

ХЕРБАРТИАНСКИЯТ МОДЕЛ ЗА ЕЗИКОВО ОБУЧЕНИЕ, ОТРАЗЕН В *СПЕЦИАЛНА МЕТОДИКА* НА ТОДОР БЕНЕВ, САВА ВЕЛЕВ И ВАСИЛ НИКОЛЧОВ ОТ 1904 Г.

Иван Чолаков
Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

Иван Чолаков. Гербартианская модель изучения языка, отраженная в *Специальной методике* (1904) Тодора Бенева, Савы Велева и Василя Николчова

В статье представлена неизученная монография по методике преподавания, в которой рассматриваются проблемы изучения родного языка. *Специальная методика* Тодора Бенева, Савы Велева и Василя Николчова с 1904 г. ставила перед собой задачу внедрить в болгарскую образовательную систему дидактические модели немецкой педагогической школы. В этом отношении авторы продолжают тенденцию, введенную *Специальной методикой* Басари́чека, чтобы поднять методику на научную основу и соответствующими методами и техниками успешно достичь целей изучения родного языка. При анализе сделан вывод, что *Специальная методика* Т. Бенева, С. Велева и В. Николчова является важным свидетельством влияния гербартианской модели на развитие болгарской методической мысли начала XX века.

Ключевые слова: педагогика, методика, образование, обучение родному языку, Тодор Бенев, Сава Велев, Васил Николчов

Ivan Cholakov. The Herbartian Model of Language Teaching Presented in Todor Benev, Sava Velev, and Vasil Nikolchov's *Language Teaching Methods* (1904)

The paper presents a hitherto unexplored monograph on teaching methodology, which focuses on the problems of native language learning. *Language Teaching Methods* (1904) by Todor Benev, Sava Velev, and Vasil Nikolchov aims to impose the didactic models of teaching approved by the German pedagogical school on the Bulgarian educational system. This way, the authors continue the trend introduced by St. Basariček's *Language Teaching Methods* to elevate the methodology to a scientific level, which introduces appropriate methods and techniques to successfully achieve the goals of native language teaching. The *analysis* leads to the *conclusion* that T. Benev, S. Velev and V. Nikolchov's *Language Teaching Methods* is important evidence of the influence the Herbartian model has had on the development of Bulgarian methodology since the beginning of the twentieth century.

Key words: pedagogy, methodology, education, native language teaching, Todor Benev, Sava Velev, Vasil Nikolchov

Българското методическо наследство в областта на обучението по роден език от Освобождението до началото на ХХ век предлага разнообразен материал за проучване, чрез който се открояват нейните основни доминанти, една от които разкрива първостепенното значение на обучението по роден език в началното училище. Процесът на формиране на нова езикова политика несъмнено отразява някои възрожденски и поствъзрожденски тенденции, които имат отношение към конституирането на нов тип национално самосъзнание и културно самоопределение. Необходимостта от масовизиране на образованието и огранчаване на българското население в новосъздадената държава налага да се насочи вниманието предимно върху усвояване на първоначални умения за четене и писане. Интересът към методическите проблеми на обучението по роден език в гимназиалния етап е твърде ограничен и рядко се проявява в специализираната литература. Първите наченки на такъв интерес се забелязват след създаването на Висше педагогическо училище през 1888 г., прераснало по-късно в университет. Методиката на обучение по български език първоначално не съществува като самостоятелна дисциплина и проблемите от методически характер са маргинализирани или се поставят във връзка с проблеми от чисто езиковедски характер. Естествената зависимост на методиката на езиковото обучение от развитието на езикознанието се изразява във факта, че именно през този период се изграждат основите на българското езикознание и същевременно се утвърждава тристепенната система на българското училище: начално, средно и висше. И ако методиките, предназначени предимно за началното училище, се пишат главно от учители, то с езиковото обучение в горните класове се ангажират предимно университетски преподаватели езиковеди.

Голямо значение за основополагането на специализирано отношение към въпроси с методически характер има оживената полемика на страниците на периодичния печат, която често пъти е предизвиквана от появата на нови издания. В този ранен етап, когато тепърва започват да се дискутират въпроси от общодидактически и методически характер, от голямо значение е рецепцията на възгледи на утвърдени чуждестранни специалисти в областта на педагогиката и дидактиката, като К. Ушински и Й. Хербарт. Наред със случайно попаднали книжни издания, чиито автори днес са забравени, в българското образователно пространство стават популярни и придобиват водеща роля възгледите на учени от великите имперски държави – Русия, Прусия и Австро-Унгария. Постепенното обособяване на методиката като самостоятелна научна област, която има вече не само приложен характер, но е тясно

свързана с развитието на всички хуманитарни области и има принципно важна роля във формирането на нов личностен модел, се осъществява в контекста на осъзната необходимост от европеизация на културното съзнание във всички области на обществения живот. По този начин интересите на националната политика се координират с най-новите тенденции в европейската образователна система, поради което издигането на родноезиковото обучение във водещ национален приоритет се съчетава с осъзната необходимост от усвояване на модерни за времето си образователни идеи. Ст. Кабасанов отбелязва, че „най-силно и благотворно е било влиянието на руската методическа мисъл“, но „наред с руското влияние след Освобождението през последните години на миналото (XIX – б. м. – И.Ч.) столетие и по-късно се чувства силно влияние и от немската методическа мисъл, и от немските езикови школи“ (Кабасанов 1979: 14). Това становище е общоприето в българските методически среди, но до този момент не е целенасочено проучено и преразгледано. Значението на този фактор за изграждане на теоретичните основи на методиката наистина е от първостепенно значение през разглеждания период, поради което извеждаме тезата, че ранната методическа литература през периода от Освобождението до началото на XX век се явява медиатор на идеи, които идват от европейското културно и образователно пространство. Поради тези обстоятелства в нея се отразяват характеристики, присъщи на равнището, на което се намира европейската методическа мисъл по онова време. Една от тези основни характеристики е синкретичният характер, който е резултат от нейната тясна обвързаност и неделимост от целокупната система на педагогическите науки. Разглеждайки проявленията на този интеркултурен диалог, ние трябва да имаме предвид не само проекцията и трактовката на конкретни дидактически и методически възгледи, но и участието на чуждите концептуални модели в процеса на обособяване на методиката като самостоятелна наука.

От тази гледна точка особено важно е да се прецизират и мотивират научните основи и практическите реалности на закономерностите при взаимодействието между общата педагогика, общата дидактика и частната дидактика (методиката) в методологическо, процесуално и технологично отношение.

(Лазаров 2001: 60)

Границата между педагогиката и дидактиката през този период е неясна, свидетелство за което е и учението на Йохан Хербарт и неговите последователи, чието влияние се откроява именно през разглеждания в настоящото изследване период. Без да прави отчетливо разграничение

между педагогика и дидактика, хербартианството приема, че дидактиката е част от педагогиката, защото се занимава и с възпитанието, и с обучението като процес. В още по-слаба степен хербартианството диференцира полето на методиката на езиковото обучение. Ето как се очертава един важен въпрос, който заслужава специално внимание: как се проявява влиянието на хербартианството у нас и какви са последствията върху процеса на основополагане и обособяване на методиката като самостоятелна научна област.

Независимо че първите по-сериозни и целенасочени разсъждения по въпроси, свързани с методиката на обучението по роден език, правят през Възраждането нашите просветители в своите буквари, читанки и граматики, не можем все още да говорим за същинско начало на методиката, а по-скоро за формиране на методическо мислене по ключови въпроси, както изтъква и Кирил Димчев:

Като погранична дисциплина в началото МОБЕ използва единствено концептивния апарат на лингвистиката и педагогиката и изпълнява предимно нормативни функции (чрез отговора на въпросите: „Как да се преподава?“, „Какви методи да се използват?“).

(Димчев 1992: 11)

Основите на методиката на българския език се поставят едва след Освобождението и този процес Стайко Кабасанов свързва преди всичко с *Методика на български език* (1892) от Вела Благоева, *Методика на граматиката* (1898) от Д. Белобради и *Методика на български език* (1901) от Кл. Карагюлев. Според него тези издания бележат първия етап, който се отличава със силно влияние на руските учени – педагози, методици и езиковеди, като К. Ушински, И. Средневски, Ф. Буслаев, Дм. Тихомиров, Л. Пешковски, А. Шахматов (Кабасанов 1983: 316). Основополагаща роля в тази насока имат трудовете преди всичко на Ушински, който несъмнено е водещото име в областта на езиковото обучение. По думите на Ст. Здравкова неговото влияние върху обучението по роден език започва основно от втората половина на XIX век „чрез дейността на редица видни наши възрожденци – Драган Манчов, Йордан Ковачев, Никола Саранов, продължило в първите десетилетия след Освобождението чрез *Методика на българския език* на В. Благоева, както и в следващите години – чрез плеядата прогресивни и демократично настроени български учители“ (Здравкова 1996: 21). Авторката има предвид *Бащин език* (1869) и ръководство за учители към *Бащин език* (1871) на възрожденския книжовник Др. Манчов, които представляват авторизиран превод на *Родное слово* и на *Руководство к преподаванию по родному слову* на К. Д.

Ушински, също така възгледите на руския възпитаник Й. Ковачев за обяснителното четене и звуковия метод на ограмотяване, на Н. Саранов, който е автор на читанки, застъпващи метода на обяснителното четене и следващи метода на К. Д. Ушински.

Освен от страна на руския опит в България прониква и немско влияние, което най-често българските изследователи свързват с *Методиките* на П. Цачев и П. Вълв, отразяващи преди всичко възгледите на Фр. Керн¹, Ф. Бахман² и Й. Фр. Хербарт³. В някои случаи обаче откриваме противоречиви становища относно източниците на влияние. Така например Ст. Кабасанов отбелязва отражението на немската школа върху *Методиката* на П. Д. Вълв (Кабасанов 1983: 316), но по този въпрос Р. Русинов изразява различно мнение. Той свързва руското влияние върху зараждането и началното развитие на методиката на обучението по български език не само с Вела Благоева и Климент Карагюлев, но също с Петко Цачев и Петко Д. Вълв (Русинов 1983: 26). Констатираните противоречия допълнително налагат по-внимателен и аналитичен прочит на първите методически издания в България. Всъщност не само методиките на П. Цачев и П. Д. Вълв, но и други подобни издания – както преводни, така и авторски, свидетелстват за рецепцията на немската педагогика и дидактика главно по линия на хербартианството. Присъствието на хербартианската идея в българската методическа ми-

¹ Франц Керн (Franz Kern, 1830 – 1894) – немски педагог и филолог, автор на изследвания върху Гьоте и немската граматика.

² Фердинанд Бахман (Ferdinand Bachmann, 1817 – 1891) – роден в Чехия, но пише на немски. От 1857 г. е директор на Педагогическия институт за учителки (Vzdělávací ústav pro učitelky) в Прага.

³ Йохан Фридрих Хербарт (Johann Fridrich Herbart, 1776 – 1841) – немски философ и педагог, един от основателите на научната педагогика. Като професор в университетите в Гьотинген и Кьонигсберг чете лекции по педагогика и психология. Привърженик е на емпиричната психология, която се основава на опита и фактите. Педагогиката той определя като изкуство на възпитанието и затова обръща изключително внимание на нравственото възпитание, важна роля за което има и религиозното възпитание. Водещи негови философски трудове са *Основни положения на метафизиката (Hauptpunkte der Metaphysik, 1806)*, *Обща практическа философия (Allgemeine praktische Philosophie, 1808)*, *Обща метафизика (Allgemeine Metaphysik, Bd. 1 – 2, 1828 – 1829)*, *Обща педагогика, изведена от целите на възпитанието (Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet, 1806)*, *Психологията като наука, основана на опита, метафизиката и математиката (Psychologie als Wissenschaft, neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik, 1824)*, *Очерк от лекции по педагогика (Umriss pädagogischer Vorlesungen, 1835)* и др. За неговия изключителен авторитет говори фактът, че след смъртта на Кант той заема неговото място и е назначен за професор по педагогика в Кьонигсбергския университет (днес Калининград в Русия). (За биографията му и основните му възгледи вж. Радев и кол. 2003: 154 – 161.)

съл след Освобождението до началото на века е осезателно, а според Пламен Радев тя оказва силно влияние чак до 20-те години на ХХ в. (Радев съст. 2001: 18).

Хербартианският образователен модел прониква в България най-напред главно по линия на преводната рецепция. Важно е да отбележим, че до българската аудитория достигат трудовете не на създателя на тази концепция – немския философ и педагог Йохан Фридрих Хербарт, а на нейните привърженици, сред които е професорът във Виенския педагогиум Фридрих Дитес (1829 – 1896). Още през 1873 г. излиза в Русе в превод на Тодор Хаджистанчев неговата *Педагогика, или Основна наука за възпитание и наставление*, последвана от още три труда: *История на възпитанието и обучението за учители и възпитатели* (1892), *Очерк на практическата педагогика. Ръководство за учители и родители* (1894) и *Практическа логика* (1896). Друго важно свидетелство за популяризирането на хербартианските идеи посредством преводната рецепция е *Педагогия* на Степан Басаричек. Този труд се състои от четири части, като първият том – *Възпитание*, излиза през 1880 г., а останалите три – до 1884 г., след което са преиздадени. Преводът е на Илия Гудев и Тодор Танев, а издателството е на Христо Г. Данов в Пловдив. За разлика от Фр. Дитес, който разглежда предимно въпроси от общ педагогически и дидактически характер, Басаричек включва в третия том – *Специална методика*, самостоятелна глава, посветена на обучението по роден език.

В преводната специализирана литература, чрез която прониква хербартианството, обучението по роден език се разглежда като неделима част от цялостната система на обучение и по другите предмети, а това е специфичен момент, който отсъства от преводната руска литература. На тази основа се налага общодидактическа терминология, която се проектира и в езиковото обучение. Тези понятия ще бъдат използвани и в авторските методики на П. Вълв, П. Цачев, Ст. Заимов, Ст. Чакърв и М. Господинов, Т. Бенев, С. Велев и В. Николчов. Важно е да подчертаем, че тази терминология има универсален характер и е приложима към методиките по другите учебни предмети.

Основна характеристика на хербартианския модел е интердисциплинарността, тъй като според Хербарт проблемите на педагогиката са в тясна връзка с всички области на хуманитаристиката. Разбира се, тази отличителна особеност би могла да се обясни с енциклопедизма на епохата, в която твори Хербарт. Същевременно обаче с популяризиране на неговите идеи за възпитателния характер на обучението, за етапността на учебния процес, за комплексната връзка на дидактиката с

педагогиката, етиката, философията, психологията и естетиката се открива нов етап в развитието на методическата мисъл у нас.

Хербартианството прониква в България най-напред посредством български младежи, обучавали се в специализирани педагогически школи във Виена при Дитес и в Загреб при Басаричек, но също и в Йена при К. Ф. Щой и неговия ученик В. Райн, в Лайпциг при Т. Цилер и др.⁴ Именно те превеждат основни съчинения на представителите на хербартианската педагогика.

Известни български хербартианци, които превеждали съчиненията на своите учители, но и сами разработвали учебници и методически ръководства върху основните принципи на хербартианската педагогика, били Т. Бенев, Ил. Гудев, Ив. Бракалов, В. Николчов, В. Манов, С. Велев, Конст. Свраков, Д. Грънчаров, Ст. Чакърв и др. [...] В България хербартианската педагогика се прилагала главно към процеса на обучението и към методите на обучение по отделните училищни дисциплини в основното училище. Въвеждането на формалните степени довело до формализъм и шаблон, който станал предмет на критика от страна на В. Манов, П. Цонев, В. Примо, Д. Кацаров, Д. Благоев, В. Благоева и др.

(Марков, Попов, Тодорова, ред. 1999: 348, 349)

Като последовател на хербартианската школа Ст. Басаричек разглежда в своята *Специална методика* проблемите на обучението по роден език в контекста на цялостната учебна програма и по този начин проявява своето разбиране за неговия комплексен интердисциплинарен характер. За разглеждания период тези възгледи имат изключително влияние у нас и до голяма степен определят методическата мисъл чак до 20-те години на ХХ век. Преиздаването на *Специална методика* за твърде кратко време (първо издание – 1888, второ – 1894) говори за нейната популярност и потребност, както и за все по-засиления интерес към проблемите на „специалната методика“, която е свързана с обучението по отделните дисциплини, включително и по роден език. Предговорът е на самия автор, но е датиран от 1884 г. – вероятно това е годината на хърватското издание, което е ползвано от преводачите. В него Ст. Басаричек акцентира върху една от принципните постановки на хербартианския модел, състояща се в петстепенната структура на обучението.

⁴ Вж. Марков, Попов, Тодорова, ред. 1999: 348.

Идеята за „формалните стъпени“⁵ отдавна е позната в теорията на педагогичката, но едвам Хербартовците зели по-точно да я означават и последователно да я употребяват. Че не само немците се придържат о нея, а и други народи, служи за доказателство най-новата „френска училищна програма“. В нея, между другото, се опъват учителите винаги да отпочват от онова, което е познато на учениците (първа стъпен), по-нататък се препоръчва, щото отначало, при всяко едно обучение, да се употребяват предмети, които да са достъпни на вънкашните им пет чувства, да се дава на учениците да ги гледат и пипат (втора стъпен), а по-късно учениците да се упражняват да сравняват и различават отвлечените идеи (понятията) (трета стъпен) и да ги генерализират (да ги подвеждат, събират в една общо, да ги класифицират) (четвърта стъпен). Най-послед се изисква, щото учителите, с устните питання и с писменните работи да подкарват учениците да определяват последствията на някое начало (принцип) и приспособлението на известно правило (пета стъпен).

(Басаричек 1894: II неномерирана)

Приведохме този доста дълъг пасаж, тъй като в него, освен че се очертава в синтезиран план идеята за степените на обучение, се откроява един важен аспект от концепцията на Ст. Басаричек – неговата широта на познанията и склонността му към извеждане на общи дидактически принципи, които да отговарят на най-новите общоевропейски тенденции. Интересно е да отбележим, че тази петстепенна структура на обучението откриваме и в методиките, които излизат през този период и които манифестират своята концептуална близост с немската педагогическа школа.

Наред с преводната рецепция допълнителен фактор за проникването на немската методическа литература са формираните активни връзки с немскоезични педагогически среди още преди Освобождението: група младежи заминават, за да се обучават във Виенския педагогиум при Фр. Дитес⁶, а други – в Загребския учителски институт⁷, където немската

⁵ Запазваме правописните особености на ползвания източник.

⁶ Във Виенския педагогиум се обучава група български младежи, избрана от австро-унгарския изследовател и пътешественик Феликс Каниц, който многократно е посещавал България още преди Освобождението. През 1874 г. Феликс Каниц подбира ученици от български училища, които да продължат образованието си във Виена. Към тази група са Тодор Бенев, Димитър Ангелов, Тодор Митев, П. Д. Вълв, Панайот Стойнов, Михаил Проданов, Тодор Йончев, П. Д. Жилков и др. Те след завършване на австрийския гимназия се записват във Виенския педагогиум – учителски институт във Виена, ръководен тогава от Фр. Дитес. Голяма част от тях се завръщат в Княжество България или Източна Румелия през 1881 г. Пламен Радев отбелязва, че някои от тях през 1882 г., като П. Д. Вълв, П. Стойнов, П. Жилков, издават буквари, в които „курсът по начално ограмотяване е

педагогическа традиция в лицето на Ст. Басаричек също има силни позиции. След завръщането си в България в началото на 80-те години те се включват активно в институционализирането на българската образователна система и при създаването на специализирана методическа литература по роден език. Хербартианската идея се чувства и в някои от първите авторски методики, например на Петко Д. Вълв *Методика на български език – ръководство за основните учители*⁸ и *учителки и за педагогическите училища* (1893), *Методика по български език* (1893) на Петко Цачев, *Методика за как да се предава учението по писане и четене в I отделение* (1894) от Стоян Заимов, *Специална методика* (част II от *Ръководство по педагогика*, 1904) от Т. Бенев, С. Велев, д-р В. Николчов, *Методика на езикознанието* (1906, 1907) от д-р Ст. Чакъров и М. Господинов, в които намират отражение възгледите на редица немски педагози и дидактици. На последните две методически издания до този момент не е обръщано достатъчно внимание, поради което смятаме в настоящата статия да засегнем най-важните концептуални акценти в *Специална методика* на Т. Бенев⁹, С. Велев¹⁰ и В. Николчов¹¹. Сериозно основание ни дава и фактът, че

върху аналитико-синтетичния метод, но вследствие на немско-австрийската школа се чувства повече въздействието на К. Фогел, отколкото на Ушински“ (Радев 2002: 190).

⁷ Както отбелязва Емилия Кирилова, възможността за обучение в Загребското педагогическо училище се реализира по инициатива на самия Басаричек. Най-напред той е поканен от Йоаким Груев, който по онова време е директор на Дирекцията на народното просвещение в Източна Румелия, да организира областно педагогическо училище в Южна България и да работи в него като преподавател по педагогика. Любезният отказ на Басаричек е съпроводен с предложение да бъдат изпратени в Загреб български ученици (Кирилова 2003: 16).

⁸ Запазен е оригиналният правопис.

⁹ Тодор Бенев (1861 – 1940) е роден в Копривщица. След като се завърща от обучението си във Виена (вж. бел. 6), е назначен за директор на училището в родния си град, работи като учител в Софийската мъжка гимназия и в Русенската мъжка гимназия, а през първата половина на 90-те години е директор на Силистренското държавно трикласно педагогическо училище. След това работи към Министерството на народното просвещение, а от началото на XX век е назначен за инспектор на Врачанската и Видинската област. Известно време е бил директор на Пловдивската девическа гимназия, на Софийското девическо педагогическо училище. Създава ръководства по дидактика и педагогика, в които прокарва хербартиански възгледи.

¹⁰ Сава Велев (1869 – 1913) е роден в с. Лобош, Радомирско. Завършва Кюстендилското педагогическо училище, а после – философия и педагогика в Йенския университет. След завръщането си в България работи като учител, окръжен училищен инспектор, главен редактор на сп. „Училищен преглед“, главен инспектор по философия и педагогика. Автор е на *Ръководство за изследване на детската душа*. Привърженик е на хербартианството (Радев 2002: 200).

¹¹ Д-р Васил Николчов (1873 – ?) е роден в Самоков. Завършва Кюстендилското педагогическо училище, а после следва философия и педагогика в университета в Йена. Дип-

нейните автори са възпитаници на престижни немскоезични висши училища и се утвърждават като водещи имена на хербартианството у нас, чието начало се поставя с преводната рецепция на Ст. Басаричек.

Преди да пристъпим към по-внимателен прочит на методиката на Годор Бенев, Сава Велев и Васил Николчов и към осмисляне на изложените в нея възгледи за родноезиковото обучение, смятаме за необходимо да направим едно важно уточнение. Както вече бе отбелязано, авторите получават високо и при това специализирано образование в немскоезичните академични среди. Усвояването и прилагането на чуждия опит обаче не би трябвало да се окачествява като елементарно епигонство. Както ще стане ясно от последвалото изложение, по някои въпроси, регламентирани от хербартианската доктрина, те подхождат творчески с идеята да неутрализират поне в някаква степен строгата и ограничаваща творческата мисъл хербартианска методология и да обособят проблемите на езиковото обучение като самостоятелна проблемна зона, без да игнорират връзката ѝ с другите дисциплини. Важно е да подчертаем, че стойността на техния труд се дължи именно на критико-аналитичното им отношение към тази концептуална система, която са познавали най-добре – те не пренасят механично чуждия модел, а го съобразяват с практическата му приложимост в българското училище. Освен това имаме основание да смятаме, че техните познания не се ограничават само до немскоезичната методическа литература, макар преди всичко да се позовават точно на нея. Съавторите на разглеждания методически труд имат като цяло добри познания върху актуалните в края на XIX и началото на XX век европейски образователни тенденции, но критично преосмислят и българските възрожденски традиции в обучението по български език. Така например в статията си *Значението на Неофит Рилски за развоя на нашето учебно дело* (1906) Васил Николчов коментира взаимоучителните таблици, които Неофит Рилски заимства от гръцки образци и прилага в своята учителска практика. В. Николчов изтъква историческото им значение, тъй като са били използвани във взаимоучителните училища по българските земи, но в същото време отчита техния анахронизъм спрямо настоящия момент (Николчов 1906: 28).

ломира се с докторат с най-високо отличие. Работи като учител в Казанлък и София, в Министерството на просвещението. Става главен инспектор по философия и педагогика. По-късно се ориентира към сферата на търговията. Издава *Дидактика* (1907), *Теория и практика на формалните степени* (1902), *Сборник от пробни уроци* (1907, в съавторство). Превежда две произведения на Песталоци: *Лебедова песен* (1906, с В. Манов) и *Педагогика, изложена систематично* (1905, в съавторство с В. Манов и К. Свраков) (вж. Радев 2002: 200).

Специална методика (1904) от Тодор Бенев, Сава Велев и Васил Николчов дублира заглавието на Ст. Басаричек, с което се поставят теоретичните основи на българската методическа мисъл след Освобождението. Това не е случайно съвпадение, а търсен от авторите ориентир в най-новата история на езиковото обучение, което според тях показва, че през последното десетилетие методиката е направила решителна крачка напред в своето развитие. Приемането на идентично заглавие обаче не означава праволинейна приемственост, тъй като според авторите на разглежданата методика трудът на Ст. Басаричек *Специална методика* „се брои вече за остаряла и недостатъчна за сегашното време“ (Бенев, Велев, Николчов 1904: а¹²). Амбицията на българските педагози е да поставят „нови начала“ в обучението по всички предмети и те да бъдат в синхрон с разработените в немската педагогическа и дидактическа литература насоки, които до момента не са били практикувани в българското училище. Независимо обаче от претенцията да предначертаят нов етап в развитието на българската методическа мисъл, авторите на *Специална методика* от 1904 г. остават в зададената от Басаричек концептуална рамка, тъй като разглеждат езиковото обучение като проявление на общодидактически принципи в системата на началното училище. В този смисъл обучението по език е поставено редом до обучението по закон Божи, смятане, геометрия, история, предметно обучение, естествена история, физика и химия, пеене, рисуване, краснопис, ръчна работа, ръкоделие и гимнастика. Частта, озаглавена *Методика на обучението по български език*, представлява втора глава и заема от 36-а до 141-ва страница от общо 461 страници, което показва, че в сравнение с методическите указания по другите предмети тя е представена в най-голям мащаб. Следователно в структурно отношение тя запазва модела на Басаричек. И все пак е налице желание за промяна, която в предговора се свързва най-вече с изискването за по-висока степен на творчество, поради което авторите заявяват, че няма да включват примерни разработени уроци, тъй като те „шаблонизуват преподаването“: учителят може „да стане художник в преподаването не когато черпи знания и сила от разработени уроци, а когато проникне по-дълбоко в теоретичната страна на методиката“ (пак там). Тази мисъл е показателна за осъзнатата необходимост от поставяне на методиката на научна основа, без обаче това да означава схематично прилагане на определени постулати, а напротив, от учителя се изисква творческо отношение и артистично поведение, с което да се подчертае спецификата на езиковия материал като обект на обучението.

¹² Страницата не е номерирана и затова я означаваме с буква.

Изискването на авторите за дълбочина в „теоретичната страна на методиката“ се проявява в опита им да дадат още в самото начало научни дефиниции на езика като „сбор от условни фонетични, графични и мимични знакове, с които предаваме своите мисли, чувства и желания другиму“ (пак там: 36). Това определение е особено интересно, тъй като обръща внимание върху семиотичната страна и комуникативната функция на езика. Езикът обикновено се определя като система от норми, които трябва да бъдат изучавани и коректно прилагани, докато сега се срещаме с друг тип разбиране за езика, което слага акцент върху неговата бинарна структура като означаващо и означаемо, а това е идея, която все още не се е появила в научното пространство на европейската лингвистика.

Друг отличителен момент в концепцията на Тодор Бенев, Сава Велев и Васил Николчов има отношение към въпроса за връзката между езиковото обучение и книжовната норма, както и между книжовната норма и диалекта. Откроявайки отношението на диалекта към т. нар. литературен език, авторите определят диалекта като „отклонение от говора на литературния език“ (пак там: 39), а литературния език – като „онзи диалект, който е усвоен от писателите, училищата, правителствените учреждения и интелигентното общество“ (пак там: 41). Тезата, която защитават, е, че литературният език трябва да се разпространява из цялата страна, за да се избегнат съществени диалектни различия и хората да могат да комуникират свободно във всички сфери на живота, но диалектът и литературният език не трябва да се противопоставят, а напротив, те би трябвало да съжителстват, без да се конфронтират. За извеждането на тази спорна теза авторите се позовават на Хилдебранд¹³: „диалектът може да бъде всекидневно облекло на мисълта, а литературният език празничната премяна“ (пак там: 42). Правилното усвояване на книжовната норма те възлагат на учителите не само по роден език, но и по всички останали дисциплини.

Формирането на комуникативна компетентност е ясно заявено като цел на обучението по български език, което според авторите трябва да визира два основни момента: ученикът да може ясно и разбираемо да изразява своите мисли и също така да разбира „всички езикови изрази“, съобразени с неговата възраст. Изтъква се значението на езика за развитието на паметта, въображението, интелектуалното познание, за изграждането на патриотично и религиозно чувство (чрез езика изразява-

¹³ Най-вероятно става въпрос за германиста Хайнрих Рудолф Хилдебранд (Heinrich Rudolf Hildebrand, 1824 – 1894), известен с позитивното си отношение към фолклорната култура и с идеята да се включат в учебния материал народни песни. Той е съдействал за издаването на приказките на братя Грим.

ме отношението си към Бог). Доброто му познаване и владееене се разбира като условие за по-добра комуникация в бита и на обществени места.

Авторите застъпват популярната по онова време теза, че в началното училище учениците трябва да изучават само родния език, и окачествяват като педагогически абсурд, ако едно дете изучава чужд език, преди да е усвоило добре майчиния си език. За да постигнат по-голям реторичен ефект, те цитират Ж.-Ж. Русо: „Никое дете не може да научи преди дванайсетата или петнайсетата година два езика, освен ако е някое чудовище“ (пак там: 45). Както е известно, съвременната методика на езиковото обучение е доказала несъстоятелността на това становище, но в методическата литература, издавана през разглеждания период, не се изразява мнение, различно от посоченото.

В духа на съществуващата следосвобожденска традиция обучението по език обхваща три дяла: говорене, четене и писане, които трябва да вървят паралелно през целия курс на основното училище, а в това се състои писмочетният метод. Благодарение на четенето учениците се учат да разбират писмената реч както в съдържателен, така и във формален план, като по този начин реализират два вида четене: рецептивно и продуктивно. Подчертавайки значението на четенето и писането, авторите смятат, че още в края на първо отделение децата „трябва да могат да четат и пишат къси изречения и четива с печатен и ръкописен шрифт“ (пак там: 46). Те обръщат внимание на обяснителното четене, на преписването и диктовката, както и на воденето на разговори върху прочетени текстове.

По силата на зададената още от Басаричек традиция и тази *Методика* съдържа историческа част. По-специално внимание тук е отделено на метода на буквуване, който се е употребявал до средата на XIX век. Авторите подхождат критично към него и доказват неговата несъстоятелност въпреки опитите на Коменски (с картинките под буквите), Базедов, Песталоци да го усъвършенстват. Подобно на своите съвременници те също се спират на „звучния“ метод, изтъквайки, че още преди Х. Стефани¹⁴ да го наложи със своя буквар от 1802 г., Икелзамер¹⁵ и

¹⁴ Хайнрих Стефани (Heinrich Stefani, 1761 – 1850) – немски педагог, определян за основател на звучния метод.

¹⁵ Валентин Икелзамер (Valentin Ikelsamer, 1500 – 1547) – автор на първата немска граматика, озаглавена *Граматика на немския език (Teutsche Grammatica, 1534)*, в която обяснява, че при писането трябва да се усвоява едновременно и графичната форма, и звуковото съдържание.

Оливиер¹⁶ са правили опит да го прилагат. Този метод според Тодор Бенев, Сава Велев и Васил Николчов „заслужава общо одобрение поради своята простота, достоверност, постепенност, сигурен ход и бързо достигане на целта“ (пак там: 50). Неговата ефективност те виждат в кратките срокове на огромяване – децата се научават да четат за няколко месеца, докато по-рано са им били необходими три години. С позитивна оценка се отнасят и към писочетния метод на Йохан Гразер. Неговите предимства те виждат в комплекса от предварителни упражнения за окото, ухото и ръката, благодарение на които учениците едновременно усвояват и звука, и буквата. Авторите препоръчват у нас да се използва смесената писочетна метода. По отношение на аналитичните методи на Жакото¹⁷ и на Фогел¹⁸ те са на мнение, че този на Фогел е с повече предимства и в съчетание с писочетната метода се използва най-често в първоначалното обучение. В този смисъл разглежданата методика съдейства за утвърждаване на модела на Фогел на „нормалните думи“. Авторите формулират в добре синтезиран вид този модел:

Който свързва предметното обучение, четенето и писането на отделни нормални думи с картини, а при четенето върви аналитико-синтетически, той води елементарно обучение по Фогеловия метод, макар и да изменява реда, да притуря или да отхвърля нещо.

(Пак там: 70)

Както в другите методики, в които се проявява немско влияние, и тук се отделя специално внимание на предварителните упражнения по четене и по писане. По познатия вече начин, описан от Басаричек, Вълв, Цачев и Заимов, предварителните упражнения по четене представляват разлагане на изреченията на думи, думите – на срички, а сричките – на звукове, като се изисква и графично отбелязване на този аналитичен

¹⁶ Лудвиг Х. Ф. Оливиер (Ludwig Heinrich Ferdinand Olivier, 1759 – 1815) – немски педагог от швейцарски произход. През 1805 г. създава в гр. Десау собствен образователен център и в него успешно преподава четене и писане по своя метод, който описва в няколко книги.

¹⁷ Жан-Жозеф Жакото (Jean-Joseph Jacotot, 1770 – 1840) – френски педагог, адвокат, професор по математика и хуманитарни науки, директор на Политехническото училище, професор по френски език и литература. Вярва, че всеки има умствени способности и че човешкият разум е способен сам да се образова без указания от страна на учителя. Методът му подобно на този на Песталоци се състои в стимулиране на умствената дейност и в развитие на паметта.

¹⁸ Йохан К. Кр. Фогел (Johann Karl Christoph Vogel, 1795 – 1862) – немски теолог, педагог и писател, въвел метода на нормалните думи (Normalwörtermethode). Методът на Фогел залага на нагледното обучение.

процес с черти и точки. При предварителните упражнения по писане са цитирани имената на Карл Кер¹⁹ и Вилхелм Райн²⁰, които подчертават значението на тези упражнения и изискват те да се водят системно и целенасочено – без предварителна работа не би трябвало да се пристъпва към същинското езиково обучение.

Като последователи на хербартианската идея за възпитателния характер на обучението, Тодор Бенев, Сава Велев и Васил Николчов изискват включването на текстове с поучително-назидателен характер, каквито са приказките, защото детето все още живее в техния свят. Идеята за ползването на приказки като учебни текстове е нов момент в българската методическа мисъл – тя не е присъща на популяризираната у нас руска специализирана литература, но затова пък я откриваме най-напред в методики, създадени под немско влияние, какъвто е случаят със *Специална методика* на Т. Бенев, С. Велев и В. Николчов от 1904 г. Основание за подобно твърдение ни дава и фактологичната аргументация на самите автори. Те отбелязват, че първият, който въвежда приказките в обучението, е Цилер²¹ и неговите основания са психологичес-

¹⁹ Карл Кер (Carl Kehr, 1830 – 1885) – немски педагог, директор на Педагогическата семинария в гр. Гота и автор на редица трудове, основно посветени на началната степен на обучение. Най-важните трудове на Карл Кер са *Преподаване на немски език в ранните училищни години* (*Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre*, 1865), *Практическа геометрия за начално и търговско професионално обучение* (*Praktische Geometrie für Volks- und gewerbliche-Fortbildungsschulen*, 1861), *Практиката на началното училище* (*Die Praxis der Volksschule*, 1883), *История на методиката на преподаване в немското начално училище* (*Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts*, 1877 – 1882; http://dic.academic.ru/dic.nsf/brokgauz_efron/51401/Ker, ползван на 18.02.2013 г.). Неговия труд *Praxis der Volksschule* П. Д. Вълв посочва като един от основните източници на своята *Методика на български език – ръководство за основните учители и учителки и за педагогическите училища* (1893).

²⁰ Вилхелм Райн (Wilhelm Rein, 1847 – 1929) – професор по педагогика в Йенския университет, представител на Хербартианската школа. Основни съчинения: *Теория и практика на началното училище* (*Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts*, 1879 – 85; 1893), *Животът на д-р Мартин Лутер* (*Das Leben Dr. Martin Luthers*, 1883), *Описание на педагогиката* (*Pädagogik im Grundriss*, 1892), *История на образованието* (*Die Geschichte des Zeichenunterrichts*, 1889). За популярността на Вилхелм Райн в България свидетелства и богатата преводна рецепция на негови педагогически трудове: *Система на педагогията* (Пловдив, 1898) в превод на В. Георгиев, *Хербарт като педагог* (София, 1901) в превод на В. Николчов – един от авторите на разглежданата методика, *Принципите на общата дидактика: От „Първата училищна година“ на „Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts“: Ръководство за учители и за учениците от пед. у-ца* (Ст. Загора, 1902) в превод също на В. Георгиев, *Педагогика, изложена систематично*. Ч. 1 (Гърново, 1905), в превод на Сава Велев.

²¹ Туискон Цилер (Tuiskon Ziller, 1817 – 1882) – немски педагог, привърженик на Хербарт, чието учение доразвива в посока на приближаване на теорията до практиката.

ки, религиозно-етически и реални: *психологически*, защото детето има богато въображение, което лесно може да бъде трансформирано в „мислене с понятия“; *религиозно-етически*, защото в приказките детето открива и осъзнава естетически и етични понятия и принципи; *реални*, защото в приказките то вижда „обективни понятия“, които свързва със своите представи и виждания за реалния живот (пак там: 71). Като поддръжници на този възглед на Цицер авторите посочват Акерман, Юст, Ланге, Райн, Щауде, Вилман, Цилик и др. – всички последователи на хербартианската идея. Децата трябва да разказват приказките със свои думи и така да развиват въображението си и да съпреживяват събитията. Идеята приказките да се драматизират с участие на децата в тях, е съвсем оригинална за българското образователно пространство. Познатата от методическата литература схема на нагледното обучение тук е приспособена към спецификата на приказката: *първо*, беседа, в която се обръща внимание на отделни предмети и нови думи; *второ*, преподаване – приказката се разказва от учителя и посредством въпроси към нея се възпроизвежда от децата; *трето*, вдълбочаване – децата вникват в нравствената страна на приказката с цел „морално поучение“; *четвърто*, схващане – поуката се оформя като пословица или мисъл, изписва се на дъската и се повтаря от децата; *пето*, „приспособение на моралното поучение“ – децата отговарят на въпроси на учителя как биха постъпили на мястото на героите в даден момент (пак там: 73).

Освен трите вида четене, които и в другите съвременни методики са определяни според степента на трудност като механическо (техническо), логическо (смислено) и естетическо (изразително), Бенев, Велев и Николчов включват още два типа: курсорно (плавно) четене и изразително (статарно) четене. При курсорното четене вниманието е насочено върху упражненията по четене, без да се държи сметка за съдържанието на текста. При него се изисква децата „да четат гласно без много бързване, с правилно произношение, с правилно разчленение и естествена модуляция на гласа“ (пак там: 77). При изразителното (статарното²²) четене се цели учениците да се запознаят с подбрани произведения, които да формират у тях нравствени и естетически представи и качества, а чрез текста – да се запознаят с нови езикови понятия и да развиват

²² Интересно е да се отбележи, че като синоним на изразителното четене авторите дават прилагателното „статарно“, което е от латински произход и означава бавно, задълбочено четене, съпроводено от подробни обяснения. В този смисъл то се явява антоним на курсорното четене. Очевидно в терминологично отношение се наблюдава известна неяснота, тъй като изразителното четене веднъж се явява естетическо, а друг път – интерпретативно.

своите устни и писмени езикови умения според логическите и граматическите изисквания за свързан текст. Учителят изтъква правописните особености, обяснява речниковото значение на непознатите думи, с предварително подготвени въпроси насочва мисълта на децата към ситуации и герои в текста, от които да извлекат изводи от естетически и морален характер. До този момент не съществува методическо издание, в което да се обръща толкова сериозно внимание на уменията за четене и разбиране на художествени текстове. Тази наша оценка не е в съгласие с мнението на Ст. Здравкова, която стига до крайно отрицание на *Специална методика* от 1904 г.:

Методическата система за обучението по четене, която предлагат Т. Бенев и С. Велев, е сериозно отстъпление, връщане назад в сравнение с прогресивните тенденции в системата на обяснителното четене. Те например акцентират върху овладяването в началните класове на т. нар. „механическо (техническо) четене – да се научат децата да четат „правилно, сигурно и леко“, следователно – върху формирането на техниката на четенето. Работата върху разбирането на прочетеното е сведена до минимум.

(Здравкова 1996: 293)

Самият факт обаче, че авторите въвеждат изискването за два типа „изразително“ четене – естетическо и статарно (бавно и задълбочено), показва акцента, който поставят върху формирането на начални интерпретативни умения.

За първи път в *Специална методика* на Бенев, Велев и Николчов срещаме указания за т. нар. „вънкашна страна на четенето“, където авторите дават съвети как да се поставя читанката на чина, откъде да идва светлината в клас, как децата да следят текста при прочит, колко време максимум да чете едно дете в началното училище и др. (Бенев, Велев, Николчов 1904: 87 – 88). Подобно на своите съвременници те също отделят значително място на основното помощно средство – читанката. За разлика обаче от очертаната през 90-те години тенденция към обширен исторически преглед тук тази част е съвсем кратка и единствено има за цел да отбележи, че древните гърци са се учили да четат по Омир, в римските училища – по Омир и Вергилий, а през Средновековието – по Библията. Посочват като първа читанка *Детски приятел* на Фридрих Рохов²³ от 1776 г. (*Kinderfreund*), а като начало на т. нар. „реалистично“ течение

²³ Фридрих Еберхард фон Рохов (Friedrich Eberhard von Rochow, 1734 – 1805) – немски педагог. Бил е офицер, но след тежко раняване напуска армията и се отдава на преподавателска дейност. Открива народни училища, пише педагогически съчинения с хуманен и просветителски характер, които са многократно преиздавани.

– читанката на Фридрих Вилмзен²⁴ *Бранденбургски приятел на децата* (*Der Brandenburgische Kinderfreund*, 1800), която се е употребявала в продължение на 70 години. Авторите на *Специална методика* свързват реалистичното направление с идеята читанките да съдържат общополезни знания и те да станат вид детска енциклопедия. Следващото направление, което те свързват с читанките на Дистервег²⁵ от 1826 и 1831 г., обаче е изисквало читанките да се използват главно за нуждите на езиковедството и текстовете в тях да положат здрава основа на граматиката, ортографията и стила. След това се появява идеята в читанките да има главно текстове от „народната литература“. Това са читанките на Церенер²⁶ и главно на А. Е. Пройс и Й. А. Фетер, които в своята читанка от 1836 г. *Пруски детски приятел* (*Preußischer Kinderfreund*²⁷) поместват разкази, стихотворения, басни, притчи, песни. Тяхното издание е било преиздавано 200 пъти. Авторите на методиката с одобрение отбелязват, че по тяхно време господства „литературното направление“ и че „току-речи от всички се приема възгледът, щото читанката да бъде литературна книга“ (пак там: 92). Направеният исторически преглед на появата и развитието на читанката е с особена стойност, тъй като за първи път обръща толкова сериозно внимание на връзката между учебника и методиката на обучение.

²⁴ Фридрих Вилмзен (Friedrich Wilmsen, 1770 – 1831) – немски теолог и педагог реформатор.

²⁵ 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. Методът е конструктивен, защото учениците променят по предписане 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).

²⁶ В изданието е посочено заглавието *Neuer deutsche Kinderfreund*, но най-вероятно става въпрос за двутомното издание на Карл Церенер (Carl Christoph Gottlieb Zerrenner) *Der neue deutsche Kinderfreund* от 1831 г. (първи том) и 1839 г. (втори том).

²⁷ Аугуст Едуард Пройс (August Eduard Preuß, 1801 – 1839) – директор на Кралското сиропиталище в Кьонигсберг, и Йохан Андреас Фетер (Johann Andreas Vetter, 1770 – 1845) – старши учител в същото учебно заведение, създават една от най-популярните читанки, която само за две десетилетия е преиздавана над 100 пъти.

Прави впечатление, че в *Специална методика* на Бенев, Велев и Николчов най-често се употребява думата „литература“: те говорят за литературен език, за литературно направление в жанра на читанката и въобще според тях целта на езиковото обучение е формирането именно на отношение към художествения текст. За това свидетелства и фактът, че препоръчват да се разглеждат текстове на Ботев, Каравелов и Вазов. Ето защо неслучайно от обучението по правопис в основното училище очакват учениците да изградят умения „да излагат мислите си писмено на литературен език без груби правописни грешки“ (пак там: 96). Като „най-сигурни средства за усвояване образите на думите“ те определят „правописанието и четенето“ (пак там: 99). За първи път авторите на разглежданата методика обръщат внимание не само върху номинативния, но и върху образотворческия характер на езика. За основни упражнения те препоръчват писане на текстове по памет наизуст и диктовки, от което се съди, че те наблягат върху усвояването и репродуцирането на определени образци. С обучението по правопис те свързват обучението по граматика, защото „правописните правила в много случаи се основават на граматиката; ако се изучаваше ортографията независимо от граматиката, би срещнала непреодолими трудности, защото всички думи се подразделят на граматически категории“ (пак там: 109). Макар и да не го формулират директно, те всъщност се застъпват за морфологичния принцип на българския книжовен език, тъй като в неговото прилагане виждат възможност да се въведат научни правила по отношение на правописа.

Авторите разграничават в граматиката четири дяла: фонетика, етимология, морфология и синтаксис. Прави впечатление, че за първи път се прави разлика между етимология и морфология²⁸: „етимологията ни обяснява корените на думите и известни граматични елементи относително произхода и основното значение на думите, като се осно-

²⁸ Изданията, предхождащи разглеждания труд, отъждествяват етимологията с морфологията, например *Ръководство по български език* на Димитър Мишев се състои от три части (I – II, 1887; III – 1891): 1. *Синтаксис и етимология. За първи клас на гимназиите и народните класни училища*, 2. *Етимология. За втори клас на гимназиите и народните класни училища*, 3. *Синтаксис. За трети клас на гимназиите и народните класни училища*. Същата терминологична особеност откриваме и в други методически издания от 90-те години на XIX век, например в *Методика на граматиката* (1898) от Димитър Белобради (Драган Манчов), а Петко Цачев съвсем ясно формулира идентификацията на понятието етимология с това на морфологията: „Обикновено граматиката се дели на наука за речите и формите (етимология) и наука за роспределението на тия думи в речта (синтаксис)“ (Цачев 1893: 61).

вава на по-старите форми“, докато „морфологията ни запознава със склоненията и спреженията“ (пак там: 109). Относно „наредбата на граматическия материал“ *Специална методика* на Т. Бенев, С. Велев и В. Николчов посочва три основни модела в обучението по граматика, но учителят преценява кой от тях да приложи в зависимост от нивото на учениците: първият започва с морфология и после включва синтаксис, вторият следва обратния ред, тъй като изречението е най-близко до живата реч, а третият е този на концентричните кръгове, при който „се дава още от първата година преглед на целия материал по граматика, дава се възможност за чести повторения“ (пак там: 119). Независимо обаче кое от трите становища застъпват – предимство на морфологията, предимство на синтаксиса или балансирано синхронно изучаване и на двете, се подчертава необходимостта от съобразяване с естествената жива реч, с езиковия и житейския опит на детето, а това означава, че се утвърждава индуктивно-дедуктивният подход.

Освен това, за да придадат по-висока степен на научност и за да внушат взаимозависимостта между езикознанието и методиката на обучение по роден език, те представят в отделни пасажи видовете езиковедски проучвания: практическа граматика, историческа граматика, сравнителна граматика, философска граматика, частна граматика и обща граматика, като към всеки дял посочват водещи имена в съвременната лингвистика, включително и български – например към параграфа за историческата граматика се спират накратко на възгледите на Ал. Теодоров-Балан. В същото време подобно на своите съвременници авторите смятат, че „граматичното обучение няма място в долния курс на основното училище“ и че „трябва да се избягват тези неща, които не са установени от науката и подлежат много или малко на съмнение“ (пак там: 115, 117). Засилено обучение по граматика те предвиждат в трето и четвърто отделение, докато в първо отделение според тях е подходящо да се изучава „различаване на гласни от съгласни, различаване на имена на лица и предмети“, а във второ – „мисъл и изречение; понятие за подлог и сказуемо; съществително име, глагол, род и число“ (пак там: 115 – 116). Според тях учебният материал по граматика трябва да се разпредели в концентрични кръгове, които да съчетават обучение по морфология и синтаксис. Това е случай, в който привърженици на хербартианството прилагат модела на концентричните кръгове – модел, който препоръчват и българските автори, изпитали руско влияние, като например Дмитрий Белобради. Това ни дава основание да смятаме, че *Специална методика* на Бенев, Велев и Николчов – независимо от изразеното пристрастие към хербартианството – постига сим-

биоа на идеи, които идват от две различни направления – руското и немското. Концентричният модел се оказва особено подходящ при обучение по граматика и навярно неслучайно е застъпен и в съвременното обучение по български език.

Стремежът на хербартианците да внесат строга подредба и ясна структура в езиковото обучение се проявява като цяло и в организацията на урока по граматика, която те предлагат. След поставяне на целта на урока те маркират следните последователни стъпки: *първо*, повторение на минал учебен материал, който има отношение към новия; *второ*, представяне – прави се разбор на подбрани изречения; *трето*, сравняват се дадените примери, като се посочват най-напред разликите, а след това приликите; *четвърто*, обобщение – извежда се общо правило, понятие, *пето*, формулира се правилото; *шесто*, наизустява се; *седмо*, новото правило се упражнява чрез примери; *осмо*, беседа върху грешки, които се допускат от децата при употребата на новото правило; *девето*, писмено упражнение. Този алгоритъм звучи познато, тъй като във всяка методика се очертава една и съща траектория: от целенасочен преговор на познатото към индуктивно извеждане на дадено правило въз основа на подходящи примери до прилагане на това правило върху нов езиков материал чрез устни и писмени упражнения. *Методиката* на Бенев, Велев и Николчов има по-високи критерии от методическо естество и стремеж към „научно съграждане на граматиката“ (пак там: 125). За първи път се формулира изискването за „методично разработване на този учебен предмет в основното училище“, за „въвеждане на ученика в по-дълбоко познаване на езика в свръзка с историческия развой на матерния език“, за „по-точно определяне на изречението, като не се излиза от субекта (подлога), а от глагола, определен по лице и число, и посредством него да се откриват другите части“, за „по-методично изграждане на писмените работи, та да се упражнява постепенно изученият материал по граматика“ (пак там: 125 – 126).

Важно е също така изискването за включване на съчиненията едва през второто полугодие на трето отделение, тъй като, преди да се премине към съчинение, ученикът трябва да е натрупал опит с упражнението по правопис, автодиктовка (писане по памет) и диктовка. Авторите разграничават три вида съчинения: несамостоятелни – възпроизвежда се съдържанието на дадено четиво, полусамостоятелни – по дадена форма се прибавя ново съдържание и по дадено съдържание се съставя нова форма, самостоятелни – създава се нова форма и ново съдържание. Очевидно е, че те поставят изграждането на собствен оригинален текст като по-висок етап на езиковото обучение в началното училище, който

да предхожда не само фазата на ограмотяване (четене и писане), но и на усвояване на основите на граматиката. Като прибавим и тяхната теза, че предметното обучение подпомага упражненията по съчиняване, става ясно намерението им в писмените съчинения да се съчетават, от една страна, конкретност, логичност, рационална мотивация, а от друга – образно мислене, художествена асоциативност. Това е едно от поредните основания да определим *Специална методика* на Бенев, Велев и Николчов като най-стойностната методика на български автори през този период. Ако до края на XIX век най-авторитетна сред педагогическите среди у нас е *Специална методика* на Ст. Басаричек, то още в първите години на XX век се появява едно от най-представителните методически издания – този път авторско, което много ясно очертава, от една страна, своята връзка с хербартианския модел, утвърден у нас от Басаричек, а от друга – опита на авторите да издигнат методиката на обучение по български език на по-високо научно ниво. Това обучение се осмисля като основно средство за изграждането на обществено значима личност, която да притежава не само необходимата за своята реализация компетентност, но и висок морал.

ЛИТЕРАТУРА

- Басаричек 1894:** Басаричек, Ст. *Педагогия в три части*. Първа част *Възпитание*. Втора част *Дидактика*. Трета част *Специална методика*. Прев.: И. Гудев и Т. Танев. Пловдив: Хр. Г. Данов, 1894.
- Басаричек 1899:** Басаричек, Ст. *История на Педагогиката* (част IV от *Педагогия*). Прев.: И. Гудев и Т. Танев. Пловдив: Хр. Г. Данов, 1899.
- Бенев, Велев, Николчов 1904:** Бенев, Т., С. Велев, д-р В. Николчов. *Специална методика* (част II от *Ръководство по педагогика*). Пловдив: Хр. Г. Данов, 1904.
- Вълов 1893:** Вълов, П. Д. *Методика на български език. Ръководство за основните учители и учителки и за педагогическите училища*. Пловдив: Печатница Д. Манчов, 1893.
- Димчев 1992:** Димчев, К. За предмета на изследванията в методиката на обучението по български език. // *Български език и литература*, 1992, кн. 2, 11 – 19.
- Здравкова 1996:** Здравкова, Ст. *Методика на обучението по български език в началното училище*. Пловдив: Хермес, 1996.
- Кабасанов 1979:** Кабасанов, Ст. *Методика на обучението по български език*. София: Наука и изкуство, 1979.
- Кабасанов 1983:** Кабасанов, Ст. *Етапи в развитието на методиката на обучение по роден български език след Освобождението*. // Хи-

ляда и триста години България и българското образование. Съст.: Любомир Георгиев, Панайот Дражев, Иван Стаменов. София: Народна просвета, 1983, 316 – 331.

Кирилова 2003: Кирилова, Е. *Извори за историята на учебното дело в България. Педагогическата книжнина в България от Освобождението до войните 1878 – 1912*. Велико Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“, 2003.

Лазаров 2001: Лазаров, П. За връзките и взаимоотношенията между общата и частната дидактика. // *Педагогика*. Съст.: Пл. Радев. Пловдив: Хермес, 2001, 60 – 66.

Марков, Попов, Тодорова, ред. 1999: *История на България*, том 8, 1903 – 1818. Научни редактори: Г. Марков, Р. Попов, Цв. Тодорова. София: ГАЛ-ИКО, 1999.

Николчов 1906: Николчов, Васил. Значение на Неофит Рилски за развоя на нашето учебно дело. // *Училищен преглед*, бр. 1, 1906, 18 – 32.

Радев 2002: Радев, Пл. *История на българското образование*. Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“, 2002.

Радев 1996: Радев, Пл. *Дидактика и история на училищното обучение*. Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“, 1996.

Радев, съст. 2001: *Педагогика*. Съст.: Пл. Радев. Пловдив: Хермес, 2001.

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*. Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“, 2003.

Русинов 1983: Русинов, Р. *Из история на обучението по български език в училище*. София: Народна просвета, 1983.

Цачев 1893: Цачев, П. *Методика по български език*. Пловдив: Стара планина, 1893.

Цонев 1924: Цонев, П. *Дидактика и методика на обучението по български език в основните и средни училища*. София: Печатница „Художник“, 1924.

Чакърров 1906: Чакърров, С., М. Господинов. *Методика на езикознанието. Част първа. Какво и как да се пише в основното училище?* Кюстендил: Яким Якимов, книжар, 1906.

Чакърров 1907: Чакърров, С., М. Господинов. *Методика на езикознанието. Част втора. Говор и четене*. Кюстендил: Яким Якимов, книжар, 1907.