

ПАИС
7.19 кн.4

ТРУДОВЕ
НА ВЕЛИКО-
ТЪРНОВСКИЯ
УНИВЕРСИТЕТ
• КИРИЛ
И МЕТОДИЙ.

TRAVAUX
DE L'UNIVERSITÉ
• CYRILLE
ET METHODE.
DE
V. TIRNOVO

ГОДИНА 1983



ТОМ XIX КН.4

TRAVAUX
DE L'UNIVERSITÉ
•CYRILLE
ET METHODE•
DE
V. TIRNOVO

TOME XIX, LIVRE 4
ANNEE 1983

ТРУДОВЕ
НА ВЕЛИКО-
ТЪРНОВСКИЯ
УНИВЕРСИТЕТ
•КИРИЛ
И МЕТОДИЙ•

ТОМ XIX, КНИГА 4
ГОДИНА 1983

2 ПА 118
511 87

371

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ:

доц. к.п.н. Марин Люлюшев - отг. редактор.
доц. Петър Братоев, гл. асистент,
к.п.н Стефанка Стефанова /секретар/

1888/1983

ОКРЪЖНА БИБЛИОТЕКА
ГР. В. ТЪРНОВО ДП

© Великотърновски университет "Кирил и Методий"
с/о Jusautor, Sofia, 1983

Индекс 37/05/

СЪДЪРЖАНИЕ

| | |
|--|----|
| Марин Люлюшев, Просветна дейност и педагогически схващания на Добри Войников и Васил Друмев в Браила през 60-те и 70-те години на XIX в..... | 7 |
| Мариета Тончева, За преустройството на обучението по методика..... | 45 |
| Стефан Стефанов, Диктовката - тест или учебно средство?..... | 79 |

TABLE DES MATERES

| | |
|---|----|
| Marine Lioulioucev, L'activite educaive et les vues pedagogiques de Dobri Voinicov et de Vassil Droumev a Braila pendans les annees 60-70 du XIX..... | 7 |
| Marieta Tontceva, Pour le chaugement de l'education en methodologie..... | 45 |
| Stefan Stefanov, La dictee - test ou la methode d'eusegner..... | 79 |

ТРУДОВЕ НА ВЕЛИКОТЪРНОВСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ
"КИРИЛ И МЕТОДИЙ"

Том XIX, кн. 4 Педагогика и методика 1980-1981
Факултет за история

TRAVAUX DE L'UNIVERITE "CYRILLE ET METODE"

Tom XIX, livre 4 De V. Tirnovo 1983
Faculte d'Histoire

Марин Люлюшев

ПРОСВЕТНА ДЕЙНОСТ И ПЕДАГОГИЧЕСКИ СХВАЩАНИЯ
НА ДОБРИ ВОЙНИКОВ И ВАСИЛ ДРУМЕВ
В БРАИЛА ПРЕЗ 60-ТЕ И 70-ТЕ ГОДИНИ НА XIX В.

Marine Liouliouchev

L'ACTIVITE EDUCATIVE ET LES VUES PEDAGOGIQUES
DE DOBRI VOINICOV ET DE VASSIL DROUMEV
A BRAILA PENDANS LES ANNEES 60-70 DU XIX STECLE

Велико Търново, 1983

От издирените сведения и документи не може да се твърди, че през втората четвърт на миналото столетие българските колонисти в Браила, току-що прехвърлили Дунава след Руско-турската война от 1828-1829 г., основават свое просветно огнище. Без съмнение обаче през първите години от заселването им тук те насочват главно вниманието към икономическото си устройване, без да поставят културните интереси изцяло на заден план.

При условия на все още материална нестабилност въпросът за откриване на собствено учебно заведение с български учители през 30-те и 40-те години на XIX в. не стои пред българската колония в Браила като първостепенна задача. Като се има пред вид обаче, че болшинството от българските бежанци в този град идват от градски български селища с големи културно-просветни традиции /Сливен, Ямбол, Котел, Велико Търново, Габрово, Шумен, Русе, Сопот, Елена и др./, то особено по-заможната част от българските колонисти изпращат децата си в откритите вече румънски, гръцки и други училища и пансиони.¹

¹ Опит за проследяване развитието на учебното дело в Браила през Възраждането прави Раду Перриану, който учителствува в този град и полага немалко усилия за издирване на материали от държавните архиви на Румъния и редица литературни източници, имащи пряко или косвено отношение към учебното дело в Браила. Плод на тази дейност е трудът му "Istoria școalelor din orașul și județul Brăila, 1852-1864", București, 1941. Ценни сведения за образователното дело в това селище се съдържат и в монографията на румънския историограф В.А.Урека "Istoria, școalelor 1810-1866", t. II-III. Buc., 1892, както и в произведенията: I. Delescu și alți, Dicționar geografic al județului Brăila. Buc., 1894, p. 53; Documente privind istoria orașului Brăila 1831-1918. Buc., 1975, p. 30; В. Българска пчела, год. I, 31.V.1863, бр. 1, с. 3.

Основателна е оценката, която дава по този повод българският изследовател Н. Жечев², че българската емиграция в Браила възприема гръцките училища в Румъния непосредствено след заселването си в тази страна като нормално явление, тъй като в немалко селища в българските земи съществуват гръцки учебни заведения, в които се учат децата на по-богатите българи, или пък елино-български училища, в които обучението се води на гръцки език. Нуждата от знания на гръцки език и други западноевропейски езици за успешно водене на търговска дейност заставя значителна част от българското население в емиграция да насочва своите деца към училища, пансиони и курсове, държавни или частни, с преподаване на чужд език.

По-голяма част от откритите през 1840-1841 г. пансиони³ включват в учебния си план изучаване на славянски език, за да могат да привлекат по възможност повече деца на заможни родители българи, тъй като таксите в тях са доста високи, надвишават 60 жълтици годишно.

Румънските изследователи Ал. Дянков и С. Семилиану в статията си "Начало на българското училище в Браила"⁴ отбелязват, че градското административно управление взема решение да открие по-висше училище в Браила и създава катедра по български език в него, за да удовлетвори желанието на браилското българско население - децата да изучават своя роден език. Поради липса обаче на подготвен учител българин по тази дисциплина в 1847 г. катедрата по български език към споменатото училище се закрива.

Така че през първата половина на XIX в. българската емиграция в Браила не успява да създаде свое новобългарско

² Н. Жечев, Браила и българското културно-национално възраждане, С., 1970, с. 30-31.

³ Arhivele Statului Brăila, F. Prefecturii județului Brăila, dos. 3385/1840, f. 95, 321.

⁴ Al. Diancov și S. Semilianu, Inceputurile școlii bulgare la Brăila.-Analele Brăilei, an. VI, 1934, Nr. 1, pp. 20, 29.

учебно заведение с ярко изразен национален характер, което да се превърне в своеобразен център за културни инициативи и прояви, за укрепване на българското национално съзнание. Причините за това са както от обективно, така и от субективно естество и на първо място – не особеното силно чувство за обществен дълг у мнозина от заможните българи, както и от липсата на разбиране "за общността на личните и народните интереси"⁵; на второ място – грижата им за материално замогване, осигуряващо съществуването им, отнема сили и време, непозволяващи отклонението на вниманието им от главния икономически проблем; трето – наличието на сложен етнически състав с по-високо духовно равнище, със свои просветни институции и създадени вече традиции, както и предявяваните високи изисквания от страна на румънските просветни власти към учебните заведения на отделните народности оказват съществено влияние върху основаването на българско училище; четвърто – насочване вниманието на българската емиграция към започналата поредна Руско-турска война /1853-1856 г./ в района на Добруджа и пламналите отново надежди за близко освобождение на поробената родина и пето – усложнените условия, в които живеят и работят браилските български колонисти в чужда страна. Тези и други причини, фактори и предпоставки, взети в тяхната съвкупност, не позволяват на българските заселници в Браила отрано да се консолидират и да поемат пътя на своето народностно утвърждаване и духовно възраждане.

Въпреки това българските колонисти, предимно от средното съсловие, не скъсват с родната култура, просвета и книжнина. Застъпването на българския език в различните училища и пансиони в града спомага до известна степен за поддържане на народността, създава, макар и бавно нужните предпоставки за преминаване през следващото десетилетие към полагащите основите на българско учебно заведение.

Независимо обаче от различните по характер и степен причини в края на 50-те години на XIX в. пламенният революционер и книжовник, големият български хуманист и демократ Г.С.Раковски отправя укор преди всичко към богатите

⁵ Н. Жечев, цит. съч., с.37.

българи в България и Влашко, в това число и в Браила, които имат възможност да подпомогнат българското просветно и книжовно дело, но проявяват недостатъчно високо обществено съзнание към националните народополезни дела.

Няколко документа⁶ показват, че в Браила се основава новобългарско училище през есента на 1861 г. От тези и други документи се вижда, че мотивите на българското училищно настоятелство за създаване на своя просветна институция, изложени в неговата молба-искане до съответните органи в Браила и Букурещ още през 1860 г., са, че "... българският език е нужен за доброто съседство и за търговските връзки със своите събратя оттатък Дунава... Българите искат да основат училище за своите деца и на свои разноски."⁷

Откриването на българско учебно заведение в Браила е съпроводено с оттеглянето на 40 деца българчета от румънското държавно училище, които до този момент се учат в него. Обучението в браилското българско училище се предвижда да се води на български език, като румънският език намери място в учебния план в качеството си на чужд, съобразно изискванията на румънското просветно законодателство.⁸

От издирения документ в държавния архив в Браила /Дело 2197 от 1863 г. на Браилската община/, който отразява учеб-

⁶ Arh. Stat. Brăila, F. Prefectură Judetului Brăila, dos. 221/1863, f. 2, 3, 4, 5, 6; Архив на Г.С.Раковски, т. III, С., 1966, с. 656; НБКМ-БИА, Ф. I Б 1853 /инв. №7251/, л. 1; В. Българска пчела, год. I, бр. 1, 31.V.1863; С. Табаков, История на град Сливен, т. II, С., 1924, с. 161. Авторът на това съчинение погрешно съобщава годината /1860/ за поставяне основите на първото българско училище в Браила; Arh. Stat. Buc., F. Ministerul Cultelor și Instrucțiunei Publice, dos. 684/1861, f. 1, 2 (Locuitori bulgari solicită Eforiei școlare a aproba înființarea a unei școlei bulgarească în orașul Brăila).

⁷ Arh. Stat. Buc., F. Ministerul Cultelor și Instrucțiunei Publice, dos. 442/1863, f. 8.

⁸ R.I. Perianu. Цит. съч., с. 124.

ния план на първата българска просветна институция в този град /"Brăila, Programa de învățămînt a școlii bulgare din Brăila"/,⁹ можем да съдим за педагогическите виждания на членовете на училищното настоятелство, техните стремежи и амбиции да издигнат впоследствие равнището на българската просвета в града съгласно съвременните изисквания на обучението в Румъния, Русия, Австрия и в другите страни.

Заслуга за полагане основите на браилското българско училище имат първият български учител в това учебно заведение Костадин /Константин/ Ив. Попов-Търновски¹⁰, Кръстю Хр. Чапъров, Димитър Т. Балджиев, Мина Минович и други, т.е. ония българи-родолюбци, произлизащи от средите на малоимотната и средноимотната прослойка от българската емиграция, които имат високо народно чувство и чувство за гражданска отговорност. Те са, които не разполагат с големи финансови възможности за издръжка на своите деца в скъпи чужди училища и пансиони, но са най-ревностни радатели на българската просвета. В лицето на българското училище те виждат оная институция, която е способна да запази народността им от асимилация, да се съхранят родният език и националните културни ценности и традиции.

Откриването на Браилското българско народно училище съвпада с настъпилото раздвижване сред българската емиграция в Браила, а това е свързано с разгорялата се у нас църковно-национална борба и с дейността на Г.С. Раковски в Румъния. Това е време, когато "националният дух се повдигна неимоверно, националните стремежи придобиха непреодолима сила, като намериха реален израз в националната борба с "фанариотите", в борбата за църковна самостоятелност..." -

⁹ Documente privind istoria orașului Brăila 1831-1919..., p.212.

¹⁰ В. Дунавски лебед от 25.X.1861 г. характеризира К. Ив. Попов като "юноша с добро поведение, народен дух и снабден с добри науки и няколко чуждестранни езици". Той е с висока педагогическа култура, съставител и преводач на множество учебници, "спомоществовател" на народностни инициативи и "...умира от глад".

отбелязва идеологът на социалистическото движение в България Димитър Благоев по повод разгърналата се църковно-национална борба и нейното отражение сред българската емиграция отвъд Дунава.¹¹

Активна обществена и политическа дейност развиват предимно почитателите на Г.С.Раковски в Браила. Те подпомагат материално неговите обществено-революционни почини в Сърбия и Румъния, те са и преките организатори на българската просвета в този крайдунавски град. Това са изтъкнатите по онова време български обществени дейци и патриоти Г.Лазарович, А.Канович, М.Попович, Кр.Чапъров, Д.Чапъров, П.Чапъров, Д.Томов, Ст.Минович, Д.Налбантов, Д.Балджиев и др.¹²

Първата учебна година завършва с небивал успех, но радетелите на българското учебно дело не са опиянени от постигнатите резултати, защото тревогата за осигуряване на материалната му издръжка не ги напуска нито за миг. Обществени сили, които заложиха основите на браилското българско училище, са пълни с решимост и желание за по-добра наредба на току-що създаденото учебно заведение, но онези, от чиито средства зависи по-нататъшната съдба на тяхната инициатива за развитие на народността, стоят встрани от общественото дело, недооценяват значението на училището за издигане и поддържане на народностния дух и съзнание, с което все повече се отдалечават от своите сънародници и от борбата за национално възраждане.

По повод завоюваните първи успехи на българската просвета в Браила в началото на 60-те години на миналото столетие може да се направи справедливо заключение, че основоположниците на браилското българско училище споделят издигнатата още през 30-те години на XIX в. идея от Васил

¹¹ Д.Благоев, Принос към историята на социализма в България, С., 1949, с.47-50.

¹² R.I. Perianu Цит. съч., с.127: ' Г.С.Раковски, Възгледи, дейност и живот, т.11. Документални материали. С., 1968, с.58.

Априлов за създаване на новобългарско училище с демократичен характер на обучение - всеобщо, достъпно и безплатно не само в рамките на града, но с открити врати и за децата на народа от другите български колонии в Румъния и Русия, както и от поробените български земи в състава на Османската империя.¹³

Направената равностметка на резултатите от изминатия път от браилското българско училище е повод за коментар от страна на П.Р.Славейков и Р.И.Блъсков,¹⁴ като и двамата подчертават значението на развитието на българското образователно дело в Браила за запазване на родния език, писменост и култура, за активизиране на българската народност в този град за участие в борбата за самостоятелна българска църква, за национално обособяване и духовно възраждане. Според тях браилското българско трикласно частно училище с неговите 150 възпитаници, "с наредбата, програмата и вървежа" вече е приковало вниманието към себе си на цялата българска емиграция не само в Румъния.¹⁵

Особени успехи бележи българското училище в Браила след назначаването на Добри П.Войников за учител през 1864 г. Тук той намира по-благоприятни условия за просветна и книжовна изява в сравнение с тези в родния му град - Шумен. В същност Войников идва в Румъния с оформени педагогически възгледи под влиянието предимно на Ив. Момчилов от Еленската "даскалоливница" и С.Доброплодни от Шумен, но тук обстоятелствата му предоставят възможност за пълно проявление и по-нататъшно развитие на неговите дидактико-естетически и художествено-драматургически идеали

¹³ Ж.Атанасов, История на българското образование, С., 1973, с.119-120.

¹⁴ В Българска пчела, год. II, бр.4, 23.VI.1864, с. 303-304.

¹⁵ Вж. Програмата /учебния план/ на браилското българско училище, публикуван във в. Българска пчела, год. I, бр.17, 20.IX.1863.

и вкусове, на организаторските му способности като педагог-новатор, като значителна фигура на нашето Възраждане през втората половина на 60-те и началото на 70-те години на миналото столетие.

Още през 1861 г. в Шумен Войников съставя "Кратка българска история",¹⁶ целта на която е да изтъкне героичното минало на българския народ /"какви блистателни дела и славни подвиги са извършвали праотците /ни/, които със време са играли не по-малка роля в политическия свят у Европа, отколкото други по-значителни днес европейски народи"/, да напомни на съвременниците си, че нашият народ и в частност българската младеж има нужда от познаване на своята история, с която трябва да се гордее, да не забравя, че е потомък на героичен народ, попаднал столетия в тежки беди. Това учебно помагало става настолна книга в обучението по история и в браилското българско училище, и на болшинството от българската емиграция в града.

Добри Войников е първият български просветен деец в Браила, който в края на всяка учебна година по време на така наречените "изпитания" въвежда програми с диалози, с тетрални сцени в силно патриотичен дух, с нравствено-етична насоченост, които оказват особено психологическо въздействие върху присъстващите, допринасят за повишаване на народностното самочувствие и гордост, за консолидиране на българската колония, за насочване вниманието ѝ към задачите, които решава българската емиграция в Румъния през втората половина на миналото столетие.

Интересни данни за дейността на Д.П.Войников като учител и драматург в Браила, свързал възпитанието на младото българско поколение в емиграция с изкуството, ни дава в своите спомени Кири Тулешков.¹⁷ "Войников като учител - пише Тулешков - живееше много оскъдно. Без да подозира той, че от тази му оскъдност ще се създаде епоха на едно

¹⁶ НБКМ-БИА, Кратка българска история от Добря П. Войникова. Издание първо, 1861, с.6-7, 191-194.

¹⁷ НБКМ-БИА, Ф.4 /Фонд Кири Тулешков/, а.е.3, л. 47-49.

политическо възраждане." Обстоятелствата подтикват младия български педагог да се залови за перото, за да сложи начало на българския професионален театър /1865 г./ - първа организирана и обучена труппа извън българските земи, заслужила слава в Румъния, без да бъде напълно разбран и реално оценен от тези, в чиито ръце е съдбата на българската просвета и култура в този град.

Дейно участие в труппата на Л.Войников, както е известно, вземат Димитър Великсин¹⁸, Екатерина Василева¹⁹, Христо Ботев, както и други местни талантиливи младежи и девойки. В една от по-късните си дописки в. "Дунавска зора" пише, че в лицето на Войников българите от Браила виждат първокласен учител и талантилив организатор и драматург.²⁰ Вестта за неговия читалищен театър и оркестър и възходът на ръководеното от него училище достига до всички български колонии в Румъния и Южна Русия.

¹⁸ Д. Великсин /псевд. на Димитър Великов/ е виден обществен деец, патриот, поет и публицист в Браила, син на родители от Сливен.

¹⁹ Екатерина /Катерина/ М.Василева е българка /по майка от Сливен/ с голяма култура в областта на музиката и литературата. Пише на румънски и френски език и заема важно място в румънската литература през първата четвърт на настоящия век; D.N.Mincev, Din relatiile culturale rominobulgare: Ecaterina Vasileva. - Romanoslavica, v.X. Buc., 1964, pp.439-443. Н.Жечев, Цит.съч., с.69.

²⁰ Б.Пенев. История на българската литература, С., 1936, IV, с.779; Б.Ангелов, История на българската литература, С., /1762-1878/, С., 1933, с.226; Г.Крънзов, Основоположникът. - Лит.фронт, бр.16, 11.IV.1968; П.Русев, Родоначалник на българския театър и драма. - Театър, кн.3, 1958, с.69-70; Н.Драгова, Драматургията на Добри Войников. - Родна реч, кн.4, 1960, с.23.

За въздействието на първите Войникови пиеси върху съзнанието на българските колонисти в Браила говори фактът, че след представленията в целия град единствена тема на разговор е българският театър, а в училището децата говорят помежду си не на румънски, както е обичайно, а на български език. И още едно обстоятелство е знаменателно за българското училище – записаните в румънското учебно заведение български деца от града в началото на учебната година се връщат в българското, обяснявайки тази своя постъпка с мотива, че и те са българи. "В много къща се почна да се говори на български език. Там, дето младите допреди 11 май не позволяваха да се говори български, ако и да са тия българе пришълци от Сливен или друг град от България, сега вече стана обратното" – отбелязва Тулешков.²¹

Очевидно не всеки осъзнава ролята и значението на зараждащия и утвърждаващия се български театър в Румъния за възпитание в народностен дух на българската емиграция, който чрез средствата на сценичното претворяване на епизоди от славното историческо минало на нашия народ постига по-бързи и по-преки възпитателни резултати за повишаване на националното съзнание и самочувствие на българските колонисти, за общото им културно извисяване. За това говори фактът, че в тогавашния печат прозвучават критични нотки, насочени пряко към Д.Войников, обвинявайки го в несъществуващи грехове – въвеждане на театрални представления в училището за сметка на "истинското" обучение на децата на "четмо и шемо". "Критиците", по всяка вероятност произлизащи от "горната класа" и отрицателно настроени към директора на българското училище и към неговите творения, не правят разлика между професионален, читалищен и училищен театър. В същност Войников въвежда в браилското българско училище диалози и сценки, изпълнявани с театрална виртуозност на общоучилищните актове пред родители, ученици, общественици с цел не да създават пищност, външен блясък на училищната дейност пред обществото, а да разкрият историческото минало на свой народ и да разпалят силни патриотични чувства в сънародниците в Браила. С тези училищни

²¹ ИБКМ-БИА, Ф.4, а.е.3, л.50-54.

драматургични сценки, както и с читалищната театрална група Войников търси нови форми и средства за пропагандиране и внушение на актуалните национални задачи през втората половина на 60-те години на миналото столетие.

Справедлив отговор на тези обвинения към личността на Войников от името на браилската българска младеж дава Боби Генчев, който заявява: "Д.Войников не е никога въвел театрални представления в нашето училище: едно че той не е артист, нито актьорин и друго - нашето училище не е нито театро, нито салон за забавление; следователно театрални представления не са се ввели в онова наше заведение, дето българските деца ходят да се учат на четмо и писмо."²²

Критични бележки са насочени към театъра на Войников не само от консервативно-невежествени позиции, но и от гледна точка на тогавашното равнище на нравствеността. П. Р.Славейков и Т.Икономов считат, че нашият народ не е достатъчно дорасъл да възприеме дълбоките идеи на изкуството.

Войниковият възрожденски театър в Браила, макар и да е все още несъвършен /както впрочем е и театърът на С.Добротопли и Кр. Пишурка/, носи патоса на епохата. Той вълнува не само българската емиграция в Румъния с патриотично-романтичните си драми, но и "дълбоко импонира на естетическите и духовните потребности на българското възрожденско общество"²³ в цялост. Свързан първоначално с учебното дело и с читалищата /в Шумен, Лом /1856 г./, Цариград, Болград/, той постепенно се обособява като изкуство със свои специфични самостоятелни форми, "за да даде изява на народния творчески гений".²⁴ Освен възпитателните и патриотич-

²² В Турция, год.111, бр.5, 23.VII.1866, с.3.

²³ Н.Генчев, Българско възраждане, С., 1981,с.211-212.

²⁴ Пак там; П.Линков, Добри Войников. - В: Линков, П. Възрожденски писатели. 2 изд. С., 1964, с.214-216; З.Великова, Добри Войников. - Лит. фронт, бр.48, 21.XII.1968; Н.Драгоева, Добри Войников. - Септември, кн.5, 1958, с.140.

тични цели, които преследва трупата на Войников в Браила, тя допринася за жанровото развитие на българската литература, обогатява културния живот на българската емиграция и не на последно място осигурява средства за народополезни инициативи, в това число и за издръжка на българското частно училище в града.

За подобряване обучението по роден език Д. Войников, като филолог и педагог, замисля, съставя и издава "Българска граматика за първоначални ученици".²⁵ Това негово произведение представлява учебно помагало за учениците, съдържащо теоретични обяснения за всяка част на речта и множество упражнения с конкретни указания за самостоятелна работа на учещите се от началните класове по усвояване на всяка граматическа категория. Така например в глава първа, посветена на съществителното име, след изясняване на понятието съществително авторът предвижда упражнения със следната задача: "Ученикът, като препише това упражнение, ще подчертае всяко съществително име и ще да каже какво е." След обяснението на рода на съществителното име Войников предвижда ново упражнение с нова задача: "Ученикът ще препише следващите съществителни и ще забележи всяко от кой род е, като тури пред него един, една, едно."²⁶

В "Българската граматика..." на Войников преобладават примерите и упражненията, което ни навежда на мисълта, че като филолог той се съобразява с възрастовите възможности на децата от началните класове и се стреми въз основа на кратко теоретическо обяснение на частите на речта да създаде твърди езикови умения за практическо приложение на придобитите знания чрез множество кратки, добре подбрани, логично свързани и до голяма степен интересни упражнения. Стилът на автора се отличава с краткост, със словесна пестеливост и с категорична яснота при поднасяне на граматическите категории и с простота в изказа на по-сложни езикови явления.

²⁵ НБКМ-БИА, Българска граматика за първоначални ученици. Отъ Д. П. Войникова. Трете издание, Пловдивъ, 1869.

²⁶ Пак там, с. 6-9.

Какви са в същност педагогическите идеи на Войников в Браила, характеризиращи го като интелект, достигнал върхове в своето развитие и прозрение?

Още като ученик на Сава Доброплодни в Шумен и на Иван Момчилев в Еленската "даскалоливница" изпъква сред връстниците си със своята природна интелигентност и подчертана жажда за знания. Получил за времето си солидна подготовка в Цариград във френското училище в Бебек, той вижда призванието си да служи на своя народ на педагогическото поприще. По време на шестгодишното си учителствуване в родния си град Шумен в условия недостатъчно благоприятни за лична изява, младият педагог вижда недостатъците в структурата и наредбата на българските училища, в преподаването по взаимноучителната метода и в ограничеността на класното образование в Шумен и се стреми да създаде ново направление в обучението, в учебния план и учебните програми, позволяващо по-резултатно преподаване на родния език и по-широко застъпване на обществено-политическите дисциплини и най-вече родната история, която е призвана да запознае българската младеж със славното минало на своя народ, с неговия принос за културното издигане и народностното обособяване на съседните нему народи.

Тази мисъл, появила се у него още по време на учението му в Бебек, независимо от характера на обучението и политическите настроения в това учебно заведение, Войников я осъществява през 1861 г., съставяйки "Кратка българска история" с цел да повдигне националното самочувствие на своите възпитаници и да очертае отговорните задачи, които стоят пред тях, за активно участие в борбата за просветно, културно и политическо възраждане на своя народ.

Озовавайки се в Браила 31-годишен, Войников намира по-благоприятни условия за разгръщане на своите способности. Тук той заварва открито българско частно училище под ръководството на големия патриот, просветен деец и общественик Костаки Попов-Търновски. Създадената училищна организация от неговия предшественик не го задоволява и той още на следващата година след назначаването му за учител и директор дава нов облик и ново направление на обучението.

Оскъдни са сведенията за неговите педагогически схващания, но от "словата"²⁷ му при провеждане на "изпитанията" в края на всяка учебна година и при други случаи могат да се направят съответни изводи за възгледите на Войников през втората половина на 60-те години на XIX в.

Добре запознат още през периода на учителствуването си в Шумен с книгата на С. Лоброплодни "Водител на взаимните училища" /1852 г./ и по-късно с някои ръководства по звучната метода, с възрожденската книжнина с дидактическо предназначение /учебниците на Хр.Г.Ланов, Драган Манчов, Й. Груев, Ботьо Петков и др./, с преведени от руски, сръбски и гръцки език "числителници", както и с други учебни помагала, издалени през втората половина на миналото столетие, Войников още от първите дни на просветната си дейност в Браила успява да се наложи с педагогическата си компетентност пред българската община в града и да убеди колегите си и училищното настоятелство в необходимостта от усъвършенствуване на обучението и разширяване на предметната номенклатура на училището, т.е. подобряване на учебния план, с оглед преподаването да бъде издигнато на равнището на съществуващите румънски /държавни/ училища и да стане по-привлекателно за заможната прослойка на българската емиграция в града.

Докато в българските земи звучната метода на обучение се въвежда в края на 60-те и началото на 70-те години на миналото столетие, свързана с приложението на класно-урочната система в началните училища, то под влиянието на по-високата организация на държавните и частните училища в Браила тя се прилага в браилското българско училище още при основаването му. След пристигането на Д. Войников в този град звучната метода се издига на още по-високо равнище. Отделните класове /отделения/ се снабдяват с последните новоиздадени учебници /буквари, читанки, землеписа-

²⁷ Вж. "словата" на Войников, публикувани изцяло, отчасти или перефразирани във в. Българска пчела, год. 1, бр.1, 31.V.1863; Пак там, бр.2, 7.VI.1863; Пак там, год. 11, бр.1, 23.VI.1864; В. Дунавска зора, год.1, бр.17, 17.X.1868, с.175; Пак там, год. 11, бр.35, 5.VII.1869.

ния, числителници /аритметики/, граматика, чуждосазикови помагала, история, в това число и със съставения от него учебник "Кратка българска история".

Идването на Войников в Браила съвпада с активизирането на българската емиграция в борбата ѝ за независима българска църква, за признаване и утвърждаване на българската народност, което от своя страна създава предпоставки за разгаряне в бъдеще на националноосвободителното движение. Застанал в началото на просветителски позиции, т.е. считайки просветата като средство за народно пробуждане, под влиянието на възродителните процеси вътре в страната и сред българската емиграция във Влашко, Войников в началото на 70-те години се убеждава, че училището чрез своя светски и научен характер на обучение е призвано да подпомогне народната борба за освобождение на родината, че то е фактор и условие за народностно самосъзнание и просветно, културно и политическо проявление.

Съдейки от педагогическото и литературното творчество на Войников през периода на пребиваването му в Браила, с основание можем да посочим, че той не достига върховете на революционно-педагогическите схващания на Христо Ботев, но пръв от всички български просветни дейци в Румъния през 60-те години на XIX в. най-много се доближава до гледището на Г.С.Раковски за ролята и мястото на българската просвета в периода на националноосвободителната борба.

Подобно на Г.С.Раковски, макар и в недостатъчно ясно изразена езикова форма, в словото си по случай завършване на учебната 1869 г. Войников разкрива огромното значение на родната просвета, наука и изкуство, както и прогресивните завоевания на човешката култура за преуспяване на българската нация, за издигането ѝ на равнището на напредналите европейски народи. Той справедливо посочва, че България е древна държавна организация с богато историческо и културно наследство, но зла съдба ѝ отредила да бъде поробена от варварски орди без култура и традиции, спасявайки по този начин западната европейска цивилизация от унищожение и задържане на нейното развитие.

За разлика от просветителите, страхувачи се от революционния подем на народните маси, Д.Войников в края на 60-те и началото на 70-те години на миналия век с горещ за-

питник на онова просвещение, което съдействува за патриотично и гражданско възпитание на младежта във Влашко и на българската емиграция като цяло с оглед успешното и масовото им увличане в борбата за национално освобождение.

За изпълнение на тази отговорна обществена задача на българското просвещение отвъд Дунава Войников отрежда особено място на обучението по родна история, роден език и самобитното българско изкуство. За него историята, както той сам отбелязва в своята "Кратка българска история" и по друг повод по време на учителствуването си в Браила, без да споменава думите "революция" и "революционна борба" /тези думи не се съдържат и в речта на Тодор Пеев като учител и директор на браилското българско училище след Д.Войников и В.Друмев, въпреки че е член на БРЦК/, е учебен предмет в новобългарските училища с изключително значение за създаване на интерес към миналото на България, за приобщаване на младежта към вековните исторически тежнения на българския народ и най-вече за повдигане на нейния дух и национална гордост.

Съществено е да отбележим още, че Войников е един от първите просветители от втората половина на 60-те години на миналото столетие, който плътно и целенасочено свързва обучението по история с изкуството. Намирайки се под влиянието на Г.С.Раковски или по-точно казано, споделяйки възгледите му за възпитателното значение на историята, Войников се стреми чрез училищните драматургични сценки и своите драми на фона на историческото минало на българския народ да обедини силите на българската емиграция за борба против потисничеството, мракобесието и робството.

От спомените на Киро Тулешков за влиянието, което оказват пиесите на Войников върху съзнанието на сънародниците му в Браила, от многобройните дописки в българския емигрантски печат по този повод разбираме, че младият български педагог и драматург свързва борбата за просвещение на българските колонисти с борбата за политическа свобода, като при решаването на тази социално-политическа задача той отрежда особено място на родната история като учебен предмет в структурата на учебния план на предосвобожденските български емигрантски училища в Румъния.

Театърът, изкуството за Д.Войников не са средство за

развлечение, за отклонение вниманието на българските колонисти от злободневните социални и народностни проблеми, а мощно оръжие за национално самосъзнание, за формиране уважение и любов у подрастващите и техните родители към духовните и материалните ценности на своя народ, призив за всеотдайно служене на народа и на неговата освободителна мисия - окончателно отхвърляне на османското владичество и изграждане на нова България.

Погрешно е да се смята, че основните подбуди у Войников за свързване на обучението с изкуството са грижата му предимно за осигуряване на средства за издръжка на българското просветно учреждение в Браила, чийто ръководител е той самият. Идеята за създаване на български професионален театър се появява у него /преди това у С.Доброплодни и Кр. Пишурка/ не случайно и не по време на неговото пребиваване в този град. В това отношение е пресилено и неправдоподобно становището на румънския изследовател Валентин Келару.²⁸ За неговите ранни стремежи и способности в областта на изкуството ние узнаваме още по време на педагогическата му дейност в Шумен, но тук, в крайдунавския град във Влашко, той намира търсените благоприятни условия за разгръщане на своите драматургични и музикални дарования и за реализация на лелеяната отдавна мечта да положи основите на националния български театър и да свърже изкуството с възпитанието на българската младеж в емиграция.

Историята отреди заслугата на Войников пръв да докаже на дело огромното значение на изкуството за патриотичното и естетическото възпитание на подрастващото поколение и за свързване по-нататък на училището с целите и задачите на националноосвободителната борба на българската емиграция в Румъния.

Съдейки от неговата публицистична дейност като редактор на в. "Дунавска зора" и от речите му пред браилската българска общественост, Войников изпъква пред нас като широко осведомена в областта на педагогическата теория личност, особено ценяща ролята и мястото на семейството за възпита-

²⁸ Valentin Gr. Chelaru, *Influente literare românești în opera dramaturgului bulgar Dobri P.Voinicov*. Buc., 1941, pp. 108-111.

нието на подрастващите, като изтъква значението на личния пример на родителите и нравствените ценности на семейния колектив /трудолюбие, честност, любов към народността, нейния език и културни традиции, чувство за достойнство и национално самочувствие, обществена активност и пр./.

В създаденото от него ръководство "Хубавото и изкуството"²⁹ с дидактическо предназначение се дава определение на понятието естетичност, намират място видовете изкуство /архитектура, ваятелство, живопис, музика, поезия/, като авторът се спира по-подробно на "Поезията и нейните видове", с което в същност Войников за пръв път с голяма вещина насочва българската педагогическа общественост към въпросите на словесността и значението ѝ в обучението в новобългарското предосвобожденско училище.

Той не успява да обобщи теоретически педагогическите си възгледи за естетическото възпитание на младежта и народа, но на дело в педагогическата си практика показва връзката на изкуството с другите творения на човешкия труд, обединени от общата идея да служат на голямата патриотична задача за повишаване естетическата култура на нашия народ в ония трудни за него времена, да разгарят у него чувство на гордост, че е създал и продължава да създава материални и духовни ценности, да го вдъхновяват в борбата за национално освобождение.

Не ще бъде пълна характеристиката на основните педагогически идеи на Добри Войников като педагог-новатор, естет, писател, публицист, патриот и организатор на българската просвета в Браила, ако не споменем за неговото гледище по отношение значението на родната реч за опазване народността от асимилация вътре в страната и отвъд Дунава.

В едно от последните си пред българските колонисти в Браила слова Войников ги призовава да не се поддават на езикови, културни и политически въздействия, да ценят и пазят своя език и да дадат своя принос в борбата за духовна и политическа свобода. Подобно на Паисий Хилендарски, в една от уводните статии на редактирания от него вестник "Дунав-

²⁹ НБКМ-БИА, Ф. 81 /Фонд Д.П.Войников/, а.е.11
А 9734, л.1-27.

ска зора", като изтъква нуждата от обучение по роден език за предпазване на сънародниците му в Румъния от чуждо влияние, от асимилация на българската колония в този град, той пише: "Сънароднико! Гордей се със своята национална култура и език. Народността ни е достойна за уважение и преклонение!"³⁰

След заминаването на Д.П.Войников³¹ за Гюргево неговото място на учител и директор през учебната 1871-1872 г. се заема от талантливия, инициативния и високо образования просветен деец, книжовник и действителен член на Българското книжовно дружество в Браила Васил Друмев. Подпомогнат от новото училищно настоятелство, от ръководството на БКД и предимно от Васил Д.Стоянов³² и Лука Радулов³³, Друмев се заема да стабилизира българското учебно заведение, да състави реален бюджет на училището и да го издигне на равнището на съвременните педагогически изисквания с оглед да отговори на потребностите на българската колония в града.

Той въвежда нов правилник за реда в училището, в който конкретно са посочени задълженията на ученици и учители, отговорността на учителите за обучението на децата, отчетността за извършената работа пред ръководството на учебното заведение, дейността на учителския съвет и пр. За първи път

³⁰ В. Дунавска зора, год.11, бр.31, 14.V.1869.

³¹ За заминаването на Д.Войников от Браила и назначаването му за учител и директор в Гюргево вж. писмото на Тодор Пеев до Васил Стоянов от 14.IX.1873 г. - АБАН, Ф.141, оп.1, а.е.228, л.3.

³² Васил Д.Стоянов /1839-1910 г./ е книжовник, учител и обществен деец, един от основателите и действителен член на БКД.

³³ Лука Радулов е българин от Браила, сътрудник на БКД, член на училищното настоятелство, спомошествовател на редица народностни инициативи.

Друмев въвежда "Бележна книжка за ежедневните отговори в уроците и за поведението на учениците от народното българско училище в Браила за училищната 1870-1871 г."³⁴

От тази "Бележна книжка..." се вижда, че Друмев въвежда строга отчетност и контрол за качеството на обучението в българското училище. Член 7 от параграф Б посочва, че "учителите са длъжни всеки месец да представляват на Директорът общтата сума на ученическите успехи в уроците, които им преподават: така също и общтата сума на поведението им". Член 9 гласи: "Сички учители са длъжни да държат всеки две недели Учителский Съвет, на който имат право да присъствуват и Училищните Настоятели, както и покровители. На тези съвети ште стават разсъждения върху успехът на училището, върху способът на преподаването ..."³⁵

По отношение на учещите се член 15 от "Бележна книжка ..." отбелязва, че "Всякой ученик е длъжен да има винаги при себе си Бележна книжка, в която ште се записват ежедневните негови отговори в уроците, така и поведението му..." Определена е и оценъчната система /доцимولوجична скала/ за знанията и поведението на учениците: "1 = лошо, 2 = малко добре, 3 = добре, 4 = много добре".³⁶

В продължение на две учебни години /1871-1873 г./ Друмев полага огромни усилия да отговори на нарасналите изисквания към българското училище от страна на прогресивната част от българската емиграция чрез структурни и организацион-

³⁴ НБКМ-Старопечатен отдел, Бележна книжка за ежедневните отговори в уроците и за поведението на учениците от народното българско училище в Браила за училищната 1870-1871 година. Браила. Печатница Триъгълник, 1871, с.1-13. Екземплярът, съхраняван в НБКМ-Старопечатен отдел, е надписан за ученика Велчо Стоянов от III-ти клас през учебната 1870-1871 г. и е подписан от директора В.Друмев и от настоятелите В.Куртович и К.Налбантов.

³⁵ Пак там.

³⁶ Пак там.

ни промени в обучението на децата на народа и чрез повишаване чувството за отговорност пред българската просвета у учители и училищни настоятели, но постоянната заплаха от закриване на учебното заведение отвлеча неговото внимание от решаване на големите образователни и възпитателни задачи, продиктувани от обстоятелствата на революционния подем през първата половина на 70-те години на XIX в. Той реално оценява по-нататъшното състояние на българското училище в Браила в случай, че заможните българи не осъзнаят какви "злини нанасят на народността си", проявявайки безразличие към своя род и език, към обществените дела на българската колония.

Друмев споделя критичните оценки на Л. Каравелов по отношение наредбата на българските училища в Румъния и България - недостатъчно подготвени учители, въвеждане на учебни планове с класическо направление, откъсване на обучението и възпитанието от потребностите на българския народ и от задачите, стоящи пред училището в началото на 70-те години на XIX в.

В духа на преявените изисквания от Л. Каравелов, като представител на българската революционна емиграция, за създаване на "народни школи",³⁷ развиващи чувството на гореща любов към собствената родина у младото поколение,³⁸ за чиято свобода трябва да бъде отдадено всичко, директорът на браилското българско училище съставя учебен план и учебни програми, застъпвайки хуманитарни и природоматематически дисциплини, които създават предпоставки за изпълнение на поставените задачи пред новобългарското училище през периода на националноосвободителното движение, като българска история и землеописание, граматика, математика /аритметика, алгебра, геометрия и физика/, естествени науки /зоология, геология, физиология и математическо землеописание/, всеобщо землеописание и история и др.³⁹

³⁷ В. Свобода, год. II, бр. 32, 22. I. 1872, с. 249.

³⁸ Пак там.

³⁹ Пак там.

В Браила Друмев развива разностранна дейност. Приносът му за преуспяване на БКД и за списване на неговия орган "Периодическо списание" е неоеценим. Литературното му наследство в значителна степен е изяснено в нашата историография и заема справедливо определено място в нея. Написани са множество проучвания, които разглеждат неговата личност като драматург, белетрист, критик, духовник и общественик. Слабо досега са застъпени отделни моменти от предимно педагогическата му дейност в Браила като директор на българското училище в този град и не са осветлени педагогическите му схващания.

Краткото време, през което Друмев изявява себе си като просветен деец в Браила, не дава основание да правим категорични заключения за неговите педагогически схващания в началото на 70-те години на миналия век. Доста оскъдни са документите, които идват до нас, характеризиращи вижданията му по проблемите на предосвобожденското българско училище в Румъния. От "Изложението..." на училищното настоятелство⁴⁰ за учебната 1871-1872 г. се вижда, че 30-годишният български книжовник, писател, учител, драматург и голям патриот, макар и с духовно образование, се застъпва за такова обучение, което дава положителни знания, обогатява житейския опит, разширява кръгозора, подпомага личността да се ориентира в обкръжаващия я реален свят, прави я полезна на себе си и своя народ, защищава я от чужди влияния, укрепва народността и националното самочувствие, подготвя я да участвува активно в борбата за национално освобождение.

Това именно разбиране на Друмев за ролята на националното училище през браилския период от неговото развитие като педагог и общественик го подтиква да усъвършенствува учебния план и учебните програми на българското училище в

⁴⁰ НБКМ - Старопечатен отдел, Изложение, направено от настоятелството на Браилското българско училище при даване годишната равностетка за 1871-1872 г. Браила, Книгопечатница Българо-румънска, 1982, с.7,27,28} Ю.Трифонов, В.Друмев - Климент Браницки и Търновски. Живот, дейност и характер, С., 1926, с.70.

този град, като включи хуманитарни и природоматематически дисциплини, които удовлетворяват потребностите на прогресивната част от българската емиграция в Браила - работници, земеделци, занаятчии, дребни и средни търговци, трудова интелигенция.

В споменатия отчет-изложение за постигнатите резултати във възпитанието на учениците през 1871-1872 г. сравнително добре се очертават контурите на педагогическите гледища на Друмев за ролята и мястото на родния език и отечествената история в обучението на подрастващото поколение на българските колонисти в Браила. Несъмнено Друмев, за разлика от своя предшественик Д.Войников, не стига до идеята за свързването на училището с националноосвободителното движение. Той е по-умерен в оценката на значението на обучението по роден език и история в общата организация и структура на българското частно образователно дело в Румъния, отреждайки им място като средство за запазване на народността от асимилация и за повишаване езиковата и общата култура на българските деца. Въпреки тези просветителски позиции будната гражданска и национална съвест на писателя-демократ и хуманист, е неспокойна и той рязко изразява отрицателното си отношение към онези българи от "горното съсловие", които в името на личните си класови интереси забравят народност и език, обричат на самоликвидиране българското просветно огнище.

Всеотдайността на Друмев като педагог и общественик към просветното дело, неговите високи интелектуални и организаторски способности реално се оценяват от Л.Каравелов въпреки критичните му бележки по повод просветителско-еволюционистическата позиция и идеалистически възгледи за развитието на човешкото общество на автора на "Нешастна фамилия".⁴¹

⁴¹ Съчинения на митрополит Климент Търновски /Васил Друмев/, т. II. Трудове по обществени, педагогически и църковно-правни въпроси, С., 1943, с.406. В статията си "За отхраната" идеалистическите възгледи на Друмев за двигателите на общественото развитие проличават в съждениято

Намирайки се под влиянието на педагогическите схващания на Й.Песталоци, Ж.-Ж.Русо, Х.Спенсер и др., с чиито произведения по всяка вероятност се запознава като студент в Киевската духовна академия, Друмев оформя своите виждания за формиране на човешката личност, за нейното възпитание и образование.⁴² В речите си пред родителите на децата и в публикуваните си статии в "Периодическо списание" през 1870-1872 г. под наслов "За отхраната" той засяга множество въпроси за формирането на детето /за здравето му, за възпитание на волята и характера му, чувствата, вниманието, за развитие на способностите, за взаимоотношенията между родители и деца и пр./.

Подобно на големите педагози-демократи и хуманисти, Коменски, Песталоци, Дистервег, Толстой, Берон, Белински, Чернишевски, Ушински и др., той въстава против телесните наказания като метод на възпитание. "Тук намерението е добро, целта е превъзходна, но средствата, които употребяваме за постигането на тая превъзходна цел, докарват съвършено противоположни сетнини. Те не научават детето да не прави погрешки, но оште го направят да стане жестоко и злобно" - пише Друмев.⁴³

му за ролята и мястото на науката за прогреса на човешкото общество. "Науката - пише той - сякогаш е сила, както е и сега единственото средство, при помощта на което човечеството е могло да върви напред в развитието и усъвършенстването си... При това единствено на науката са обязани и днешните богати и силни държави за богатството и силата си" /с.406/. Тези разсъждения Друмев развива и в първата си сказка пред българската общественост в Браила.

⁴² Д.Леков, Васил Друмев - живот и дело, С., 1976, с. 86, Хр.Недялков, 130 години от рождението на Васил Друмев. Библиотекар, кн.5, 1971, с.39. Ив.Спасов, Васил Друмев. - Рощна реч, кн.8, 1962, с.17-18.

⁴³ В. Друмев, Съчинения, т. 11, С., 1968, с. 144,145.

Спирайки се подробно на ролята на семейството и в частност на майката при нравственото възпитание на детето, Друмев подчертава своето становище, че възпитанието в семейството е от особено значение при формиране на детската личност, без да игнорира наследствеността, социалните и обществените условия, при които протича духовното и физическото развитие на детето. Крайната цел обаче на семейното възпитание българският възрожденски просветител в Браила определя от социално-прагматични позиции - детето да израсне като "личен юнак, ... богат, ... чорбаджия".

В същност не може да не се изтъкне верният усет на директора на българското училище в Браила към ролята на наследствения фактор при формиране на детето. "Всеки добросъвестен учител - пише Друмев - е длъжен да гледа шото колкото е възможно развитието на ученикът да бъде все-странно, но голяма погрешка би направил учителят, ако не обръща внимание на природните дарования на ученикът и ако не гледа да развие в него преимуществено тези дарования."⁴⁴

През браилския период от своята дейност В. Друмев откликва на доста актуалния през онова време въпрос за значението, характера и качеството на учебната литература за нуждите на новобългарското училище в Румъния и България. По този повод в статията си "Читанка за приготвяние към граматиката" той разсъждава върху отговорността, подготовката и задължението на авторите на учебници и учебни помагала за българските училища, както и за ролята на учебниците и допълнителната литература в учебния процес.

Друмев правилно счита, че учебните "книги са едно от най-добрите средства за възбуждането и укрепването на умствената самостоятелност в ученикът... Учебниците съставляват главната основа на умственото богатство, а спомагателните книги разширяват това богатство, увеличават го, а главното - дават истинният смисъл на това богатство, правят ученикът да разбере практическото му значение и да го употребява на истинска полза." По отношение на работата на учителя с учебника той изисква "учителят да умее

⁴⁴ Пак там,

да преподава на децата умно и свястно. Каква полза например за малкото дете, ако му се даде в ръцете най-добрият буквар, а пък учителят продължава по старата система със сърдития, вик, плесници и сопа да го учи по този буквар?"⁴⁵

Подчертавайки достойнствата на читанката на Тодор Икономов и отхвърляйки всички читанки, които са "написани по граматиката на френски, сръбски, руски или друг някой чужд език...", Друмев воюва за такъв учебник за децата, който да съединява практичността с "яснотата и точността на изложението", да избавя учениците от необходимостта "папагалски да изучават граматиката на своят бащин език по безсмисленото преподаване на учители, които само папагалски знаят науката, която се казва граматика".⁴⁶

Изискванията, които предявява Друмев към съставителите на учебници за деца, са високи и са продиктувани от убеждението му, че обучението по роден език се води от много учители абстрактно, механично, схоластично. По този повод той отбелязва, че "... на нашите граматисти не им е дохождало и не им дохожда на ум, че знанието на езикът не се състои само в механичното изучаване на граматическите правила и форми, но още и в правилното развитие на мислителните способности на детето, в правилното разсъждение, в точното и правилно мислене, та и в правилното изказване на мислите за кой да е предмет".⁴⁷

Тези схващания на Друмев за езиковото обучение по роден език, изказани преди повече от един век, го правят съвременен, актуален и твърде полезен в наши дни. Това е безкомпромисна борба против формализма в обучението по български език, против онези стремежи под различни предлози и форми да се откъсне училището от истинските знания и от практическите задачи на живота.

⁴⁵ Пак там.

⁴⁶ Пак там, с. 150.

⁴⁷ Пак там,

Утвърждавайки читанката на Т.Икономов като полезно учебно помагало в българските училища в началото на 70-те години на XIX в., Друмев посочва на бъдещите автори на учебна литература какво трябва да притежават - чувство на отговорност, любов към децата на народа, към българската просвета, отбелязвайки: "Той не е искал да удовлетвори своята своето авторско самолюбие и честолюбие..., той погледнал на задачата си твърде скромно, но със здрав и практичен поглед. Той добре разбрал насущната нужда на нашите училища от подобна полезна книжка... Затова неговата Читанка излязла така скромна, но добра: затова статийките в тая Читанка са такива простички, но практични и полезни: затова езикът на тези статийки не е отистина красноречив, ораторски и накичен с хубави-хубави фрази, но е простичък, ясен и добре вразумителен и за малките деца..."⁴⁸

Васил Друмев посреща критично и "Ръководството за словесност" на своя предшественик и колега в браилското българско училище Д.П. Войников. Той разглежда подробно недостатъците на трите части на "Ръководството" и заключава: "...г. Войников някак ненапълно разбрал целта на новия си труд..., това "Ръководство" щеше да бъде много по-добро и по-за работа, ако г.Войников наместо да гледа да си покаже големите познания в тоя предмет и да натрупа това "Ръководство" с толкова много дреболии и схоластически правила, той би погледнал на делото по-простичко, по-естествено и би ограничил трудът си само с главното, само с потребното... Но "Ръководството" има едно достоинство, за което не можем да премълчим. Това са "примерите за упражнение".⁴⁹

Неуморни са усилията на Друмев в духовно-възродителния процес на българската емиграция в Румъния и на българския народ като цяло. Той не жали сили като директор на българското училище и деловодител на БКД да запознава сънародниците си с явления и процеси, до които е стигнало познанието по онова време. В статиите си във в. "Дунавска зора" и в "Периодическо списание" той развива мисълта за

⁴⁸ Пак там, с.153.

⁴⁹ Пак там, с.166, 169, 170.

създаване на ръководен център за развитие на българската просвета, наука и литература, идея, подхвърлена от българският демократ, патриот и голям общественик Натанаил Охридски непосредствено след откриването на браилското българско училище. Друмев внушава на своите читатели и слушатели, че "науката е едничкото светило, което може да доведе човека до истинската му цел, да му даде истинското човешко знание. Само тя, науката, прави човека да бъде човек..."⁵⁰

Като представител на прогресивната част на българската интелигенция през 60-те и 70-те години на миналото столетие, като педагогически и културен деец на своята епоха, църковно-религиозната образованост на Друмев се оказва "безсилна да се противопостави на позитивизма, който е овладял по онова време по-будните умове в Европа и Русия, да устои на напора на положителните знания на XIX в. Очевидно е две тенденции да съжителствуват в неговото светоусещане - идеалистическите концепции със стихийно-материалистическите, позитивистки схващания"⁵¹ отбелязва Г.Димов, един от изследователите на литературното творчество на В.Друмев.

Като писател-художник и критик Друмев проявява висока възискателност към своеобразието на художественото, на драматичното творчество, към психологическото изграждане на образите в литературното произведение. В този смисъл той подлага на критичен анализ творбите на Войников, посочвайки необходимостта от вярно отражение на конкретно-историческите условия в даденото произведение и възможностите "на публиката, за която е написана книгата".⁵²

С критиката си по адрес на Войников В.Друмев се налага с убеждението, че в литературното творчество трябва да

⁵⁰ В. Дунавска зора, бр. 44, 1869, с.3; Г.Димов, Васил Друмев. Литературно-теоретически и критически позиции. - Лит.мисъл, кн.2, 1963, с.25, 29.

⁵¹ Пак там, с.27.

⁵² Пак там, с.30; В.Райнова, Друмев и Белински. - Театър, кн.9, 1966, с.13-15.

се разгръщат природните дарования на твореца, да не се измислят герои и събития, да отразяват духа на епохата, да се внушават възвишени идеи и чувства.⁵³ В по-широк смисъл в тия възгледи прозират "внушенията на романтизма изобшовнушения, дошли, разбира се, чрез руската литература... Собствено защищаваните от Друмев свобода на творчеството и неограничаване на таланта от правила са неща, които няма защо да бъдат смятани за изключително романтични - посочва Г. Панев - те могат да бъдат поддържани и от един истински реалист."⁵⁴

* * *

В заключение на казаното можем да направим извод, че българските колонисти в Браила развиват разностранна обществено-политическа, културна, просветна и революционна дейност от времето на етническото им утвърждаване до самото Освобождение, превръщайки този крайдунавски румънски град в крупно културно-просветно и революционно средище на българската емиграция в Румъния през един от най-важните периоди от развитието на нашия народ - Възраждането.

Приносът на браилската българска емиграция за поддържане будно народностното съзнание на българските бежанци в Румъния, за активизиране и довеждане до край църковно-националното движение, както и за издигане на културно-просветното равнище на народа в периода на сложния, многостранен и противоречив процес на национална еманципация и себеутвърждаване е безспорен и той трябва да бъде високо оценен от българската историография.

Културно-просветните успехи и равнището на развитие на прогресивната българска педагогическа мисъл в Браила преди Освобождението фокусират в образите на двамата браилски просветни дейци Лобри Войников и Васил Друмев.

⁵³

Пак там: К. Топалов, Писателят Друмев. - Родна реч, кн.9, 1970, с.1-4 } Д. Леков, Васил Друмев. Творец и гражданин. - Родна реч, кн.7, 1968, с.20-22.

⁵⁴

Г. Панев, Васил Друмев - критик. - Изкуство и критика, кн.9, 1941, с.394.

Войников се отдава всецяло на педагогическа, книжовна, културна и обществена дейност, утвърждавайки се като голям радетел и отличен организатор на учебното дело на българската колония в този град, като педагог-новатор, естет, значителна фигура на нашето Възраждане през последното десетилетие преди Освобождението. Той е първият български педагог-емигрант, който теоретически обосновава и практически свързва обучението с изкуството, чрез което оказва пряко, емоционално, патриотично въздействие върху възпитаниците си, допринася за утвърждаване на българската етническа общност, представляваща част от народ с богато историческо минало, изпълнено с героични дела, с богата книжнина, култура и традиции.

В интерес на истината следва да отбележим, че Войниковото литературно наследство в нашия историопис не е достатъчно прецизирано, не е обективно оценено в съзвучие с епохата, в която живее. "Башата на българския театър" живее в съзнанието на нашите съвременници все още през призмата на оценките на Пенчо Славейков, Боян Пенев и на Васил Друмев-спомен "безцветен и неувлекателен. Спомен - непопулярен всред потомците..." - с право отбелязва изследователката на неговото творчество А.Стоянова.⁵⁵ Войниковото дело носи безлежите на своята епоха, на народностния възродителен процес, на националната ни духовна еманципация, на борбата против чуждоземната културна инвазия и на приобщаване на народа ни към европейската цивилизация. Безспорно някои негови съвременници през браилския му творчески период и малко покъсно го превъзхождат по равнище на творческа изява, но неговото име остава в съзнанието на потомците, свързано с "раждането у нас на цяло едно изкуство".⁵⁶

Педагогическото наследство на Войников, останало досега извън полезрението на историците на българското образование и педагогическа мисъл, следва високо да се оцени и заеме място по достойнство в педагогическата съкровищница

⁵⁵ А.Стоянова, Добри Войников. - Нар. култура, бр.14, 6.IV.1968, с.5.

⁵⁶ Пак там.

на България от епохата на Възраждането. Войников не е само "баща на българския театър", той е и пръв педагог-естет, който през периода на националноосвободителното движение прозря мястото, ролята и значението на изкуството в системата на обучението в предосвободенското новобългарско училище за нравственото, в частност патриотичното, възпитание на младото българско поколение, пряко или косвено свързано с подготовката на нашия народ за борба за отхвърляне на многовековното чуждоземно владичество. Той в същност е първият наш педагог-теоретик и практик, който чрез изкуството преследва дидактически цели, трасирайки формите и пътищата за отърсване от вековните предразсъдъци в мисленето и действията на нашия народ, формира чертите на новия морал у сънародниците ни в периода на тяхното духовно възраждане, внушава нови хуманни принципи на доверие, сътрудничество и солидарност в името на освобождението на родината, осъществява хармония между личните и обществените цели в общата борба за народностна консолидация, етническо утвърждаване и културно извисяване.

Васил Друмев изпъква със своето новаторско виждане и целеустременост за издигане обучението на браилското българско училище на равнището на съвременните прогресивни педагогически изисквания на българската революционна емиграция и на руските революционери-демократи. Той е високо образован педагог и общественик, писател-демократ, с будна национална съвест, с високи организаторски и интелектуални способности, застанал на просветителско-еволюционистични позиции, но страстно воюващ против онези представители от "горното съсловие" в Браила, които в името на личните си и класови интереси забравят народност и език, обричат на самоликвидиране българското просветно огнище и на асимилиране браилската българска общност.

Педагогическото, както и литературното наследство на В. Друмев не е голямо, но то заема завидно място в нашата възрожденска педагогическа и културна история. Дълго още в паметта на поколенията ще останат неговите мисли-завет към съвременниците и потомците му, че "най-много е потребна енергия, твърда воля и силна, искрена любов към народа..., за да спечелим народна добродетел. Подвизите на нашите велики труженици са, на които ще можем да се облягаме, от

които ще можем да почерпваме насърчване и въодушевления в нашата си народополезна дейност."⁵⁷

Животът, делата, творческата воля на автора на "Нешастна фамилия", на първата българска оригинална повест, са насочени и подчинени на една цел - всичко постигнато от него да бъде отдадено без остатък на народа.

Педагогическото, литературното и критичното наследство на Друмев през браилския му период разкрива неговия голям интелект, естетически идеал, чувство за гражданска отговорност и подчертана самовзискателност и взискателност към другите, към Войниковото литературно и дидактическо творчество /към "Ръководство по словесност" и пиесата му "Велислава"/, като в този си критичен и високо етичен литературен двубой той излиза победител със сътворената си през 1872 г. в Браила драма "Иванко, убиецът на Асеня I", високо оценена още тогава от нейните първи ценители-критици Л.Каравелов и П.Р.Славеиков.⁵⁸

Българският педагогически историопис е все още длъжник на краткото, но изпълнено с оригинални педагогически гледища дело на В. Друмев в началото на 70-те години на миналото столетие. Той е първият дидактик-теоретик в браилското българско училище, който, споделяйки педагогическите идеи на руските революционери-демократи, на Ушински и Л.Каравелов и добре запознат със структурата и организацията на руските градски основни училища, въвежда съвременна за епохата, в която живее, структура, организация и управление на учебния процес, удовлетворявайки по този начин високите потребности на всички социални прослойки на българската емигрантска общност в Браила. Неговият "Правилник за реда в училището", "Бележна книжка..." и оценъчна скала за знанията и поведението на учениците се характеризират с широта и дълбочина на разбиране на тогавашната теория на ръководство и управление на обучението в основните руски, гръцки и румънски учебни заведения в съчетание с установените

⁵⁷ Н.Тихова, Васил Друмев. - Нар. култура, бр.9, 2.111.1968, с.5.

⁵⁸ Пак там: Д.Леков, Неизпълненият дълг. - Лит. фронт, бр.12, 14.111.1968, с.5.

по онова време национални традиции в Болградското централно средно училище.

В противовес на своята духовна образованост Друмев е горещ привърженик на положителните знания, на високата езикова култура и на изучаването на родна история. Според него тези дисциплини или цикъл от дисциплини са основата за формиране на личността на ученика, правят я невъзприемчива на чужди влияния, подготвят я да бъде "полезна на себе си и своя народ". Статиите му за възпитанието на детето /за развитие на неговите способности, за ролята на семейството и социалната среда при формирането на детето и юношата, за взаимоотношенията между родители и деца и пр./ го издигат в очите на съвременниците и потомците му като теоретик и практик в областта на възпитанието, като педагогически деец и творец, синтезиращ в себе си прогресивните идеали и възжеления на своя народ и на своята епоха.

Друмев е продължител на създадената от Войников традиция на годишните "изпитания" в училище да се включват театрални сценки с историко-дидактически характер, като ги обогатява с рецитали и песни, поставяйки ги на по-високо художествено равнище. Естетическото възпитание Друмев разглежда от други позиции – доколко обучението по роден език и литература оказва художествено и възпитателно въздействие върху учениците чрез естетическо преживяване на нравствените ценности. Според него всяко художествено произведение, намерило място в учебната програма, със своите ярко изградени образи трябва да подпомага не само интелектуалното развитие на децата, но да култивира преди всичко художествено възприемане на изобразените жизнени явления и процеси.

Той е първият педагог в браилското българско училище, който нееднократно в сказките си пред родителската общественост и в статиите си в "Периодическо списание" и емигрантския печат поставя на теоретическо разглеждане проблемата за ролята на дарованията на детето в цялостното му развитие и издига изискването за всестранно развитие и проявление на детската личност. Колко съвременно звучат неговите мисли за съобразяване предимно с индивидуалните особености на децата при възпитанието в училище, а не само с общите им възрастови характеристики.

Културно-просветните успехи и несполуки на браилската българска общност през Възраждането са вече история. Те обаче са ценно достояние на българския народ, на съвременната българска култура.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ИДЕИ ДОБРИ ВОЙНИКОВА И ВАСИЛА ДРУМЕВА В БРАИЛЕ В ШЕСТИДЕСЯТЫЕ-СЕМИДЕСЯТЫЕ ГОДЫ XIX ВЕКА

Резюме

В настоящем исследовании автор ставит перед собой скро-мную задачу осветить развитие просвещения и педагогической мысли, осуществленное болгарскими эмигрантами в Браиле в один из важнейших для Болгарии исторических периодов - период Возрождения.

В этот период в Браиле формируется самая внушительная, самая интеллигентная и самая патриотическая болгарская колония. В шестидесятые-семидесятые годы XIX века Браила превращается в центр болгарской прогрессивной философской, политической и педагогической мысли. Этот период характеризуется расцветом болгарского просвещения: открывается новоболгарская школа; создаются современные учебные планы и программы, а также учебники и учебные пособия для удовлетворения насущных потребностей школы; составляются правила внутреннего распорядка и обязанностей учителей, учеников, руководителей и настоятелей школы, педагогического совета; обучение связывается с искусством, с задачами национально-освободительной борьбы; создаются и утверждаются национальные традиции в области культуры и просвещения; из среды болгарских эмигрантов выдвигаются отдельные личности с прогрессивными педагогическими взглядами, как Добри Войников, Васил Друмев и другие.

В статье автор уделяет особое внимание педагогическим взглядам Добри Войникова и Васи́ла Друмева, раскрывает их вклад в науку, в развитие болгарской драматургии, литературы и в создание учебной литературы во второй половине шестидесятых и в первой половине семидесятых годов XIX века.

В своей работе автор использовал печатные источники болгарских, румынских, русских и других авторов и архивные и другие материалы соответствующих учреждений в Болгарии и Румынии.

L'ACTIVITE EDUCATIVE ET LES VUES PEDAGOGIQUES
DE DOBRI VOLNICOV ET DE VASSIL DROUMEV
A BRAILA PENDANS LES ANNEES 60-70 DU XIX SIECLE

resumé

La présente étude se propose d'éclaircir les problèmes du développement de l'instruction nationale bulgare et de la pensée pédagogique de l'émigration bulgare à Braila pendant la Renaissance. Jusqu'à la Libération se forme à Braila une colonie bulgare qui est la plus grande, la plus riche, la plus intelligente, la plus patriotique.

Dans les années 60-70 du XIX s. Braila se fait le centre de la pensée philosophique, politique et pédagogique bulgare. Pendant cette période l'instruction bulgare marque un mouvement notable: on y fonde une école bulgare, on élabore des plans et programmes scolaires modernes, on écrit et publie des manuels pour satisfaire aux besoins de l'école, on établit des règlements sur la conduite et les devoirs des élèves et des professeurs, de l'administration, du conseil pédagogique: l'instruction et l'art sont liés aux problèmes de la guerre de libération nationale. C'est alors que prennent naissance certaines traditions dans l'instruction et la culture nationale. Des patriotes-humanistes, des hommes de lettres, des enseignants tels que D.Voinikov et V.Droumev se distinguent par leurs conceptions pédagogiques progressistes, ce qui contribue à la renaissance nationale et fait date dans l'histoire culturelle bulgare.

L'étude se fonde sur des données de la littérature bulgare, roumaine et russe, de la presse roumaine et bulgare de l'époque en question, ainsi que des archives en RP de la Bulgarie et en RS de la Roumanie.

ТРУДОВЕ НА ВЕЛИКОТЪРНОВСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ
"КИРИЛ И МЕТОДИЙ"

Том XIX, кн.4 Педагогика и методика 1980-1981
Факултет за история

TRAVAUX DE L'UNIVERSITE "CYRILLE ET METHODE"

Tom XIX, livre 4 De V. Tirnovo 1983
Faculte d Histoire

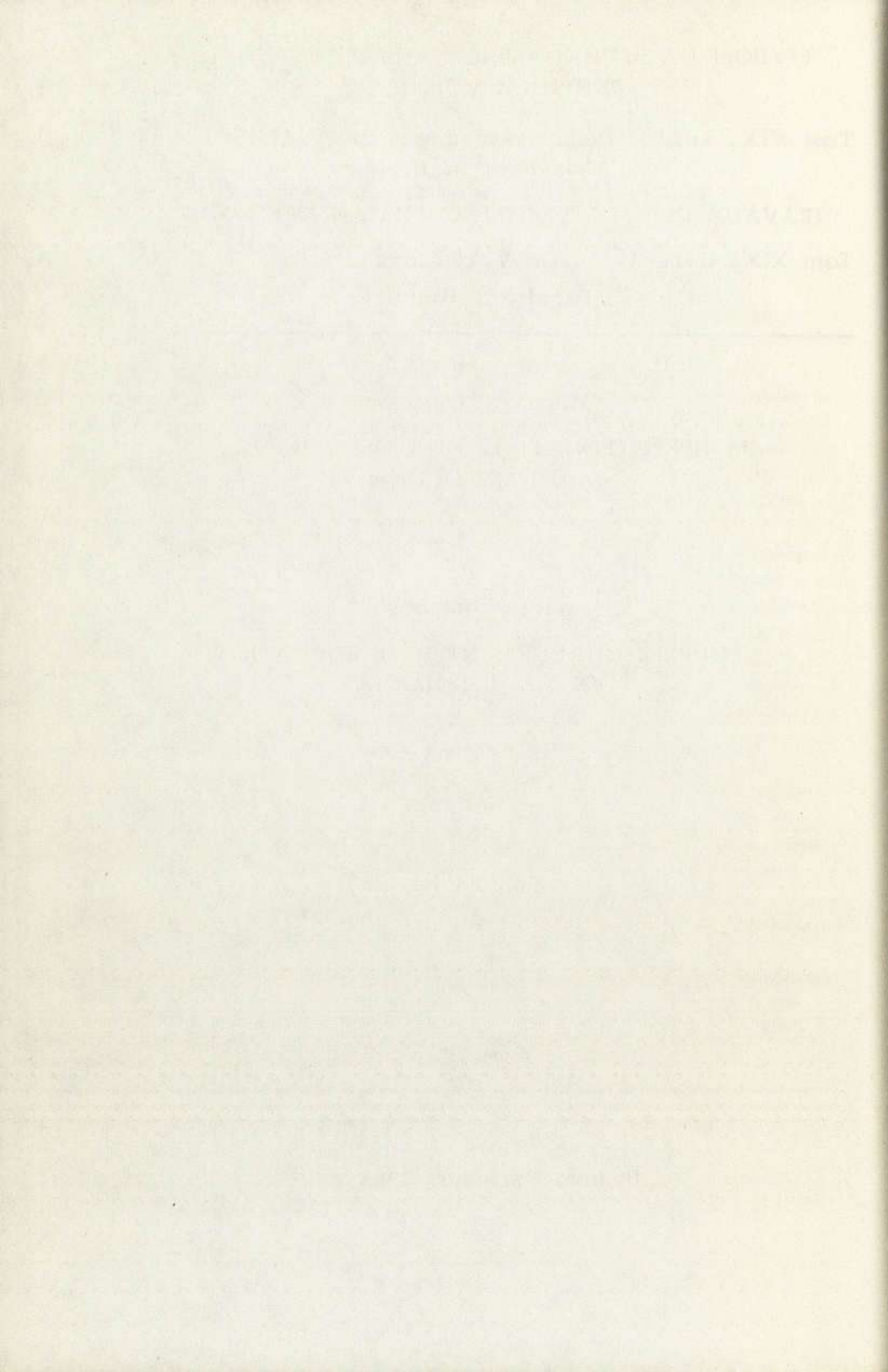
Мариета Гончева

ЗА ПРЕУСТРОЙСТВОТО НА ОБУЧЕНИЕТО
ПО МЕТОДИКА

Marieta Tontcheva

POUR LE CHANGEMENT DE L'EDUCATION
EN METHODOLOGIE

Велико Търново, 1983



1. За ролята на учителя в учебния процес
и за някои основни изисквания
към неговата подготовка

През последните години както в СССР¹ и другите страни², в решенията на Юнеско³, така и на конгреса на МАПРЯИ в Берлин⁴ се обсъжда въпросът за ролята на учителя в учебния процес. Каква е причината за това? - Интензивното развитие на техниката през 40-те - 50-те години на нашия век, перспективите за нейното използване в обучението създадоха за известно време илюзията, че мястото на учителя може да бъде заето от обучаващите машини. Изминалите 20 години внесоха съществена корекция в тази представа: основната фигура в учебния процес остава учителят. Но възможностите за използването на съвременната техника измениха неговите функции. Това и определи нарасналия интерес към ролята на учителя в обучението.

Преустройството на образованието може да бъде постигнато само ако наред с учебните планове, програмите, учебниците и другите средства за обучение се усъвършенствува и

¹ Сб. "Роль преподавателя в процессе обучения", М., 1979.

² Сб. "Проблемы подготовки и повышения квалификации преподавателей русского языка и литературы", Люблин, 1979; Методический сборник для преподавателей русского языка "Роль и место преподавателя в процессе обучения", Будапешт, 1979, и др.

³ Рапорт на международната комисия на експертите на ЮНЕСКО по проблемите на образованието, 1972/"Рапортът на Форс"/.

⁴ "IV Международный конгресс преподавателей русского языка и литературы", Тезисы докладов и сообщений, Берлин, 1979 г.

подготовката на учителските кадри. Само предадени в ръцете на високо квалифицирани учители съвременните средства за обучение, новите начини на организация на учебния процес могат да доведат до осъществяването на поставените в Тезисите цели и задачи.

В каква насока трябва да се подобрява подготовката на учителя? - Това зависи от особеностите на неговите функции в условията на техническата революция. Качественото и различие се състои в това, че от информатор в учебния процес / за което е напълно достатъчна репродукцията на определено знание/ учителят трябва да стане действителен организатор на този процес, за което се нуждае не само от знание по своя учебен предмет, но и от много друго и разнообразно знание, което да го запознава със закономерностите на усвояването въобще и със закономерностите на усвояването на определени явления /в частност/. Един от най-съществените недостатъци на традиционната педагогика/ а оттук и на подготовката на учителите/ се състои в това, че основното ѝ внимание беше насочено към обучаващата дейност на учителя, без да се обръща специално внимание към начините на нейното отражение в психиката на учещите се, към процесите на ученето. Организаторските функции на учителя в учебния процес предполагат именно доброто познаване на тази важна страна на обучението. Ето защо подготовката на учителските кадри изисква внимателно оглеждане и преустройство от такава гледна точка.

Трябва ли тогава да се смята, че то няма да засегне изучаването на основните теоретични дисциплини? Не. Получаването на знания по тези дисциплини все още е функция най-вече на паметта, а не основа за лингвистично мислене /напр. при подготовката на филолози/. Ето защо преустройството трябва да засегне не количеството /обема/, а качеството на тяхното усвояване. Съвременният учител по чужд език се нуждае от много по-висока теоретична подготовка по лингвистика, тъй като само тя може да бъде основа на сложни умения по подбора и организацията на учебното съдържание, по оценка на качествата на учебните средства, на постигнатото в усвояването на учебното съдържание и т.н.

Ако в такава светлина се разглежда ролята на учителя въобще, то ролята на учителя по чужд език е още по-голяма. Тя се определя от това, че ако учениците по другите учебни

предмети могат в една или друга степен /като разчитат на запаметяването/ да усвоят определено учебно съдържание и без помощта на учителя по чуждия език те не могат да превърнат това знание в речеви умения и навици. Тук действуват специфични закономерности, които са известни само на учителя по чужд език. Ето защо основен фактор в обучението по него е учителят. От неговата лингвистична, психологична, педагогическа подготовка, от практическото владение на чуждия език зависят резултатите на обучението по този учебен предмет в много по-голяма степен, отколкото по другите учебни дисциплини.

В подготовката на учителя особено внимание трябва да се отдели на въпросите на възпитанието на личността. Ф.Н. Гноболин⁵ отбелязва една много важна отличителна черта на учителската професия: педагогическите умения повече от всички други умения са тясно, органически свързани с всички качества на личността - с интересите, убежденията на учителя, с чертите на неговия характер, с особеностите на неговите психически процеси /мислене и реч, внимание, чувства и т.н./. Такава връзка при другите видове дейност не се наблюдава /напр. художникът или инженерът могат да бъдат таланти в своята професия и при крайно лош характер/. Тази черта на учителската професия изисква много сериозни действия по изграждането не на отделни черти на характера, а за цялостно въздействие върху личността на студента. Тя поставя в нова светлина, от една страна, проблема за подбор на учителските кадри във ВУЗ: трябва да се приемат младежи с положителна личностна характеристика, а не само с изяви наклонности към усвояване на определен вид знания; от друга страна, стои напълно открит въпросът за изграждането на личността на учителя в процеса на неговото обучение във ВУЗ. Преустройството на обучението във ВУЗ с педагогически профил не може да бъде постигнато, ако не бъдат решени тези два проблема.

⁵ Ф.Н.Гноболин, О некоторых психических качествах личности учителя, Вопросы психологии, 1975/1.

2. Някои недостатъци в съществуващата система
на педагогическата подготовка
на студентите-русисти

Една от основните черти на учителската професия се състои в това, че тя предполага различна по сложност мисловна дейност на всички етапи на планирането и реализирането на обучението. Дали всички студенти са готови за това? Какво е нивото на тяхната мисловна дейност? Подобни въпроси стояха в няколкото контролни проверки, направени през последните години със студенти от II или IV курс. Обобщените резултати от тях свидетелствуват⁶, че

а/ студентите-русисти се боят от решаването на задачи. Те предпочитат да пишат или да говорят по въпрос, който е бил разработен в лекциите или е бил даден за самостоятелно четене;

б/ не умеят да използват полученото по други учебни дисциплини знание /напр. по психология-забравяне или ниско ниво на пренос/;

в/ не могат да определят обема на лингвистичното знание, съответстващо на определена степен на обучението /обикновено използват по-голям обем, или, обратното, боят се да дадат на учениците истинско знание, а прибегват само до примитивни обяснения/ или не го владеят в необходимата степен;

г/ не разполагат с необходимото методическо знание и съответстващите му умения.

Посочените недостатъци, констатирани през последната година на обучението във ВУЗ, поставят много сериозно въпроса за качеството на професионалната подготовка на учителите. Преодоляването им само в известна степен може да стане със силите на методиката. Напр. лингвистичното знание, усвоено за нуждите на репродукцията по време на изпита, се забравя бързо: то не се използва в различни лингвистични ситуации, поради което не се развива умението за

⁶ М.Тончева, Съветската наука и някои проблеми на подготовката на бъдещите учители, сб. "Октомври и съвременността", В.Търново, 1978.

пренос както в пределите на една учебна дисциплина, така и в условията на различни учебни дисциплини: не възникват ситуации, които да изискват самостоятелен задълбочен анализ и синтез на езикови или други явления, оценка на тяхното преподаване и т.н. Ако тези умствени действия не съставят същността на обучаващата дейност от първи до трети или четвърти курс, не е възможно само със силите на един учебен предмет - методиката, да бъдат формирани необходимите качества на мисленето, които ще осигурят на учителя възможност за реализирането на такава педагогическа дейност, която ще отговаря на съвременните изисквания. Ето защо преустройство в подготовката на учителските кадри не може да бъде постигнато, ако не засегне в посочения аспект всички учебни дисциплини.

От такива позиции ние ще разгледаме недостатъците и възможностите за преустройство само на методиката на обучението по руски език. Тя заема особено място в професионалното изграждане на специалистите-русисти, от една страна; а, от друга - нейното успешно изучаване в голяма степен зависи от усвояването на психологията, педагогиката, лингвистичните дисциплини.

Засега в методиката на обучението по руски език се използват следните форми на обучение: лекция, подготвителна практика, която съчетава наблюдение и първите опити да се работи в клас /без още да са изградени умения за това/; практика с откъсване от занятия, при която студентите изработват някои основни умения за организация на учебния процес под ръководството на базовия учител, а не на преподавателя.

Внимателното вглеждане в този цикъл от учебни форми показва някои негови слабости. Ако допуснем, че методическото знание е усвоено на необходимото равнище, то при това почти не се създават умения, тъй като студентът няма условия за неговото прилагане¹ /не са предвидени семинарни занятия^{*}/. Следователно методическото знание се усвоява не

^{*} Статията е обсъдена в катедрата преди въвеждането на семинарни занятия и мотивираше именно тяхното въвеждане.

като се свързва непосредствено с неговото прилагане, а за целите на репродукцията по време на изпита или на контролните проверки. Оттук неговото незначително или незадоволително използване в учебната дейност, неговото бързо забравяне: трябва да се отбележи, че методическото знание се отнася до сложни действия, приложени към учебни ситуации, в които действуват много фактори, поради което студентът сам трудно може да приложи това знание. Ето защо умения по време на лекционното изучаване на методиката не се създават. Без тях студентът пристъпва към втората форма на обучение - подготвителната практика. Той влиза в клас за наблюдение и даже за изнасяне на първите си уроци, без да е получил даже цялата необходима сума от методически знания, без да е положил изпит по методика. Такава "организация" на учебния процес няма нищо общо с науката: тя учи студентите още от първите им стъпки в професията да използват имитацията или налучкването, да прибегват до най-елементарни решения в построяването на урока, защото те са единствено достъпни за тях. Тъй като студентите не разполагат при изнасянето на първите си уроци с необходимото знание, то губи стойност за тях при построяването на урока и след това. В такива условия студентите бързо привикват към занаятчийския подход, който се състои в широкото използване на подражанието /"Учителят прави така - и аз - също"/. Такъв подход към създаване на педагогически умения е възможен. Той се прилага отдавна и все още господства именно при изграждането на професионалната подготовка на учителите. Неговата същност се състои в нагаждането /="прилагане"/. В психологическата литература той е известен като "обучение по образец"⁷. То има два съществени недостатъка: такова обучение се извършва много по-бавно /по експериментални данни учещият получава 7,1% от предложената информация/, поради което не подхожда на съвременното обучение: то се отразява в съзнанието само като "чувство" за правилно /неправилно, поради което не се осъзнава или това става много рядко/ като обобщения и изводи, които могат

⁷ Е.Д.Божович, Некоторые вопросы обучения по образцам, Вопросы психологии, 1980/2.

широко да се прилагат в практиката. Тези факти поставят много сериозно въпроса за ролята и мястото на "обучението по образец" в подготовката по методика /често се разчита само на него, което води до непрекъснат стремеж за увеличаване количеството на наблюденията/.

Даже ако допуснем, че знанието е получено преди студентът да влезе в клас, то без предварително създадени умения по неговото използване той не може да се справи в сложната обстановка на урока. Затова студентите показват слаба оценъчна дейност по време на уроците за наблюдение, а след това незначителни умения за построяване на урока, очакват значителна помощ от учителя, понякога даже не осмислят онова, което той им е предложил.

Ние учим студентите по време на подготвителната практика, като им предлагаме за наблюдение цели уроци. Но урокът е сложно единство, построено чрез прилагането на различни принципи, сведения, съображения, които студентът не знае. За резултатното наблюдение са необходими умения, с които студентът не разполага. Тогава той е принуден да действа на друго равнище - на равнището на знанията, и то от различни учебни дисциплини /не само методически/. Това предполага много сложна мисловна дейност, която не всички студенти могат да реализират, особено при наблюдението на първите уроци. Тя се усложнява от факта на непрекъснатото изменящите се учебни ситуации, които изискват все по-дълбок анализ и все нови и нови решения за правилността на действията на учителя. Студентът обикновено не успява да реализира такава мисловна дейност и се преустройва - успява да отдели само някои черти, елементи от работата по време на урока, само тях да осмисли в необходимата степен. Така вместо цялостна той придобива фрагментарна представа за него. При това отделните фрагменти могат да имат не особено съществено значение за урока като цяло. В процеса на обсъждането /особено на първите уроци/ ние констатираме, че студентите много малко са видели и научили по време на наблюдението: у едни е останала цялостна недиференцирана представа за урока /"Харесва ми урокът", но не могат да кажат кое в него/, други са в състояние да посочат само отделни черти като положителна или отрицателна характеристика. Ние осъзнаваме интуитивно тези недостатъци на

първите наблюдения и се стараем да ги избегнем, като поставяме задача /или задачи/ за наблюдение, целта на които е да организират вниманието, да насочат мисловната дейност на студентите. С това ние косвено признаваме факта, че целият урок на това ниво на обучение не ни е нужен.

Постигаме ли при такава организация очаквания резултат? - Само отчасти: обучаващата дейност на учителя по време на наблюдението не може да бъде прекъсната, за да се обърне внимание на качествата ѝ, а самото обсъждане става извън пределите на урока, когато учебната ситуация трябва да бъде възстановена по памет. Но възстановяването не винаги е пълно: то зависи от онова, до което се е докоснала аналитичната дейност на студента по време на урока, от онова, което му е направило впечатление в определен момент от него. С общите усилия на групата могат да бъдат възстановени при обсъждането много елементи на учебната ситуация и на действията на учителя в нея, но те не ще имат еднаква обучаваща стойност за студентите /тя ще се определя от активната им мисловна дейност, от въображението и т.н., които се отличават с индивидуални характеристики/.

Наблюденията и обсъжданията на уроци имат определена обучаваща стойност, но при сегашната организация на обучението по методика ние им приписваме и качества, които те не притежават: активната аналитична и синтетична дейност, оценките и изводите, до които студентите с общи усилия под ръководството на преподавателя достигат, са важна предпоставка за създаване на педагогически умения, но само предпоставка. От една страна, качествата на мисловната дейност на отделния студент не винаги са на необходимото равнище, а, от друга - изводите и решенията, до които той достига, би трябвало да бъдат приложени в съответна собствена дейност, за която няма условия. Тук възникват два въпроса: а/ как да бъде организирана тази дейност; б/ какво да бъде съотношението между наблюдението /и обсъждането/ и дейността на студента, кога и как да се проявява то.

Към последната форма на обучение по методика - практиката с откъсване от занятия, се отнасят много от посочените недостатъци, а също така недостатъчната подготовка на някои базови учители и изискването /недостатъчно обоснова-
но/ да се посещават взаимно студентите от групата /поняко-

га те слушат-наблюдават по 5-6 урока на една и съща тема и по един и същи план/. Обикновено след втория-третия урок те вече започват да се занимават с други неща, тъй като почти еднаквото построяване на уроците и сходните грешки не представляват интерес.

Посочените недостатъци вероятно не са единствените, но и те поставят много въпроси за организацията на обучението по методика на руския език. В значителна степен те се отнасят въобще до методическата подготовка по чужд и даже по роден език, поради което би трябвало да станат предмет на общо обсъждане и взаимни усилия за тяхното преодоляване.

3. За съдържанието на методическата подготовка на студентите-русисти

Методиката на обучението по руски език се отличава от другите теоретични дисциплини съществено: без да отричаме самостоятелната проблематика на тази учебна дисциплина, трябва да отбележим, че тя се отнася към т.нар. надстроечни науки, които широко използват данните на други науки за собствени постановки и изследвания. В съвременната сложна структура на науките тя не е единствена по своето положение.

Как се проявява тази нейна особеност? - На първо място в това, че студентите не биха могли да осмислят поднасяното им методическо значение без определен минимум от лингвистични представи и понятия. От друга страна, за да овладеят начините за ръководство на процеса на усвояването, те трябва да разполагат със знания за неговите закономерности, с определени представи за строежа и функциите на речевия механизъм. На трето място студентите трябва да разполагат с известни представи за общите закономерности на обучаващата дейност, тъй като на тази основа може да бъде разгледана спецификата на обучението по руски език.

Ако подготовката на студентите в тези три аспекта е недостатъчна, качеството на методическата подготовка не може да бъде високо и обратното, при ниско качество на методическата подготовка не се създават условия за правил-

ното изграждане на общата професионална подготовка или това става извън пределите на ВУЗ.

Тази специфика на методиката като надстроечна дисциплина се проявява в мястото, което тя заема в учебния процес. Тя е призвана не само да даде свое собствено знание /задача на лекционния курс/, но и да организира използването на всичкото придобито във ВУЗ знание за нуждите на професията /различните други форми на обучение/. Тази нейна особеност е причината, поради която често професионалната подготовка се разбира само като подготовка по методика. Тя се проявява във високите изисквания към преподавателите по методика: освен своята собствена наука те трябва непрекъснато да следят постиженията на лингвистиката, психологията, педагогиката. Само при такова условие могат да организират учебния процес по методика на нивото на съвременните изисквания.

Не съвсем отдавна двама видни съветски методици, К.И. Саломатов и С.Ф.Шатилов, констатираха: "Една от главните причини за недостатъчно високото качество на методическата подготовка във ВУЗ както по-преди си остава теоретическата неразработеност на нейните цели и задачи, на съдържанието, формите и методите ѝ."⁸ На част от тези проблеми ще се спрем сега.

Основната цел на обучението по методика във всички негови форми трябва да бъде придобиването на такава теоретическа /в смисъл на методическо знание - останалото необходимо знание се получава по другите учебни дисциплини/ и практическа /създаване на педагогически умения въз основа на различно знание/ подготовка, която да позволява на бъдещия специалист не само нормално да осъществява всички учебни задачи още от първия ден на своята самостоятелна работа като учител, но да му позволява непрекъснато да усъвършенствува своята професионална квалификация извън пределите на ВУЗ. В това определение са отразени двата основни момента на обучаващата дейност по методика: теоретическият, който не

⁸ К.И.Саломатов, С.Ф.Шатилов, Некоторые теоретические вопросы методической подготовки студентов языкового педагогического вуза, ИЯШ, 1977/5.

обхваща цялото необходимо знание, а само онова, което студентът не е получил /методическото/ и особено важният - практическият, който предполага използването на всичкото придобито във ВУЗ знание за създаване на основните педагогически умения. По такъв начин ние разкриваме смисъла на често употребяваното понятие "практическа подготовка", т.е. практическата подготовка - това са онези умения, които учителят трябва да притежава, за да реализира успешно своята обучаваща дейност. Такава конкретизация на понятието "практическа подготовка" има не само количествен /брой на наблюденията и изнесени уроци/, а и качествен /количество и качество на създадените умения/ аспект. Поради това тя поставя на съвсем друга основа характера на цялата обучаваща дейност по методика, изисква определяне и всестранно изучаване на основните педагогически умения, на оптималните начини за тяхното формиране, на начините за контрол и т.н. Трябва специално да се отбележи, че практическата подготовка се изгражда върху различните видове знание, получено във ВУЗ-лингвистично, методическо, психологическо, педагогическо плюс практическото владение на руския език.

В даденото определение са отразени и двата крайни резултата от обучението по методика /възможности за нормално построяване на учебната дейност още от началото на професионалната реализация на учителя и за усъвършенстване на професионалната квалификация/, които напълно отразяват изискванията към съвременния учител, предявени в Тезисите и други партийни документи.

Тъй като обучаващата дейност по методика има две направления - теоретическо и практическо, то задачите на всяко едно от тях трябва да бъдат определени поотделно. Теоретическият аспект на обучение трябва да даде на студента 1/ знание за закономерностите на усвояването на руския език; 2/ знание за учебните похвати, учебните средства или за тяхното използване според особеностите на учебния процес по чужд език; 3/ знание за образователните и възпитателните възможности на руския език като учебен предмет.

Що се отнася до задачите на практическата подготовка, то те изглеждат така: 1/ да се научат студентите да използват знание от различни теоретични дисциплини за решаване на методически задачи, по такъв начин да се създаде ново

отношение към това знание, което да стимулира неговото усвояване и самостоятелно придобиване: 2/ чрез решаването на система от задачи да се изработят у студентите предварително набелязани основни педагогически умения: 3/ да се използват всички възможности на учебния процес за формиране на определени качества на личността на студента, необходими му в неговата практическа дейност. Става дума не за качества на личността въобще, а за такива качества, които ще се отразяват благоприятно върху възпитателната и образователната дейност на учителя. В литературата те се наричат професионално значими. К.М.Левитан разглежда професионално значимото качество на личността като постоянно затвърдило се отношение на човека към своята професия, труда, хората, вещите, природата, като определена система от мотиви, форми и начини на професионално-ролево поведение, в което тези отношения се реализират. Майсторството на педагога не е проста сума от знания, умения и навици. То е тясно свързано с типа на личността на учителя, с индивидуално-психологическите му особености, придаващи на неговата дейност характерните черти, които се определят като индивидуален стил.⁹

Съдържанието на обучението по методика се определя от действието на много фактори: от поставените цели и задачи, от нивото на развитие на методиката, от постиженията на науките, изучаващи езика, речта, речевия механизъм и процесите на ученето, от разположението, обема и ефективността на обучението по лингвистичните и литературоведските дисциплини, от обема и характера на изучаването на психологията и общата педагогика, от създадените при изучаването на всички тези дисциплини умения, от степента на практическото владение на езика и накрая от формите на обучение, които ще бъдат използвани. Всички тези фактори се отразяват върху съдържанието както на теоретическия, така и на практическия аспект на обучението по методика. Като нямаме

⁹ К.М.Левитан, Личность учителя иностранного языка как фактор совершенствования воспитания и обучения школьников, Иностранные языки в школе, 1980/1.

възможност да се спрем подробно на тях, ще разгледаме само някои проблеми на съдържанието.

За правилния подбор и организация на съдържанието /и в теоретичен, и в практически аспект/ важно значение има изборът на концепция. В съвременната методическа литература има различни интерпретации на едни и същи явления в зависимост от изходните позиции на автора, а оттам – и различни препоръки и решения на едни и същи проблеми. Често в практиката на обучението това води до объркване, до различен подход към явления с еднакъв характер. Ориентация в съвременното методическо знание е възможна от позициите на определена концепция. Особено необходима е тя при създаването на лекционния курс, когато осигурява единство на тълкуването на всички разглеждани проблеми. Чрез системата от лекции тя се предава на бъдещите учители и става основа на тяхното по-нататъшно развитие като педагози.

Съдържанието на теоретичния курс по методика включва връзките и взаимоотношенията на методиката с другите учебни дисциплини; закономерностите на речевия механизъм; резултатите от взаимодействието на изучавания и родния език; принципите, похватите и учебните средства, които се използват в обучението по руски език; видовете уроци и тяхната структура според спецификата на учебния предмет; процесът на превръщане на различните видове знание в речеви умения и навици; развиването и укрепването на видовете реч/аудиране – говорене, четене – писане/; особеностите на извънкласното изучаване на руски език и на занятията при целодневно обучение; ролята на учителя по руски език и т.н.

Съдържанието на практическата подготовка на студентите съставят педагогическите умения, именно уменията, а не способностите. Способностите са категория, изучавана в диференциалната психология и психофизиологията на индивидуалните различия. От А.А.Леонтьев те се разглеждат като такива индивидуално-психологически свойства, които имат отношение към успешността на изпълнение на една или друга дейност.¹⁰ Т.А.Артемиева различава актуални и потенциал-

¹⁰ А.А.Леонтьев, Обучение умениям педагогического общения и проблемы подготовки преподавателей русского языка

ни¹¹, а Е.А.Голубева - общи и специални¹² способности, но и двете, както и много други автори /вж.10/, признават, че те са резултат от физиологически природни предпоставки - заложби. Способностите /особено общите/ имат пряко положително въздействие върху педагогическата дейност, но те се откриват трудно, а и не всички, които ги притежават, биха искали да станат учители. Затова А.А.Леонтиев смята, че е по-добре да се говори за комплекс от професионални умения, които могат да се създават почти у всеки човек независимо от неговите индивидуални качества. И така, съдържанието на педагогическата подготовка на студентите трябва да съставят педагогическите умения. Тяхното формиране трябва да става в процеса на обучението по методика, както и по другите дисциплини от педагогическия цикъл.

В педагогическата литература педагогическите умения се определят като творческо съзнателно владение на начините и похватите на организация на педагогическия процес. В тях се синтезират теоретическите знания и практическите действия по организиране на педагогическия процес.¹³

Отначало Н.В.Кузьмина /конструктивни, организаторски, комуникативни¹⁴/, а след това и други автори /конструктивни, организаторски, комуникативни, гностически¹³; инфор-

ка как иностранного, сб. "Роль преподавателя в процессе обучения", М., 1979 г.

¹¹ Т.А.Артемьева, Социальная обусловленность развития способностей, кн. Теоретические проблемы психологии личности, М., 1974, 170-186.

¹² Э.А.Голубева, Некоторые проблемы экспериментального изучения природных предпосылок общих способностей, Вопросы психологии, 1980/4.

¹³ К.Саломатов, С.Шатилов, Цит. произведение.

¹⁴ Н.В.Кузьмина, Очерки психологии труда учителя, Л., 1967.

мационни, мобилизационни, развиващи, ориентационни¹⁵ делят педагогическите умения на няколко групи. Ще ги представим по класификацията на К. Саломатов и С. Шатилов. Тъй като в нея комуникативните умения не са добре охарактеризирани, ще се спрем на мнението на А.А.Леонтиев за тях.

Такова разглеждане се налага по две причини: в нашата работа ние малко или никак не използваме тази класификация като определено постижение на педагогическата наука; в по-нататъшното изложение ще се обърнем със специална задача към някои от тези умения.

Конструктивните умения според К.Саломатов и С.Шатилов предполагат действия в три основни насоки: подбор, конструиране на учебния материал в съответствие с целите и задачите на обучението; определяне видовете и последователността на действията на учещите се по усвояването на този материал, формиране на навици и развиване на умения; определяне последователността на своите действия по ръководство на познавателната и практическата дейност на учещите се, а също прогнозирането на възможните резултати от обучението, развитието и възпитанието на учещите се.

Резултатите от конструктивната дейност намират отражение главно в календарното, тематичното и поурочното планиране.

Организаторските умения са тясно свързани с конструктивните, тъй като са насочени към осъществяване и коригиране на съставения план в процеса на урока съобразно с конкретните условия на обучението /равнището на обученост и готовност на учещите се за урока, техните индивидуални особености, отношението към дадения предмет, наличието на средства на обучението и т.н.

Комуникативните умения получават у А.А.Леонтиев следната характеристика:

1. Волеви качества, т.е. умения за управление на собственото поведение.
2. Качества на вниманието, особено такива като наблюдателност, гъвкавост /превключване/ и т.н.

¹⁵ А.Н.Шербаков, Психология личности учителя, в кн. Возрастная и педагогическая психология, под ред. А.В. Петровского, М., 1973.

3. Умение за социална перцепция или "четене по лицата".
4. Умение "да се разбира", а не само да се вижда, т.е. адекватно да се моделира личността на ученика, неговото психическо състояние и т.н. по външни признаци.
5. Умение "да се разкриваш" в общуването с учещите се.
6. Умение оптимално да се построява собствената реч в психологичен план, т.е. умение за речево общуване.
7. Умение за речеви и неречеви контакт с учещите се.¹⁶

Тук А.А. Леонтиев отнася и гностическите умения, свързани с осъзнаването, систематизацията и преноса на информацията, но в класификацията на К.Саломатов и С.Шатилов те с по-голяма убедителност са отделени в самостоятелна група.

В съдържанието на гностическите умения К.Саломатов и С.Шатилов включват: изучаването на конкретните условия на обучението в училището и класа при подготовката за планиране на учебния процес /нивото на обученост и възпитаност на учещите се, тяхното отношение към предмета и учителя/: анализ и оценка на учебния материал в учебниците и учебните пособия и откриването на възможните трудности на неговото усвояване: анализ, осмисляне и оценка на ефективността на своята работа или опита на другите учители и вземане на корективни решения за следващата работа.¹⁷

От гледна точка на изложеното съдържание на различните видове педагогически умения трябва да бъде оценена организацията на обучението по методика. Явно е, че тя /организацията/ страда от съществени недостатъци:

Педагогическите умения имат интегративен характер - създават се върху знание, придобито по различни учебни дисциплини /а не само по методика/. При сегашната организация на обучението по методика ние почти нямаме възможност да разкрием тази тяхна особеност: по време на обсъждането на урока едва успяваме да оценим действията на учителя в различни учебни ситуации, резултатите от тях. За интегративния характер на педагогическите умения не се и сещаме.

¹⁶ А.А.Леонтиев, цит.произведение, с.59.

¹⁷ К.Саломатов, С.Шатилов, цит.произведение, с.80.

По такъв начин ние сами елиминираме активното участие на различните видове знание при създаването на професионални умения, или в най-добрия случай го използваме като мотивировка при обясняването на грешките.

От знанието - методическо и друго, ние предлагаме студентът направо да премине към самостоятелно формиране на умения по време на наблюденията и изнасянето на първите уроци. При това става дума за сложни комплекси от различни видове умения. Наблюденията на уроците и следващите непосредствено след тях уроци на самите студенти не допускат възможността за работа над определени умения до постигане на предварително набелязано качество на тяхното владение. Подготовката на урока от студента изисква всички видове умения /конструктивни, организаторски, комуникативни, гностически/. Те почти не са създадени по време на наблюденията на уроците на базовите учители. Ето защо студентите изпитват страх пред първите си уроци или понякога търсят изхода в помощта на учителя.

В подготовката на урока, а и по време на неговото изнасяне студентите наблюдават проявата на най-различни умения. Каква е обаче тяхната обучаваща стойност? За студентите, придобили само знание /методическо и друго/, първите наблюдения са нещо като спектакли, по време на които те трудно се ориентират в онова, което е основното, решаващото, което е второстепенното, маловажното. Те трудно разграничават учебните ситуации, не могат да използват /или това правят единици/ придобитото знание за оценка на действията на учителя, техните впечатления от урока най-често са фрагментарни и т.н., т.е. те още не умеят да се ориентират в обстановката на урока, не разполагат с умения за неговия анализ. Продължителността на този период е различна за различните студенти /като правило! по-малка за студентите, разполагащи с повече знания/. Причината е в това, че те изведнъж не могат да приложат всичкото необходимо знание /даже ако разполагат с него/ към сложното цяло, каквото е урокът. В него се реализират паралелно няколко вида умения, които студентите едва ли могат да открият. За това по време на наблюдението се създават само предпоставки за собствени педагогически умения, а не самите умения. За тях са нужни други действия на студентите, до необходи-

мостта от които интуитивно сме стигнали и които не предлагаме в оптимална форма: изнасянето на уроци. В този случай ние се стараем да формираме наведнъж много и различни умения, при което е трудно не само за самия студент, но и за нас да определим наличието на тези умения и качествата им. Например ние оценяваме урока по онова, което сме видели като действие, без да си задаваме въпроса, какви умения са вложени в едно или друго действие, какво е тяхното качество. При това е възможно конструктивните умения у студента да са съвсем слабо развити, но това не личи по време на урока за сметка на усилията на базовия учител, който е "оказал" твърде голяма помощ при подготовката му; може те да са на по-високо равнище, отколкото организаторските и комуникативните умения, но това ние не вземаме пред вид при оценката, тъй като не сме наблюдавали действията на студента при подготовката на урока. Ние интуитивно сме стигнали до извода, че студентът, който не просто провежда урока си, а реагира на действителната учебна ситуация, е по-добър от останалите, и го оценяваме по-високо, без да осъзнаваме, че тук се проявяват организаторските /възможно и други/ педагогически умения. Ето защо анализът на съдържанието на педагогическата подготовка от гледна точка на различните групи умения е крайно необходим. Той ще ни помогне да решим много от въпросите, свързани с ефективната организация на обучението по методика.

4. Използуването на теоретическото знание и уменията да се решават методически задачи

В настоящия раздел се разглеждат резултатите от проверката на усвояването на методическото знание, на уменията да се решават задачи и да се използват някои лингвистични понятия за целите на обучението по руски език. Търси се отговор на въпросите: как теоретическото и практическото знание трябва да се усвоява по време на семестъра: може ли то да премине непосредствено в умение за решаване на методически задачи.

В проверката участваха студенти от III курс - руска филология и от II курс - руска филология с усилен втора

специалност през април 1980 г. Тя беше проведена във вид на контролна работа, проверяваща усвояването на определен изучен материал /изпитът предстоеше през следващия семестър/. Студентите бяха предварително предупредени, че контролната работа ще бъде върху материала от прочетените лекции и че всеки от тях ще получи индивидуална задача. Участваха 68 студенти.

Бяха изготвени 16 варианта от задачи, като всеки от тях съдържа по три задачи /само в един случай - две, но се искаше мотивировка на взетото решение/.

Първата "задача" беше въпрос, прочетен на лекции /обикновено някакво методическо понятие/, който студентите трябваше да изложат във вида, в който го бяха чули на лекцията или прочели в източниците. Същността на отговора беше възпроизвеждането на придобитото знание на лекции или от учебника.

Вторият въпрос беше действително задача: изискваше се прилагане на теоретическо знание за действие в конкретна ситуация /напр. да се построи заменителна таблица по даден модел: да се посочат трудностите при усвояването на конкретни думи и т.п./.

Третият въпрос предполагаше приблизително определяне на лингвистичен или друг термин /изискваше се или пример, който го илюстрира, или назоваване областта на науката, в която той се използва/ и посочване на начина на неговото прилагане в обучението по руски език /напр. да се посочат опозициите, които най-трудно се усвояват от българските учещи се/.

Получените отговори бяха систематизирани в четири групи: откази, неправилни отговори, частично правилни и правилни /вж. таблицата/.

| Задача | отказ | | неправилен отговор | | частично правилен | | правилен отговор | |
|--------|-------|----|--------------------|------|-------------------|----|------------------|------|
| | бр. | % | бр. | % | бр. | % | бр. | % |
| I | 11 | 17 | 31 | 45 | 14 | 20 | 12 | 18 |
| II | 15 | 22 | 16 | 24 | 32 | 47 | 5 | 7 |
| III | 21 | 32 | 12 | 18,5 | 21 | 32 | 11 | 17,5 |

Получените данни свидетелствуват, че възпроизвеждането на определен материал /I въпрос/ не удовлетворява необходимите изисквания: много ниският процент на усвояване на лекционния материал не отговаря на представите, които имаме за учебния процес. Особена трудност представлява усвояването на методически понятия /не могат да посочат какво е това първични умения, навици, речеви умения, връзката между тези понятия, тяхната зависимост/ не знаят какво е значението на усвояването на въпроса при използването на заменителни таблици, не могат да обяснят реда на тяхната обработка, не могат да обосноват използването на принципа за ситуативност в обучението по руски език и т.н.

Най-силно впечатление при отговора на първия въпрос прави голямото количество неправилни отговори /45%/ и значителният брой откази /17%/. Това говори, че повече от половината студенти /62% не са усвоили нищо от лекционния материал. При това положение за ефективност на учебния процес не може да се говори. Явно е, че тогава, когато на студентите не им предстои изпит, през семестъра интересът към учебната дисциплина е много слаб, присъствието на лекции е формално, запомнянето, ако то съществува, не дава трайни резултати. Това означава също, че студентите разчитат само на подготовката си по време на сесията и на онова, което отчасти могат да научат по време на практиката. Това знание не може да бъде задълбочено, не може да е основа за създаване на педагогически умения. Нашите предположения, че студентите гледат на професионалната си подготовка като на занаят, намират много сериозно потвърждение в получените резултати. Усвояването на методическите понятия и уменията да се използват те би издигнало на съответното равнище професионалното мислене на студентите, но при болшинството от тях не се наблюдава даже началото на този процес. Да се надяваме, че това ще стане по време на непосредствената подготовка за изпита, е наивно. Студентът се стреми да запомни тогава определено знание, за да го възпроизведе на изпита. Той няма нито време, нито възможности за някаква друга дейност. Това обяснява факта, че приличните понякога отговори на изпита по методика не водят до използването на показаното знание по време на педагогическата практика.

Втората задача трябваше да покаже води ли усвоеното знание непосредствено /без каквито и да било други дейности/ до създаване на умения за решаване на методически задачи /макар и най-елементарни/. Студентите трябваше да използват методическо или лингвистично знание.

Резултатите на пръв поглед се различават от тези при първия въпрос: по-малък е процентът на отказите и неправилните отговори /46%/, макар че е достатъчно висок /почти половината от студентите не могат да решават задачи/. Увеличен е броят на частично правилните отговори в случаите, когато е използвано лингвистично знание за определяне на трудностите, които биха имали място при усвояването на езиковите явления. Не във всички случаи обаче студентите са съумели да ги определят. Там, където са се справили с тази задача, не са решили нейната втора част: да посочат начините за преодоляване на възможните грешки. Това показва, че прилагането на полученото знание не отговаря на необходимите изисквания. Учителят ще може да определи характера на грешките, но не ще може да предложи адекватни начини за тяхното преодоляване. Това е довело до силно намаляване на правилните отговори /7% - само 5-ма студенти от 68 могат да предложат съответни начини за усвояване на даден езиков материал/.

Необходимо е да бъде отбелязано неумението на студентите да прочетат елементарно формално означаване на лингвистични структури /модел/. В случаите, когато студентите трябваше да построят заменителна таблица, това беше първата трудност, с която се срещаха. Това говори, че студентите както на занятията по увод в езикознанието, така и в курса по съвременен руски език не се запознават в необходимата степен със съвременните направления в лингвистиката, което се отразява не само на тяхната обща лингвистична култура, но и върху тяхната професионална квалификация. Това твърдение се подкрепя и от решаването на други задачи /напр. студентите не са запознати с постановките на функционалната граматика и т.н./.

Даже правилно прочетеното изречение-образец не се използва както трябва за построяването на заменителна таблица: студентите предлагат в същност няколко реализации на граматичната структура /готови изречения/. Тази методичес-

ка грешка показва, че при запознаването със заменителната таблица /методическо знание/ студентите не са получили необходимите знания. Макар че на лекцията се анализира в нужната степен примерна заменителна таблица, обръща се специално внимание на факта, че думите за замяна се предлагат в техните изходни форми, че учениците трябва по аналогия сами да получат от тях необходимите форми и т.н., изводите и обобщенията не са запомнени от студентите.

Резултатите от решаването на задачи показват, че студентите не умеят да извършват елементарни логически операции, напр. не могат да решат как да приложат принципа за една трудност, ако трябва в един и същ урок да бъде усвоен конкретен лексикален и граматичен материал.

В практическата подготовка по езика не се обръща достатъчно внимание на факта, че начините на усвояване на думата се отразяват върху професионалната подготовка на студентите, т.е. те ги използват като образец в своята бъдеща работа. В повечето случаи студентите обръщат вниманието само на значението на думите /така, както правят преподавателите от практическия курс/, като забравят, че учениците не владеят начините за активно усвояване на думите и за това трябва да се погрижи учителят. При това всяка дума носи различни белези на сходство и по различен начин се съотнася с думите в родния език, поради което начините за въвеждане и усвояване на думите ще бъдат различни. Така напр. нито един от студентите не е обърнал внимание на ударението в думата финиш, нито един не е посочил как трябва да се усвояват думите сутки, буши, не е подчертал особения начин на съчетаването им с числителни: студентите приблизително си представят значението на думата сырой и т.н. От 4 студенти, работили върху разноспрегаемите глаголи, само един е посочил глагола хотеть, останалите трима са се отказали да решат задачата. Даже в такъв елементарен случай, какъвто е усвояването на различната родова принадлежност на думите рубль, вечер, студентите не могат да посочат упражненията, които са необходими за преодоляването на родовите разлики. Вероятно в практическия курс не са поднесени необходимите упражнения за затвърдяване или пък в процеса на тяхното изпълнение студентите не са достигнали до извода, че могат да използват съчетания с прилагателни

телни, глаголни форми в минало време или замяна с лични местоимения/ в такъв случай те самите не са усвоили родовата принадлежност на руските думи, което често се наблюдава в речта им/. Всички тези случаи свидетелствуват, че практическата подготовка по руски език е призвана да вземе участие не само в усвояването му от самия студент, но тя може да му даде образци за действие за много от конкретните случаи, които в методиката и в другите лекционни курсове не могат да бъдат специално разгледани.

Особена трудност за студентите представлява мотивираността на решението на задачата /отнася се до значителна част от случаите, които бяха оценени като частично правилни/. В практиката на обучението също често се наблюдават правилни решения, които учителите не могат да обяснят. Това е съществен недостатък на педагогическата подготовка на студентите, на който трябва да се обърне особено внимание на семинарните занятия. Релаксацията е важен признак за грамотно и задълбочено отношение към учебната работа.

Третият тип въпроси беше вариант на по-раншна проверка: съдържаха главно лингвистични понятия и изискване за тяхното прилагане за нуждите на обучението по руски език. С този въпрос се проверяваха възможностите на студентите да използват знанията си от други учебни дисциплини за решаване на методически задачи.

Половината от студентите не могат да използват в учебната си работа основни лингвистични понятия /33 души = 50,5%. Като се има пред вид, че проверката е извършена през втория семестър на III курс, когато основните лингвистични дисциплини вече са изучени, може да се смята, че значително подобрене в качеството на това знание не може да се очаква. Следователно един от най-обезпокояващите резултати от тази част на проверката се отнася до качеството на лингвистичната подготовка на бъдещите учители. Въпросът стои така : и тук подготовката, която по традиция е насочена към запомнянето на езиковите факти заради самото запомняне /за тренировка на паметта/, е малко пригодна да обслужва професионалната сфера на приложение на това знание. На този извод трябва да се обърне повече внимание, тъй като усъвършенствуването на учебния процес по лингвистичните дисциплини се търси там, където едва ли ще бъде по-

стигнат необходимият ефект: в увеличаване на възможностите за даване на повече информация /увеличаване на учебното време за лекции и повече лингвистични дисциплини/, без да се обръща внимание на факта, че даже и при сегашните условия на по-ограничен обем на информацията нейното усвояване няма необходимите за професионалната подготовка качества. Това е така, защото ролята на учителя в учебния процес се определя все още неправилно /или поне не е установена връзката между новите представи за тази роля и начина на подготовката/. Бъдещият учител трябва да умеє да прилага полученото лингвистично знание в сложни ситуации, за което, както се вижда от извършената проверка, той не е готов.

Сред частично правилните и правилните отговори прави впечатление следното: някои лингвистични понятия /омоними, синоними, синтагма/ са усвоени от студентите, но те не могат да си представят начина на тяхното използване в училище. Една част от тези понятия обаче се владеят в стеснен обем. Напр. почти всеки студент е назовал по едно системно явление – не повече, по 1-2 единици от различните нива на езика, но нито един не посочва като такава единица морфемата и т.н., Студентите знаят количеството ИК, но не ги съотнасят правилно с типовете изказвания; бъркат акцентна крива /АК/ с интонационен център и с ИК; не знаят понятията ЛСВ, ЛСГ /или тяхното съкратено означаване/, смесват синоними и пароними /тези два термина означават за тях едно и също понятие/ и т.н.

Опитът да се използват знания, придобити в обучението по психология /както и очаквахме поради това, че след изпита в първи курс това знание не е било актуализирано/, също не даде добри резултати: от видовете памет студентите могат да посочат само механическа и логическа, не могат да различат преднамерено от непреднамерено запомняне, не могат да посочат тяхното място в обучението по чужд език и т.н.

Съпоставителното разглеждане на получените данни от отговорите по трите въпроса дават основание за следното обобщение: езиковият материал, който е бил предмет на продължително усвояване, е създал определени впечатления у студента за това, какво знае и какво не знае. Затова отка-

зите тук са най-много, а неправилните отговори относително най-малко. Изучаването на методиката, което е започнало в началото на семестъра, а вероятно и привидната достъпност на методическото знание, което се надстройва над придобити познания по други предмети, не довеждат до определено впечатление за това, какво студентът знае. Оттук относително ниският /най-нисък в таблицата/ процент откази, но най-високият на неправилни отговори /почти половината - 45%/. Студентите смятат, че сами могат да конструират отговори по методически въпроси, решението на които става на строго научна основа и изисква съвсем точно знание. От такава гледна точка особено значение придобива провеждането на контролни работи със следващо коментиране на резултатите, което освен че създава у преподавателя определена представа за хода на усвояването, изпълнява и важната функция да посочи на студента как трябва да се готви по тази учебна дисциплина.

Интересен е фактът, че количеството на правилните отговори на първия и третия въпрос /12; 11/ е почти едно и също. Това показва, че добре се готвят както по лингвистичните дисциплини, така и по методика дванадесетина студенти /от общо 68/. Такива резултати от учебната дейност могат да се смятат за много ниски /17%/. Като се има пред вид, че повечето добри студенти не стават учители, трябва да се направи неприятният извод, че още в университета подготовката на бъдещите учители е слаба.

Даже не всичките тези 12 студенти могат да приложат знанието си за решаването на елементарни педагогически задачи /само 5 от тях правилно са сторили това/. Следователно и добре подготвените теоретично студенти се нуждаят от специално организирана работа по използването на придобитото знание за професионални цели.

Направеният анализ на резултатите от контролните работи ни дава основание за следните изводи:

1. Контролните работи, построени по посочения начин, са необходим момент в процеса на усвояването на методическото знание. Те не само показват на преподавателя нивото на усвояване, но и разкриват на студента характера и насоките на неговата дейност за усвояването на необходимите знания, а след това умения и навици. Ето защо /поне при

сегашната организация на обучението/ те трябва да се провеждат най-малко два пъти по време на лекционния курс.

2. Получените резултати от отговора на първия въпрос показват, че трябва да се намерят начини да се заставят студентите да се готвят по време на семестриалното изучаване на предмета, а не само по време на сесията.

3. Анализът на контролните работи посочи сериозни недостатъци в подготовката на студентите по методика на обучението по руски език и разкри онова, към което трябва да бъдат насочени усилията. Получените данни свидетелствуват, че придобитото знание /лингвистично, методическо и т.н./ се нуждае от ръководство на опитите за неговото прилагане, което още веднъж ни убеждава в необходимостта от семинарни занятия по време на лекционното изучаване на методиката.

4. Бяха разкрити нови аспекти на връзката на методиката с лингвистиката: професионалната подготовка на съвременния учител изисква запознаване не само с постиженията на традиционната лингвистика, но и елементарни сведения, получени от другите направления на тази наука /структурна лингвистика, функционално-семантичен подход и т.н./.

5. Важна роля в професионалната подготовка на русистите придобива проблемът за педагогизацията на практическото изучаване на руския език, което единствено може да посочи конкретни начини за действие при усвояването на много езикови явления /особено в областта на лексиката/.

6. Изучаването на получените данни показва, че може да се разчленява съдържателната страна на отговорите, да се определя в нея основното и второстепенното и т.н. По-нататъшното изучаване на резултатите от такива контролни работи може да доведе до създаване на условия за използване на по-точни методи за оценка на знанията на студентите, за степента на формиране на техните умения.

Изложените дотук мисли и съображения посочват не само недостатъците на съществуващата организация на обучението по методика, но и подсказват насоките, по които трябва да се преустройва то, за да отговори на съвременните изисквания.

На първо място е необходимо да се приведе в съответствие с поставените цели и задачи съдържанието на теоретическия курс. В лекциите по методика освен това много повече, отколкото по другите учебни предмети може и трябва да се използват проблемните въпроси, тъй като значителна част от проблематиката се основава на вече получено знание по други учебни предмети.

Между теоретическото знание /и методическото в това число/ и наблюденията на уроци трябва да се разполагат семинарните занятия, по време на които ще се затвърдява знанието по методика, ще се създават определени умения, които ще подготвят студента за работа в клас. Семинарните занятия ще създадат големи възможности за всеобхватен анализ на учебната ситуация под ръководството на преподавателя. В тях могат да бъдат показани определени умения в облекчена обстановка, при което студентите могат да направят максимум изводи за своята бъдеща работа, да използват различно знание за най-пълна мотивировка на едно или друго решение. При това преподавателят може да насочва вниманието на студентите към такива страни на учебния процес или учебни действия, които в условията на цялостния урок могат въобще да не бъдат забелязани. За тази цел той може да използва видеозаписи на фрагменти от уроци /учебни ситуации/ или да приведе описание на учебни ситуации, които да бъдат анализирани от студентите. От друга страна, на семинарните занятия студентите могат да решават такива задачи, които могат да водят до създаване на определени педагогически умения /напр. конструктивни/. При това може да се проведе решаване на задача, третираща основна учебна ситуация под ръководството на преподавателя /максимален обучаващ ефект/, а след това да се поискат самостоятелни решения на варианти на основната учебна ситуация. По такъв начин семинарните занятия трябва да изпълняват три функции в обучението по методика: 1/ да формират основните методически понятия;

2/ да създадат умения за наблюдения на уроци;

3/ да формират основни конструктивни умения за самостоятелни действия на студентите.

При такова положение студентът ще влезе в клас със

значително по-големи възможности за наблюдаване и за изнасяне на собствени уроци.

Не всички педагогически умения /напр. значителна част от организаторските/ могат да се формират извън пределите на урока /на семинарните занятия/. Ето защо подготвителната практика с нейните наблюдения на уроци и изнасяне на уроци от студентите ще продължи да заема важно място в професионалната подготовка на учителя. Тя според нас трябва да укрепи създадените по време на семинарните занятия умения, да помогне за формирането на онези педагогически умения, които не са могли да бъдат формирани извън пределите на урока. Създаването на последните ще се извършва в значително облекчена обстановка, когато студентът ще разполага с основната част от останалите умения, поради което ще може в много по-голяма степен да ръководи своите собствени действия. Това ще допринесе за много по-бързото създаване на тези умения.

Такава организация на обучението по методика ще се превърне в почти напълно управляван процес, при който първо място ще заемат обучаващите функции на преподавателя и базовия учител.

Формираните основни умения от семинарните занятия и подготвителната практика ще създадат много по-голяма увереност и желание за работа в училище по време на постоянната /държавната/ практика. Наред с общата задача - по-нататъшното укрепване на основните педагогически умения, тя трябва да има и свои собствени задачи, свързани например със запознаване на студентите с останалите аспекти на педагогическата дейност /дейността на учителя като член на учителския колектив, като класен ръководител, с пионерската или комсомолската организация, с родителите и т.н./ и със създаването на съответни умения.

Реализацията на такава организация на обучението по методика изисква решаването на различни проблеми: усъвършенстване на учебните планове чрез въвеждане на семинарни занятия по методика;* определяне на оптималното количе-

* Сега семинарни занятия по методика са въведени не само във ВТУ, но и в СУ, ПУ и др.

ство на тези занятия; създаване на пособия за рационалното им провеждане; разработка на проблема за подготовка на видеозаписи и изготвянето им; определяне на оптималното съотношение между наблюдаване и изнасяне на уроци от студентите по време на подготвителната практика; точна представа за критериите за оценка на педагогическата практика и т.н. Тези и подобни на тях въпроси ще бъдат предмет на специално разглеждане.

О ПЕРЕСТРОЙКЕ ОБУЧЕНИЯ МЕТОДИКЕ

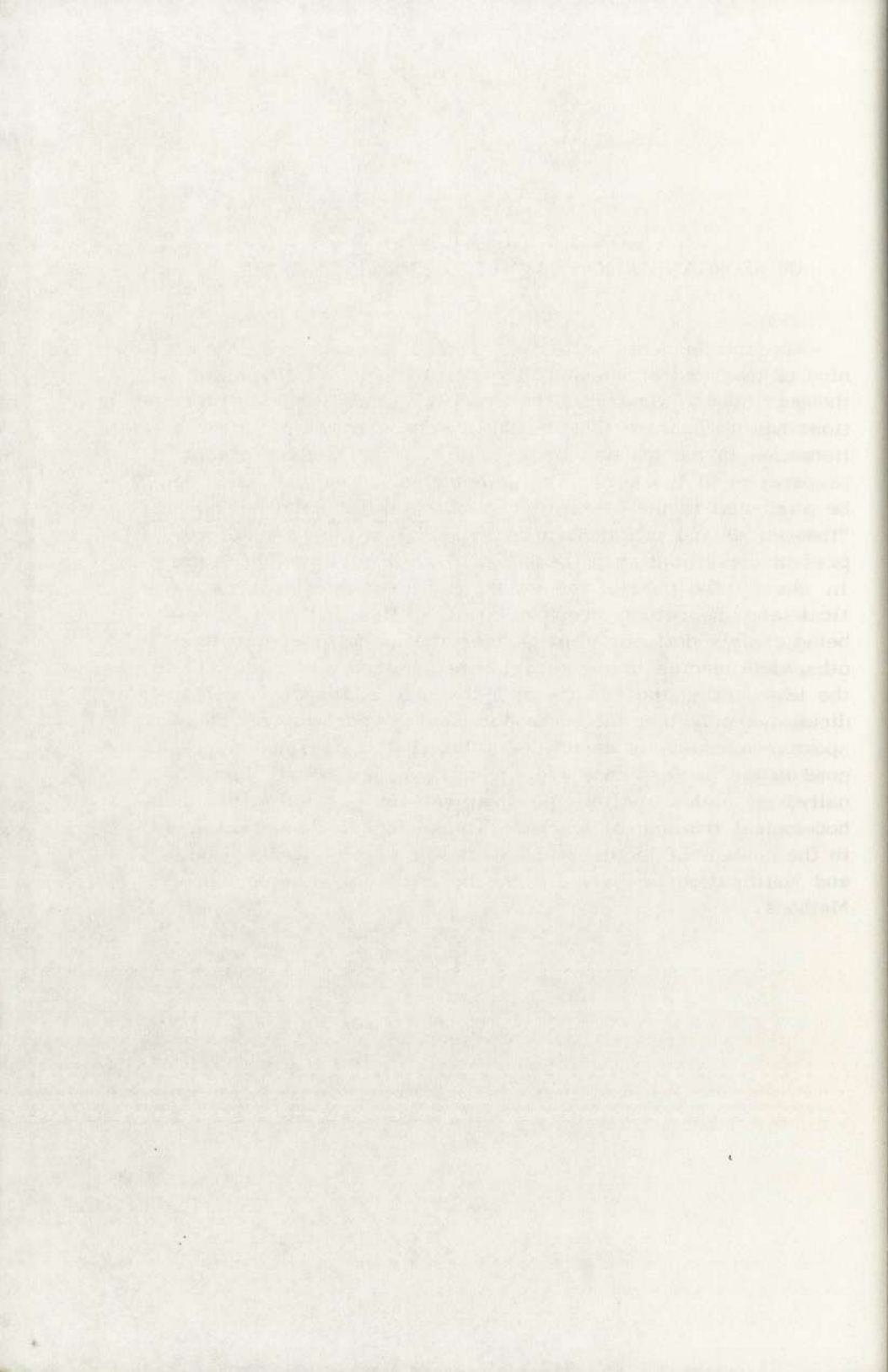
Резюме

В статье рассматривается проблема подготовки учителя русского языка /развитие лингвистического мышления; руководство процессом создания речевых умений и навыков; воспитание личности учителя/, некоторые недостатки ныне существующей организации обучения методике. Автор считает, что последние связаны с недостаточно четким разграничением понятий "теоретическая и практическая подготовка". На базе существующей классификации педагогических умений в третьем разделе совершена попытка разграничить теоретическую и практическую подготовку, определив цели и задачи каждой из них. Это позволило вскрыть другие недостатки изучения методики. В последнем разделе рассматриваются результаты контрольной работы, которые свидетельствуют, что недостаточно не только методическая подготовка будущих учителей, но не отвечает профессиональным требованиям и их лингвистическая подготовка. В заключении намечаются перспективы совершенствования обучения методике, которые включают как изменения в содержании курса лекций, так и в использованных других формах обучения, обосновывается необходимость в семинарских занятиях.

ON THE QUESTION
OF REORGANIZATION OF METHODOLOGICAL TRAINING

Summary

The article deals with some problems concerning the training of teachers of Russian /the development of linguistic thought: how to supervise the process of habit-and-skill formation: how to educate the teacher's personality/ and some deficiencies in the present organization of the methodological preparation of teachers. The author thinks that the flaws can be attributed to the lack of precision in differentiating between "theoretical and practical preparation". On the basis of the present classification of pedagogical skills, an attempt is made in the third part of the work to differentiate between practical and theoretical preparation, the aims and objectives being clearly defined. This enables the author to point out other deficiencies in the teaching and learning of Methods. In the last section the results of a test are analysed, which indicate not only that the methodological preparation of the prospective teachers is insufficient but that it does not correspond to the professional and linguistic requirements. And finally, the author outlines perspectives for perfection the methodological training of teachers: these include some changes in the content of lectures and in the other techniques used, and justification is given for the necessity of seminars in Methods.



ТРУДОВЕ НА ВЕЛИКОТЪРНОВСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ
"КИРИЛ И МЕТОДИЙ"

Том XIX, кн.4 Педагогика и методика 1980 - 1981
Факултет за история

TRAVAUX DE L'UNIVERSITE "CYRILLE ET METHODE"

Tome XIX, livre 4 De V. Tirnovo 1983
Faculte d'Hstoire

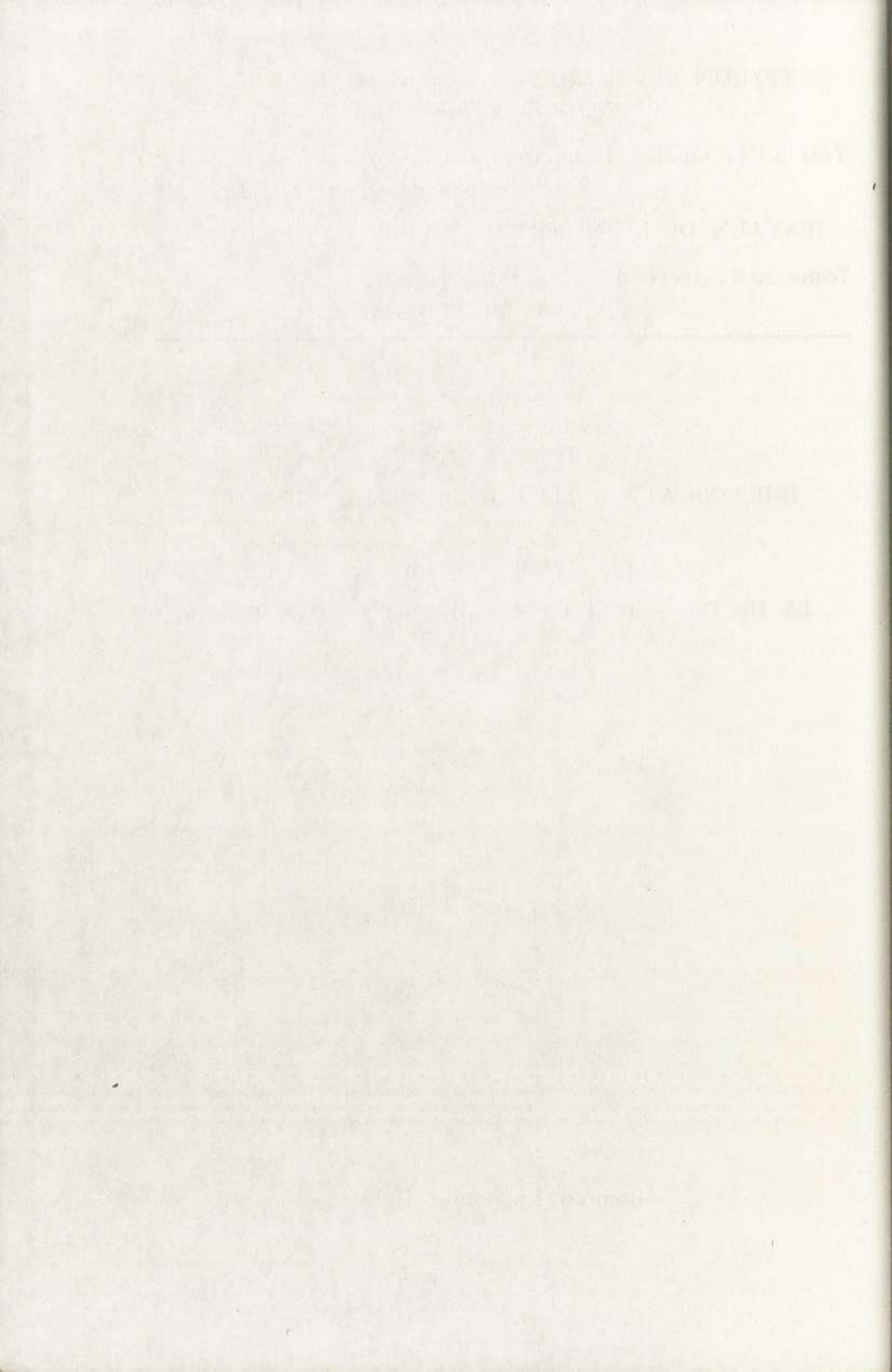
Стефан Стефанов

ЛИКТОВКАТА - ТЕСТ ИЛИ УЧЕБНО СРЕДСТВО ?

Stefan Stefanov

LA DICTEE - TEST OU LA METHODE D'EUSEEGNER

Велико Търново, 1983



Dictation - teaching or testing device

Dictation is one of the few exercises consistently employed throughout the history of language teaching. Until the end of the Middle Ages, it was the teacher's only resource to ensure retention, there being few textbooks from which students could rework their lessons.

Dictation seems to have been one of the key resources of the Direct Method. Passy, for instance, faced with the problem of teaching his students how to distinguish the sounds of the new language, replaced prose composition with dictation and was delighted with the results,¹ Other Direct Method proponents added a refinement to the exercise. Kelly cites Henry Sweet as saying: 'Phonetic dictation is very stimulating to the pupils and serves as a useful test of their acoustic powers....'²

What is the role and place of the dictation in contemporary language teaching? Some authorities argue that dictation as a testing device is quite inferior to other techniques. For example, Robert Lado writes: 'Dictation . . . on critical inspection . . . appears to measure very little of language. Since the word order is given . . . It does not test word order. Since the words are given . . . it does not test vocabulary. It hardly tests the aural perception of the examiner's pronunciation, because the words can in many cases be identified by context . . . The student is less likely to hear the sounds incorrectly in the slow reading of the words which is necessary for dictation'.³

And David Harris has stated: 'As a single device . . . dic-

¹ Kelly, G., 25 Centuries of Language Teaching. Rowley, Mass.: Newbury House, 1969, p. 94.

² Ibid., p. 94.

³ Lado, R., Language Testing. New York, 1961, p.34.

tation must be regarded as generally both uneconomical and imprecise'.⁴

According to Anderson 'Some teachers argue that dictation is a test of auditory comprehension, but surely this is a very indirect and inadequate test of such an important skill'.⁵

As far as Lado's first and second objection is concerned we may only partly agree with him: while the words and word-order may be 'given' from the point of view of the speaker, they are not in the same sense "given" from the point of view of the hearer. The listener must discover them. As far as the third objection - that dictation does not test aural discrimination and perception - is concerned, there are not substantial arguments in its favour. The use of dictation involves taking in the sound sequences emitted by the 'dictator', perceiving these as meaningful, and then analysing them into words which must then be written down. The words are then not given - what are given are strings of sounds. These only become words when they have been processed by the hearer using his knowledge of the language. This argument that perception of language, whether spoken or written, is psychologically an active process, is very persuasive. So we may conclude that the global, active nature of dictation ought to be accepted.

It is a different question whether dictation is a valid test of students' overall proficiency. We are prone to agree that it may be a global test provided the teacher takes into consideration certain prerequisites, although we accept Harris's statement that as a single device dictation is uneconomical and imprecise. For example, if our aim is to test students' ability to spell, dictation is a very wasteful method of doing it. This may be performed much more efficiently and quickly by administering at regular intervals straightforward spelling tests.

⁴ Harris, D., Testing English as a Second Language. 1969 p.5.

⁵ Anderson, D.F., 'Tests of Achievement in the English Language' in ELT, v.7, No.2, pp.37-69.

But what does the dictation in its traditional form look like? The teacher, usually not a native of the target language, would read at a suitable pace a text consisting of about 20 lines, and taken directly from a book. In order to prevent prompting, the teacher very often turns this exercise into a speed test. Dictation is often used as a puzzle in which the teacher tries to defeat the student or to quell a noisy class. 'Like Napoleon and his soldiers, the teacher should proceed at the pace of the slowest. He should make sure that all the students have written one phrase before he dictates the next'.⁶

In other cases the teacher, being afraid that the students would not understand him well, reads slower than the normal speed of authentic speech. This slowness, gained at the expense of the time required for producing words (but not of the time required for pauses which are so necessary for the students to grasp the information of each portion between the pauses) results in violating the intonation pattern of an utterance. The reason for that is partly psychological: when we speak to little children or to foreigners not understanding the language very well we often modify the phonological characteristics of that language. Once I happened to overhear how a Bulgarian lecturer taught Bulgarian to foreign students. The violation of sounds was so unnatural and strange that I hardly recognized his voice. The main problem here is that the speaker, who reads slowly, will have to introduce sounds which are normally dropped. For instance,

might have been... is pronounced maɪt hæv bi:n not maɪtəvbi:n;

there are some books... is pronounced ðeð'ɑ:səm buks not ðə'əsm buks;⁷

better bit of cheddar would be pronounced betə' bɪt ʌv tʃedə instead of betəbɪtə tʃedə (as pronounced by the English TV).

⁶ Cartelege, H.A., 'A Defence of Dictation'. ELT, v.22, No. 3, pp. 226-231.

⁷ Roger Kingdom, 'Teaching the Weak Forms', in ELT Selections, OUP, 1970, p.117.

Similar drawbacks of this sort of exercise have been stressed often enough since the emphasis in foreign language teaching shifted from the written to the oral.

Some experiments with pre-recorded texts which I carried out in 1979/80 academic year, point to the following conclusions. Students cannot differentiate between such combinations of words as:

till late - till eight
 black reins - black cranes
 bad rink - bad drink
 his fear - his sphere
 from any - from many
 fumbling for words - fumbling forwards

Such pairs are numerous in English and often confuse our students when they write from dictation. The teacher may alleviate such pronunciation problems by occasionally dictating not a passage but a number of sentences that contain minimal pair distinctions:

They saw some big oats/goats
 This is Nurse Anderson/Sanderson
 Run /rum for your money
 He handles black reins/cranes
 Did James wear it/swear it
 Win a race - win the race (winəreɪs/wɪnəreɪs)

The fact that the majority of our students try to keep not to RP, but to American English results in poor writing. The most important problem here is the treatment of the r sound. Relying solely on the latter and only very rarely on the meaning of the sentence, students hardly differentiate between:

law - lore
 maw - more
 board - bored - bawd
 daughter - dortour
 shah - shower
 ion - iron
 core - caw - corpse

Our experiment with a series of dictations from a tape-recorder showed that more than 50% of the students had written cause instead of course, laud instead of lord. Some

had taken wooed for wood: they were unable to distinguish between caught and caught, wreak and rick in rapid, connected speech, when only the quality of the vowel was stressed instead of the complex of duration and quality. The former pronunciation occurs in many cases in fluent native speech, while the latter may be attributed to affected or ignorant speech of foreigners.

On another occasion I played isolated words for the students to recognize whether the speaker was American or English. I had purposely chosen words which did not contain r after a vowel. The students were unanimous that it was RP they were listening to. They did not know that t sound also differed in American and British English. Petal, for example, was taken for pedal. In British English these words would invariably be pronounced with t sound in the first instance and the d sound in the second. In connected speech pairs like written - ridden, catty - caddy, latter - ladder, utter - udder, writer - rider are identical in American English.

The vowel of a stressed syllable is only very slightly lengthened in English pronunciation, but is considerably lengthened in American pronunciation in words like after, duaghter, terrible, before, etc. The American, hearing less lengthening, describes British speech as clipped, the British listener, hearing more lengthening, refers to it as a drawl.

It is possible to point out some other differences in stress, rhythm, intonation, and other features of pronunciation. But they seem to be relatively unimportant differences of detail rather than crucial systematic contrasts. The fact of the matter is that our students prefer to imitate American pronunciation. But for them the only defining characteristic of American and English pronunciation resides in the treatment of the r sound. And this seems to be more crucial while writing from dictation. Other differences are those of voice quality in otherwise similar sets of vowels, the acceptance or rejection of nasality. None of these differences constitutes a serious barrier to comprehension, but all and each quickly (5-6 seconds are more than enough) identify the speaker as being American or British - something which our students' untrained ears cannot efficiently do, and something which different samples of recorded dictations can help them do.

There are, however, more problems, and these come from the nature of the text itself. The text for dictation is usually chosen quite at random, no consideration being given to any linguistic problems, phonological or otherwise beyond the lexicon. The student, therefore, might learn a lot from it, but he might also learn very little. And in any case, what he will have learned will be quite by accident, and in totally disorganized manner. 'And the text of the dictation is always taken from a written work, which was never intended for reading aloud, thus presenting students with completely unrealistic spoken samples, and ignoring totally the varied range of spoken registers'.⁸

Another problem is that the student's performance in a dictation, depending on the way the teacher dictates, may not always be a reliable indication of his performance in listening comprehension. A good performance might indicate good listening comprehension, but sometimes it might not. On the other hand, a bad performance in a dictation might also be totally misleading, since written performance might very well be completely unrelated. It is quite possible that a student could understand the spoken language quite satisfactory, and yet be unable to write it properly.

What could be done to overcome some of these problems

1. In order to deal with the quality of the language used, the dictation may be recorded by a native speaker, or to use ready-made recorded texts, which is, however, difficult due to scarcity of such materials in this country. A recorded dictation ensures that the students listen to the authentic foreign language. Such dictations have the added advantage that the speed of delivery will not be changed during the exercise according to the mood of the teacher or the possible reactions of the student. 'Without agreeing with those who use terms like 'decline', 'disappointment', and 'Discredit' in connection with the role and results of language laboratories in modern language teaching, we may still admit that most language laboratories are grossly underused in terms of stu-

⁸ Rivers, W., Teaching Foreign Language Skills. The University of Chicago Press, 1968, p. 250.

dent-booth-hours of operation per week..., the laboratory is much better suited than is the classroom to the administration of dictation⁹.⁹ Among the reasons Dobbyn mentions the following:

a) isolation from noise, which a good laboratory provides:

b) while in the classroom the student "can look out of the window, or poke his neighbour in the ribs, or count the number of times the teacher takes his glasses..., in the laboratory 'he knows that there are fifteen seconds of blank tape and dull silence in which nothing but the bare booth surrounds him'¹⁰.

c) the student can practise the material as often as he likes, when he administers a prepared dictation to himself.

2. As the recent trend in language learning, especially at advanced levels, is to develop the notion of register and language within a communicative frame, there has been a tendency to start varying the material used for dictation, and even to use authentic spoken material.

An authentic setting may be provided by presenting the dictation in the form of a letter (including the address, since this is an item which we are often required to write down in real life). In this form the exercise becomes less impersonal and the text used for this purpose may include sentence types of passage. To add another purpose to the activity, the students may be asked to supply the punctuation themselves, the discussion of which afterwards must be conducted on a commonsense basis.

3. As a proper listening comprehension exercise, testing the perception of the overall meaning of a text, it remains very unsatisfactory, unless a whole range of additional exercises of a different nature follows it up to check the understanding of the dictation. Multiple-choice questions are one

⁹ Dobbyn, M. 'Prepared Dictation and the Under-employed Language Laboratory', in ELT, 1977, v.32, p.55-60.

¹⁰ Dobbyn, M., Prepared Dictation..., in ELT, 1977, v.32, pp. 55-60.

obvious example, and 'selective dictation'¹¹ is another. To prepare a selective dictation, the teacher chooses a text, selects individual words, or short phrases which are likely to cause problems for the students. He prepares a copy of the dictation containing blanks where the problem items have been deleted. If desired, some or all of the punctuation can also be omitted in the prepared copy. The students then each receive a copy of the 'mutilated' text, which they are to complete as they listen to the teacher. This type of exercise enables the teacher to read at a normal pace, with normal intonation and pronunciation. The disadvantage of this type of dictation is that it is time-consuming for the teacher.

4. It is imperative that learners should be given maximum opportunity possible for seeing words, especially the ones that give trouble in their written form. It is interesting to note in this connection what most of us do if in writing we have to use a word of whose spelling we are uncertain: we write it down in several versions and choose what we think is the correct one merely on the evidence of our eyes, and not by application of any rules or analogies.

And finally, provided that active discussion between students and teacher about the various characteristics of the text, including translation into the mother tongue, follows, dictation may become a useful exercise, combining both written and oral work. It seems that on its own dictation has little value.

¹¹ Linda Bebout, 'Selective Dictation', in ELT, v.34, No3, 1980, pp.215-217.

ДИКТАНТ - ТЕСТ ИЛИ УЧЕБНОЕ СРЕДСТВО?

Резюме

Многие специалисты, занимающиеся проблематикой обучения иностранному языку, считают, что диктант может быть тестом, относящимся к общей языковой подготовке студентов. Другие недооценивают его место и роль, смотрят на него как на неточный и неэкономный по времени тест. Мы поддерживаем мнение, что восприятие языка является активным психологическим процессом, следовательно, диктант приобрел бы активный глобальный характер при соблюдении следующих рекомендаций:

а/ Диктующий не должен модифицировать фонетические особенности языка;

б/ Диктовать надо предложения, которые содержат сходные пары слов;

в/ Необходимо использовать тексты, начитанные на магнитную пленку, английскими и американскими дикторами;

г/ Диктант должен быть комбинирован с другими видами упражнений и с работой в языковой лаборатории.

DICTATION - TESTING OR TEACHING DEVICE

Steffan Steffanov

Summary

Many foreign language specialists think that dictation can test students' overall language proficiency. Others underrate its role and place and look upon it solely as an uneconomical and imprecise testing device. Perception of language, we argue, is psychologically an active process and hence the global, active nature of dictation ought to be accepted. In exploiting dictation as a testing and teaching device the following recommendations are given:

- a) the 'dictator' should be careful not to modify the phonological characteristics of the foreign language;
- b) - minimal-pair sentences may occasionally be dictated;
- c) texts recorded by American and English speakers should be used for dictation;
- d) a whole range of additional exercises and work in language laboratories is imperative.

ТРУДОВЕ НА ВЕЛИКОТЪРНОВСКИЯ
УНИВЕРСИТЕТ, ТОМ XIX, кн. 4

Рецензенти

Ат. Димитров, К. Топалов, К. Бабов, Ем. Точева, Е. Георгиев,
А. Матеева

Редактор Здравка Василева
Художествен редактор Николай Александров
Технически редактор Правда Колева
Коректор. Мариана Станчева

Падена за набор на 17.VI.1982 г.
Подписана за печат на 26.XI.1982 г.
Излязла от печат през януари, 1983 г. Формат 60/90/16
Печатни коли 5,75 Издателски коли 5,75
Усл. изд. коли 4,26 Издателски № 26150 Литературна
група III-8 Тираж 530

КОД 02/9535322231/5054-5-83 Цена 0,61 лв.

Държавно издателство "Наука и изкуство" - София
Държавна печатница "Валентин Андреев" - Перник, пор. №508

Цена 0,61 лв.