev, T., S. Velev, d-r V. Nikolchov. Spetsialna metodika (chast II ot Rakovodstvo po pedagogika).] Пловдив: Хр. Г. Данов, 1904.
- Вълов 1893:** Вълов, П. Д. *Методика на български език – ръководство за основните учители и учителки и за педагогическите училища*. [Valov, P. D. Metodika na balgarski ezik – rakovodstvo za osnovnite uchitele i uchitelki i za pedagogicheskite uchilishta.] Пловдив: Печатница Д. В. Манчов, 1893.
- Георгиев 1933:** Георгиев, Л. *Родният език в прогимназиите и гимназиите*. [Georgiev, L. Rodniyat ezik v progimnaziite i gimnaziite.] София: Печатница „Право“, 1933.
- Грънчаров 1924:** Грънчаров, Д. *Методика на български език (Илюстрирано ръководство за учители и учителки в първоначалните училища и прогимназиите)*. [Grancharov, D. Metodika na balgarski ezik (Ilyustrovano rakovodstvo za uchiteli i uchitelki v parvonachalnite uchilishta i progimnaziite).] София: Д. Грънчаров, 1924.
- Димчев 1988:** Димчев, К. Методиката на българския език – постижения и перспективи. [Dimchev, K. Metodikata na balgarskiya ezik – postizheniya i perspektivi.] // *Български език и литература*, 1988, кн. 4, 6 – 14.
- Еничарова, Делибалтова 2013:** Еничарова, Е., В. Делибалтова. Творчеството на Петко Цонев – две гледни точки. [Enicharova, E., V. Delibaltova. Tvorchestvoto na Petko Tsonev – dve gledni tochki.] // *Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“*. Факултет по педагогика. Книга Педагогика. Том 106. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 2013, 25 – 49.
- Енциклопедия България 1981:** *Енциклопедия България*. Т. 2. [Entsiklopediya Bulgariya.] София: БАН, 1981.
- Кабасанов 1979:** Кабасанов, Ст. *Методика на обучението по български език*. [Kabasanov, St. Metodika na obuchenieto po balgarski ezik.] София: Наука и изкуство, 1979.
- Кирилова 2003:** 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 uchebnoto delo v Bulgariya. Pedagogicheskata knizhnina v Bulgariya ot Osvozhdenieto do voynite 1878 – 1912.] Велико Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“, 2003.

- Радев 2002:** Радев, Пл. *История на българското образование*. [Radev, Pl. Istoriya na balgarskoto obrazovanie.] Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“, 2002.
- Радев и кол. 2003:** Радев, Пл., В. Атанасова, Й. Колев, А. Александрова, Н. Витанова. *Обща и българска история на образованието и история на училищните и някои предучилищни теории на възпитанието и образованието*. [Radev, Pl., V. Atanasova, Y. Kolev, A. Aleksandrova, N. Vitanova. 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*. [Hadzhov, I. Metodika na obuchenieto po balgarski ezik.] София: Т. Ф. Чипев, 1941.
- Цачев 1893:** Цачев, П. *Методика по български език*. [Tsachev, P. Metodika po balgarski ezik.] Пловдив: Стара планина, 1893.
- Цонев 1924:** Цонев, П. *Дидактика и методика на обучението по български език в основните и средните училища*. [Tsonev, P. Didaktika i metodika na obuchenieto po balgarski ezik.] София: Печатница „Художник“, 1924.
- Чолаков 2015:** Чолаков, И. Парадигма на методическите възгледи за обучението по български език от края на XIX и началото на XX век. [Cholakov, I. Paradigma na metodicheskite vazgleди za obuchenieto po balgarski ezik ot kraя na XIX i nachaloto na XX vek.] // *Приноси към теорията и практиката на езиковото образование. Сборник в памет на проф. Кирил Димчев*. София: Булвест 2000, 2015, 308 – 322.
- Чолаков 2016:** Чолаков, И. 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.
- Якимов 2012:** Якимов, Г. Един забравен радетел на гражданското образование в България. [Yakimov, G. Edin zabraven radetel na grazhdanskoto obrazovanie v Valgaria.] // *Център за съвременно образование*, 2012-09-24, <<http://www.cso-bg.eu/bg/articles/article15.html>>.