

Ivan Cholakov

(Bulgaria, Paisii Hilendarski University of Plovdiv)

The Conceptual Model of First Language Teaching in Ivan Hadzhov's Methods of Bulgarian Language Teaching (1941)

Abstract. After the 1920s, a process of change began in the educational model of first language teaching. Innovative strategies emerged whose main aim was to improve the cognitive and pragmatic functions in the educational discourse. The article outlines the new directions in first language education. These new directions were first introduced in the works of Dimitar Grancharov, Petko Tsonev and Lyuben Georgiev and were later organised and enriched by Ivan Hadzhov. The reference points of the new conceptual trajectory were related to the idea that pedagogical interaction should be communicative and language teaching should be interdisciplinary, and that education should seek to overcome imposed stereotypes and to stimulate the creative participation of both teachers and students, while establishing links between the past and present of a language, between its different structural levels, as well as between language and literature. Much emphasis was placed on the methods of teaching grammar and on the role of oral and written composition. The conceptual dominants identified in Ivan Hadzhov's teaching methods not only highlight the fact that his approach was based on a didactic model of first language teaching that was firmly established in the Bulgarian literature on the subject and radically opposed to the Herbartian model of teaching, but also point to the fact that the new direction set in the 1920s and developed, strengthened and enriched by Hadzhov, was in line with contemporary pedagogical views on the complex nature of language teaching and its communicative orientation.

Keywords: teaching, teaching methods, first language teaching, Ivan Hadzhov, Dimitar Grancharov, Petko Tsonev, Lyuben Georgiev

Иван Чолаков

(България, Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“)

Концептуалният модел за родноезиково обучение в „Методика на обучението по български език“ (1941) от Иван Хаджов

През 20-те години на XX век хербартианският модел на обучение в българската образователна система отстъпва на заден план. Налице са нови тенденции за обучение по роден език, които апелират за разчупване на схоластичния шаблон в модела на урока и за повече творческа свобода на преподавателя. Разглеждайки процеса на педагогическата интеракция в процеса на обучение, Радослав Радев е на мнение, че хербартианството като образователен модел се стреми да събуди определен интерес към един или друг проблем в обучението, но това определено води до намаляване на възможността да се трупат знания:

Това обяснява бързото отхвърляне на хербартианството и като следствие в българското училище приоритет и до ден-днешен има даването на знания, а не изграждането на модел на мислене (Радев/Radev 2015: 6).

Необходимостта от съществена промяна на обучението по роден език поражда оживена дискусия, в която участват и езиковеди, и методици. Констатиранията незадоволителни учебни резултати са повод да се преосмисли педагогическо-дидактичката стратегия с оглед на съотношението между езиковедската проблематика в обучението по роден език и методите, по които тя трябва да се преподава. Основен фокус се явява въпросът в каква степен и по какъв начин да бъде преподавана граматиката така, че тя да не се свежда до набор от теоретични дефиниции и от правила за тяхното прилагане. Както отбелязва Ангел Петров:

...причините се търсят в спецификата на образователния процес, в чийто център е поставено овладяването на характеристиките, които притежават граматичните явления. Налага се изводът, че обучението по български език през изследвания период е ориентирано единствено към овладяването на езиковите единици, а учебното съдържание на това обучение се ограничава до осмислянето на системата от граматични понятия и закономерности на езика. Посоката на промяната в съществуващото статукво авторите търсят в „скъсането“ с традициите на догматичния и схоластичен езиков анализ. Те се надяват, че изучаването на граматиката чрез похвати, изградени върху пряка връзка между училищното езиково обучение и „живия“ народен език, ще повиши резултатността на педагогическия процес (Петров/Petrov 2012: 49).

Наблюденията на Ангел Петров могат да бъдат подкрепени и от самите методически издания от този период, чиито автори са Димитър Грънчаров, Петко Цонев и Любен Георгиев:

Всяка дума или езикова форма трябва да се учи само в свързка със службата, която тя има в живата реч (Грънчаров/Grancharov 1924: 323);

Езикът се учи чрез упражнение в говорене и писане, а не чрез граматичен законник по предписание (Tsonev/Цонев 1924: 318);

Не възприемане на готови истини, не на безкрайни и досадни теоретизации, а задълбочена работа върху конкретен жизнен материал, домогване до самостоятелно решаване на дадени проблеми. (...) Установяване на по-тясна връзка между обучението, от една страна, и интересите и изискванията на всекидневния живот, от друга (Георгиев/Georgiev 1933: V – VI).

Тенденцията към преодоляване на хербартианството, иницирана през 20-те години от Д. Грънчаров, Л. Георгиев и П. Цонев, е убедително и системно застъпена във възгледите на Иван Хаджов.

След като завършва през 1907 година славянска филология в Загребския университет и специализира в Германия и Австро-Унгария, Иван Хаджов (1885 – 1956) се утвърждава като един от най-авторитетните учени в областта на методиката на обучение по български език. Макар да се обучава в среда, в която доминира хербартианството, той стига до убеждението за необходимостта от нови методически принципи в обучението по роден език. Под влияние на богатия си преподавателски опит като учител в Копривщица, Пазарджик и София и на професионалните си контакти с български езиковеди (вж. за него Русинов/Rusinov 1983: 135 – 140) той изгражда цялостна методологическа система, чийто концептуален синтез представлява неговата „Методика на обучението по български език (бележки)“ (1941).¹

¹ Методиката на Хаджов в композиционен план се състои от предговор, увод и от следните глави: „Бележки върху методиката на обучението по граматика“, „Бележки върху методиката на четенето“;

Критико-аналитичният тон, присъщ на методическата литература от първата половина на XX век, прозвучава и в предговора на този труд. Хаджов изтъква острата нужда от методически ръководства по български език за гимназиалната степен на обучение. Действително, създаваната дотогава методическа литература е била предназначена преди всичко за основното училище, тъй като е трябвало да реши главно проблемите на началното огромяване и на изграждане на базисни умения за практическа реализация на знанията в социалното общуване. Гимназията, както казва той, „чувства глад в това отношение“ (Хаджов/Hadzhov 1941: 4).

Друг важен акцент в предговора, който е в унисон с новите тенденции в обучението по роден език, се отнася до изискването за творческо участие на учителя в процеса на педагогическата интеракция: преодолявайки шаблона в преподаването по роден език, учителят да не се допусне да се превърне в занаятчия, а да се запази като творец. Затова той трябва да бъде жива система с ясна идея за работата си и цел (Хаджов/Hadzhov 1941: 6).

По този твърде съществен въпрос, който е сред основните аргументи за отграничаването на българската методическа мисъл от предходния хербартиански модел, преди Хаджов са изразявали становище и други български методици. Показателна в това отношение например е максимата на Любен Георгиев за превръщане на училището в творческа лаборатория, където с помощта на учителя децата да надграждат своите знания и да усъвършенстват уменията си по роден език (Георгиев/Georgiev 1933: V). Осъзнатата необходимост от промяна на педагогическия алгоритъм и от създаване на учебна среда, в която учениците не само да запаметяват и да възпроизвеждат определен набор от знания, а да бъдат провокирани към творческа изява, е сред най-значимите достижения на българската методика по родноезиково обучение. Показателна е например все по-честата употреба на определението за учителя като творец, а на учениците – като активни участници в процеса на обучение, чиято цел е да стимулира самостоятелното им мислене. В защита на този възглед, застъпен и от Хаджов, Ст. П. Василев изтъква, че

дадените указания в *Методиката* на Хаджов трябва да помогнат на учителя във всекидневната му творческа работа по матерния език, да му помогнат в желанието да бъде полезен като учител творец (Василев/Vasilev 1941: 161).

В поместения след предговора „Увод“ Хаджов разсъждава върху принципната роля на методиката на обучението по роден език, изразявайки приемливо включително и от съвременна гледна точка становище. Според него основната роля на методиката е да бъде помощно средство на преподавателя в оптимизирането на учебния процес – тя трябва да го насочва при избора на подходящи методи и похвати съобразно темата и вида на урока. Само така могат да бъдат постигнати целите, заложи в урочната единица за усвояването на определени лингвистични знания и формирането на умения за тяхното прилагане в конкретни речеве ситуации. Според Кръстьо Генов

макар и твърде бегли, набелязаните в увода ръководни мисли дават една правилна постановка на въпроса за методическото езиково обучение, както и ясно установени изисквания към учителя по български език и литература (Генов/Genov 1941: 458).

„Творческа работа във връзка с обяснителното четене“, „Извънучилищно четене“, „Бележки върху методиката на устните упражнения“, „Бележки върху методиката на писмените работи“, „Бележки върху методиката на обучението по старобългарски език и литература“, „Бележки върху методиката на преговора“, „Методика на изпитването и оценяването“. След този основен текст има приложение, което включва „Методически бележки по преподаването на български език“ и „Разпределение на материала по български език в 6. клас“.

При така очертаната концептуална рамка очевидно голямо значение се отдава на ролята на учителя като организатор и ръководител на творческия процес – въпрос, на която специално внимание обръща Хаджов. Безусловно теоретичната и методическата подготовка на учителя се явява принципно важно условие за пълноценната реализация на неговата мисия – той трябва да познава съвременните тенденции в развитието на езика и на езиковото обучение, да притежава подходяща дикция, да спазва стриктно право-ворните норми на езика, да говори увлекателно с необходимата интонация и логическа последователност на изказа, а при четенето да поставя логическото ударение върху важните моменти от съдържанието. Хаджов обаче отправя и нови изисквания към учителя, които съответстват на принципите на интердисциплинарното обучение – той трябва да има познания и по онези предмети, които са близки до езика, като история, психология, география, логика и чуждите езици. Само по този начин учителят ще предаде на урока по български език по-широка евристична насоченост и ще спомогне за обогатяването на общата култура на децата.

Ефективността на обучението обаче не се измерва само с обема от емпирични знания. Подчертавайки неразривната връзка между език и мислене, Хаджов определя езика като средство, конструиращо мисленето, чиято роля е водеща в процеса на ученето. Ние учим и мислим чрез езика, приемаме и предаваме информация чрез него. В потвърждение на тази своя теза той цитира и думите на руската педагожка Е. С. Истрина, според която родноезиковото обучение има за своя основна задача „да развива мисленето на учениците със средствата на езика“ (Хаджов/Hadzhov 1941: 17). Процесът на изучаване на езика според Хаджов трябва да става по строго определена система, изградена върху ясното съзнание за връзката между миналото и настоящето на езика, между различните структурни нива на езика, между езика и литературата:

От това следва, че различните езикови елементи трябва да се изучават в тяхната взаимна връзка: литература и учение за езика; поезика – стилистика и граматика (съответни нейни отдели: синтаксис, морфология, фонетика), речник и стил. Така всяко езиково явление се разкрива по ред свои белези във взаимната тяхна връзка (Хаджов/Hadzhov 1941: 20).

Следователно в урока като основна форма за осъществяването на образователния процес по български език Хаджов влага следните основополагащи постановки, върху които гради и цялостната си методическа концепция: неразривната връзка между език и мислене, необходимостта от интердисциплинарност на езиковото обучение, както и от творческа активност от страна и на учителя, и на учениците в процеса на обучение. На тази основа той формулира следните изисквания към урока като основна учебна единица:

- а. да бъде интересен за учениците, да привлича и задържа тяхното внимание, да възбужда тяхната активност, да оставя живи следи в тяхното съзнание;
- б. да дава нещо ново на ученика;
- в. да бъде предметен, системен, да подпомага да се изработят знания и закрепят навици (Хаджов/Hadzhov 1941: 26).

В „Методиката“ на Иван Хаджов проблемите на родноезиковото обучение са свързани с литературното обучение в гимназиалната образователна степен, поради убеждението за релевантност на езиковото и литературното обучение през цялата гимназиална образователна степен. Дори при анализа на отделни литературни произведения Хаджов дава насоки как чрез съдържанието на разглежданите творби и употребените от автора думи, изрази и стилистични конструкции би трябвало да се развива дискурсна

компетентност на обучаваните. Подчертана е и ролята на домашното четене за обогатяване на речниковия запас на децата и за усъвършенстване на тяхната устна и писмена речева култура.

Проблемите на езиковото обучение Хаджов диференцира в следните раздели: методика на преподаване на граматика, методика на писмените и устните упражнения, методика на преподаване на старобългарски език.

Според Ангел Петров авторовият избор на тези проблемни полета е показателен както за приоритетната роля, която Хаджов им отрежда в системата на езиковото обучение, така и за отговорността на методиката да компенсира отсъствието на специализирани проучвания в тези области на знанието:

Състоянието на съвременния български език, въпросите на езиковата стилистика, особеностите на устното речево общуване и др. са само част от проблемите, които до средата на XX век стоят извън научните интереси на първите поколения български езиковеди. „Методиката“ на Иван Хаджов е свидетелство, че за педагогическата практика по български език такива проблеми са актуални и се търсят адекватни средства за тяхното интерпретиране с оглед на успешното преподаване на езиковите занятия в средното училище (Петров/Petrov 2012: 43).

Първостепенно значение Иван Хаджов придава на обучението по граматика, което определя за основа на езиковото обучение: граматиката 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).

Органичната взаимовръзка между езика и мисленето според него се проектира именно в граматиката, която „трябва да държи, от една страна, сметка за развоя на самото мислене, а от друга – за характеристиките на езика“ (пак там). Именно в граматиката присъстват всички нива на езиковата система – фонетично, морфологично, синтактично, поради което нейното изучаване постига комплексен евристичен ефект. Хаджов дори определя тези три области на езика за „отдели“ на граматиката, като отрежда приоритетна роля на синтаксиса. Той изтъква значението на граматиката за изграждане на комплексно знание за езика, без което не би могло да се постигне онова смислово единство на форма и съдържание, изграждащо значението на отделните думи. Именно чрез правилно усвоена граматика смисловата функция на думите в речта се превръща в „социалнозначимо изказване“. Оттук следва и нейната връзка „със стилистиката и лексиката, с възпитаването на културата на речта, с литературата, а също така и с другите учебни предмети“ (пак там: 46).

Много съществен момент в разбирането на Хаджов за обучението по граматика е изискването му граматичните категории да се разглеждат в тяхното историческо развитие. Към диахронията на езиковите процеси, която трябва да бъде застъпена в обучението по граматика, го насочват някои съвременни руски изследователи. Хаджов отбелязва, че тези идеи са формулирани от Е. С. Истрина (Истрина, Бархин/Istrina, Barkhin 1935). Прави впечатление, че на фона на доминиращите западноевропейски учени, които биват цитирани от българските методици през периода между двете световни войни, представители на руската педагогическа школа се споменават най-често именно от Хаджов: освен К. Б. Бархин и Е. С. Истрина той се позовава в своята „Методика“ още на В. В. Голубков (Голубков/Golubkov 1945), както и на П. О. Афанасиев (Афанасьев/Afanas'ev 1937).

От изразената позиция на Хаджов става ясно, че в преподаването по роден език в българското училище най-големи пропуски се наблюдават именно в обучението по граматика. Това се дължи преди всичко на недооценяването на ролята на граматиката за усъвършенстването на комуникативно-речевите умения на децата. Той отбелязва, че рядко преподаватели не дават годишно разпределение по българска граматика за първи гимназиален клас. Неглижирайки преподаването по граматика, учителите принуждават учениците, да компенсират липсата на такива знания чрез обучението си по граматика на чужди езици (Хаджов/Hadzhov 1941: 45). Така се създава парадоксалната ситуация обучението по чужд език да спомага за обучението по роден език. Освен действието на субективния фактор Хаджов отчита като обективна причина за това негативно явление самите учебни програми, при които не се осъществява приемственост в усвояването и прилагането на граматичните знания през отделните училищни образователни степени.

Иван Хаджов изразява отношение по един често дебатиран въпрос, свързан с изискването за запаметяване на дефиниции – въпрос, който тогавашната методическа литература често коментира във връзка с обучението по граматика. Според него буди недоумение фактът, че в някои учебници по роден език е налице негативна тенденция към използването на дефиниции в образователния процес под предлог, че те карали учениците „да зубрят“. За методика това идва от неправилната организация на урочните единици, при която се игнорира едновременното преследване на основните цели в обучението по роден език: когнитивната, свързана с усвояването на нови езиковедски понятия, и прагматичната, участваща при формирането и развиването на умения за тяхното прилагане в речевата практика (за функциите вж. Димчев/Dimchev 2010: 22–23). За Хаджов използването на дефиниции е оправдано от методическа гледна точка, тъй като

внеся система и единство, дисциплинира мисленето и ума; свиква учениците към сбит, ясен и точен израз – дисциплинира и самата реч на учениците; така се икономизира психофизична енергия на учениците (Хаджов/Hadzhov 1941: 87).

Според него е важно обаче дефинициите да имат „работен характер“ и да се явяват резултат от усвоената от учениците лингвистична информация в хода на педагогическия дискурс.

За успешното обучение по граматика Хаджов препоръчва спираловидния принцип, чрез който постъпателно се надграждат знанията и уменията на учениците през прогимназиалната и гимназиалната образователна степен. Както вече беше отбелязано, основен акцент в гимназиалния курс според него трябва да бъде поставен върху синтаксиса като основа, върху която

да се задълбочи разбирането и усвояването на морфологията, пък и на самата фонетика дори (Хаджов/Hadzhov 1941: 48).

Тук е важно да се подчертае разбирането на Хаджов за езика като знакова система, в основата на която според него стои изречението.

Неговата цялостност и завършеност се очертава, закръглява и внушава с признаци смислови (съдържание и смисъл) и интонационни (ритмични и мелодични) (Хаджов/Hadzhov 1941: 48).

Висока стойност имат разсъжденията на Хаджов върху състава на изречението, начините за свързване на главните и второстепенните части в него, етапите, през които преминава анализирането на неговия строеж, ролята на интонацията и др. В тази връзка методикът препоръчва занятията по синтаксис да се свързват с интонационните упражнения и със смисловия разбор, което би допринесло „да се оцялоти обучението по езика и по-пълно да се овладее българската реч“ (Хаджов/Hadzhov 1941: 71). Поставянето на

акцент върху обучението по синтаксис според Хаджов благоприятства усвояването на трайни декларативни знания за думата като основна структурна единица в езика.

Като привърженик на формално-граматическата теория за изречението Иван Хаджов активно съдейства за нейното налагане в синтаксиса на българския език. Подобно на Любомир Милетич и Иван Хаджов той набляга на „езиковата природа“ на изречението, на необходимостта да се изхожда от неговото „формално съдържание“. Неговата дефиниция за изречението е следната: „Езикова цялост, в която има глагол“ (Йосифова/Yosifova 1976: 241).

Независимо от това, че съвременната наука е променила разбирането си за структурата на изречението, допускайки и безглаголните синтактични цялости, принципното становище на Хаджов относно основополагащото участие на синтаксиса в граматичното обучение съвсем закономерно го отвежда към въпроса за ролята на текста в родноезиковото обучение. Хаджов е категоричен относно неговата потребност като средство за възприемане на лингвистични знания и за формиране на умения при тяхното прилагане в речевото общуване. Той подчертава необходимостта от уместен подбор на текстове съобразно вида на урока и специфичните психофизиологични особености на децата. Подобно мнение кореспондира и със съвременното становище по този въпрос, изразено от Кирил Димчев, който разграничава два основни типа текстове в урока по български език: изходни, чрез които децата усъвършенстват своите познавателни способности в процеса на комуникативноречевата си дейност, и тренировъчни като средство за формиране на умения за прилагане на усвоените знания при решаването на конкретни комуникативноречевни ситуации в различни сфери на обществения живот. К. Димчев изтъква, че текстовете могат да служат и като инструмент за оценяване на знанията и уменията на децата (Димчев/Dimchev 2010: 196–197).

Във връзка с ролята на текста в часовете по граматика Хаджов предлага и следния алгоритъм при съставянето на урочните единици:

- а. наблюдение и анализ на устната и писмената реч;
- б. изводи от придобитите наблюдения;
- в. практически упражнения, застъпени най-широко, за да се закрепят и използват установени правила (Хаджов/Hadzhov 1941: 83).

С основание Хаджов подчертава, че актуализацията на опорни знания с помощта на подходящи репродуктивни въпроси ще насочи вниманието на децата към връзката между изучени граматични понятия и темата на новия урок. В това отношение е важно включването на подходящ изходен текст, чрез който учителят, опирайки се на общодидактическите принципи на научност, достъпност, нагледност и системност, ще насочи вниманието на учениците към новите декларативни знания, предвидени за усвояване по учебен план.

Според Хаджов основният метод, който трябва да прилага учителят при преподаване на граматичния материал, е индуктивният. Всеки нов урок по граматика започва с наблюдение на учениците върху примерни текстове и след това под ръководството на учителя учениците сравняват определени граматични форми и формулират правила за тяхната употреба в речта. Практическото приложение на усвоените граматични единици и необходимите процедурни знания за тяхната употреба в конкретни комуникативни ситуации безспорно съдействат за усъвършенстване на комуникативно-речевите умения на учениците. Сходна схема за структуриране на урок по граматика предлага още през 20-те години и Димитър Грънчаров (Грънчаров/Grancharov 1924: 325). За подобна прагматична насоченост на обучението по роден език апелира и Петко Цонев, според когото

езикът се учи чрез упражнение в говорене и писане, а не чрез граматичен законник по предписание (Цонев/Tsonev 1924: 318).

От гледна точка на съвременния образователен дискурс предложената схема е безспорно актуална и днес, тъй като осъществява двете основни функции в обучението по български език – когнитивната и прагматичната.

Възгледите на Хаджов относно първостепенното значение на обучението по граматика са позитивно оценени и от следващите поколения методици. Така например според Русин Русинов

тези ръководни положения в организацията на граматичното обучение го поставят на здрави и сигурни основи, което пък може да бъде залог и за повдигане равнището на езиковата култура на учениците (Русинов/Rusinov 1981: 145).

За Русинов заложените в труда на Иван Хаджов основни възгледи за обучение по български език, обогатени с някои съвременни принципи, задават важни и актуални насоки в образователния процес по роден език в българското училище. Подобна оценка обаче не бива да игнорира факта, че той продължава да развива появилите се още през 20-те и 30-те години тенденции, които кардинално променят разбирането за цели, задачи и очаквани резултати по родноезиково обучение. Още преди Хаджов и други български методици, като цитираните по-горе П. Цонев, Д. Грънчаров и Л. Георгиев, изтъкват ролята на обучението по граматика. Така например Димитър Грънчаров е сред първите, които заявяват, че

граматиката 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, а култивирането на литературния език на нацията

...не може да стане без изучаването на граматиката, която му посочва законите и формите на литературния език (Грънчаров/Grancharov 1924: 313).

Подобно мнение застъпва и Любен Георгиев. Подчертавайки ролята на граматиката за интелектуалното развитие на отделната личност, той дори прави прибързаното и не съвсем коректно обобщение, че:

никой досега не е отричал значението на граматиката за езиковата култура на човека (Георгиев/Georgiev 1933: 76).

Хаджов обаче разглежда обучението по граматика като комплексно изучаване на всички нива на езиковата система и по този начин предотвратява да бъде сведена до определени норми и форми, приложими в езиковата практика. В духа на модерните европейски лингвистични учения той разширява нейната сфера на влияние върху цялостното интелектуално развитие на личността.

Основен раздел в своята методика Хаджов посвещава на обучението по устна реч, тъй като отчита негативната тенденция към неговото подценяване от страна на преподавателите за сметка на други области в обучението по роден език. За да добият учениците знания и умения за прилагането на правоговорните норми на езика в устен дискурс, е необходимо преди всичко самите учители по български език и литература да спазват тези норми и да не допускат влияние на местни говори и наречия. Това с пълна сила важи, изтъква той, и за останалите преподаватели в училище, които трябва също да бъдат образец за устна речева изява в конкретните комуникативни ситуации в хода на учебния процес по съответните предмети:

Прочее, на учителя по български език се налага да обмисли с учителите по другите езици и по разказвателните предмети как да провеждат работата си, за да се постигне желаното: гимназистът да си изработи хубав български език (Хаджов/Hadzhov 1941: 197).

За удачна дидактическа форма за развиване на ученическите умения за създаване на устен дискурс Хаджов определя създаването на устни съчинения по предварително зададена тема. Това задание може да бъде възложено както на отделни ученици, така и на дадена група, като основно изискване е да бъдат спазени кодифицираните право-говорни норми на езика. Участието на учениците в обсъждането на устните съчинения, представени в хода на урока, активизира техните познавателни способности и ги мотивира допълнително за успешното създаване на устен текст от тяхна страна. Оценъчната позиция на учителя спрямо представените устни съчинения трябва да бъде обективна и конструктивна.

Въпросът относно ролята на устните съчинения като средство за развитие на комуникативно-речева компетентност поставя преди Хаджов и Любен Георгиев², който определя „живото слово“ като „важен възбудител на творческите сили на учениците“ (Георгиев/Georgiev 1933: 5) и отделя значително място на устните съчинения. Формирането на ясен и точен изказ, съобразен с кодифицираните право-говорни норми на езика, както според Л. Георгиев, така и според И. Хаджов, ще спомогне за усъвършенстване на дискурсна компетентност и критичното мислене на учениците. За целта е важно да се създаде благоприятна творческа обстановка по време на учебните часове, така че всеки един ученик да има възможност активно да се включва в процеса на обучение и да създава различни по обем и тематика текстове.

Иван Хаджов подчертава ролята не само на устните, но и на писмените упражнения в обучението по български език като важен фактор за развиване на познавателните способности и интелектуалните умения на учениците. Умението за изграждане на писмен текст той определя за

едно от най-необоримите свидетелства за езиковата култура и за писмовността на всекиго (Хаджов/Hadzhov 1941: 209).

Основавайки се на своя богат педагогически опит, той обръща сериозно внимание на начина на преглеждане и оценяване на писмените работи като форма за усъвършенстване на знанията на учениците при създаването на писмен текст. Въпросът за писмените упражнения като съществен компонент на родноезиковото обучение е поставян и от други български методици от първата половина на ХХ век. Така например Димитър Грънчаров и Любен Георгиев категорично изтъкват съществената роля на писмените упражнения в обучението на учениците по роден език като безусловна проекция на степента на усвоеност на кодифицираните норми на езика и на дискурсна компетентност на учениците. За Любен Георгиев една от най-важните задачи в обучението по български език е развиването на комуникативно-речеви умения, което е невъзможно без писмени упражнения, тъй като чрез тях се проявява

не само стилистическа вещина, но и изобщо духовната личност – стремеж към точно наблюдение, долавяне на същественото и характерното в житейските явления, подвижност на ума и свое, критическо отношение към нещата (Георгиев/Georgiev 1933: 14).

² Повече за Любен Георгиев и за неговата монография (Георгиев/Georgiev 1933) вж. в: Чолаков/Cholakov 2021.

Разглежданата методика на Хаджов влиза в още едно дискуссионно поле – заложеното в учебната програма изучаване на старобългарски език. Той е принципно съгласен с необходимостта да се дават знания за елементите и строежа на българския език в неговия исторически развой, но недоумява защо

на практика историзмът в обучението по български език се свежда до едно просто съпоставяне на новобългарски със старобългарски, или наопаки (Хаджов/Hadzhov 1941: 258).

Според него е грешка да се прескача един цял период в развоја на езика – среднобългарският, който е необходим, за да се осветли развитието на „живия“ език. Конкретните насоки, които дава, се отнасят също до избора на подходящ нагледен езиков материал, който да не се свежда до отделни самостоятелни изречения, а да представя цялостен текст, тъй като

формите се представят в своето най-естествено положение: явяват се по-живи, защото се разкриват в повече жива старобългарска реч. А последната не се е състояла от отделни необединени вътрешно изречения, каквито се явяват отделните изречения (Хаджов/Hadzhov 1941: 260–261).

В тези текстове учениците откриват съответните класове думи, определят техните граматични форми и ги съпоставят с новобългарските им варианти. Подобна стратегия за обучението по старобългарски език застъпва и Любен Георгиев:

При определяне на граматическите форми, да се извлича винаги, когато има възможност, от цялостен текст, който да бъде с интересно съдържание. (...) Да се внесе по-голяма жизненост в обучението, като се дири смисълът на формите, като се правят съпоставки с новобългарски и други езици и т. н. (Георгиев/Georgiev 1933: 80).

Изведените концептуални доминанти в методиката на Иван Хаджов очертават не само наличието на един вече устойчиво изграден в българската методическа литература дидактически модел на родноезиково обучение, коренно противоположен на хербартианския, но и в редица отношения зададената още през 20-те години нова насока, която Хаджов доразвива, утвърждава и обогатява, е съзвучна със съвременните методически възгледи относно комплексния характер на езиковото обучение и неговата комуникативна насоченост. Така например на схоластичния подход в обучението по граматика, заемащо водещо място в учебните програми и ръководства по български език, се противопоставят разнообразни методи, похвати и дидактически процедури, предназначени за успешно усвояване на необходимите процедурни и декларативни знания като важна предпоставка за усъвършенстване на комуникативно-речевите умения.

Новите идеи, които определят облика на родноезиковото обучение в периода от 20-те до 40-те години на XX век, отразяват според Ангел Петров следните насоки:

- А) да се засили практическата насоченост на преподаването на родния език;
- Б) да се придобиват навици за лесно служене с езика, на който се говори и пише;
- В) традиционният граматичен разбор да се обогатява със стилистичен анализ;
- Г) към похватите за учебна дейност да се включва етимологичният анализ, който се определя като средство за повишаване на интереса на учениците към езиковедската проблематика и за разширяване на техните лингвистични понятия в по-широк културно-исторически план и т.н. (Петров/Petrov 2012: 49)

Според Ангел Петров в своята „Методика“ от 1941 г. Хаджов предлага инструменти за осъществяване на учебни дейности, които са предпоставка методическите идеи ефективно „да заработят“ в практиката. Такива са например алгоритмите за работа върху

устната реч на учениците; начините за използване на упражнения, свързани с анализ, редактиране и оценяване на ученически писмени текстове и т.н.

Констатацията на методичите от разглеждания период, че школското преподаване на български език е в „плен“ на остарели езиковедски схващания, е основание да се търсят средства за повишаване резултатността на педагогическия дискурс. „Методиката“ на Иван Хаджов продължава иновативните тенденции в родноезиковото обучение от 20-те и 30-те години на XX век, заложили в една или друга степен в методиките на Димитър Грънчаров, Петко Цонев и на Любен Георгиев. Схоластичният хербартиански образователен модел на организация на родноезиковото обучение отстъпва пред идеята учителят да бъде творец в учебния процес, да познава и умело да използва различните похвати и дидактически форми в занятията по език, да притежава необходимата педагогическа, общодидактическа и методическа подготовка, която да му помогне успешно да решава поставените цели в учебно-възпитателния процес. Иван Хаджов изисква наред с усвояването на нови лингвистични знания за езика, във връзка с неговата когнитивна и кумулативна функция, учениците да придобият и иновативни за времето си комуникативни модели на речево общуване, с което успешно да се социализират в обществения живот.

ЛИТЕРАТУРА

- Афанасъев 1937: *Афанасъев, П. О.* Методика руского языка. Москва: Учпедгиз Afanas'ev 1937: *Afanas'ev, P. O.* Metodika russkogo yazyka. Moskva: Uchpedgiz).
- Василев 1941: *Василев, Ст.* „Методика на обучението по български език“ от Иван Хаджов. – Родна реч, кн. 3, с. 157–161 (Vasiliev 1941: *Vasiliev, St.* „Metodika na obuchenieto po balgarski ezik“ ot Ivan Hadzhov. – Rodna rech, kn. 3, s. 157–161).
- Генов 1941: *Генов, Кр.* „Методика на обучението по български език“ на Иван Хаджов от 1941 година. – Училищен преглед, кн. 4, с. 457–460 (Genov 1941: *Genov, Kr.* „Metodika na obuchenieto po balgarski ezik“ na Ivan Hadzhov ot 1941 godina. – Uchilishten pregled, kn. 4, s. 457–460).
- Георгиев 1933: *Георгиев, Л.* Родният език в прогимназиите и гимназиите ни (опит за методика). София: Право (Georgiev 1933: *Georgiev, L.* Rodniyat ezik v progimnaziite i gimnaziite ni (opit za metodika). Sofia: Pravo).
- Голубков 1945: *Голубков, В. В.* Методика преподавания литературы. Москва: Учпедгиз (Golubkov 1945: *Golubkov, V. V.* Metodika prepodavaniya literatury. Moskva: Uchpedgiz).
- Грънчаров 1924: *Грънчаров, Д.* Методика на българския език. Илюстрирано ръководство за учители и учителки в първоначалните училища и прогимназиите. София: Д. Грънчаров (Grancharov 1924: *Grancharov, D.* Metodika na balgarskiya 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, кн. 4, с. 6–14 (Dimchev 1988: *Dimchev, K.* Metodikata na balgarskiya ezik – postizheniya i perspektivi. – Balgarski ezik i literatura, kn. 4, s. 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 Ochridski“).
- 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).

- Истрина, Бархин 1935: *Истрина, Е. С., К. Б. Бархин*. Методика руского языка в средней школе. Москва: Учпедгиз (Istrina, Barhin 1935: *Istrina, E. S., K. B. Barkhin*. Metodika russkogo yazyka v sredney shkole. Moskva: Uchpedgiz).
- Йосифова 1976: *Йосифова, Р.* Езиковедските приноси на Иван Хаджов (1885–1956). – *Български език*, кн. 3, с. 239–245 (Yosifova 1976: *Yosifova, R.* Ezikovedskite prinosi na Ivan Hadzhov (1885–1956). – *Balgarski ezik*, kn. 3, s. 239–245).
- Петров 2006: *Петров, А.* Иван Хаджов, Стайко Кабасанов, Кирил Димчев – еволюция на методическия дискурс. – *Образование*, кн.5, с. 22–32 (Petrov 2006: *Petrov, A.* Ivan Hadzhov, Stayko Kabasanov, Kiril Dimchev – evolyutsia na metodicheskiya diskurs. – *Obrazovanie*, kn. 5, s. 22–32).
- Петров 2012: *Петров, А.* Проблеми на комуникативно ориентираното обучение по български език (5.–12. клас). София: Булвест 2000 (Petrov 2012: *Petrov, A.* Problemi na komunikativno orientiranoto obuchenie po balgarski ezik (5.–12. klas). Sofia: Bulvest 2000).
- Попов 1957: *Попов, К.* Иван Хаджов. – *Български език*, кн. 1, с. 105–107 (Popov 1957: *Popov, K.* Ivan Hadzhov. – *Balgarski ezik*, kn. 1, s. 105–107).
- Радев 2015: *Радев, Р.* Технология на методите в обучението по литература. Варна: Славена (Radev 2015: *Radev, R.* Tehnologia na metodite v obuchenieto po literatura. Varna: Slavena).
- Русинов 1983: *Русинов, Р.* Из историята на обучението по български език в училище. София: Народна просвета (Rusinov, R. *Iz istoriata na obuchenieto po balgarski ezik v uchilishte*. Sofia: Narodna prosveta).
- 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: Художник (Tsonev 1924: *Tsonev, P.* Didaktika i metodika na obuchenieto po balgarski ezik v osnovnite i sredni uchilishta. Sofia: Hudozhnik).
- Чолаков 2021: *Чолаков, И.* Иновативните идеи на Любен Георгиев за обучението по български език. – *Проглас*, кн. 2, с. 252–260 (Cholakov 2021: *Cholakov, I.* Inovativnite idei na Lyuben Georgiev za obuchenieto po balgarski ezik. – *Proglas*, kn. 2, s. 252–260).