

Ivan Cholakov

(Bulgaria, Paisii Hilendarski University of Plovdiv)

A New Attempt to Reconstruct the Bulgarian Methodological Heritage: Georgi Gizdov's *Methodology of Teaching in Junior High School (Language and History)* (1940)

Abstract: This article presents Georgi Gizdov's methodological views on Bulgarian language teaching. His manual *Methodology of Teaching in the Primary School (Language and History)* (1940) contains a number of innovative ideas that have not yet been the subject of scientific study. The author proposes educational strategies aimed at the formation of an active attitude to learning in order for students to be able to acquire cognitive knowledge and pragmatic skills for its application in various speech situations. The article emphasises Georgi Gizdov's methodological guidelines and instructions which correspond closely with contemporary formulations in Bulgarian language teaching.

Keywords: Georgi Gizdov, methodology, language teaching, junior high school

Иван Чолаков

(България, Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“)

Нов опит за реконструиране на българското методическо наследство – *Методика на обучението в прогимназията. Езиково-исторична група предмети* (1940) от Георги Гиздов

Преодолявайки хербартианството¹, чийто най-силен период в България е от края на XIX и началото на XX век, методическата мисъл се обогатява с идеи, които намират отражение в най-значителните за първата половина на XX век трудове. Важна роля за осъществяването на този концептуален прелом има трудът на Петко Цонев върху дидактиката и методиката на обучението по български език (Цонев/Tsonev 1924), който според Кирил Димчев задава теоретичните основи на методиката и изяснява същността и функциите ѝ като научна дисциплина (Димчев/Dimchev 1988: 7). Освен посочената научна монография принос за развитието на методиката, както отбелязва К. Димчев, имат още публикациите на Любен Георгиев (Георгиев/Georgiev 1933) и Иван Хаджов (Хаджов/Hadzhov 1941). Посочените монографии К. Димчев определя като нов етап в изграждането на българската методическа мисъл (Димчев/Dimchev 1988: 8). Наред с посочените три основни издания в областта на методиката за периода от 20-те до 40-те години на XX век бихме добавили още и публикациите на Димитър Грънчаров (Грънчаров/Grancharov 1924), Петър Лаков и Павел Гетов (Лаков, Гетов/Lakov, Getov 1937), както и труда на Георги Гиздов (Гиздов/Gizdov 1940), който към настоящия момент остава все още непроучен, но който заслужава да бъде открит сред специализираните издания по проблемите на родноезиковото обучение. Благодарение на тези учени, по-голямата

¹ Йохан Фридрих Хербарт (1776 – 1841), немски философ, психолог и основател на педагогиката като академична дисциплина.

част от които се образуват и специализират в областта на педагогиката в престижни европейски университети², схоластичният хербартиански образователен модел на организация на родноезиковото обучение постепенно започва през 20-те години на XX век да отстъпва пред идеята учителят да бъде творец в учебния процес, да познава и умело да използва различните методи, похвати и дидактически форми в занятията по роден език, да притежава необходимата педагогическа, лингвистична и методическа подготовка, която да му помогне успешно да реши поставените цели в учебно-възпитателния процес, насочени към усвояване и развитие на комуникативните умения на учениците (повече по въпроса вж. Чолаков/Cholakov 2022).

Безспорният напредък в развитието на методиката след 20-те години на XX век е резултат преди всичко от осъзнаване на ролята на родноезиковото обучение за просперитета на българското общество. В оживения дебат езиковеди, училищни инспектори и просветни дейци търсят отговор на въпроса как да се преодолеят пропуските в усвояването на съответните декларативни и процедурни знания, предвидени по учебния план, и да се усъвършенстват уменията на учениците за съставяне на устен или писмен дискурс при решаването на конкретни комуникативноречевни задачи. Като основна причина за слабите резултати при усвояването на структурните и конвенционалните норми на езика, а също и при усъвършенстването на социокултурната компетентност на учениците се посочва най-често недобрата езиковедска, педагогическа и методическа подготовка на част от преподавателите по български език. Негативно следствие от така констатираната ситуация е липсата на разнообразни стимулиращи стратегии при използването на методите, похватите и дидактическите форми при структурирането на урочните единици. Особено критичен по отношение на резултатите от процеса на обучение по роден език върху формирането на определена степен на функционална грамотност сред населението е Димитър Гаврийски, който отбелязва:

В България народното образование се намира в пълен хаос, училищата ни са неуредени, 40% български граждани не знаят нито да четат, нито да пишат, днешното българско образование се изчерпва с едно заучаване на определено количество учебен материал, за да бъде той по-скоро забравен (...). *Не е известно, за чудо, че България е страна наистина неграмотна* (к. И. Ч.) (Гаврийски/Gavriyski 1932: 3).

Времето, в което се появяват посочените приносни методически трудове, следователно е наситено със забележителна полемична енергия, произтичаща от високите изисквания към ефективност на родноезиковото обучение. Свидетелство за това са и публикацииите в сп. „Училищен преглед“, както и в други специализирани периодични издания. Именно в този толкова напрегнат и в същото време продуктивен за българската методическа мисъл период дебютира в научните среди и Георги Ташев Гиздов (1903-1964). Той принадлежи към поколението на високообразованите специалисти в областта на педагогиката и методиката на обучението. След като завършва педагогика в Софийския университет, Г. Гиздов преподава педагогика в учителските институти в Дупница (1936-1941) и в Кюстендил (1941-1942). Неговата академична кариера е свързана преди всичко с ВИФ в София, където през 1942 г. е избран за доцент, а от 1948 г. до края на живота си – за професор по педагогика. Основните му научни интереси съчетават проблеми на педагогиката, дидактиката, психологията и методиката на обучението в началното

² Петко Цонев (1875-1950) завършва философия и педагогика в Цюрих и там защитава през 1900 г. дисертация, а впоследствие е назначен за професор в Софийския университет. Димитър Грънчаров (1874-1959) завършва Учителския институт в Загреб (1896), след което следва философия и педагогика в Берлин (1900). Иван Хаджов (1885-1956) следва славянска филология в Загреб и след това специализира в Германия и Австро-Унгария.

училище и прогимназията. Гиздов е автор на редица педагогически трудове за психопедологическото изследване на детето (Гиздов/Gizdov 1932), ролята на физическата култура (Гиздов/Gizdov 1956) и др. (за повече информация по отношение библиографията на Гиздов вж. Янчева/Yancheva 2000: 155-156).

Неговата концепция за родноезиковото обучение е представена преди всичко в монографията върху методиката на обучението в прогимназията (Гиздов/Gizdov 1940), която представлява основен фокус на настоящото проучване. Проблематиката, свързана с езиковото обучение, обаче не покрива цялото изследователско поле на книгата, а се явява сегмент от общата картина на образователната система в прогимназията. За това свидетелства не само заглавието, визиращо комплексната „езико-исторична група предмети“, но и композиционната структура на труда: в отделни глави са обособени методическите въпроси, отнасящи се до обучението по история, география, гражданско учение и вероучение. Естествено е в такъв случай нашето внимание да бъде съсредоточено преди всичко върху частта, озаглавена „Методика на обучението по български език“.

В неотменно присъстващия увод в такъв тип издания Гиздов прави кратък преглед на развитието на методиката. Според него първи опити в търсенето на подходящи принципи и методи се правят през XVI и XVII век и тяхна основна цел е научното обосноваване на необходимостта от съчетаването на усвоените знания с практическото им приложение в практиката. Така според него възниква дидактиката в лицето на Волфганг³ Ратке (1571-1635) и Ян Амос Коменски (1592-1671). Същинското начало на методиката обаче според него се поставя в един по-късен етап от немските педагози Вилхелм Август Лай (1862-1921) и Ернст Мойман (1862-1915), които насочват вниманието си вече към обучението по конкретни учебни предмети. В случая е важно да отбележим, че на образователния процес се гледа като на комплексна система, поради което разработената методика се отнася не до отделен учебен предмет, а се обвързва с група учебни предмети в различни образователни степени. Според Гиздов първата авторска методика в България от този тип е „Специална методика“ (1904) на Тодор Бенев, Сава Велев и Васил Николчов. Това издание обаче дублира заглавието и следва концептуалния модел на хербартианеца Степан Басаричек, чиято четири томна „Педагогия“ е преведена у нас през 80-те години на XIX век. Отново с комплексна насоченост към обучението по различни предмети се явяват, както отбелязва Г. Гиздов, три методики от 20-те години: на Герасков/Geraskov 1928, както и на методиките на обучението в първоначалните училища и в прогимназията на Васил Манов (срв. (Гиздов/Gizdov 1940: 6). Очертавайки тенденцията към извеждане на общите принципи на обучение, които да бъдат приложими към различни учебни предмети, в същото време Гиздов насочва внимание към основната задача на методиката на обучението по отделните предмети, която според него е

да изучава средствата, начините и способите за преподаване на отделните учебни предмети, което да води към създаване на интерес у учениците, към разбиране и успешно усвояване на знанията и придобиване на умения да ги прилагат в своята жизнена практика, а също и в други области на знанието (Гиздов/Gizdov 1940: 7).

Макар и да не е пряко адресирано към обучението по български език, това схващане се доближава и до съвременната представа за основните функции в обучението по български език – когнитивната и прагматичната (вж. Димчев/Dimchev 2009), а това означава, че българската методическа мисъл от този период в лицето на Гиздов е достигнала до съществени прозрения, които са съзвучни със съвременното разбиране за същността и целите на родноезиковото обучение. Актуално звучи и авторското определение за знанието на обучението по български език:

³ Гиздов неправилно дава абривиатурата И. на собственото име на Ратке.

Обучението по български език като учебен предмет в училище на първо място дава на учениците грамотност, чрез която те ще се ползват от културните постижения на обществото. Пълното овладяване и ползване на родния език е необходимо условие за успешно обучение по другите учебни предмети (Гиздов/Gizdov 1940: 15).

Подчертавайки неразривната връзка между език и мислене, методикът акцентира върху ролята на обучението по роден език за интелектуалното развитие на отделния ученик, както и за успешната социализация на отделната личност. От тази принципна позиция той определя и целите на обучението по български език в прогимназията:

Да се обогати активният речник на ученика с разнообразни по форма и съдържание думи и изрази; да се възпита у ученика навик за правилно и изразително четене. Да може да се ползва напълно от писмената реч, да умее да се изразява правилно писмено и устно и да разбира устната реч на другите. Да създаде у ученика навик на израз на ясна и жива устна и писмена реч и събуди у него усет към хубавата родна реч. Да създаде у ученика навик за четене художествена и научна книга и стремеж да търси ползната книга и да може да се поучава от нея. Да се събуди у него любов към родната книга. Да въведе ученика в строежа (граматически и стилистически особености) и духа на родната реч (Гиздов/Gizdov 1940: 16).

За постигане на тези цели основна отговорност носи преподавателят по български език, който трябва да владее конвенционалните норми на езика и да бъде образец за тяхното прилагане в устен и писмен дискурс. Същите изисквания Гиздов адресира и към учителите по другите учебни предмети. Нека припомним, че подобно мнение не е ново за българската методическа литература. Така например още през 20-те години на XX в. Петко Цонев изтъква, че е необходимо учителят да се придържа към езиковите правописни и правописни норми, да притежава изразителен глас, езиков усет, а също и добра речева артикулация, да умее да сменя интонацията и тембъра на гласа в зависимост от конкретната учебна ситуация в хода на урока. При това П. Цонев с основание смята, че е необходимо и учителите по различните учебни предмети да владеят кодифицираните книжовни норми на езика и стриктно да следят за тяхното спазване от страна на учениците в хода на уроците. Само по този начин успешно ще бъде постигната общообразователната цел на обучението. Всеки учител по отделните учебни предмети „взема живо участие в обучението по родния език“ (Цонев/Tsonev 1924: 42).

Тези схващания, които споделя и Гиздов, са в пълен унисон със съвременните изисквания за обучението по български език, които са конкретизирани в Държавните образователни изисквания за учебното съдържание на културно–образователната област „Български език и литература“. Ето пример от Приложение № 1 към чл. 4, т. 1:

Изучаването на български език и литература в средното училище цели постигане на определено равнище на комуникативна компетентност чрез:

1. Овладяване на знания, умения и отношения, формиращи езиковата компетентност, а именно:

- овладяване книжовната норма на българския език (ЗНП, ДВ, бр. 36 от 1998 г.);
- овладяване употребата на езиковите средства в различни комуникативни ситуации;
- овладяване на умения за изграждане и възприемане на текстове, функциониращи в комуникативната практика (ДОИ, <https://www.mon.bg/bg/100105>).

Усвоявайки успешно декларативни и процедурни знания в часовете по роден език, учениците според Гиздов трябва да придобият умения самостоятелно да решават конкретни комуникативни задачи и по този начин да усъвършенстват своята комуникативна

компетентност, която е във фокуса на съвременната методическа мисъл. Така например според Ваня Кръстанова комуникативна компетентност е заложена като основна цел на обучението по български език: от една страна, тя „се дефинира чрез определена „норма“ от знания и умения, необходими на ученика, за да общува успешно в различни комуникативни ситуации“, а от друга – тя представлява „крайния резултат от обучението по български език, който се свързва със способността на ученика да използва пълноценно и ефективно овладените знания и умения за речево общуване както в училищна, така и в извънучилищна среда“ (Кръстанова/Krastanova 2009: 12).

За да осмислим концептуалната рамка на методиката на Гиздов, е необходимо да проследим изведените от него акценти при избора на комуникативни стратегии в работата по български език. Сложността на тази задача се състои в разнородния характер на разглежданото методическо ръководство: в някои случаи то напомня на учебно практическо ръководство, в други – на теоретична методическа разработка, в трети – на историко-познавателно четиво. Впрочем липсата на хомогенна структура и смесването на различни дискурси – исторически, теоретичен и практико-приложен, е често срещано явление в методическата литература от този период.

Както вече бе отбелязано, Георги Гиздов извежда като приоритетна позиция на обучението по български език комуникативната компетентност, разбирана на този етап като развитие на устната и писмената реч на учениците с цел усъвършенстване на техните комуникативни умения при създаването на устен и писмен дискурс. Този процес според него трябва паралелно да бъде съпътстван от обучението по граматика, чиято задача е усвояването на структурните и конвенционалните норми на езика. В съзвучие със съвременните методически възгледи Гиздов смята, че по този начин се полага основа за успешното повишаване на езиковата култура, за усвояване на навиците за четене и писане, за практическо усъвършенстване на ученическата реч – устна и писмена. Акцентирайки върху комуникативната функция на езика Гиздов изтъква нейната значимост за социалната реализация на личността.

От друга страна, усвояването на родния език, овладяването на техниката на четене и придобиването на четивни навици ще мотивират общуването с художествената литература, което е важен фактор за формиране на естетически усет у учениците. В тази концептуална перспектива се конструира и съвременната теоретична парадигма на методиката на обучението по български език. Подобна днес е позицията на Ангел Петров за „първостепенната функция на езиковите знания в изграждането у учениците на ценностна система, адекватна на ценностите на обществото“. Основните характеристики на езиковите знания той дефинира по следния начин:

- наличие на мотивация за изучаване на родния език като за овладяване на ценност, чрез която се осмисля значимостта на други ценности – нравствени, религиозни, естетически и т.н.;
- поставяне на акцент върху изграждане на умения за разграничаване на различни смислови равнища в буквалните значения на факти и явления (езикови и неезикови) от действителността;
- съществуване на условия за овладяване на нормите и правилата на кооперативното и на вежливото речево поведение като предпоставка за резултатно постигане на целите на комуникацията;
- изграждане на връзка между обучението по български език и институциите, които чрез емоционалното си въздействие оформят отношението на учениците към действителността (преди всичко културни институции, медии и др.) (Петров/Petrov 2002: 25-26).

Набелязаните принципни концептуални съответствия между възгледите на Гиздов и съвременните разбирания за ролята на родноезиковото обучение и неговата комуникативна насоченост изискват по-детайлна мотивировка, която предлагат отделните композиционни части, озаглавени съответно „Методика на четене“, „Обучение по писане“, „Обучение по граматика“ и „Обучение в устен изговор“.

Като цел на обучението по четене Гиздов определя разбирането на прочетения текст, което предполага формиране у ученика на отношение към книгата като културна ценност. За осъществяване на този аспект от езиковото обучение Гиздов препоръчва да се използват художествени произведения и научно-популярни статии. Особено внимание той обръща върху необходимостта от общуване с художествената литература, като по този начин изразява подкрепа за една сравнително нова тенденция, а именно съчетаването на езиковото и литературното обучение, като по този начин се постига ефективност както на модуса „четене с разбиране“, така и на умения за тълкуване на художествената условност. Изграждането на навици за правилно, бързо, съзнателно и изразително (художествено четене) прави възможно изживяването на естетическа наслада от общуването с художествените ценности (Гиздов/Gizdov 1940: 18). За да се усъвършенства умението на учениците в прогимназиалната степен да четат и да разбират различните видове текст, според Гиздов е важно да се постигне бързина на четене и за целта той препоръчва да се подбират текстове, съобразени с тяхната възраст и интереси, и да се организират съревнования по бързина на четене, без да се допуска учениците да показват с пръст по редовете (Гиздов/Gizdov 1940: 21-22).

За да бъде успешен процесът на обучение по четене, Гиздов обръща внимание на необходимостта от спазването на правоговорните норми на езика при устно четене, като препоръчва особено внимание да се обръща на правилното поставяне на смисловото ударение. В този смисъл той съвсем основателно обвързва четенето с правоговора като гаранция за положителни резултати и при усвояване на правописа. По отношение на наизустяването той е на мнение, че подобни задачи

съдействат за обогатяване на емоционалните преживявания у учениците, доколкото всеки заучен художествен езиков материал е свързан с определени емоционални преживявания (Гиздов/Gizdov 1940: 26).

Заучаването наизуст на подходящи по обем и степен на естетическо въздействие текстове според Гиздов е важно средство за развитие и обогатяване на устната реч и художественния усет у ученика. В основата на качествено учене Гиздов изтъква когнитивните умения, т.е. уменията за логическо мислене, концентрация върху поставената задача, слухова и зрителна обработка на информацията, умения за четене с разбиране и др.

Разглеждайки различните видове четене, Гиздов дава приоритет на обяснителното и изразителното четене. За постигане на целите, предвидени в обяснителното четене, методикът предлага чрез беседа върху прочетения текст да се насочват учениците към изясняване на:

1. непознатите думи и изрази;
2. особеностите на текста като художествено изображение, плана на изложението, езиковите изразни средства и др.;
3. особеностите на литературните герои;
4. поуката;
5. връзката с предходни текстове или с реални преживявания на учениците (Гиздов/Gizdov 1940: 27-28).

По отношение на обяснителното четене на художествен текст откриваме близост между позицията на Гиздов и тази на Любен Георгиев, при това и двамата подчертават

ролята на преподавателя като образец за езикова култура – той трябва да владее богатството на българския език и стриктно да спазва неговите кодифицирани книжовни норми. Становището на Гиздов по този въпрос е съзвучно с изразеното по-рано от Л. Георгиев убеждение за значението на художествените текстове в езиковото обучение при формиране у подрастващите на умения да вникват в творческите послания на автора и да изграждат усет за естетическата ценностна система, която се съдържа в художествената литература. Обяснителното четене Л. Георгиев определя като „плодотворен момент в образователния процес“ (Георгиев/Georgiev 1933: 62), а подобно мнение изразява и Иван Хаджов в своята методика от 1941 г., изтъквайки, че е немислимо да се акцентира единствено върху текстолингвистичния анализ на текста и да се игнорира художественото послание на автора:

Образователното четене трябва да доведе учениците до съзнателно четене – т.е., до възможно най-пълно разбиране както съдържанието на произведението, така и на неговата форма в тяхното взаимно отношение (връзка) (Хаджов/Hadzhov 1941: 98-99).

Доказателство за актуалността на изразеното от тримата методици становище по отношение на обучението по четене откриваме в разсъжденията на Деспина Василева върху стратегиите за четене:

Развиването на уменията за четене се очаква да се отнася пряко към моделите на учене и в цялост да повтаря заложените в тях механизми. Когнитивната психология разграничава два модела на учене – първият е свързан с възпроизвеждането на информацията съгласно вида ѝ в първоизточника, а вторият – с обработката на информацията с цел придобиване на широк поглед и конструиране на собствена гледна точка. Относно обучението по български език и литература тази предпоставка може да се отнесе към създаваните типове текст, които най-често се делят на репродуктивни и продуктивни (Василева/Vasileva 2016: 479-480).

Релевантността на възгледите на Гиздов в сравнение със съвременните методически постановки относно обучението по четене се забелязва и в предложените примерни разработки на уроци, включващи художествен текст и научно-популярна статия. Акцентирайки върху творческия аспект на работа с художествено-естетически текст, той препоръчва съответната урочна единица да завърши с един от следните компоненти:

1. творческо преразказване;
2. доразказване на четивото;
3. разработка за инсценировка и четене по роли, драматизиране и
4. илюстриране на произведението. (Гиздов/Gizdov 1940: 40)

В случая на четене по роли и в конкретна комуникативна ситуация можем да говорим и за използването на интерактивни методи, каквито днес познаваме като ситуативна игра и ролева игра. От своя страна илюстрирането на произведението придава на обучението по език и литература интердисциплинарен характер. Методическите насоки за изразително четене, зададени от Гиздов, изискват от учителите да съблюдават при работата с учениците произношението, правилното поставяне на ударенията и на паузите, избора на подходяща интонация и на съответстващ темп на четене (Гиздов/Gizdov 1940: 28). Следователно, макар да използва друга терминология, Гиздов има предвид формирането на стратегии за четене, които учениците да използват в процеса на обучение и които в съвременната методическа литература са един от активно дискутираните проблеми, свързани с по-общото понятие „стратегии за учене“.

Под понятието стратегии за учене се има предвид механизмът, при който към обучаващия се прилагат модели на обработка на получената информация. Те са ориентирани в няколко посоки – намиране на информация от различни източници; пренасяне на съществуващата информация от познат в непознат контекст; изграждане на система за осмисляне както на детайлите в дадена информация, така и на цялостната концептивна рамка, която тя предлага; задълбочено проследяване на понятийните и на семантичните вериги в текста; конструиране на въпроси от страна на читателя към текста и критическо осмисляне на тезите в текста. Очаква се развиването на стратегиите за учене да подкрепи учениците да повишат мотивацията, постиженията и уменията си за възприемане на текст. Разбира се, това изисква да се поставят задачи, които са проблемно ориентирани и които използват информацията само като първоначален източник, който не може да се мисли като самоцел, а като средство за преодоляване на задачи от по-сложен характер (Василева/Vasileva 2016: 479).

Така очертаваният от Деспина Василева алгоритъм на обработване на информацията е заложен и в разбирането на Гиздов за динамиката на когнитивния процес и за потребността от разнообразни методи и подходи, които учениците да прилагат към прочетения текст с цел надграждане на нови знания и развитие на творчески умения.

В частта „Обучение по писане“ Гиздов поставя акцент върху значението на писмената реч като важен фактор за обществена комуникация, съдействащ за развитие на логическото мислене и интелектуалния потенциал на отделния ученик.

Писането изисква развито логическо мислене (планиране на речта), богат опит и развити социални интереси (да може да дава мотивировка на писмената си реч, да я насочва към липсващите в момента на писането читатели) и граматични познания (да може да даде правилен езиков израз на писането) (Гиздов/Gizdov 1940: 46).

Актуален е и възгледът на Гиздов, че предоставените декларативни знания на учениците трябва да бъдат прилагани в конкретни комуникативни ситуации с помощта на подходящи примери и упражнения. По този начин учениците ще усъвършенстват речевите си умения при съставянето на писмен текст, като стриктно спазват конвенционалните норми на езика. Правописната грамотност Гиздов обвързва с граматическите знания на учениците, подчертавайки, че обучението по правопис трябва да е неразделно свързано с работата по другите дялове на езиковото обучение. Особено внимание той обръща и на пунктуацията, която дефинира като „правилно разчленение на писмената реч чрез различните препинателни знаци, което способства за по-точното и изразително предаване на нашите мисли чрез писмото и тяхното пълно разбиране от четеца“ (Гиздов/Gizdov 1940: 51). Нейното нарушаване се отразява негативно върху комуникацията, затруднява разбирането, а оттам – и общуването с другите (Гиздов/ Gizdov 1940: 47). Забележително в неговите възгледи е именно разбирането за релевантността на знанията по отделните равнища на езика, за тяхната взаимобвързаност и равностойна значимост. Така например той препоръчва упражненията по пунктуация да бъдат съпроводени с граматически разбор на текста и с упражнения по синтаксис. Необходимите умения за използването на препинателните знаци учениците би трябвало според него да придобият чрез подходящи синтактични упражнения, упражнения за редактиране на текст, за стилова уместност на употребата на езикови средства в сферата на различните комуникативно-речеви ситуации. Акцентирайки върху целесъобразността от съчетаване на разнообразни езикови умения, той изисква от учителя да насочва вниманието на учениците към смисъла и логиката на изказването, което неминуемо ще доведе до повишаване на тяхната дискурсна

компетентност. С тези свои твърдения Гиздов се оказва съзвучен с днешните тенденции в образователния процес по роден език, които разчитаме в изразената от Ангел Петров позиция:

Дискурсната компетентност представлява конструкт, който в речевата практика се реализира чрез различни по генезис и специфика речеви умения, разглеждани в тяхното взаимодействие за постигане на оптимално речево общуване (Петров/Petrov 1999).

Като основни упражнения, чиято цел е да подобри уменията на учениците при съставянето на писмен дискурс, Гиздов определя преписването и диктовката, която може да бъде обяснителна, творческа и свободна (Гиздов/Gizdov 1940: 49-50). Целта е да се формират у учениците качества, които да им позволяват да изграждат самостоятелен текст въз основа на усвоените декларативни и процедурни знания. Ето защо той изтъква значението и на упражненията по писмени съчинения, съответстващи на степента, до която учениците са достигнали в своето обучение по роден език. Уменията за съставяне на самостоятелен писмен текст, които неминуемо ще доведат до усъвършенстване на тяхната дискурсна компетентност, Гиздов дефинира по следния начин:

1. умение да подбира потребните думи за израз на своите мисли;
2. умение да ги свързва в завършени по смисъл и форма изречения;
3. умения да свързва в едно цяло редица отделни изречения, последователно излагайки своите мисли;
4. умения правилно да записва правописно и пунктуационно своите мисли (Гиздов/Gizdov 1940: 55).

Според Гиздов един от важните въпроси при поставяне на задачи за съчинения на учениците е изборът на подходящи теми, които да бъдат съобразени с техните интереси, житейски опит и емоционални преживявания. Подобно становище за писмените съчинения не е ново за българската методическа литература – за пръв път то бива артикулирано през 20-те години от Петко Цонев (Цонев/Tsonev 1924: 378), а след това и от Любен Георгиев (Георгиев/Georgiev 1933: 14). Звучи в духа на съвременната методическа мисъл. И тримата методици изискват да се задават теми, които съответстват на интересите на учениците и на техните психо-физически характеристики, тъй като в противен случай те прибягват до използване на чужди материали, а това води до неефективност на работата по поставената задача. За преодоляването на тези проблеми той апелира към учителите да подбират такива теми, които да насърчават творческата мисъл на учениците при съставянето на определен писмен дискурс.

Скоро след Гиздов и Иван Хаджов подчертава ролята и значението на писмените упражнения като важен фактор за развиване на познавателните способности и интелектуалните умения на учениците:

Смятало се е – и с достатъчно основание – че писмената реч заедно с четенето е едно от най-необоримите свидетелства за езиковата култура и за писмовността на всекиго (Хаджов/Hadzhov 1941: 209).

По въпроса за избора на темата мнението на Гиздов се доближава и до автори, които днес разглеждат ролята на текста в образователния процес по български език и литература:

По линията на съотнасянето между текст и свят темата представлява специфичен зрителен ъгъл, перспективата, ракурсът, в който дадена предметна област се представя в текста. Темата представлява един вид „посредник“ между текста като знаков комплекс и представения в него отрязък действителност. Въпросният отрязък

става денотат на текста не толкова с оглед на собствените си качества, а преди всичко в зависимост от аспекта, в който темата насочва вниманието към него (Добрева/Dobreva 2000: 91).

От приведените примери следва, че със своите виждания за нареченото от него „обучение по писане“ Георги Гиздов, както и други негови съвременници, обръщат изключително внимание върху писмената езикова култура като проекция на комплексните знания по роден език, разбираан като система – проблем, който днес има фундаментална роля в концепцията за дискурсна компетентност. От съществено значение за мотивацията на творческия интерес у учениците е наложеното изискване за подходящ подбор на темите за писмени съчинения, които да бъдат като „отрязък действителност“, казано с думите на Елка Добрева, но действителност, която да е част от житейския опит на подрастващите.

Както бе отбелязано, самостоятелен раздел към методиката на обучението по български език Гиздов посвещава на обучението по граматика, което според него „трябва да доведе ученика до съзнателно отношение към езика, да създаде умение за вникване в строежа на речта като средство за общуване“ (Гиздов/Gizdov 1940: 62). Важно е да подчертаем заложения в неговата концепция прагматичен аспект на обучението. Още през 20-те години на XX век в лицето на Димитър Грънчаров и Петко Цонев бива заявена потребността от практическо приложение на знанията по граматика:

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/Grancharov 1924: 313).

А според Петко Цонев самото граматично обучение цели създаването на езикови навици: навик за правилно говорене, четене, писане (Цонев/Tsonev 1924: 320-321).

Важно е да се подчертае становището и на Иван Хаджов, според когото основата на езиковото обучение трябва да се гради върху граматиката, тъй като тя има

общообразователно значение; тя дава ценни общообразователни сведения за езика и помага да се развива мисленето. Заедно с това граматиката има и огромно практическо значение, като съдейства да се повдигне културата на речта и да се усвоят навици при четенето и писането (Хаджов/Hadzhov 1941: 45).

Методиците от поколението на Г. Гиздов се обединяват около мнението, че след овладяването на декларативни и процедурни знания в областта на езика ученикът ще насочи своите усилия към тяхното прилагане в конкретни комуникативно-речеви ситуации и ще повиши общата си култура. За успешното усвояване, затвърждаване и проверка на граматичния материал в училище важна роля той отделя на различните видове текст, като подчертава, че е необходимо те задължително да представляват логическа цялост. Посоченото по-горе негово разбиране за взаимовръзката между езиковото и литературното обучение се проявява дори и в частта, посветена на обучението по граматика, когато препоръчва да се ползват за упражнения откъси от изучени художествени произведения (Гиздов/Gizdov 1940: 64).

Идеята на Г. Гиздов да се използват дори в обучението по граматика текстове изцяло кореспондира с днешната последователно провеждана теза, че текстът стои в центъра на езиковото обучение и представлява важен компонент при развиването и оценяването на различните компетентности в този процес. Както отбелязва Кирил Димчев, прилагат се различни видове текст, които в зависимост от своята цел биват изходни тек-

стове за усвояване на нови знания, тренировъчни текстове, предназначени за затвърждаване и прилагане на знанията в различните социокултурни сфери на общуване, и текстове за проверка и оценка на знанията и уменията на децата (Димчев/ Dimchev 2010: 196-197). Според същия автор занятията по роден език предлагат

учебни похвати за извършване на такива дейности (за лингвистичен анализ, за създаване и усъвършенстване на текстове), чрез които се изгражда почва за оптимизиране на обучението в средното училище като цялост. С тези си наддисциплинни функции обучението по роден език има стратегическо значение както за отделната личност, така и за обществото като цяло (Димчев/Dimchev 1992: 122).

И според Г. Гиздов в обучението по граматика трябва да се използват текстове, които да бъдат специално подбрани в зависимост от целта на урока. Тук обаче трябва да обърнем внимание на често употребяваното от него понятие „граматически разбор“, което в духа на традиционното разбиране за съдържанието на термина „граматика“ той отнася както към морфологията, така и към синтаксиса:

Грамматически разбор може да бъде два вида:

1. синтаксически, или разбор на изречението по части, и
2. морфологически разбор, или разбор на формите на отделните думи (Гиздов/ Gizdov 1940: 66).

При лингвистичния анализ на текста се осъществява и прагматичният подход в обучението по български език, при който се акцентира върху обмена на информация при различен вид речева комуникация – четене, писане, говорене, слушане. В това отношение становището на Гиздов е в унисон с това на Кирил Димчев, според когото именно по този начин в урока ще се реализират и двете основни функции в обучението по български език – когнитивната и прагматичната. Когнитивната е насочена към усвояването на научни понятия в областта на езика, а прагматичната към формиране и развиване на умения за тяхното прилагане в речевата практика (Димчев/Dimchev 2010: 22-23).

В тясна връзка с обучението по четене, писане и граматика Гиздов поставя и обучението в устен говор, на което отделя самостоятелна, макар и скромна по обем, глава в своята методика. Основната цел на това обучение е да формира у учениците правилен (граматически и логически), съдържателен и изразителен устен говор, да обогати техния речник и да създаде у тях умение „леко и ясно да изказват своите мисли; да могат да разбират чуждата реч и да си служат с книжовния говор“ (Гиздов/Gizdov 1940: 69). По този начин методикът отново засяга въпроса за ролята на дискурса и значението на усъвършенстването на дискурсна компетентност в часовете по роден език. За целта той препоръчва да се използват упражнения за преразказване на откъси от литературни творби, устен разказ върху наблюдавани обекти, явления или действия на учениците в заобикалящата ги действителност, устен коментар на ситуации, свързани с опита на децата от контактите им с различни сфери на обществения живот. Формирането на такива умения за използването на определени дискурсни техники от страна на учениците е въпрос, който е особено актуален и днес. Както отбелязва Ангел Петров, именно в процеса на обучение по български език обучаваните трябва

да овладеят умения за целесъобразно използване на различни дискурсни техники (разказване, описване, разсъждаване) по време на общуване както в клас, така и в извънучилищна обстановка (Петров/Petrov 2002: 14-15).

Предложеният анализ на методическата концепция на Георги Гиздов за обучението по български език ясно очертава траекторията, по която се движи българската мето-

дическа мисъл след 20-те години на XX век. Основна част от появилите се тогава модерни възгледи за езиковото обучение се оказват изключително перспективни, поради което бихме могли да ги разчетем и в съвременната методическа литература. Забелязва се например определена тенденция към комуникативна насоченост на обучението по роден език, артикулирана е идеята за естественото развитие на устната и писмена реч при децата, налице е стремеж към самостоятелно създаване на устен или писмен дискурс в зависимост от конкретната комуникативноречева ситуация. Поставя се също така нов акцент върху ролята на учителя като творец в процеса на педагогическата интеракция, върху неговите педагогически и методически умения, обръща се специално внимание върху правилния подбор на методите и похватите в хода на урок с цел успешното постигане на заложените в учебните програми образователни цели.

Съществен принос за развитието на българската методическа мисъл има осъзнатата необходимост от езиково култивиране на самостоятелното творческо себеизразяване на учениците, от контролиране на устния и писмения им изказ в зависимост от кодифицираните норми на българския език. Тези иновативни идеи откриваме най-напред в илюстрираното ръководство на Димитър Грънчаров (Грънчаров/Grancharov 1924), в методиката на Петко Цонев (Цонев/Tsonev 1924; и последвалите ги публикации на Георгиев/Georgiev 1933; Лаков, Гетов/ Lakov, Getov 1937; Хаджов/Hadzhov 1941).

Сред тази плеяда от методици почетно място заема и Георги Гиздов, който със своята „Методика...“ (Гиздов/Gizdov 1940) подкрепя идеята за оптимизиране на условията за овладяване на знанията по български език и за формиране на умения за активно участие в процесите на комуникация, които са важни фактори за пълноценната реализация на личността във всички сфери на обществения живот. Според Гиздов това е възможно единствено чрез успешното прилагане на различни комуникативни стратегии в обучението, посредством които да бъде постигнато диалектично единство между когнитивните знания, които се предоставят на учениците, и формирането на умения за тяхното прилагане в различни комуникативно-речеви ситуации.

Целият този процес цели усъвършенстване на комуникативната компетентност, което се явява основен приоритет в съвременния образователен процес по български език.

ЛИТЕРАТУРА

- Василева 2016: *Василева, Д.* Развиване на стратегии за четене в контекста на стратегиите за учене. – Български език и литература, LVIII, № 5, 478-490 (Vasileva 2016: *Vasileva, D.* Razvivane na strategii za chetene v konteksta na strategiite za chetene. – *Balgarski ezik i literatura*, LVIII, № 5, 478-490).
- Гаврийски 1932: *Гаврийски, Д.* Неграмотна България. Мисли преди смъртта и погребението на българската държава. София: Пантеон (Gavriyski 1932: *Gavriyski, D.* *Negramotna Balgaria. Misli predi smartta i pogrebenieto na balgarskata darzhava.* Sofia: Panteon).
- Георгиев 1933: *Георгиев, Л.* Родният език в прогимназиите и гимназиите. Опит за методика. София: Печатница „Право“ (Georgiev 1933: *Georgiev, L.* *Rodniyat ezik v progimnaziite i gimnaziite. Opit za metodika.* Sofia: Pechatnitsa „Pravo“).
- Герасков 1928: *Герасков, М.* Методика за първоначалното и прогимназиално образование в учителските институти, педагогическите училища и за самообразование. Враца: Ст. Цеков (Geraskov 1928: *Geraskov, M.* *Metodika za parvonachalното i*

- progimnazialno obrazovanie v uchitelskite instituti, pedagogicheskite uchilishta i za samoobrazovanie. Vratsa: St. Tsekov).
- Гиздов 1940: *Гиздов, Г.* Методика на обучението в прогимназията. Езиково-исторична група. Враца: без изд. (Gizdov 1940: *Gizdov, G.* Metodika na obuchenieto v progimnaziata. Ezikovo-istorichna grupa. Vratsa).
- Гиздов 1956: *Гиздов, Г.* Ролята на физическата култура за укрепване на здравето и повишаване производителността на труда. София: НС ОФ (Gizdov 1956: *Gizdov, G.* Rolyata na fizicheskata kultura za ukrepvane na zdraveto i povishavane proizvoditelnostta na truda. Sofia: NS OF).
- Гиздов 1932: *Гиздов, Г. и др.* Методи за психопедологично изследване на детето. София: Хемус (Gizdov 1932: *Gizdov, G. et all.* Metodi za psihopedologichno izsledvane na deteto. Sofia: Hemus).
- Грънчаров 1924: *Грънчаров, Д.* Методика на български език. Илюстрирано ръководство за учители и учителки в първоначалните училища и прогимназиите. София: Д. Грънчаров (Grancharov 1924: *Grancharov, D.* Metodika na balgarski ezik. Ilustrovano rakovodstvo za uchiteli i uchitelki v parvonachalnite uchilishta i progimnaziite. Sofia: D. Grancharov).
- Димчев 1988: *Димчев, К.* Методиката на българския език – постижения и перспективи. – Български език и литература, № 4, 6-14 (Dimchev 1988: *Dimchev, K.* Metodika na balgarskiya ezik – postizheniya i perspektivi. – Balgarski ezik i literatura, № 4, 6-14).
- Димчев 1992: *Димчев, К.* Обучението по български език като система. София, УИ „Св. Климент Охридски“ (Dimchev 1992: *Dimchev, K.* Obuchenieto po balgarski ezik kato sistema. Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“).
- Димчев 2010: *Димчев, К.* Методика на обучението по български език Реалности и тенденции. Велико Търново: Знак 94 (Dimchev 2010: *Dimchev, K.* Metodika na obuchenieto po balgarski ezik. Realnosti i tendentsii. Veliko Tarnovo: Znak 94).
- Добрева 2000: *Добрева, Е.* Бележки към тематичността на езиковия текст. – В: Тенденции в обучението по български език. Сборник в чест на 65-годишнината на проф. Кирил Димчев. Васева, М., И. Комарска, А. Петров, Т. Ангелова (съст.). София: Булвест, 91-101 (Dobрева 2000: *Dobрева, E.* Belezhki kam tematichnostta na ezikoviya tekst. – In: Tendentsii v obuchenieto po balgarski ezik. Sbornik v chest na 65-godishninata na prof. Kiril Dimchev. Vaseva, M., I. Komarska, A. Petrov, T. Angelova (sast.). Sofia: Bulvest, 91-101).
- ДОИ: Държавни образователни изисквания за учебно съдържание. Приложение N1 към чл. 4, т. 1 Културно-образователна област: Български език и литература. Учебни предмети: български език и литература. – <https://web.mon.bg/bg/100105> (DOI: Darzhavni obrazovatelni iziskvaniya za uchebno sadarzhanie. Prilozhenie N1 kam chl. 4, t. 1 Kulturno-obrazovatelna oblast: Balgarski ezik i literatura. Uchebni predmeti: balgarski ezik i literatura).
- Кръстанова 2009: *Кръстанова, В.* Комуникативната компетентност и съвременните ѝ проявления в езиковото обучение. // Комуникативната компетентност в езиковото и в литературното обучение. Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“, с. 8-21 (Krastanova 2007: *Krastanova, V.* Komunikativnata kompetentnost i savremennite i proyavleniya v ezikovoto obuchenie. – In: Komunikativnata kompetentnost v ezikovoto i v literaturnoto obuchenie. Plovdiv: UI „Paisiy Hilendarski“).
- Лаков, Гетов 1937: *Лаков, П., Пл. Гетов.* Граматиката в прогимназията. Насоки към творческо обучение. София (Lakov, Getov, 1937: *Lakov, P., Pl. Getov.* Gramatikata v progimnaziata. Nasoki kam tvorchesko obuchenie. Sofia).

- Петров 1999: *Петров, А.* Проблемите за дискурса и дискурсната компетентност на ученици в теорията и практиката на обучението по български език. – Български език и литература, № 2-3 (Petrov 1999: *Petrov, A.* Problemite za diskursa i diskursnata kompetentnost na uchenitsi v teoriata i praktikata na obuchenieto po balgarski ezik. – Balgarski ezik i literatura, № 2-3).
- Петров 2002: *Петров, А.* Овладяване на дискурсни техники чрез обучението по български език. София: Булвест (Petrov 2002: *Petrov, A.* Ovladyavane na diskursni tehniki chrez obuchenieto po balgarski ezik. Sofia: Bulvest).
- Хаджов 1941: *Хаджов, И.* Методика на обучението по български език (бележки). София: Т. Ф. Чипев (Hadzhov, 1941: *Hadzhov, I.* Metodika na obuchenieto po balgarski ezik (belezhki). Sofia: T. F. Chipev).
- Цонев 1924: *Цонев, П.* Дидактика и методика на обучението по български език в основните и средни училища. София: Печатница „Художник“ (Tsonev 1924: *Tsonev, P.* Didaktika i metodika na obuchenieto po balgarski ezik v osnovnite i srednite uchilishta. Sofia: Pechatnitsa „Hudozhnik“).
- Чолаков 2016: *Чолаков, И.* Зараждане и развитие на методиката на обучението по български език (от Освобождението до началото на XX век). Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“ (Cholakov 2016: *Cholakov, I.* Zarazhdane i razvitie na metodikata na obuchenieto po balgarski ezik (ot Osvobozhdenieto do nachaloto na XX vek). Plovdiv: UI „Paisiy Hilendarski“).
- Чолаков 2022: *Чолаков, И.* Развитие на методиката на обучение по български език от 20-те години на XX век до 1945 година. Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“ (Cholakov 2022: *Cholakov, I.* Razvitie na metodikata na obuchenie po balgarski ezik ot 20-te godini na XX vek do 1945 godina. Plovdiv: UI „Paisiy Hilendarski“).
- Янчева 2000: *Янчева, П.* Обучението в писмена реч и традициите на българското училище. Сборник със статии от списание „Училищен преглед“ 1896-1949. Варна: Славена (Yancheva 2000: *Yancheva, P.* Obuchenieto v pismena rech i traditsiite na balgarskoto uchilishte. Sbornik sas statii ot spisanie „Uchilishten pregled“ 1896-1949. Varna: Slavena).