

ЗУТ 20
ЛАНБ К.У
Т.У

ТРУДОВЕ
А ВЕЛИКО
ТЪРНОВСКИЯ
УНИВЕРСИТЕТ
• КИРИЛ
И МЕТОДИЙ •

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

ГОДИНА 1984



ТОМ XX КН. 4

ТРУДОВЕ
НА ВЕЛИКО-
ТЪРНОВСКИЯ
УНИВЕРСИТЕТ
„КИРИЛ
И МЕТОДИЙ“

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

TOME XX, LIVRE 4
ANNÉE 1984

ТРУДОВЕ
НА ВЕЛИКО-
ТЪРНОВСКИЯ
УНИВЕРСИТЕТ
•КИРИЛ
И МЕТОДИЙ•

ТОМ XX, КНИГА 4
ГОДИНА 1984

34
91A 918
T84

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ:

доц. к. п. н. Марин Люлюшев (отговорен редактор),
доц. Петър Братоев, доц. к. п. н. Мариета Тончева,
гл. ас. к. ф. н. Стефанка Стефанова
(секретар)

14004 / 1984

ОКРЪЖНА БИБЛИОТЕКА
В. ТЪРНОВО ДП

© Великотърновски университет „Кирил и Методий“
с/о Jusautor, Sofia, 1984 г.

Индекс 82(05)

СЪДЪРЖАНИЕ

1. Марин Люлюшев	
Проблеми на оптимизацията на чуждоезиковото самообучение във ВУЗ .	7
2. Петър Братоев	
Възможности и предпоставки за урочно-изследователска работа в обучението по литература	45
3. Стефанка Стефанова	
Педагогическа насоченост на студентите-българисти — проучване и условия за нейното развитие	77
4. Мара Русинова	
Изучаване на пунктуацията в нашите училища до Девети септември 1944 година	99

TABLES DES MATIERES

1. Marin Luluchev	
Problèmes de l'optimisation du travail individuel des étudiants en langues étrangères	7
2. Petar Bratoev	
Eléments de recherche dans les classes de littérature à l'école secondaire .	45
3. Stéphanika Stéphanova	
L'orientation pédagogique des étudiants en philologie bulgare — étude et condition de son incitation	77
4. Mara Russinova	
L'apprentissage de la ponctuation dans les écoles bulgares jusqu'au 9 septembre 1944	99

ТРУДОВЕ НА ВЕЛИКОТЪРНОВСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ
„КИРИЛ И МЕТОДИИ“

Том XX, кн. 4

Факултет за история

1982—1983

TRAVAUX DE L'UNIVERSITE „CYRILLE ET METHODE“
DE VELIKO TIRNOVO

Tome XX, livre 4

Faculté d'histoire

1982—1983

Марин Люлюшев

ПРОБЛЕМИ НА ОПТИМИЗАЦИЯТА НА
ЧУЖДООЕЗИКОВОТО САМООБУЧЕНИЕ ВЪВ ВУЗ

Marin Luluchev

PROBLÈMES DE L'OPTIMISATION DU TRAVAIL
INDIVIDUEL DES ÉTUDIANTS
EN LANGUES ÉTRANGÈRES

София, 1984

THE UNIVERSITY OF CHICAGO
DEPARTMENT OF CHEMISTRY
5408 SOUTH DIVISION STREET
CHICAGO, ILLINOIS 60637

THE UNIVERSITY OF CHICAGO
DEPARTMENT OF CHEMISTRY
5408 SOUTH DIVISION STREET
CHICAGO, ILLINOIS 60637

PROBLEMS DE CHIMIE
DE LA FACULTÉ DE SCIENCES
UNIVERSITÉ DE MONTPELLIER
34095 MONTPELLIER CEDEX 5

I. ОБЩИ НАСОКИ

В съвременните условия, когато по данни на Юнеско ежедневно за всеки специалист в различни области на знанието се пада средно по 1600 стр. информация, не е възможно повече да се разчита предимно на вербални форми и методи на обучение, на досегашния информационно-илюстративен (познавателен) подход в учебната работа, формиращ предимно репродуктивна активност и мислене у учащите се. Научно-техническият и социалният прогрес изискват да се приведат методите на обучение в съвременното висше училище в съответствие с новите потребности на живота — оптимално обучение и самообучение чрез съчетание на досегашния информационно-илюстративен с проблемно-ситуативния подход, усилен със съвременни учебнотехнически средства и системи за обучение и контрол, изграждащи нов тип личност — мислеща, с творческо въображение, годна самостоятелно да решава различни теоретически и практически задачи при най-разнообразни ситуации.

По този повод в Тезисите на ЦК на БКП за развитие на образователната система в НРБ от 1979 г. недвусмислено се посочва, че „сложните проблеми и задачи на обществено-икономическото развитие на страната в етапа на изграждане на развитото социалистическо общество и в условията на научно-техническата революция налагат да се усъвършенствува по-нататък висшето образование, решително да се повиши качеството на учебно-възпитателния процес“¹. По-нататък в споменатия документ вниманието на съответните органи и институции се насочва към създаване на широки възможности за изява на студента в учебния процес на основата на приложение на активизиращи студента методи на преподаване, разкриване възможностите за индивидуализация на обучението чрез повишаване и модернизиране на сегашната учебнотехническа съоръженост на ВУЗ,² т. е. чрез навлизане на универсалната адаптивна апаратура за обучение и самообучение въз основа на програмирания подход и внедряването във ВУЗ на затворената вътрешнотелевизионна система, както и системите за машинен контрол на знанията, уменията и навиците на студентската младеж.

¹ Тезиси на ЦК на БКП за усъвършенстване на образователната система на НРБ. — Раб. дело, год. LIII, бр. 142, 22. V. 1979, с. 4.

² Пак там, с. 5.

Тезисите на ЦК на партията, както и решенията на XII конгрес на БКП за усъвършенствуване на образователното ни дело са в същност една дългосрочна, перспективна научно обоснована програма за дейността на висшите учебни заведения у нас за преминаване към по-висш етап в тяхното развитие — етап на усъвършенствуване на структурата; преминаване към принципно нова номенклатура на специалностите; разработване на нови квалификационни характеристики на обучаваните специалисти; актуализиране, разширяване и задълбочаване на учебното съдържание и издигането му на съвременно равнище на съответните научни области и направления; подобряване на фундаменталната научна подготовка на студентите от всички професионални направления и приваждане на специалната професионална подготовка в съответствие с динамиката и развитието на науката и практиката.

Тези и други задачи могат да бъдат положително решени, при условие че учебният процес във ВУЗ се издигне на качествено ново равнище през следващото десетилетие — да е научно организиран, интензифициран, автоматизиран, т. е. във висша степен управляем. Този процес, както е известно, е характерен за обществената практика на хората. Той трябва да навлезе час по-скоро във всички сфери на висшето образование, като един от неговите видове.

През последните години във висшите учебни заведения с педагогическо направление у нас се работеше по различни проблеми в теоретичен и практически план: по програмираното обучение, проблемността, активизацията на студентите в учебния процес, индивидуализацията на обучението, интелектуализацията на учебния труд, актуализацията на учебното съдържание и пр., но сега проблемата за оптимална научна организация на учебно-възпитателния процес,³ обединяваща всичко извършено, недовършено и предстоящо, предполага нов подход на основата на съчетанието на проблемността и евристиката с блоковото и класическото програмиране и учебната техника, за постигане на по-голяма ефективност в развитието на способностите на студентите при изразходване на минимум време, усилия и средства при конкретните условия на учебно-възпитателна дейност в съответните висши учебни заведения.

В същност основните елементи на оптималната научна организация на учебния процес във ВУЗ са оптимизиране на преподаването и оптимизиране на процеса учене. Сливането на оптимизацията на преподаването, ученето и самообучението в спе-

³ Ю. Бабански, Оптимизация на обучението... С., 1976, с. 18—20.

специализирани за целта аудиторни и кабинети осигурява цялостно оптимизиране на обучението. Именно оптимизирането на ученето и самообучението на студента при съответни за целта условия представлява най-слабото звено в учебно-възпитателната дейност на съвременните висши учебни заведения с педагогическо направление и затова то е предмет на специално внимание и грижи от страна на съответните просветни органи и ръководства на ВУЗ, в това число и на ръководството на Великотърновския университет „Кирил и Методий“.

В настоящата статия ще бъдат разгледани само някои основни въпроси на оптимизацията на самообучението на студентите-филолози и предимно интензифицирането на самообучението по чужди езици на основата на класическия и блоковия програмиран подход на учебното съдържание по фонетика в специализиран кабинет за обучение и самообучение с помощта на автоматизирана система — електронен аудио-визуален учебно-технически комплекс за информация, упражнение и контрол на придобитите знания, умения и навици.

Както е известно, процесът на оптимизацията и в частност на интензификацията на учебно-възпитателната дейност в същност не е нов, макар мнозина да го свързват сега с научно-техническата революция и с появата на съвременните учебнотехнически средства и системи за обучение, самообучение и контрол. Този процес в съответни форми и равнище започва още с „появата на книгопечатането през XV в., когато се появяват сериозните конкуренти на преподавателя — книгите“⁴. Но сега, през втората половина на XX в., автоматизирането на някои операции на педагогическия труд придобива ново социално, научно, политическо и предимно дидактическо звучене, продиктувано от бурното развитие на научно-техническия прогрес, който „закономерно доведе до предаване на редица човешки действия на машините и на други автоматични средства“⁵.

Такъв педагогически труд е оправдан само ако допринася за повишаване ефективността на цялостния учебен процес. От такива позиции трябва да се изхожда при анализа на дидактическата същност на функциите на преподавателя в учебния процес и произтичащите от това изисквания към учебно-техническите средства и системи, а не приспособяване на обучението към техническите възможности на машините и на системи от прибори за обучение.

През втората половина на настоящия век интензификация-

⁴ Н. Ф. Талызина и др., Пути и возможности автоматизации учебного процесса. М., 1977, с. 3—4.

⁵ Пак там, с. 3.

та на обучението навлезе в нова, по-висша фаза, като в помощ на образователното дело от първи клас на ЕСПУ до последния курс във ВУЗ заеха полагащото им се място в учебния процес ЕИМ на интегрална основа, компютрите, микропроцесорите, затворената телевизионна система на обучение, касетъчната телевизия (учебна аудиовизия), учебният видеоманитофон в помощ на семинарните упражнения, прибори за автоматичен контрол на знанията, уменията и навиките на обучаващите се, новите фонетични лаборатории за обучение и самообучение от типа на „Ревокс“, електронните системи за кандидатски подбор, „Абитуриент“, кандидат-студентски стендове за проверка на педагогическите им качества и способности, автоматични системи за управление във ВУЗ (АСУ) и др.

Висока технико-дидактическа съоръженост имат редица висши учебни заведения в страни като: СССР, ГДР, УНР, ЧССР, Франция, Белгия, САЩ, Канада, Япония и др. Повече от 20 години проблемата за интензификация на обучението не слиза от научноизследователските планове и програми на висшите учебни заведения и научноизследователските институти в почти всички европейски страни, в това число и на ЮНЕСКО. Натрупан е огромен изследователски материал, изясняващ отделни страни на технологията на учебнотехническите средства и системи, принципите на квалификацията им, изискванията към тях и обзавеждането на средни и висши учебни заведения с тези средства и системи, методиката на използването на ТСО в обучението и пр.⁶

Проблемата за интензификацията на учебния процес чрез използване на звуко-зрителни (аудио-визуални) средства и системи е обект у нас и в чужбина на множество дисертационни разработки. В тази връзка заслужава да се спомене трудът на Станка Ташева „Интензификация на учебния процес чрез испол-

⁶ У нас през последните години е извършено немалко за решаване в една или друга степен на въпросите, свързани с оптимизацията и в частност с интензификацията на педагогическия труд на преподавателя и учащия се. Особено място за изясняване на проблемата от различни аспекти заемат колективният труд под ръководството на чл.-кор. проф. Г. Пиръов „Програмираното обучение. Теория и практика у нас“, колективният труд под ръководството на доц. Ив. Марев „Кибернетика и педагогика“, трудът под ръководството на доц. Д. Цветков „Кибернетика и учебен процес“, публикацията на ст. н. с. I ст. Хр. Василев „Кибернетични страни на управлението на учебния процес“ и на проф. д-р Н. Чакъръв „Кибернетични принципи в педагогиката“, статията на ст. н. с. К. Костов „Проблеми на автоматизираните системи в научното изследване“ и др., както и на съветските учени Н. Ф. Тализина и Т. В. Габай „Пути и возможности автоматизации учебного процесса“, К. Б. Карпов „Программированное обучение, обучающие машины и иностранные языки“, А. А. Золотарев и Б. Ф. Федоров „Технические средства обучения в вузах (Вопросы теории и методики преподавания)“, Н. М. Шахмаев „Дидактические проблемы применения технических средств обучения в средней школе“ и др.

зуване на аудио-визуални средства“. Върху основата на анализа на наша и предимно съветска литература, както и на резултатите от непосредствени наблюдения на учебния процес, авторката си поставя за разрешение важни за обучението задачи:

— изясняване на психологическите, дидактическите и методическите основи на интензификацията на учебния процес;

— проследяване измененията в учебно-възпитателния процес;

— анализиране на ефективността и критериите за ефективност на обучението с помощта на аудио-визуални средства и пр. с цел да се разработят варианти на рационално използване на аудио-визуалните средства, съдействащи за интензификацията на учебния процес.

За съжаление все още у нас проблемът за интензификацията на обучението се свежда предимно до насищане на учебните заведения с учебнотехнически средства и системи, използващи се фрагментарно, нецеленасочено, некомплексно, без особен дидактически ефект. И още едно обстоятелство буди тревога — смесването на понятията *техническо устройство* и *учебно средство* (средство за обучение). Оттук произтича едно негативно явление — борба за технически устройства и недооценяване значението на учебните (дидактическите) средства чрез използване на технически устройства. Програмното осигуряване на наличната учебна техника е въпрос от особена важност за преустройството на обучението във ВУЗ. Ниският коефициент на използваемост на сегашната учебнотехническа база по наше мнение се дължи преди всичко на неумението на част от преподавателския състав да програмира учебно съдържание поради недостатъчна педагогическа квалификация и непознаване в дълбочина методиката на работа със сложните технически средства и системи за обучение и контрол.

II. ЗА НОВ ПОДХОД ПРИ РЕШАВАНЕ ПРОБЛЕМАТА ЗА ИНТЕНЗИФИКАЦИЯ НА УЧЕБНИЯ ПРОЦЕС ВЪВ ВУЗ

Многогодишният наш и чуждестранен опит показва, че техническите средства и системи за обучение и контрол във ВУЗ трябва да се разглеждат в общата система на всички възможни дидактически средства на сегашния етап от развитието им, като се разпредели съдържанието на обучението по „свкупност на взаимно свързаните и взаимно обусловените средства и се сформират по такъв начин комплекти от технически средства за обучение в съответствие с възможностите на всяко от тях адекватно да отразява изучаваното явление и да решава поставените ди-

дактически задачи⁷. Този подход към интензифицирането на учебния процес е по-рационален в сравнение с досегашния, традиционния — разглеждащ техническите средства и системи за обучение и контрол като спомагателни, позволяващи в незначителна степен да бъде подобрена методиката на обучение във ВУЗ. Новият подход дава възможност да се премине към радикални изменения в системата на обучение по всяка дисциплина, тъй като комплектът (системата) от технически средства за обучение се разглежда в тясна взаимовръзка с научното съдържание на учебната дисциплина, с методите и формите на обучение.

Разглеждайки учебнотехническите средства и системи за обучение и контрол в тясна взаимовръзка с научното съдържание на съответната дисциплина и частната методика на обучение, неминуемо идваме до извода, че съдържанието на преподаваната наука (дисциплина, курс) се отразява в комплекта (системата) от учебни средства. Какво в същност включват в себе си учебните средства (не техническите устройства)? Това според нас са: учебниците, учебните помагала, графични материали за самостоятелна работа, програми за универсална адаптивна апаратура за обучение, учебни видеозаписи, диапозитиви, фолиограми, диафилми, учебни кинофилми, звукозаписи — различни носители с обучаваща програма (програмирани материали), контролни карти (перфокарти, тестове), програми за вътрешнозатворена телевизионна система за обучение, програми за работа във фонетични кабинети, звуко- и видеокасети и видеоплочи, схеми, таблици, справочници и пр. Тези и други учебни средства изискват използването на съответни технически устройства.

Едва ли буди съмнение обстоятелството, че резултатите от обучението са в пряка връзка и зависимост от качеството на изготвените учебни средства, а качеството на последните зависи преди всичко от това, „доколко пълно и задълбочено е отразено в тях научното съдържание на предмета... доколко научно-методически са обосновани“⁸. По такъв начин учебните средства отразяват научното съдържание на учебната дисциплина и същевременно представляват основа за построяване на дидактическа система за обучение по тази дисциплина.

Докато проблемата за насищане на ВУЗ с хуманитарна насоченост с технически устройства за обучение в една или друга степен е задоволително решена (във Великотърновския университет „Кирил и Методий“ е създаден учебнотехнически комплекс на стойност повече от половин милион лева, състоящ се от фо-

7 А. А. Золотарев и др., Технически средства обучения в вузах (Вопросы теории и методики преподавания). М., 1976, с. 4.

⁸ Пак там, с. 23.

нетични кабинети по руски, френски, немски, английски език, кабинет за самообучение с помощта на универсалния адаптивен апарат „Унитутор“, кабинети с пълно или частично обзавеждане с учебнотехнически средства по идеологическите, историческите дисциплини и по чуждите литератури), то създаването на учебни средства (средства за обучение), най-вече програми за обучение чрез наличната учебнотехническа апаратура по чуждоезиковите дисциплини, е въпрос трудно разрешим, създаващ условия за съществуването някъде на така наречената *дидактическа стагнация*. Първопричината за това състояние, както посочихме по-горе, се крие предимно в недостатъчната педагогическа квалификация на преподавателите от висшите учебни заведения, в слабата информираност за състоянието на челиния опит в тази насока в другите страни, в епизодичните контакти на нашите преподаватели с колегите си от висшите учебни заведения в СССР, ГДР, УНР, ЧССР и другите социалистически страни, работещи с подобна апаратура, в липсата на подготовка за съставяне на материали въз основа на програмирания подход във ВУЗ, в отсъствието на регламентираност на посочената по-горе дейност на преподавателя във ВУЗ в административно-правните документи на МНП, в липсата на единна програма за педагогическа квалификация на преподавателите в сродни висши учебни заведения в чужбина и пр.

Назряват условия паралелно с усъвършенствуването на нашия стопански, политически, културен и обществен живот да се премине от екстензивност към интензивност в областта на висшето образование и в частност в сферата на обучението, на неговата интензификация. Създадените учебнотехнически комплекси във висшите учебни заведения у нас, в това число и във Великотърновския университет, трябва да бъдат наситени с високо-ефективни учебни програми, представляващи първооснова на нови дидактически системи и частнометодически разработки. В настоящия момент от гледна точка на икономиката на висшето образование вложените капитални средства за учебнотехническо обзавеждане на ВУЗ с хуманитарно направление не са достигащи задоволителен коефициент на икономическа и духовна възвръщаемост поради посочените вече причини и обстоятелства.

В заключение на казаното по този повод пред съставителите на носители на учебна информация стоят за разрешение следните задачи:

— изучаване на дидактическите възможности на средствата за обучение във ВУЗ с оглед преодоляване на информационно-илюстративния познавателен подход в досегашното обучение и приложение на проблемно-ситуативния за развиване активност-

та, мисленето и творческото въображение на обучаващите се;⁹
 — оценяване възможностите на всяко средство за обучение, оптимално и разновариантно разпределение на учебния материал върху различни носители на информация¹⁰;

— анализ на досегашните средства за обучение с цел да се изясни равнището на научното съдържание, включено в тях по съответните университетски дисциплини, и да се определи дидактическата им обосновка като цяло;

— централизирано определяне и разработване на фундаментални средства за обучение по дисциплини за родствени учебни заведения (хуманитарни, технически, медицински и пр.) с оглед да бъдат отразени най-новите научни постижения в тези дисциплини, респективно в съответните средства за обучение.¹¹

Особена роля за усъвършенствуване на обучението във ВУЗ, както е известно, играе материално-дидактическата база. Изискванията към нея се уточняват, разширяват и конкретизират паралелно с развитието на частните методики. Те от своя страна са обусловени от редица фактори, обединени в строго изменящи и развиващи се системи: система на научната информация, система на психолого-педагогическата подготовка на професорско-преподавателския състав, система на изготвяне на дидактически материали (средства за обучение) и др.

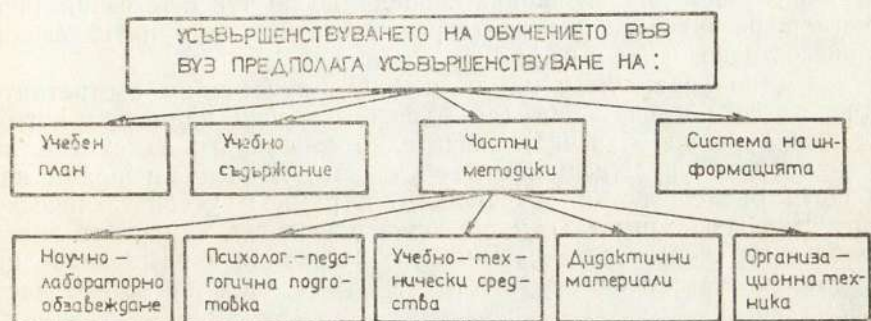
В същност разработката на частните методики на съвременния етап от развитието на висшето образование в НРБ и в духа на Решенията на XII партиен конгрес, оптимизацията и интензификацията в частност на учебния процес са едни от най-важните задачи във ВУЗ в настоящия момент. Те изискват обединението и целенасочването на усилията на всички преподаватели от професора до асистента за постигане на оптимални резултати при решението им. Без развитието на частните методики, които до голяма степен са подценени не само във висшите технически учебни заведения, но и във ВУЗ с хуманитарен профил, е невъзможна съвременна научна организация на педагогическия труд — на труда на преподавателя и на труда на студента. Недооценяването на ролята и значението на частните методики, на материално-дидактическата база и на средствата за обучение не-

⁹ *Jenaer, Erziehungs, Forschung*, 5. Jahrgang, 1978, Nr. 2, Herausgegeben von der Sektion Erziehungswissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena, S. 53; Пак там, 6. Jahrgang, 1979, Sonderheft, S. 74; Einführung in die Hochschulpädagogik, Teil III, Rostock 1978, S. 31.

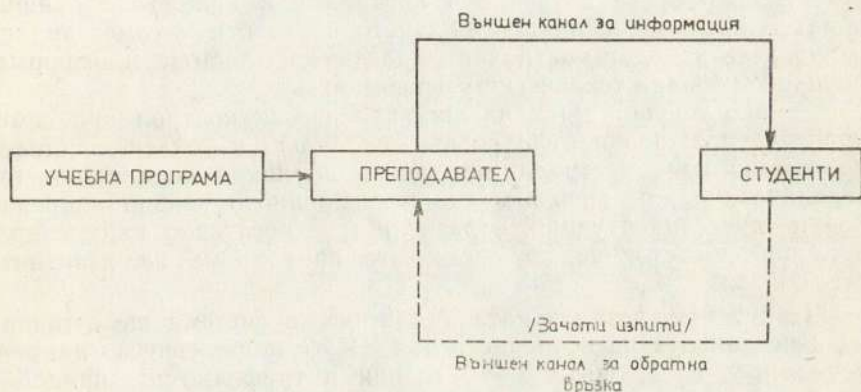
¹⁰ В. Г. Афанасьев, Научно-техническая революция, управление, образование. М., 1972, с. 407—408.

¹¹ А. А. Золотарев и др., Цит. съч., с. 28—29; А. Ф. Бондаренко, Важный аспект оптимальной реализации методов обучения. — Сов. педагогика, № 1. 1981, с. 60—61; И. И. Дрига, Совершенствование системы средств обучения. — Сов. педагогика, № 5, 1980, с. 39.

минуемо довежда до робуване на сегашната традиционна дидактическа система (органическо съчетание на класическите методи на обучение с утвърдените досегашни форми на обучение — лекции, семинарни упражнения, лабораторни работи и др.), която е слабо управляема и малко ефективна, разчитаща предимно на вербализма в обучението (вж. фиг. 1 и 2 по Золотарьов и др.).



Фиг. 1 Усъвършенствването на обучението във ВУЗ предполага усъвършенствване на елементите в посочената структура



Фиг. 2 Традиционна дидактическа система за предаване на информация във ВУЗ

Въз основа на многогодишни педагогически експерименти в съветски висши учебни заведения (напр. в Ленинградския технологически институт „Ленсъвет“) ¹², в ГДР (Йенски университет

¹² А. А. Золотарев и др., Цит. съч., с. 35—36.

„Фридрих Шилер“) ¹³ и у нас (Великотърновски университет „Кирил и Методий“) можем да дойдем до извода, че системата на традиционния процес на обучение във ВУЗ с хуманитарно направление може да бъде значително подобрена, в случай че се извърши следното:

— ако бъде въведено самообучение с помощта на обучаващи програми (управлявано или неуправлявано от преподавателя) в специализирани кабинети предимно по чуждите езици (фонетика, развитие на писмената реч, синтаксис, история на езика, лингвостранознание и пр.);

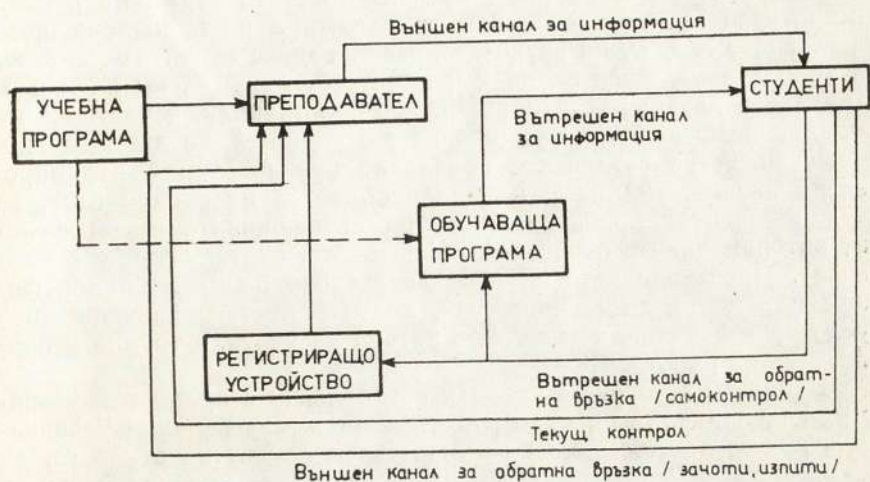
— ако хорариумът на лекционните курсове по съответните теоретически дисциплини (по бъдещия учебен план при петгодишен курс на обучение) значително се съкрати за сметка на семинарните упражнения, самообучението в специализирани кабинети със съответни обучаващи програми и учебнотехнически средства и системи за самообучение и контрол, самостоятелната работа на студентите с източниците на знания и намаляване на учебната заетост на студентите от 35—44 часа на 25—26 часа седмично;

— ако пряката и обратната връзка (външна и вътрешна) осигурява непрекъснато управление на учебния процес, в частност на усвояването на научното съдържание, т. е. ако в канала за вътрешна обратна връзка се включат учебнотехнически средства и системи за обучение и контрол и в канала за външна обратна връзка (преди провеждането на зачоти и семестриални изпити) се въведат контролни дидактически тестове и информационно-контролни технически устройства;

— ако текущият (обучаващ) класически контрол при семинарните упражнения бъде усъвършенствуван и усилен до степен на отмяна на семестриалните изпити по някои дисциплини (за ограничаване или преодоляване на излишното нервно напрежение и стресови ситуации, отразяващи се негативно върху здравословното състояние на студентите през време на изпитните сесии).

При тези условия новата дидактическа система ще отговори на изискванията на обучението във ВУЗ с педагогическо направление през следващите 5—10 години и графично ще придобие следния вид (вж. фиг. 3 по Золотарев и др.).

¹³ Arbeitsmaterial, Einführung in die Hochschulpädagogik, Teil, I, Postoch 1977, p. 58—59.



Фиг. 3 Съчетание на традиционната дидактическа система с програмирано обучение и усилен текущ контрол

III. ИНТЕНЗИФИКАЦИЯ НА ОБУЧЕНИЕТО ПО ЧУЖДИ ЕЗИЦИ, ЕЛЕКТРОННОАУДИО-ВИЗУАЛЕН КОМПЛЕКС ЗА САМООБУЧЕНИЕ. РУСКИ ЕЗИК—ФОНЕТИКА

Животът предявява все по-нови и по-високи изисквания към учащите се, към техните знания, умения, навици, към тяхната цялостна подготовка по чужди езици. Това обстоятелство поставя сериозни задачи за разрешение пред специалисти-фонетици, педагози и психолози, специалисти по електроника, звукозапис и видеозапис. Те трябва да намерят и използват нови, по-съвършени форми, методи, средства за обучение и технически устройства.

Като имаме пред вид сложността на обучението на български студенти по фонетика на чуждите езици, в частност по фонетика на съвременния руски език, необходимо е да бъде създадена по-стройна система и организация на обучението, да се осигури по-широко слухово и зрително поле на възприятие върху основата на звукоцветлинно излъчване, по-добри условия за многократно подаване на определен информационен поток или на отделни стълки, както и широк поток от допълнителна информация.

В редица пособия, студии, статии предимно от български автори се третираат въпросите за близостта на българския с руския език, изтъкват се специфичните трудности, произтичащи от

тази близост при овладяване произносителните норми на руския литературен език. С основание се акцентира на произношението на гласните *о, э, ы*; на звуковете, означавани с буквите *я, е, ё, ю*; на твърдите съгласни *ж, ш, ц* и меките съгласни *ч, щ*; на *л* и *л'* и на някои други; на интонационните конструкции, в частност на модално-експресивната функция на интонацията, на акцента и пр.

Въпреки че студентите овладяват сравнително бързо определени знания, умения и навици в областта на руския език, то трудно усвояват произношението на специфичните руски фонемни, интонационните особености (фразовото, синтагматичното ударение). Преодоляването на произносителния навик на някои фонемни и акцента на родния език, които изместват специфичното руско произношение и акцента в потока на речта, е трудна и продължителна работа.

Процесът говорене е свързан органически с процеса възприятие — слушане, те са едно цяло. За да има успех при усвояването, нужно е системно да се упражнява слухът на студента, да се разширява диапазонът на възприятие на звучаща реч. За овладяване на правилно чуждоезиково произношение от голямо значение са различните видове средства (звуково-зрителни динамични картини, графични средства — изображения на говорния апарат, честота на фонемите, палатограми и пр.), с чиято помощ илюстрираме артикулационния апарат.

Извънредно важно условие при обучението е студентите да наблюдават и осъзнават фонетичните явления. Това трябва да се осъществява не само като слушат и разбират своя преподавател и не само в аудиторни условия. Необходимо е да се приучават те да разбират речта на различни лица (мъже, жени, деца) самостоятелно, под ръководството на преподавателя и при различни условия.

„Предмет на практическо овладяване — подчертава полският методист и лингвист Л. Мирецкий — трябва да бъдат следните страни на фонетичната система на чуждия език:

1. Системата на звуковете в тяхното функциониране в процеса на общуване.

2. Словесното и фразовото ударение, което служи за разграничаване смисъла на думите и изреченията.

3. Интонацията, оформяща изречението като комуникативна единица.“

Обучението по фонетика предоставя редица възможности за автоматизиране, за максимално използване на съвременни учебнотехнически устройства, за усъвършенстване на някои процеси при обучението. По този начин се осигурява многократно прослушване на научна информация, на цяла система от фонетични упражнения, както и на собственото произношение и сравняването му с произношението-образец.

Създаването на дидактически материали — програми за работа с учебнотехнически устройства и системи на основата на програмирания подход (линейно и разклонено програмиране) създава условия за самостоятелна индивидуална и групова работа на студентите — попълва пропуските в знанията им и разширява получените научни сведения от лекционния курс по фонетика на съответния чужд език или от графични помагала. Многократната фонетична тренировка води до пълно овладяване на произносителните норми на чуждия език и превръщането им в умения и навици.

Програмираните дидактически материали и използването на съответни учебнотехнически устройства създават възможност и за провеждане на непосредствен и непрекъснат самоконтрол, който е по-смислен, по-съзнателен и по-целенасочен, водещ до предварително прогнозирани резултати.

При изучаване на чуждоезиковата фонетична система широко се използват във фонетичните кабинети на ВУЗ с педагогическо направление предметно-нагледните средства, кинопроектори и кинопрожектори с високоакустични агрегати с полуавтоматично или автоматично управление от командния пулт на преподавателя или от работното място на студента в кабинета за самообучение от типа на „Bolex, Super 8 mm, Multimat“, „Raximat 3000, Autofocus“ и др., които разкриват тембъра на гласа, основния тон, обертона, пълната схема на артикулационния апарат (схемата на действието на произносителните органи), движението на езика при прогресивна или регресивна акомодация на звуковете (*a, o, y, u, э* — в руския език) и пр. Ролята на тези средства и обучаваща апаратура при изучаването на чуждоезиковата фонетична система е не толкова да се разширяват знанията на студентите за предметите и явленията, колкото да се направи по-резултатно усвояването на произносителните норми на чуждия език.

Благоприятни възможности за многофакторно, комплексно фонетично обучение ни предоставя *електронно-аудио-визуалният комплекс за обучение, самообучение и контрол*. (ЕАВКОСК).

Това многофазно съоръжение съчетава в себе си елементите на зрително и слухово възприемане на подадената информация в областта на звуковата система на чуждия език, особеностите на артикулационната му база, интонационните му конструкции, тренировъчни упражнения и самоконтрол на усвоените знания, умения и навици чрез използване на микропроцесорна техника, учебен видеоманитофон и други периферийни звукозаписващи и звуковъзпроизвеждащи и прожекторни прибори.

Основните компоненти на автоматизираната система ЕАВКОСК са: а) секционен корпус, състоящ се от персонален микро-

компютър, видеомагнитофон, обучаващ касетофон и други периферийни ТСО; б) акустичен агрегат; в) усилвател; г) команден пулт с графичен комплекс. С помощта на тази автоматизирана система се осъществява висока ефективност на възприемането, което има съществено значение в обучението при овладяване на произносителните норми и интонацията на чуждия език. Звуковият образ, подкрепен със зрително изображение на съответната фонетична категория, създава естествена фоноситуация, имаща благоприятно отражение върху слухово-зрителния апарат и върху психиката на студента като цяло.

Графичната и звуковата информация се подава на самообучаващия се автоматично или ръчно. Информационният, тренировъчният и контролният материал е въведен в автоматизирана система и периферийните ТСО, осигуряващи динамична и статична картина, високо качество на звука. На арматурното табло на командния пулт на преподавателя е разположена и обозначена регулаторната система, разделена на три основни сектора: информационен, тренировъчен и контролен. Първият сектор се състои от 4 хоризонтални реда: гласни звукове, съгласни звукове и интонационни конструкции. Тренировъчният сектор заема петия ред и контролният сектор — последния, шести ред от пулта.

Както бе посочено по-горе, при желание на самообучаващия се съответният поток от информация за гласен или съгласен звук, както и за интонационните конструкции (ИК—1, ИК—2, ИК—3, ИК—4, ИК—5, ИК—6, ИК—7), може да бъде прекъснат и подаден на стъпки с цел да се доизясни ли разшири съответната фонетична категория с нови фонетични, фонологични, лингвистични и други сведения от преподавателя-консултант в кабинета за обучение и самообучение по фонетика на чуждия език. Тук обратната връзка се осъществява в процеса на тренировъчните фонетични упражнения, като за целта се използват в състава на автоматизираната система за обучение и самообучение ЕАВКОСК и различни системи и техните модификации учебни касетофони, за подаване на образцова (еталонна) реч, за записване произношението на обучаващия се и за сравнение с речта-образец.

Автоматизираната система за обучение, самообучение и контрол ЕАВКОСК с информационно-тренировъчен и контролен режим на действие успешно изпълнява следните функции:

1. Подава звукова и графична информация на основата на класическото и блоковото програмиране.

2. Осигурява синхронна подкрепа на звуковата информация със светлинно-графично изображение на фонетичния материал в статика и динамика.

3. Създава условия за провеждане на тренировъчни речевни упражнения, допълва и разширява учебното съдържание, осъщест-

вява частичен или пълен контрол при усвояване на подаденото учебно съдържание.

4. Създава възможност за включване към звуковата и графичната информация на допълнителни екранни статични и динамични средства (цветни диапозитиви, диаленти, микрофилми и др.).

5. Използува се за самообучение и по други дисциплини като: лексика, морфология, синтаксис, диалектология, стилистика, лингвостранознание и др.

За да се разбере същността на действието (на работния режим) на споменатата автоматизирана система за самообучение, ще си послужим с информационен поток от звуко-зрителна информация за гласния звук [o] в руския език. Линейното подаване на фонетичния материал, свързан със споменатия звук (от 1 до 10 стъпки), осигурява неговото последователно възприемане и възможност за имитативно и съзнателно усвояване на основата на съответни фонетични упражнения (при тренировъчния режим на действие на ЕАВКОСК).

При излъчване на информацията, когато отделните стъпки се включват последователно една след друга в зависимост от подадения електроимпулс, екранът (на УАА „Унитутор“ или на видеомагнитофона „Филипс“) с изображение на звуковете [a, o, y, ы, э, и, б — п, б' — п', м — м', в — ф, в' — ф', д — т, д' — т', н — н', з — с, з' — с', ж, ш, ж', ш', к — г, к' — г', х — х', ч, ц, л — л', р — р', й], буквите ъ, ь, интонационните конструкции ИК—1, ИК—2, ИК—3, ИК—4 и др. е в работен режим до края на целия информационен поток. При прекъсване (по желание на самообучаващия се) сигналната, звуковата и графичната верига, както и включените допълнителни към нея статични и динамични екранни устройства, не се разпада, а е готова да подаде следващата стъпка учебно съдържание.

Многократното прослушване на един и същ вид информационен поток по фонетика (или друга дисциплина) не е съпроводено с операции за обратен ход на видеозаписа. След „изтичането“ на аудио-визуалната информация за определен звук приборът е готов да подаде същия поток от самото начало или да бъде привклучен който и да е от останалите гласни или съгласни звукове ([a], [o], [y], [б — п], [б' — п'] и т. н.).

Преди да се пристъпи към изложение на учебното съдържание за първия гласен звук, отбелязан на арматурното табло на командния пулт, студентът получава информация чрез видеозапис в изпълнение на преподавател-фонетист от съответното висше учебно заведение или от изтъкнат учен-фонетист от други страни (СССР, ГДР, Франция, Англия и др.) за фонетичните закони на чуждия език (в случая на руския език).

В същност тук са възможни три технически варианта: пър-

ви — използване на УАА „Унитутор“ за подаване на обяснителен текст, текстове за самостоятелна речева работа, схеми, таблици, палатограми и друг илюстративен материал в статика (в случай че текстът не надвишава 12 реда); втори — въвеждане на видеозапис, в случай е УАА „Унитутор“ не е в състояние да изпълни съответните задачи, и трети — използване на микропроцесорна техника и обучаващата система „Ревокс“ или нейна модификация.

За илюстрация ще си послужим с фрагмент от дидактически материал по фонетика на съвременния руски език, линейно програмиран и подаден на порции¹⁴ чрез видеозапис в специализиран кабинет за обучение, самообучение и контрол с помощта на автоматизираната система ЕАВКОСК:

Уводни порции:

1 кадър

„ФОНЕТИЧЕСКИЕ ЗАКОНЫ

Значение теоретической фонетики в том, что она изучает звуковую систему, то есть внешнюю форму языка. Изучение звуковой системы помогает уяснить многие грамматические явления, помогает установить родство языков и объяснить многие исторические процессы в языке.

Изучение звуков имеет больше значение для правильного произношения звуков родного языка, а также при преподавании и изучении живых иностранных языков, в особенности взрослыми.

Сочетаются звуки в каждом языке по-своему, по своим особым законам. Законы сочетания единиц образуют в языке взаимосвязанную целостность.

Чередуются звуки в каждом языке тоже по особым законам. Законы чередования образуют в языке целостное единство. Хотя законы сочетания и законы чередования звуковых единиц связаны друг с другом и во многом обуславливают друг друга, они качественно различные и изучаются отдельно друг от друга.

Не только звуки — все единицы языка подчиняются двум типам законов: все они закономерно чередуются и закономерно сочетаются.

Фонетика, изучая свои особые закономерности, создает модели языковых соотношений, и в этом ее принципиальное значение для языкознания.

2 кадър

¹⁴ Г. Пирьов и др., Цит. съч., с. 66—67.

ВОЗМОЖНОСТИ РЕЧЕВОГО АППАРАТА И АРТИКУЛЯЦИОННАЯ БАЗА РУССКОГО ЯЗЫКА

Органы речи как часть человеческого организма имеют в принципе одинаковое строение у представителей всех языков. Однако, в различных языках одни и те же органы речи по-разному участвуют в образовании звуков — фонем. По своим различительным признакам фонемы образуют в языке определенную систему.

В каждом языке выработана определенная система движений органов речи, производящий звуки-фонемы. Поэтому при описании органов речи мы будем обращать основное внимание на то, какие движения может производить тот или иной орган речи, какие из них являются типичными для артикуляционной базы русского языка и какие артикуляции используются в качестве фонологических признаков фонемы.

Речевой аппарат составляют следующие органы речи: гортань, глотка, полость носа, полость рта, в которой находится: язык, твердое и мягкое нёбо, зубы, губы (посмотрите на рис. 1). Кроме того, в образовании звуков речи участвуют органы дыхания: лёгкие и дыхательное горло¹⁵.

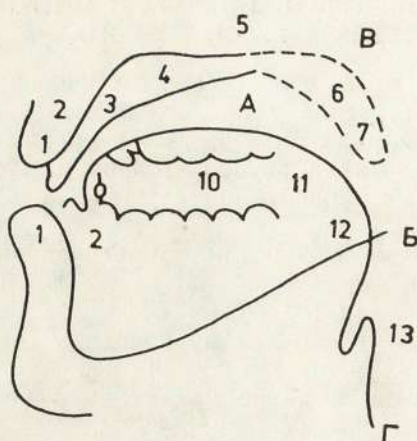
Това бяха уводните бележки на преподавателя-фонетист за фонетическите закони на руския език, след които следват видеокадри със схема на речевиия апарат на човека, като същият диктор с показалка посочва и обяснява елементите му. Ето и самата схема:

3 кадър

„Схема речевого аппарата человека

1 — нижняя и верхняя губы; 2 — передние зубы; 3 — альвеолы; 4 — передняя часть твёрдого нёба; 5 — задняя часть твёрдого нёба; 6 — мягкое нёбо; 7 — язычок; 8 — кончик языка; 9 — передняя часть языка; 10 — средняя часть языка; 11 — задняя часть языка; 12 — корень языка; 13 — надгортанник; А — полость рта; Б — полость глотки; В — носоглотка; Г — гортань¹⁵ (Фиг. 4).

¹⁵ Дидактическият материал по фонетика на съвременния руски език е изграден на основата на учебните помагала от Д. Н. Антонова и др. Коррективочный курс русского языка для преподавателей-руссистов из НРБ. М., 1981; М. Георгиева, М. Попова, Русская фонетика и интонация. С., 1974; Ст. Стойков, Увод във фонетиката на българския език. С., 1966; Л. Андрейчин и др., Съвременен български език. С., 1953; Е. А. Брызгунова, Звуки и интонация русской речи. М., 1977; А. А. Акишина и др. Русская фонетика. М., 1980; М. В. Панов, Современный русский язык. Фонетика. М., 1979; М. В. Панов, Русская фонетика. М., 1967, както и с помощта на ст. преп. А. Колева, преподавател-фонетист от ВТУ.



Фиг. 4. Схема речевого аппарата человека

Видеокадрите продължават, като същият преподавател изяснява общата характеристика на гласните звукове в руския език и ги посочва на екрана: [а], [о], [у], [ы], [э], [и]. Ето информацията по този повод:

Информационни порции

„ГЛАСНЫЕ ЗВУКИ“

Общая характеристика гласных звуков

В русском языке под ударением различают шесть гласных звуков: [а], [о], [у], [ы], [э], [и].

Гласные звуки с акустической точки зрения характеризуются, во-первых, тоном, во-вторых, длительностью; с артикуляционной точки зрения — отсутствием преграды, разлитым напряжением, слабой воздушной струей и тенденцией к полному раскрытию рта. С функциональной точки зрения гласные — слогообразующие, принимают на себя ударение и могут произноситься с различной интонацией“.

Следва информационен поток за отделните гласни звукове в съпоставителен план с българските (в настоящата статия за звука [о]) чрез видеозапис или използване монитора на УАА „Унитур“ със звукосъпровод.

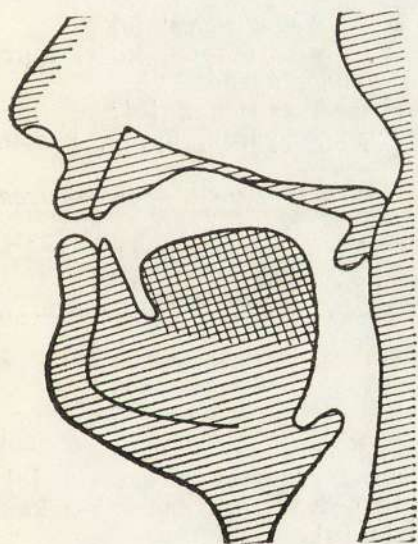
Свързващи порции

„АРТИКУЛЯЦИЯ ОТДЕЛЬНЫХ ГЛАСНЫХ
В РУССКОМ ЯЗЫКЕ
ГЛАСНЫЙ [o]

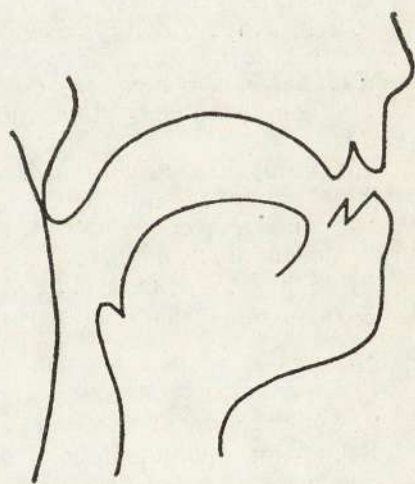
1 кадър

При образовании ударного *o* нижняя челюсть опущена (меньше, чем при *a*). Язык отодвинут назад и поднят в задней части к мягкому нёбу. Опущенный кончик языка отодвинут назад от нижних зубов. Губы вытянуты вперед и округлены (как при [y]); затем они отходят назад и растягиваются в среднем растворе. В сущности можем отметить, что артикуляция делится на два момента, при которых губы занимают различное положение. Другими словами, фонологическими признаками фонемы [o] являются: 1) средний подъем задней части языка; 2) округленность и вытянутость губ. Фонема [o] произносится при небольшом растворе ротовой полости.

Однако нужно учесть, что основной оттенок русского гласного [o] — в абсолютном начале слова и после твердого согласного (перед твердым согласным или в абсолютном исходе слова), отличается от соответствующего болгарского гласного только положением и движением губ. При артикуляции болгарского [o] губы сближены и слегка вытянуты вперед. На всем протяжении артикуляции губы занимают одинаковое положение.



Фиг. 5 Болгарский звук [o]



Фиг. 6 Русский звук [o]



Фиг. 7 Артикуляция русского [о]

Русский гласный [о] в сочетании с последующим согласным [н] не подвергается назализации, как в болгарском.

2 кадр

Запомните!

Гласный [о] четко и ясно произносится только под ударением: дом, метр^о, з^олото.

Слушайте. Читайте, Следите за произношением [о]:

Омск, ^отпуск, ^облик, ^озеро, ^опыт, ^отдых, ^остров, мост, торт, рост, борт, дом, год, гуд^ок, друг^ой, дупл^о, нутр^о.

Слушайте. Читайте. Не допускайте назализации [о]:

он, вон, сон, тон, Дон, лим^он, ур^он, фург^он, бут^он, кул^он.

3 кадр

Помните, что безударный [о] в начале слова произносится как [а]. Слушайте и читайте:

а) обв^ал. . . , обильный. . . , овра^г. . . , ог^онь. . . , од^ежда. . . , оз^ябнуть. . . , октя^брь. . . , оп^ушка. . . , от^ец. . . , ос^енный. . . ;

б) облак^а. . . , овлад^еть. . . , ожид^ать. . . , озар^ить. . . , омрач^ить. . . , опозд^ать. . . , ороб^еть. . . , осад^ить. . .

4 кадр

Запомните!

В первом предударном слоге после твердых согласных [о] произносится как [а], а в остальных безударных слогах — как звук очень краткий, средний между [а] и [ы].

Слушайте и читайте. Обратите внимание на произношение гласного в предударном слоге:

бокáл... , водá... , горá... , косá... , дорóжка... , косынка... ,
концérт... , мотíв... , момéнт... , тропíнка... , ройль...

Теперь обратите внимание на произношение гласных [о] в безударных слогах. Слушайте и читайте:

ворона... , город... , долото... золото... , молоко... , хорошо... ,
борода... , сторона... , потолок... , полотно... , водовоз...

5 кадр

Слушайте и повторяйте данные существительное. Произнесите их в единственном числе. Обратите внимание на изменение в произношении звука [о].

воды... , волны... , горы... , грозы... , доски... , козы... ,
сосны... , толпы... , ноги...

Слушайте и читайте. Образуйте от данных существительных формы родительного падежа единственного числа и именительного падежа множественного числа. Обратите внимание на изменение в произношении гласного в первом слоге.

Образец: вода — воды — вóды.

волна... , гора... , гроза... , коза... , коса... , нога... , сосна.

6 кадр

Слушайте. Читайте за диктором выразительно стихотворение А. С. Пушкина, обращая внимание на произношение гласного [о] в ударных и безударных слогах в потоке речи.

Н я н е

Подруга дней моих суровых,
Голубка дряхлая моя,
Одна в глуши лесов сосновых
Давно, давно, ты ждешь меня.
Ты под окном своей светлицы
Горюешь, будто на часах.
И медлят поминутно спицы
В твоих наморщенных руках.

РЕДУКЦИЯ [О]

7 кадр

О звучит как [о] только в ударном положении, в безударном положении оно ведет себя как звук [а], и так же как [а] транскрибируется, от есть в абсолютном начале слова и в первом предударном положении как [ʌ], в остальных — как [ъ].

Например: вода	[в ʌ да],
столы	[ст ʌ лы],
пошли	[п ʌ шл'и],

нога	[н ^ га],
воротник	[в'ър ^ тн'ик],
лето	[л'эть],
огурец	[^ гур'эц].

В безударном положении о звучит как [o] только в односложных союзах, а также в некоторых иностранных словах.

Например: но ты, то он, то ты, боа, озис.

Степень редукции и качество гласных в безударных слогах в русском и болгарском языках различны. Наблюдаемые отклонения:

1. Произношение в первом предударном слоге на месте о редуцированного гласного [ъ] вместо [^]: в[ъ]дá вместо в[^]дá.

2. Произношение в абсолютном начале слова на месте безударного [o] гласного, близкого к [y]: ушйбся вместо ошйбся (под влиянием диалектов болгарского языка).

3. Отсутствие редукции гласных в безударных окончаниях и предлогах: до завóда, за дóмом.

4. Акцентно-ритмические отклонения, вызванные лексической интерференцией: автобýс, стадион вместо автобус, стадион.

Прочитайте словосочетания. Следите за редукцией гласных в безударных слогах и слитностью произношения:

- фасóн простóй. . . , роднóй завóд. . . ;
- мнóго кóмнат. . . , дóма хóлодно. . . ;
- полёт в кóсмос. . . , вокрýг да óколо. . .

Слушайте. Читайте. На месте г в окончаниях -ого произнесите [в]. Следите за редукцией:

óколо другóго дóма. . . ; óколо тогó крáсного вагóна. . . ; óколо крáсивогó фонтáна.

9 кадр Помните!

Односложные предлоги *о, на, за, по, до, от, над, под* не имеют ударения и произносятся с последующим словом как одно фонетическое слово. Гласны в предлогах *о, от* во всех позициях произносятся как [^]: о вас [^ - вас], о городáх [^ - гор ^ дах], от Омска [^ т-óмскъ]. Однако на месте сочетаний *аа, ао, оо, оа* произносятся гласные [^ ^] независимо от того, в какой слог входит первый гласный: д [^ - ^] блаков.

В некоторых случаях наблюдается переход ударения на предлог (нá год, пó лесу, пód гору).

Слушайте и сравнивайте. Прочитайте. Следите за слитностью произношения и редукцией гласных в предлогах:

[^]: о нас. . . , о космонавтах. . . , о фáбриках. . . , о городáх. . . ; от вас. . . , от космонавтов. . . , от гóрода. . . , от Ростóва;

[Λ]: до гóрода..., по гóроду..., до дóма..., за сáдом..., за сáд..., за пáрком...;

[ΛΛ]: до автóбуса..., до облакóв..., на акнó..., наоборóт..., зоопáрк.

10 кадр

АККОМОДАЦИЯ [O]

На произношение ударного о влияет соседство мягких согласных, после которых оно под ударение звучит как более передний звук с начальным *глайдом* [y] [Yo]. В транскрипции этот звук передается знаком (o), в орфографии — буквой ё.

Например: мол (мол) — мёл [(м'o)л],
ток (ток) — тёк [т'o)к],
вол (вол) — вёл [в'o)л].“

След подаване на гореизложената информация с помощта на УАА „Унитутор“ или видеозапис следват упражнения за формиране на умения, подавани от обучаващата фонетична система „Ревокс“ или „Тесла В 57“.

Използването на автоматизирана система ЕАВКОСК за целите на самообучението във ВУЗ с педагогическо направление е възможно на основата на програмирането при съблюдаване специфичните особености, характерни за чуждоезиковото обучение в областта на фонетиката.

Както е известно, концепциите за програмиране в социалистическата педагогика се изграждат въз основа на марксистката теория за процеса учене, теорията за управлението, психологията и принципите на кибернетиката. По такъв начин програмирането се превръща в „интегриран метод на обучение, който не ограничава самостоятелната инициатива на обучаваните... Това се постига главно чрез съчетанието му със създаването и решаването на проблемни ситуации и възлагането на задачи за самостоятелна работа с реконструктивен и творчески характер“¹⁶.

По данни на българската изследователка В. Джиджева, през последните години в ГДР и ПНР се провежда активна експериментална и изследователска работа за отстраняване на някои недостатъци в класическото програмиране — ограничение на самостоятелното творческо мислене на обучаващия се, чрез въвеждане на блоково програмиране.

Блоковото програмиране за разлика от класическото според споменатата изследователка е съставено от логически обособени части, което позволява на обучаващия се да работи с текстов ма-

¹⁶ В. Джиджева, Блоково програмиране. — Нар. просвета, кн. 1, 1976, с. 85.

териал за самостоятелно проучване на даден проблем по време на обучението или самообучението, след което получава задачи за самостоятелно решение въз основа на придобитите знания. Задачите могат да имат различен характер — изчисление, съставяне на писмен отговор, произношение, транскрибиране и други отговори.

Според нас класическото (линейно, разклонено, адаптивно програмиране на учебното съдържание по фонетика на чуждия език (и не само по фонетика) в процеса на самообучението не противоречи на блоковото програмиране, а го допълва в оня пункт, който се отнася до самостоятелната работа над текста и решаване на задачи за проверка на усвоеното и приложението му в чуждоезиковата практика. Блоковото програмиране по метода на Рулег при тренировъчните упражнения с обратна връзка позволява на самообучаващия се да усвоява понятия, правила, дефиниции, теоретически постановки и предимно произносителни умения и навици.

При програмиране на учебното съдържание по фонетика е необходимо да се имат пред вид някои дидактически изисквания, които осигуряват оптимално реализиране на целите и задачите на самообучението — подаване на научна информация за изучаване езикови (фонетични) явления и процеси и създаване на съответни условия за проява на умствени операции и техния самоконтрол, целеси цялостно интелектуално развитие на обучаващия се. В този случай качеството на програмата по фонетика се приема за високо, ако преподавателят-програмист и използваният от студента обучаващ прибор за самостоятелни индивидуални упражнения предвиждат и същевременно позволяват да се осъществява постоянна и пълна вътрешна обратна връзка, което води до саморегулиране на процеса учене при усвояване на всяка стъпка или блок учебно съдържание. И още една особеност е от голямо значение за самообучението по фонетика в областта на самоконтрола на действието — програмата и приборът да осигуряват не само коректив на произношението и интонационната конструкция (в случая в руския език), но студентът да има възможност да транскрибира и да сравнява получения резултат от своята дейност с резултата-образец, появяващ се на оптичския екран след приключване на писмената самостоятелна работа.

С други думи — програмата по фонетика на чуждия език ще бъде ефективна, ако дава не само факти за заучаване като едно от необходимите условия за развитието на мисленето, но те да се използват за решаване на нови фонетични задачи, чрез които се постига по-цялостно развитие на умствените способности на студента-филолог и в частност такива негови качества ка-

то самостоятелност, задълбоченост, критичност, широта и подвижност на мисленето.¹⁷

Както беше посочено в началото, една от основните задачи на оптимизацията¹⁸ на самообучението във ВУЗ е създаването на такава система от мерки за неговото усъвършенстване, чрез която ще се развият индивидуалните способности на студентите за постигане на максимални резултати в познанието чрез процеса отражение при минимални загуби на време и усилия. Тази система от мерки обхваща предимно оптимален вариант от методи на обучение и самообучение, линейна или разклонена програма на учебното съдържание и съответни учебнотехнически средства и системи за обучение, самообучение и контрол.

Да се спрем на някои основни изисквания за съставяне на програма. Съставянето на програма за самообучение на студенти-филолози по фонетика на чуждия език с помощта на електронно-аудио-визуалния комплекс е сложен и продължителен процес, изискващ дидактическа и техническа квалификация. Програмният материал, разгледан като метод и средство в ръцете на преподавателя във ВУЗ за реализиране на оптимален процес на самообучение, трябва да бъде изграден въз основа на изискванията на класическите дидактически и специфични принципи на програмирането.

Известно е, че пътят на познанието започва с възприемането на конкретните факти и явления при обучението и самообучението, т. е. започва от живото съзерцание. Ето защо обучаващата програма трябва да се базира на принципа за *нагледност*. Съобразявайки се с принципа за *съзнателност* и *активност*, програмистът ще допринесе поднесеното съдържание на самообучаващия се да се осмисли, да се достигне до активна мисловна дейност и оттам до познание. От значение е да бъде застъпен и принципът за *достъпност* при съставяне на програмираните дидактически материали, за да съответствуват на равнището на умствените сили на студентите, както и принципът за *системност* и *последователност*, който осигурява системна и логическа връзка с предшестващите знания по фонетика на чуждия език, със

¹⁷ М. Матюшкин, Психологические проблемы программированного обучения. — Вопросы психологии, № 3, 1960; А. Леонтьев, П. Гальперин, Психологические проблемы программированного обучения. „Новые исследования в педагогической науке“, АПН, М., 1965, с. 38—39; В. Метев, Г. Пиръв, Ст. Стамболиев, Към въпроса за активизиране и развитие на мисленето. — Изв. на Педаг. институт, т. XX, 1967, с. 8, 9, 22; И. Гребень, А. Довгялло, Автоматические устройства для обучения. Изд. Киевского университета, 1965, с. 48—51; И. А. Рейнгард, А. И. Куприн, Модель экзамена и критерии оценок. — Вест. высш. школы. № 11, 1972; И. А. Рейнгард и И. В. Распопов, Помощник экзаменатора. — Вест. высш. школы, № 1, 1977.

¹⁸ Ю. Бабански, Цит. съч., с. 28—31.

знанията, които студентът е получил през време на лекционния теоретичен курс и практическите семинарни упражнения или в езиковата лаборатория. Спазването на принципа за *трайно овладяване* на знанията е от особена важност, защото той се обуславя от обстоятелството, че знанията могат да станат собствено душевно богатство и да се използват при различни теоретически и практически ситуации само ако са затвърдени и са достойние на дълговременната памет, както и ако са се превърнали в съответни умения и навици. Застъпването на принципа за *научност* в обучаващата програма е ръководно начало в езикознанието при формиране на диалектикоматериалистически миросглед у студентите в социалистическото висше училище. Високи интереси, които стимулират познавателната дейност на студентите при самообучението, могат да бъдат постигнати, ако знанията не се изучават сами за себе си, ако те имат практическа значимост за личността и обществото. Това налага програмистът да се съобрази с изискванията на дидактическия принцип за *връзката на теорията с практиката*.¹⁹

Дидактическите принципи са в основата на всяка обучаваща програма, но при програмираното обучение особена важност придобиват специфичните принципи, които в една или друга степен осигуряват управленчески функции в процеса на самообучението и формират психологически качества на личността.²⁰ Съветският филолог П. К. Анохин счита, че тези принципи в същност придават целенасоченост на програмата и ученето и създават предпоставки за резултатното им изпълнение в процеса на решение на всяка отделна умствена операция.

Един от основните специфични принципи, установени в педагогическата литература, е принципът на *малките части*, изискващ разчленяване на учебното съдържание по фонетика (морфология, синтаксис, лексика, диалектология и пр.) на чуждия език на отделни елементи (стъпки, порции), относително елементарни или сложни в точно определена система в зависимост от степента на чуждоезиковата подготовка на студента и логически завършени и свързани с предшестващите и следващите стъпки. Тук трябва да споменем, че блоковото програмиране на Купишевич не противоречи на този принцип, въпреки че текстуалният материал за самостоятелно проучване според неговото виждане може да бъде поднесен на учащите се в по-разширен вид и с по-сложни алгоритми. Принципът за *собствен темп*, построен въз основа на изискването за пълна индивидуализация на обучението, поставя пред програмиста съответни задачи при съставяне на основната

¹⁹ Г. Пиръов, Б. Иванов и др., Програмираното обучение. Теория и практика у нас. С., 1974, с. 38, 43—44.

²⁰ Л. Ланда, Алгоритмизация в обучението. М., 1966, с. 47—48.

и допълнителната програма по образа на известните в теорията и практиката системи на Краудер и Шефилд, даващи възможност по-пълно да се развиват умствените способности на обучаващите се при оптимално напрежение на силите им. Принципът на *непосредствената проверка* е обоснован от изискването да се осъществява непосредствена системна вътрешна обратна връзка (самоконтрол) при всички стадии на самообучението, да се установява равнището на овладяното учебно съдържание, механизма на мисловните операции и формираните умения и навици у студентите. Принципът за *активно реагиране* предполага всяка стъпка от обучаващата програма да завършва с контролен въпрос към студента (по фонетика на чуждия език — с повторение на дикторския текст, обръщане внимание на фонетичните особености и тяхното осмисляне, сравняване с речта-образец и графично изпълнение на редукиционните и акомодиращи речеви явления) за установяване на овладяното учебно съдържание и подбуждане на интерес към следващите порции. Немаловажен при съставяне на обучаваща програма е и принципът за *оценяване и коригиране* на тази програма. Съблюдаването му от преподавателя-програмист му дава възможност да моделира по-добре едно или друго действие при констатиране на грешки в мисловните операции на обучаващите се или недостатъци от друг характер. Този принцип поставя пред програмиста и още едно изискване — правилно да дефинира стимулацията за студента и за самия себе си като автор на програмата.²¹

Кои са основните порции на обучаващата програма по фонетика на чуждия език, които са застъпени или биха могли да бъдат застъпени в други варианти по руски, френски, английски, немски и други езици?

Порциите, които се предвиждат във всяка обучаваща програма, са в пряка зависимост от характера на учебното съдържание и от дидактическите и психологическите особености на процеса учене. Изхождайки от специфичността на самообучението по фонетика на чуждия език, обучаващата програма може да включва в себе си следните основни видове порции:²²

1. *Уводни порции*. Те въвеждат обучаващия се в проблемите на учебното съдържание. В изложената по-горе обучаваща програма по фонетика на руския език тази стъпка се различава от останалите по своята методическа същност и придобива вид на уводна беседа, изпълнявана от преподавателя-фонетист под формата на видеозапис. Това е текстът за „Фонетичните закони. Възможности речевого аппарата и артикуляционная база руского языка“.

²¹ Г. Пиръв и др., Цит. съч., с. 52—57.

²² Пак там, с. 67—68.

2. *Информационни* порции. Те предлагат на студента учебно съдържание с познавателен характер, без да се изисква отговор от него. Тази информация е необходима за запознаването му с конкретното езиково явление, което ще бъде предмет за самостоятелно изучаване. В посочения дидактически материал преподавател-фонетист изяснява в лаконична форма общата характеристика на гласните звукове в руския език. Изказът на тази стъпка може да бъде осъществен в два технически варианта; чрез графичен комплекс с фонограма и чрез видеозапис със синхронен звукосъпровод с помощта на монитора на ОАА „Унитур“ или видеомагнитофон.

3. *Свързващи* порции. Те поднасят учебно съдържание, свързано с предшестващата порция, но разглеждат конкретен факт, явление, процес, категория. В разработения детайл на обучаващата програма по фонетика на съвременния руски език тази порция разглежда артикулацията на гласния звук [o], придружена със статична и динамична илюстрация с помощта на съответни учебнотехнически устройства и системи.

За разлика от обучаващите програми по природоматематическия цикъл дисциплини, свързващите порции по фонетика на чуждия език могат да бъдат десетки, следващи последователно и изясняващи отделни фонетични явления на даден звук в състава на съответна речева единица. Ето защо свързващите порции при разглеждания звук [o] включват 10 кадъра, обхващащи информация от учленяването на звука до акомодацията (приспособяването) му.

4. Порции за *изучаване* чрез *повторение*. Този вид порции съдържат материал, подаден от предшестващите порции, но в изменен план с цел да бъде по-пълно овладян. Програмистът може да акцентира на по-сложни или по-трудни езикови явления и да насочи вниманието на обучаващия се към тях особено в ония случаи, когато съществуват съществени различия между чуждия и родния език или се чувствава интерференцията на родния език.

Тези порции, както и всички следващи по-долу, се подават на обучаващия се чрез графично помагало или чрез фонетични упражнения с помощта на автоматизираната система за обучение, самообучение и контрол.

5. *Повторителни* порции с *подказ*. Те съдържат материал близък до предшестващите порции, но без подказ (от типа на „Обратите внимание на...“ или „Помнете, що...“). Това дава възможност на обучаващия се сам да дойде до съответен извод и да формира у себе си първични и вторични произносителни умения и навици.

6. *Обобщаващи* порции. Те предлагат на студента фонетичен

материал с изучените в предшествуващите порции особености, които трябва да анализира и стигне до съответни теоретически обобщения, представляващи за него вече знания и утвърдени чуждо-речеви умения.

7. *Конкретизиращи* порции. Този вид порции изисква приложение на съответно фонетично явление или особеност към отделни конкретни случаи, които обучаващият се трябва да посочи, произнесе или затранскрибира.

8. *Различителни* порции. Чрез тези стъпки програмистът си поставя за задача да провери знанията и произносителните умения на обучаващия се, като му подава учебно съдържание, което той трябва да диференцира съобразно особеностите и специфичните речеви явления.

9. *Ключови* порции.²³ Те се подават под формата на контролни въпроси за теоретическа проверка на знанията, подкрепени с дидактически материал за установяване произносителните умения и навици на обучаващия се по конкретна езикова категория или група категории.

В зависимост от количеството и степента на верността на отговорите на студента програмистът прави съответни заключения за качеството на обучаващата програма и нейната интензивност и ефективност.

Обучаващата програма по фонетика на чуждия език, предназначена за специализиран кабинет за обучение и самообучение на студентите-филолози, може да съдържа и други видове порции, съобразени с характера и особеностите на учебното съдържание и степента на подготовка на обучаващите се.

Основните показатели, по които може да се оценява качеството на програмата от този тип, могат да бъдат следните:

1. Да предлага широка избираемост от методи и форми за подаване на учебното съдържание.

2. Да оказва оптимално въздействие върху волевите черти на обучаващия се чрез създаване на интерес и подбуждане на увереност в собствените сили.

3. Да създава предпоставки за непрекъсната интензивност в самообучението.

4. Да осигурява трайност на получените знания.

5. Да формира строга система от трайни чуждоезикови умения и навици.

6. Да развива способностите и творческото мислене у студентите.

²³ Пак там, с. 68; К. Томас и др., Перспективы программированного обучения (руководство по составлению программы), М., 1967, с. 98.

* * *

Опити за използване на елементи на програмирано обучение във ВУЗ с педагогическо направление са правени у нас и в чужбина (ВПИ — гр. Гюстров (ГДР), Йенски университет „Фридрих Шилер“ (ГДР), Одески университет „К. Д. Ушински“, Киевски университет „Т. Г. Шевченко“ и др.).

Разработка на основните и специфичните въпроси на оптимизацията и в частност на интензификацията на чуждоезиковото обучение и подготовка на дидактически материали по фонетика на чуждия език на основата на линейното и разклоненото програмиране със съблюдаване на проблемния подход, предназначени за специализиран кабинет за обучение и самообучение с помощта на нова система от учебнотехнически устройства, започва сега във Великотърновския университет „Кирил и Методий“.

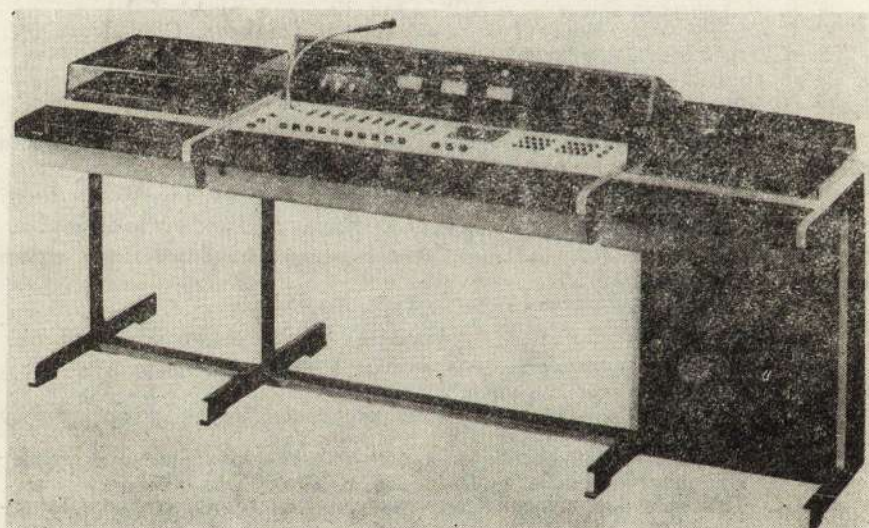
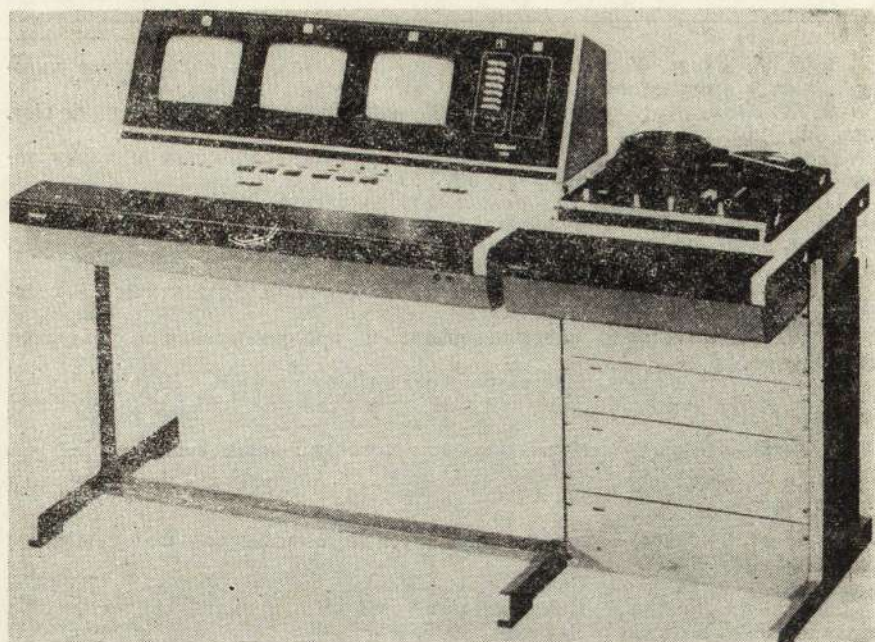
Тази дейност засега е поставена на доброволни начала, включваща ентузиазирани преподаватели по чужди езици, инженери и техници от аудио-визуалния център при университета, поставили си амбициозната задача да откликнат на изискванията на партийната повеля за усъвършенстване на формите и методите на обучение във ВУЗ, за формиране на високи професионални качества у своите възпитаници — бъдещи млади педагогически дейци в НРБ.

Теоретическите постановки, досегашната експериментална работа, предложените дидактически и инженерно-технически решения за обучаваща и самообучаваща апаратура ние виждаме като начало на едно ново зараждащо се движение сред професорско-преподавателския състав във Великотърновския университет за оптимизиране на учебния процес, за издигането на висшето педагогическо образование на равнището на задачите, които поставят Решенията на XII конгрес на БКП.

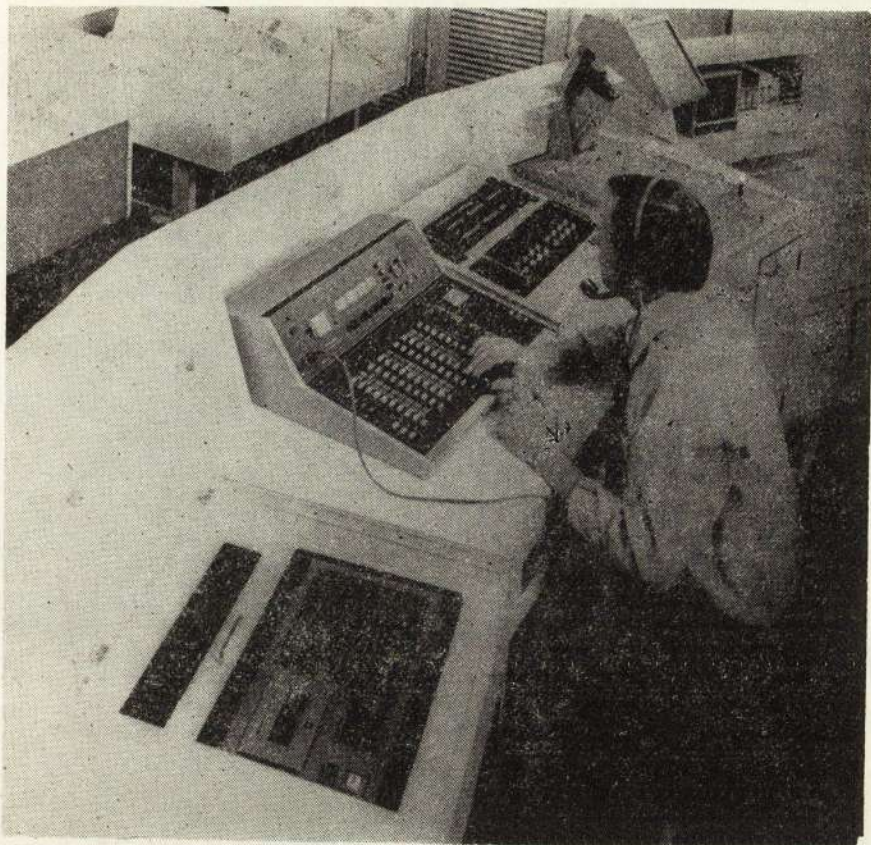
ЛИТЕРАТУРА

1. Аудиовизуальные и технические средства в обучении. М., 1975.
2. А. А. Золотарёв, Б. Ф. Федоров. Технические средства обучения в вузах. М., 1976.
3. Вопросы использования учебного кино и телевидения в преподавании иностранных языков. Ленинградский университет, 1973, вып. 1, 1973.
4. Е. К. Марченко, Информационно-логические автоматы „Знание“. М., 1971.
5. Д. А. Аркадьев, Проблемы голубого экрана. Учебное телевидение развивается — Вест. выс. школы, № 7, 1970.
6. Н. Ф. Талызина, ТСО: пути разработки и использования. Ориентируясь на теорию обучения. — Вест. выс. школы, 2, 1973.
7. И. И. Тихонов, Программирование и технические средства в учебном процессе. М., 1970.

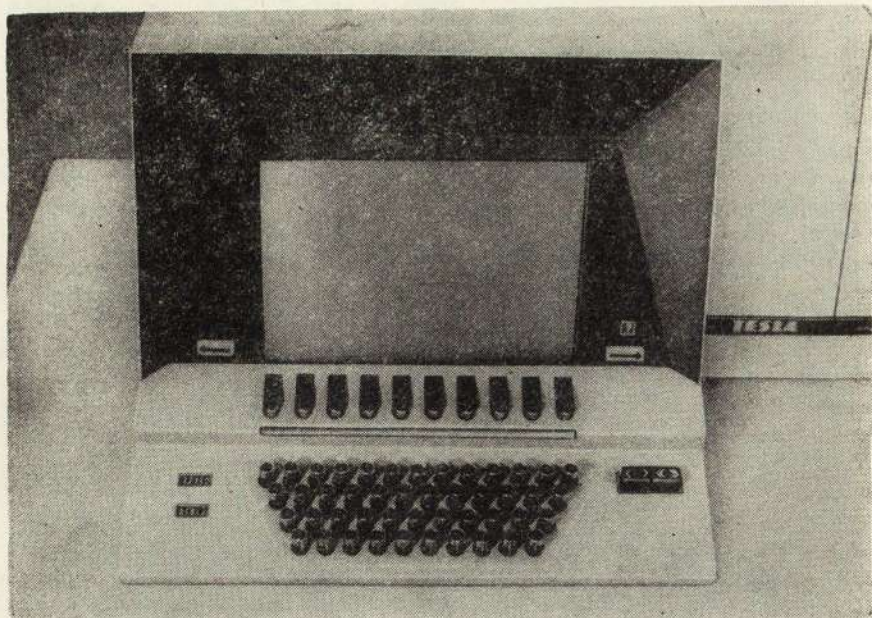
8. В. Г. Пелль, Учебное кино сегодня и завтра. За содружество кинематографистов и преподавателей. — Вест. выс. школы, 1971, № 9.
9. Д. Крэм, Программированное обучение и обучающие машины. Пер. с англ. М., 1965.
10. В. Г. Пелль, Учебный фильм: критерии педагогические и кинематографические. — Вест. выс. школы, 11, 1973.
11. В. В. Мачулин, А. М. Махонько, Применение ЭВМ „Днепр“ в учебном процессе, М., 1967.
12. А. Г. Михнушев, Автоматизированные классы: их задачи и конструкция. — Вест. высш. школы, № 11, 1970.
13. В. П. Беспалько, Программированное обучение (дидактические основы). М., 1970.
14. Л. М. Регельсон, Высшая школа и программированное обучение. М., 1966.
15. Н. Д. Никандров, Программированное обучение. М., 1970.
16. В. П. Беспалько, Элементы теории управления процессом обучения. М., 1973.
18. С. И. Зиновьев, Учебный процесс в советской высшей школе М., 1968.
19. Г. В. Карпов, В. А. Ромадин, Технические средства обучения. М., 1972.
20. Ю. Н. Кушелев, Г. Г. Орлов и др., Технические средства обучения и контроля. М., 1973.
21. И. И. Тихонов, Программирование и технические средства в учебном процессе. М., 1970.
22. К. К. Шелешков, Сравнительная оценка систем обучения. М., 1971.
23. Н. М. Шахмаев, Дидактические проблемы применения технических средств обучения в средней школе. М., 1973.
24. С. А. Барченков, Человек разговаривает с машиной. М., 1974.
25. У. Боуман, Графическое представление информации. М., 1971.
26. В. М. Глушков, Введение в АСУ. Киев, 1972.
27. В. М. Глушков, Человек и вычислительная техника. С., 1973.
28. А. Дробкин, ЭВМ и живой организм. М., 1975.
29. В. В. Дружинин, Д. С. Конторов, Идея, алгоритм, решение. М., 1972.
30. Н. Жинкин, О психологии восприятия учебного фильма. М., 1968.
31. С. И. Зиновьев, Учебный процесс в Советской высшей школе. М., 1975.
32. И. Я. Конфедератов, Методы совершенствования учебного процесса в высшей технической школе. М., 1976.
33. И. П. Кузнецов, Кибернетические диалоговые системы. М., 1976.
34. В. П. Педагогическое мастерство ученого. М., 1975.
35. И. Лингарт, Процесс и структура человеческого учения. М., 1970.
36. А. Г. Молибог, Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе. Минск, 1975.
37. Е. К. Марченко, Машины для обучения. М., 1974.
38. Н. Д. Никандров, Программированное обучение и идеи кибернетики. М., 1970.
39. Р. А. Низамов, Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. Изд. Казанского университета, 1975.
40. Г. Пирьев и др., Программированное обучение. Теория и практика у нас. С., 1974.
41. Сб. Программированное обучение. Изд. Киевского университета. 1970.
42. Сб. Программированное обучение за рубежом. М., 1968.
43. Сб. Проблемы управления интеллектуальной деятельностью. Тбилиси, 1974.
44. Н. Ф. Талызина, Управление процессом усвоения знаний. Изд. Московского университета, 1975.
45. Сб. Телевидение США. М., 1976.



1. Електронно-аудиовизуален учебно-технически комплекс за обучение и само-обучение (непълнен вариант).



2. Команден пулт на преподавателя в кабинета за чуждоезиково обучение



3. Универсален адаптивен апарат „Унитатор“ за самообучение

ПРОБЛЕМЫ ОПТИМИЗАЦИИ САМООБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Резюме

В настоящей работе автор, исходя из Тезисов ЦК БКП о развитии образовательной системы в НР Болгарии 1979 года, пробует раскрыть сущность требований, поставленных научно-технической революцией и уровнем общественно-политического и экономического развития страны для повышения качества учебно-воспитательного процесса в вузе педагогической направленности, а именно, превращения учебного процесса в научно-организованный, интенсифицированный, автоматизированный, т. е. в высшей степени управляемый процесс.

В разработке рассматриваются некоторые основные вопросы оптимизации обучения и, преимущественно, интенсификации самообучения иностранному языку на основе ступенчатого и блокового программированного научного содержания по фонетике, в частности в специализированном кабинете для обучения и самообучения при помощи разрабатывающегося в Великотырновском университете им. Кирилла и Мефодия ЭЛЕКТРОННО-АУДИОВИЗУАЛЬНОГО УЧЕБНО-ТЕХНИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА с трехступенным действием для информации, упражнения и контроля знаний, умений и навыков.

Особым моментом в работе является идея автора об обогащении использованной до сих пор (классической) дидактической системы передачи информации путем введения программированного обучения и учебно-технических средств информации, упражнения и контроля, а именно использование обучающего микропроцессора, видеомagnetофона, УАА „Унитутор“ и контролирующего устройства.

В разработке даны фрагменты программированного содержания по фонетике русского языка на основе линейного подхода при подаче информации как пример для подготовки подобного рода дидактического материала для программного обеспечения существующего УАА „Унитутор“ и будущего ЭАВУТК.

PROBLEMES DE L'OPTIMISATION DU TRAVAIL INDIVIDUEL
DES ETUDIANTS EN LANGUES ETRANGERES

Résumé

S'appuyant sur les Thèses du Comité Central du PCB de 1979 portant sur la réforme du système d'enseignement en Bulgarie, l'auteur essaie de démontrer l'essence des exigences que pose la révolution scientifique et technique et le niveau de développement économique du pays envers la qualité de l'enseignement et de l'éducation dans les établissements supérieurs à prophile pédagogique — notamment organisation, intensification, automatisation, c'est-à-dire une gestion s'appuyant de plus en plus sur des méthodes scientifiques.

Le travail porte essentiellement sur des problèmes concernant l'optimisation de l'enseignement des étudiants en philologie, surtout leur travail individuel en langues étrangères, à la base d'une programmation par degrés et par étapes des connaissances en phonétique, dans un laboratoire spécialisé, pour un travail individuel dans le Complexe audio-visuel de l'Université „Cyrille et Méthode“ de Véliko Tirnovo qui effectue une triple fonction d'information, d'exercices et de contrôle des connaissances et des aptitudes.

Une idée originale de l'auteur sur l'enrichissement du système didactique existant (classique) pour la présentation de l'information à l'aide d'un enseignement programmé par des moyens techniques d'information, d'exercices et de contrôle (microprocesseur enseignant, magnétoscope, UAA „Unitutor“ et système de contrôle) représente un intérêt particulier.

En guise d'illustration l'article contient des fragments de matière programmée du domaine de la phonétique de la langue russe basés sur la méthode linéaire d'information et ouvrant des possibilités d'application pour l'élaboration de programmes semblables pour l'UAA „Unitutor“ existant et pour le futur EAVUTK.

ТРУДОВЕ НА ВЕЛИКОТЪРНОВСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ
„КИРИЛ И МЕТОДИИ“

Том XX, кн. 4

Факултет за история

1982—1983

TRAVAUX DE L'UNIVERSITE „CYRILLE ET METHODE“
DE VELIKO TIRNOVO

Tome XX, livre 4

Faculté d'histoire

1982—1983

Петър Братоев

ВЪЗМОЖНОСТИ И ПРЕДПОСТАВКИ ЗА УРОЧНО-
ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКА РАБОТА
В ОБУЧЕНИЕТО ПО ЛИТЕРАТУРА

Petar Bratoev

ÉLÉMENTS DE RECHERCHE DANS LES CLASSES
DE LITTÉRATURE A L' ÉCOLE SECONDAIRE

София, 1984

THE UNIVERSITY OF CHICAGO
LIBRARY

MEMORANDUM FOR THE DIRECTOR
FROM THE DEPARTMENT OF CHEMISTRY

RE: [Illegible]

DATE: [Illegible]

*(Към въпроса за повишаване ефективността
на преподаването чрез стимулиране
познавателните интереси на учениците)**

Четенето и възприемането на литературата е също така трудно, както и изучаването ѝ. Да се разбере едно произведение това означава най-напред то правилно да се възприеме. Художественото възприемане е своеобразен процес, подобен на творческия, но с обратен знак и с различен резултат. Докато художественото произведение е отражение на живота, то неговото възприемане е вече отражение (картина) на отразеното в съзнанието на възприемачия. Това вторично отражение не е копие-адекват на възприеманата творба, тъй като тук действуват много същностни сили на възприемателя, които определят в последна сметка качествата и характера на възприемането: усет за естетическата функция на езика, умение да се реконструират художествените образи, минимален читателски и жизнен опит. Кръстьо Горанов пише: „За да бъде творбата художествено ефективна, тя трябва, от една страна, да има контакт с жизнения опит на възприемачия, трябва да извиква у него доверие към правдивостта на изобразяването, а, от друга страна, да се чувствава като нещо различно от живота, като концентрат, обобщаване на човешките характери, постъпки, събития и пр., като нещо, което само даденото изкуство и даденият художник са в състояние да ни кажат.“¹

Щом това е така, то значи, че преди да изучим едно произведение, за да улесним и обогатим този процес, ние сме длъжни да се запознаем по някакъв начин тъкмо с този живот, който е отразен в него, тъкмо с тези фактори, които са породили и обусловили неговото съдържание и форма, неговата уникалност. Това е толкова по-необходимо за ученика, който няма нито богати жизнени впечатления, нито пък формиран читателски опит.

Прието е да се мисли, че историческите справки, които се да-

*Настоящата студия представлява подобрен вариант на параграф първи от глава четвърта на обсъждания в катедрата по методика (1980 г.) дисертационен труд под надслов: „Проблемно-изследователският тип обучение и предварителната подготовка на учениците за урочно-изследователска работа по литература“, поради което следва да се възприема като неразделна част от застъпваната там проблематика. По същата причина много работни понятия и ръководни методически постановки, които авторът приема за основни, тук не се обясняват.

¹ Кръстьо Горанов. Изкуството като процес, 1972, с. 190

ват от учителя, преди да се пристъпи към изучаването на едно или друго литературно произведение, са достатъчни, за да се разбере изобразеното в него. Както изтъкват и други автори, това е вярно, но то не е всичко. „От голямо значение за по-пълно възприемане на литературния текст е и работата за активизиране на жизнените впечатления на учениците, за свързване на техните представи с авторския текст.“² По повод възприемането на стихотворението „Братчетата на Гаврош“ Т. Чакърров утвърждава, че учениците твърде умозрително възприемат редица художествени средства, поради което у тях не възникват необходимите конкретни представи. И тук той прави много вярно разграничение между понятията „активизиране“ и „обогатяване“: „Явно е, че в случая е необходимо не обикновено активизиране на жизнените впечатления (каквито съвременният ученик почти не може да придобие), а обогатяване съзнанието на детето или юношата с представи за един отминал свят.“³

Според Т. Чакърров това може да се постигне с разказ на учителя или пък чрез показване на графични творби от художника Александър Жендов. Използуването на такива похвати се препоръчва и за анализа в горния курс, но повече се набляга на „умението на учителя да възкреси една епоха, да загатне физическата характеристика на героя, да обогати представите за една действителност, която учениците познават повърхностно от случайно прочетена книга или гледан филм“⁴.

Вярно в основата си, това твърдение предизвиква и някои възражения. Ако при малките ученици е полезно сам учителят да разкаже или покаже нещо с цел да обогати представите им и да улесни по този начин художественото им възприемане, то в горния курс такъв подход едва ли е най-целесъобразен. Много по-полезно е да се насочат учениците към подходящи и достъпни източници, чието самостоятелно проучване ще им позволи да се запознаят и с характера на епохата, и с проявите на хората от една отминала действителност, дала материал за образно отражение.

Между другото методиката на литературата все още не е дала изчерпателен отговор на въпроса, кой и кога да поднася допълнителната информация, предназначена за активизиране и обогатяване на миналия животен и читателски опит на ученика, откъде и как да се намира и използва тя. Необходимостта от подобна работа обаче все по-ясно се осъзнава както в СССР и останалите социалистически страни, така и у нас. Напоследък издателство „Български писател“ започна да придружава поредицата от свои-

² Тодор Чакърров. Изкуство и възприятие, 1973, с. 68.

³ Пак там, с. 68.

⁴ Т. Чакърров, цитираното съчинение, с. 69

те издания на „Библиотека за ученика“ с допълнителни материали, бележки и коментари, които са белег за едно съвременно виждане на проблема. В съветското методическо списание „Литература в школе“ отдавна се публикуват специални материали в помощ на учителя. Няма съмнение, че всичко това е резултат от повишения интерес на литературната наука към историко-функционалното изучаване на художествената литература, за който свидетелствуват между другото такива изследвания като книгите на М. Б. Храпченко „Творческая индивидуальность писателя и развитие литературы“ (1970), „Художественое творчество, действительность, человек“ (1976), на Д. С. Лихачов „Големият свят на руската литература“, (1976); „Руская литература в историко-функциональном освещении“ (1979) и други.

Спирайки се подробно върху значението на историческия подход при тълкуването на литературните произведения, съветската авторка Д. Л. Сиркина изрично подчертава ролята на допълнителната информация „за и около“ произведението. Във връзка с това тя съобщава, че Добролюбов например в статията си „Лъч светлина в тъмното царство“, адресирана до читателите, току-що запознати с пиесата „Буря“ на Островски, намира за необходимо наред с всичко друго да разясни и правното положение на жената в търговското семейство. И продължава: „За нашите ученици е трудно да си представят, че жените не са били допускани във висшите учебни заведения, че не са ги приемали на държавна служба, че женското равноправие е резултат на продължителна и упорита борба, в която активно участие е вземала и руската литература. Между прочем, нямайки ясна представа за положението на жените в руското общество от XIX век, учениците не ще могат да оценят правилно първите руски жени, заели места във висшите учебни заведения, приобщили се към „мъжките“ професии, както прави това Вера Павловна Розалская. Едно кратко съобщение за историята на висшето женско образование в Русия ще помогне на учениците по-добре да разберат романа „Какво да се прави“.⁵

Д. Я. Райхин, като привежда известната мисъл на Белински за Пушкин: „Той беше... не само велик руски поет на своето време, но и велик поет на всички народи и всички векове, гений европейски, слава всемирна“, пояснява: „Да направи убедителни тези думи на критика учителят може, като се обърне към работите на академик М. И. Алексиев, където се дават изказвания на чуждестранни критици за Пушкин, отзиви на световната преса за смъртта на поета, за преводите приживе и след смъртта му,

⁵ Д. Л. Сиркина. „Литература в школе“, № 6, ж. 1973.

за разпространение на Запад на забранени в Русия Пушкинови произведения и др.⁶

Авторът има пред вид два обемисти академични труда от 1937 и 1938 г., в които се намират въпросните материали, и уточнява: „Разбира се, само учителят може да реши въпроса, дали сам да съобщи на учениците този материал, или пък те сами да се запознаят с него и да го докладват.“⁷

Подобно е становището на А. С. Елеонская, изразено в статията ѝ „Изучение в школе исторической повести Н. В. Гоголя „Тарас Бульба“ в VI классе“. Елеонская сочи като полезни за ползване в урока една политическа карта на Украйна, пет исторически съчинения от 1832, 1892, 1903, 1904 и 1956 г., един архивен източник от 1831 г., един летопис, два литературни източника и дори една катина на Репин...⁸

Върху сложността и значимостта на тези въпроси се спира и съветският литературовед М. Храпченко. В своята статия „Время и жизнь литературных произведений“ той пише: „Историко-функционалното изучаване на литературата представлява по същество продължение на социално-генетическото изследване. Без изясняване живота на художествените произведения, тяхната действена роля нашите знания за литературния процес ще бъдат непълни, едностранчиви. В същото време историко-функционалното изследване на литературните явления може да се окаже в плен на импресионизма и субективизма, ако то не се опира на резултатите, получени чрез генетическото им изучаване.“⁹

Може да се твърди, че тъкмо тук се дава една много плодотворна теоретическа постановка за по-нататъшно изучаване и обосноваване на интересуващите ни проблеми. Сега въпросът опира до осигуряването на учебния процес с такива учебници и помагала, които реално ще съдействуват за неговото оптимизиране.

Създаването на нов тип учебник е световен проблем, който се диктува от настъпилите промени в живота на съвременното общество и нуждите на образованието. Един от първите сигнали бе публикуваният през 1949 г. от ЮНЕСКО „Наръчник за подобряване на учебниците и на преподавания материал“. По-късно на XXII международна конференция на ООН по образованието, състояла се в Женева на 6 юли 1959 г. бе гласувана специална препоръка за учебниците, адресирана до министрите на народната просвета. От нея особено внимание заслужават следните положения:

„28. Авторите на учебниците трябва да се погрижат не само

⁶ Д. Я. Райхин. Литература в школе, № 6, 1973 г.

⁷ Пак там.

⁸ Вж: Ученые записки № 395, МГПИ им. В. И. Ленина, 1971, с. 157 и 159.

⁹ М. Храпченко — Вопросы литературы, № 10, 1968, с. 154—155.

за логическото изложение на материала, а и за това при изложението на материала да се отчитат интересите и равнището на развитието на учащите се.

29. Училищният учебник трябва да съдържа основни факти, идеи и представи; излаганият в него материал да позволява или да осигурява използването на такива методи, които биха поощрили обмяната на мисли между преподавателя и неговите ученици.

30. Съдържащите се в учебниците сведения да съответствуват на фактите и да не изостават от живота.

34. В тези случаи, когато това съдействува на предмета или на метода на обучение, могат да бъдат поместени серия от въпроси и задачи или практически упражнения за затвърдяване на изученото, а така също и такива за тренировка на паметта на детето и за развитие на неговите способности.

35. Учебниците не трябва да се използват само като средство за усвояване на основните понятия и за запомняне на съществените и важни представи; в тях трябва да има и избрани откъси от специални работи, за да се поощрява влечението към знанията у всеки ученик и да се разкриват пред него по-широки хоризонти.¹⁰

В решението на Централния комитет на Българската комунистическа партия, прието на 31 юли 1969 г. относно основните положения за реформа на образователната система, е записано: „Особено е важно правилно да се организира самостоятелната работа с книгата, лабораторните и други форми на упражнения с цел учащите се да развиват своите познавателни способности, да се запознават с методите на научно познание и да придобиват начални умения за прилагане на знанията в практиката. С учащите от по-горните класове да се провеждат семинарни занятия, да се изнасят доклади, реферати, да се организират дискусии и други като важна форма за самостоятелна изява на тяхната мисъл. По своята организация учебно-възпитателният процес в средните училища трябва да се издига до равнището на висшите учебни заведения, а последните — до формите и методите на работа в научноизследователските институти.“¹¹

Всичко това отново ни насочва към проблемно-изследователския (или познавателно-творчески) тип обучение, който единствено може да осигури активното самостоятелно участие на учащите в урочната дейност. Организационните форми и конкретните методи за провеждане на пълноценна учебно-изследователска работа в литературното обучение на първо време не могат да бъдат други освен установените от методиката и утвърдени в практиката тра-

¹⁰ Вж.: Советская педагогика, кн. 12, 1960, с. 122—127.

¹¹ Вж.: Основни положения на реформата... с. 107.

диционни или класически способности. И все пак разлика има и тя трябва да се търси предимно в новото съдържание, с което следва да се изпълват тези форми, в конкретното приложение на познатите методи и особено в новата постановка на урочната работа, която налага непременно създаване на такива условия, при които учениците ще имат реалната възможност да се изявяват като самостоятелно мислещи и активно действащи личности. Едно от тези условия несъмнено е отказът от готовата информация, която дават сега действащите учебници по литература, и насочване на вниманието на учениците към такъв вид материали, които ще стимулират личните им усилия при самостоятелното търсене и постигане на истината. Такава постановка на урочно изследване ще създава много по-добри възможности за литературно обучение и развитие, отколкото досегашната практика. В този смисъл репродуктивните моменти и методи ще се съчетават много по-успешно с евристичните, частично откривателските и собствено изследователските и по такъв начин ще съдействуват за окончателното преодоляване на обяснително-иллюстративния тип обучение и постепенното му заменяне с проблемно-изследователския. Възможности и предпоставки за подобни начинания съществуват не само в постановките на учебната програма и изискванията на времето, но и в същността и особеностите на литературата като изкуство и учебен предмет.

Вече е общоприето, че изучаването на литературата не може да бъде пълноценно, ако не се обхваща и изследва тя във всичките ѝ възможни аспекти: и като отражение-познание, и като деяние-творчество, и като функционална ценност. И ако все пак първите два аспекта са били повече или по-малко обект на специални проучвания, то най-слабо изследван е третият аспект на художественото творчество — неговата общественообразоваща функция, социално възпитателното му въздействие. „Изследването на действената роля на литературата, нейната обществено-естетическа функция представлява особена задача, която за съжаление още не е получила своето що-годе задоволително решение. За разлика от социално-генетическото разглеждане на литературните явления този аспект на изследване би могъл да се нарече историко-функционално изучаване на словесното изкуство“ — пише М. Храпченко.¹²

Независимо от успехите на литературознанието през последните години литературното обучение не може да се похвали с особени и чувствителни промени. И главната причина за това е не толкова в теоретическата неизясненост на въпроса, колкото в практическото му реализиране в рамките на традиционното преподаване.

¹² М. Храпченко. *Время и жизнь литературных произведений*. „Вопросы литературы“, кн. 10, 1968, с. 154.

даване, при което на учениците се съобщават само готови истини, които следва само да се запаметят и вярно възпроизведат. Но дотолкова доколкото и най-добре структурираното готово урочно съдържание не може да гарантира истински познавателни интереси у учениците и доколкото и урочната работа в своя традиционен вид не може да създаде необходимите условия за творчески търсения и самостоятелни изяви, дотолкова ние следва да продължаваме да търсим нови пътища и средства за такава методическа постановка на уроците по литература, при която главното ще бъде самостоятелната познавателна дейност, предварително замислена, подготвена и обезпечена от учителя, програмата, учебните помагала, техническите средства, библиотечното обслужване и т. н. От целия комплекс въпроси най-важен в случая е проблемът за допълнителните материали и тяхната роля при пълноценното въприемане и изучаване на литературата, на който е посветено и по-нататъшното ни изложение.

Да вземем например биографичните материали.

Към биографията на писателя са се отнасяли различно разнообразните школи и направления през отделните исторически епохи, като се започне от абсолютното признаване значението на жизнените факти за правилното обяснение на литературните явления и се стигне до пълното откъсване личността на писателя от съдържанието на неговите творби. Като представител на субективната художествена критика известният психолог и литературовед Л. С. Виготски пише: „Преди всичко тази критика не е свързана с личността на автора на разглежданото произведение. За тази критика е „абсолютно безразлично как се нарича създателят на „Хамлет“ — Шекспир или Бейкън: това нищо не променя в „Хамлет“. . . Художественото произведение, веднъж създадено, се откъсва от създателя си; то не съществува без читателя; то е само възможност, осъществявана от читателя. В неизчерпаемото разнообразие на символичното, т. е. на всяко истинско художествено произведение, е източникът на множеството му разбирания и тълкувания. . . Ето защо критикът изобщо не се интересува дали авторът по своето историческо, обществено положение и като определена личност (изобщо, ако можем така да се изразим, биографически) е могъл да има възгледите, приписвани му от критика. Той не иска да знае дали неговото тълкуване на произведението съответствува на биографията на твореца и на общия дух на всички негови произведения.“¹³

В една или друга степен подобни увлечения битуват и до наши дни в редица съвременни буржоазни и немарксистки течения. Марк-

¹³ Л. С. Виготски. Психология на изкуството. С., 1978, с. 358—359.

сическото литературознание отдавна преодоля едностранчивостта и на вулгарносоциологистките, и на интуитивносубективистките формалистически школи и идеалистически направления и даде единствено вярното обяснение както на творбата като завършен художествен свят, относително автономен, със своя историческа биография, променящ се във времето като предмет на възприемане и оценка, така и на нейния създател като творческа личност, чито симпатии и антипатии, обществена позиция, идеологически възгледи и естетически концепции играят съществена роля в цялостната естетическа реализация — от създаването до потреблението. Тази диалектическа сплав от обективно и субективно в битието на изкуството трябва да се има пред вид винаги при неговите анализи. Само така ще се улавя и обяснява сложната динамика, която съществува между автор и творба, жизнен опит и поетически блянове, философски позиции и естетически предпочитания. П. Зарев пояснява: „Творчеството на един автор разбираме по-добре, като се вглеждаме и в неговата биография. Защото много страни от това творчество са обясними чрез нея... Словесното изкуство е немислимо без очарованието, което идва от духовната същност на писателя.“¹⁴

Няма спор, биографията на писателя е необходима на учениците, за да бъдат улеснени те в разбирането и на неговите произведения. Но не тези изчерпателни битоописания, с които пълнят сега главите им учебникари и учители, а други, нови, различни, такива, които не са писани от никого като биографии, но са подготвени преднамерено, предварително обезпечени и информационно осигурени чрез обилието на автентични материали и исторически документи и емоционално заредени чрез самата си същност на неопровержими свидетелства, на чиято основа по самостоятелен път учениците ще си градят своя представа и за автора, и за неговото творчество.

Да поясним с текст.

От обширния биографичен разказ за Вазов в учебника за X клас (1969 г. автор Л. Георгиев) ще приведем само онова, което се отнася до неговото величие като народен поет.

„Иван Вазов е от тези писатели, които направиха най-много за художественото израстване на българската литература, за насочването ѝ по пътя на реализма. Той утвърди името на българския писател. Неговото творчество и днес живее и се възприема като най-съкровен израз на народности и общочовешки идеали, без да губи от превратностите на времето.“

Това е началото. Ето и края на биографията:

„През 1920 г. е вторият му юбилей. Цяла България чествува

¹⁴ П. Зарев. Теория на литературата, 1979, с. 22—23.

50-годишната му литературна дейност. На следната, 1921 г. на 22 септември народният поет Иван Вазов умира.“

И обобщението след прегледа на творчеството му:

„Заради тези заслуги към нашата литература Вазов е всепризнат неин класик и велик народен поет.“

Както се вижда, няма какво повече да се каже — всичко е вярно, всичко е необходимо. И все пак. Може ли да се гарантира, че тъкмо върху основата на така поднесената учебна информация у учениците ще се вгради трайно и дълбоко образът на Вазов като народен поет? Практиката показва, че учениците заучават и вярно повтарят определеното — „Вазов е класик, Вазов е народен поет“, но емоционална развълнуваност, трайна съпричастност тая суха формула не предизвиква.

Нека допуснем, че никъде и никой не е съобщавал на учениците, че Вазов е народен писател, всепризнат класик и обичан от народа художник. И нека на тази основа им поднесем за самостоятелно четене и възприемане един автентичен материал като този напр.:

„Стигна в София вест, че в покрайнините на Париж е подписан Ньойският договор... Научили, че българската делегация на конференцията в Ньойи се връща от Париж, към софийската гара се запътиха тълпи софиянци, за да научат някои подробности, които се знаеха само от управляващите среди. Влакът закъсняваше, но въпреки непрекъснатия дъжд тълпата на площада пред гарата растеше.

.....

Последни излязоха експертите на делегацията проф. Венелин Ганев, проф. Г. П. Генов и д-р Никола Сакаров. Тъжни и мълчаливи бяха и те. Близки другари на д-р Сакаров го взеха в открит автомобил, с прибран гюрюк. Той си тръгна последен. Колата вече потегляше, когато един гражданин извика високо в тъмнината: „Абе, Сакаров, кажете какво направихте?“ Сакаров стана, подпря се на гюрука, разпери ръце и извика с проплакал глас назад в тъмнината: „Погребяхме България!“ Автомобилът потъна в тъмна София. Множеството се разпръсна мълчаливо, смазано.

... Няколко дни след като делегацията се бе завърнала от Париж, в един хубав делничен ден в София се самозароди знаменателна акция. Хиляди софиянци се запътиха от всички улици към площада пред църквата „Александър Невски“.

... На площада развълнувани оратори, между които имаше и разплакани старци, жени и младежи, качени на столове, заклеяваха договора и неговата жестокост. Множеството прекъсваше и изпращаше речите с „Долу Ньойи!“ и „Позор!“. Запахя „Мила родино“. Но това очевидно не бе достатъчно. Нарасналото вълнение тър-

сеше отдушник. Бе време, когато народът се люшкеше в нещастие-то си и не знаеше къде да търси опора. Той трябваше някъде да изплаче мъката си, търсеше някого, от когото да получи утеха. И множеството почна да се източва по улица „Раковски“ към центъра на града, като река, запълнила улицата от сграда до сграда. Пееха се песни. Надаваха се викове „Долу Ньойи!“, „Позор!“.

Огромната река се спусна към Земеделската банка и неочаквано спря пред дома на Иван Вазов. Тук сякаш поривът и българският инстинкт се избистриха. „Вазов!“, „Вазов!“ — извикаха едновременно отначало десетина гърла. Това бе достатъчно да запали всички. „Вазов!“, „Вазов!“ — закрещяха всички в хор. Очите бяха приковани към балкончето на Вазовата къща. Минаха минути, но там не се появи никой. В съседната сграда бе помещението на Министерския съвет. Някои там се бе заблудил, че множеството иска да поднесе поздрав на управлението. Един прозорец от етаж на Министерския съвет се откряна и на него се появи някакъв министър, който се канеше да говори. Но в същия момент прозорецът на тъпия ъгъл на сградата на „Юнион клуб“ (дето днес е градинката срещу Вазовата къща) се отвори цял и на него се показва дядо Вазов. Множеството завика „Ураа!“ към любимия свой Вазов, като обърна гръб на министъра.

Народният поет бе много развълнуван. Със сълзи на очи той леко вдигна ръка. Даваше знак, че иска да говори. Настъпи гробна тишина. Сърцата на всички затрептяха. С няколко къси изречения дядо Вазов изрази тъгата на България от безчовечието в Париж и завърши с думи на надежда и вяра в бъдещето на българския народ. Тихите му думи не стигаха много далеч, но развълнуваха всички. Множеството бе покъртено. То имаше до болка нужда от няколко ободрителни думи. И дядо Вазов му ги даде.

И стана нещо неизказано вълнуващо, една от най-покъртителните сцени от нашето завчерашно минало. Дядо Вазов се улови за перваза на прозореца, наклони глава към рамката му и захлипа. Раменете му се разтърсиха. Тогава хилядният народ коленичи пред него на улицата. Всички плачеха. Чуваха се и ридания. Все така на колене, множеството запя неговата песен:

Покойници, вий в други полк минахте,
де няма отпуск, ни зов за борба,
вий братски се прегърнахте, легнахте
и „Лека нош!“ навеки си казахте —
до втората тръба.

Българно, за тебе те умряха,
една бе ти достойна зарад тях,

и те за теб достойни, майко, бяха!
И твоят име само кат мълвяха,
умираха без страх.

Това бе първият мирен протест на българския народ срещу Ньойския договор.¹⁵

Ето как понякога жизнените факти, поднесени просто и сърдечно от прекия свидетел, казват много повече от куп учебнически мъдрости. Но ще кажете: това се разбира от само себе си, сравнение не може да става между сухите факти на учебника и емоционалния разказ на очевидеца, още повече, че единият дава наука, а другият разказва спомени. Но там е работата, че ние заради науката изгонихме изкуството от литературата и нашите думи в часовете по човекознание понякога са по-бедни и неизразителни дори от спортните предавания... И се чудим после защо учениците не обичат литературата в училище.

Или да вземем друг пример, този път из биографията на Никола Вапцаров (учебник по литература за XI клас, 1969, автор на очерка — Стефана Иванова), точка 3, „В Морското машинно училище“. В този пункт от битието на моряка са използвани три автентични материала, което е достойнство за очерка. От цялата биография на поета, представена в учебника, ще цитираме само отделни моменти, които ни интересуват в случая.

„Бъдещият поет отделя много време за четене. Увеличат го Белински, Толстой, Горки, който до края на живота му остава негов любим писател и учител...“

След завършване на теоретическия курс изпращат Вапцаров на практика във флотата. Тук, на миноносците, „морякът“ попада сред революционно настроени другари. Започват спорове за ролята на работническата класа, за икономическата криза, която бушува тогава в страната, за стачките. Моряци-комунисти дават на Вапцаров нелегална литература и забранени съветски вестници и списания. От тях младежът се запознава със строителството в СССР и успехите, които постига единствената социалистическа страна в света. Под влияние на прогресивната среда и литература Вапцаров все по-определено се развива в прогресивна насока, като достига до марксистко-ленинска идеология.“

И тук не може да се оспорва ползността на съобщаваната информация. Друг е въпросът обаче, доколко тъкмо така поднасяната учебна материя може да увлече учениците, да ги спечели и убеди със своето съдържание, да създаде условия за самостоятелна мисъл и работа. Ясно е, че едно ще запомнят, друго ще пре-

¹⁵ Петър Мирчев. Книга за София, С., 1979, с. 232—234.

пначат, трето и най-много ще забравят още в същия момент. Защото колкото и вярна да е подобна информация, самият начин на готовото ѝ поднасяне я обрича на неефективност и слаба въздейственост.

Нека сега отново допуснем, че учениците не знаят нищо определено за престоя на Вапцаров в Морското училище във Варна и да им предложим няколко автентични материала, отнасящи се до този период. И пак за удобство (в същност по-право е да се каже — за неудобство на изложението) ще се спрем само на два документа — две атестации. Ето едната:

„Атестация при завършване на теоретически курс

1. Здравословно състояние: Физически е много добре развит, малко особена телесна структура, но напълно здрав и издръжлив. Малко слаб е и при по-усилени условия с мъка понася.

2. Характер: Постоянен е, самостоятелен, самонадеян, прям и откровен, весел характер.

3. Нравствени качества: Честен, правдив, добросъвестен и доста наблюдателен. Обича малко да оригиналничи.

4. Умствени способности: Притежава естествено развита интелигентност и въображение. Доста разсъдлив е.

5. Обща и морска култура: Силно е увлечен в литературата, където е много силен и смята да следва. Техниката не го влече, има скрито желание да напусне училището, за да следва литература. Чел е множество реферати и е доста критичен. През годината успехът му бе слаб, защото четеше книги, но на зрелостните изпити показва много добър успех.

7. Добродетели: Добри.

8. Служебни качества: Дисциплиниран, не проявява особена любов към службата, но внимателен, послушен и почтителен към началниците си, добър другар, обичан от другарите си, но не обича много да се проявява. Спретнат, точен и акуратен, добре възпитан. Отзивчив към живота на обществото.

Кашлакев

Началник на Машинното училище

Шалапатов

възпитател.“*

И втория документ:

„Атестационен бележник

1. Физически здрав — издръжлив.

2. Прям, благ, откровен. Силно правдив и честолобив. Самостоятелен и самонадеян. Енергичен.

* Според Димо Минев атестацията направена от възпитателя Шалапатов.

3. Честен, добросъвестен, със силно развито чувство на дълг и отговорност. Пороци няма.

4. Разсъждава правилно, силна памет и схватливост.

5. Добра обща култура. Проявява видим интерес към техниката, обича и се ползува от литературата и с устрем за самоусъвършенствуване. Работи неуморно за самообразованието си.

6. Издържа много добре на лошо море.

7. Дисциплиниран, почитателен, чист, спретнат, точен, акуратен, добър другар и началник, с любов към службата, прекалено старателен.

8. Много добър техник. Много трудолюбив и влага от теоретичната си подготовка в специалността си.

9. Подбира другарите си и се движи в добра среда.

10. Поведение — примерно (12).

Ст. Цанев
Командир на к. „Дръзки“
Вариклечков
Механик к. „Дръзки“.¹⁶

Тук не привеждаме останалите документи и материали, осветляващи други страни и прояви на младия Вапцаров през разглеждания период. Но и тези два атестата са достатъчни, за да се добие представа за голямото предимство на автентичните свидетелства пред готовите положения на учебника. И наистина каква обилна храна за мисълта и въображението на учениците, какви чудесни условия за самостоятелни изводи и обобщения. Всяка точка от двете служебни характеристики на поета, всеки ред, всяка дума в тях тежи повече от цели страници учебнически мъдростловия именно защото са автентични, именно защото са исторически верни, психологически точни, характернологично значещи. Възпитателното им въздействие върху учениците е толкова по-силно и емоционално завладяващо, като се вземе пред вид обстоятелството, че са дело на неговите преки началници, които едва ли са подозирали и виждали в лицето на малко унесения, с леко завалена походка моряк бъдещия голям поет на класата и на цялото човечество. Лишени от христоматиен гланц и от признания с късна дата, тези автентични документи трогват учениците, убеждават ги в наистина прекрасните човешки качества на техния любим поет, когото те сега сякаш отново откриват за себе си: честен, правдив и добросъвестен, с благ характер, пряк и откровен, с естествено развита интелигентност и богато въображение, доста

¹⁶ Сборник „Никола Вапцаров. Спомени, писма, документи“. С., БАН, 1953, с. 279 и 282—282.

разсъдлив и критичен, самостоятелен и с устрем към самоусъвършенствуване чрез самообразование, добър техник, точен и акуратен, трудолюбив и дисциплиниран, добър другар, обичан от другарите си, влюбен в литературата с желание да ѝ се посвети изцяло, отзивчив към живота на обществото, без пороци. . . Всичко това, почерпано по самостоятелен път от живите свидетелства, не може да не откликне по най-сигурен начин в душите и сърцата на младите поколения, да не се превърне за тях в истински уроци по мъжество и самоусъвършенствуване.

Що се отнася до така нареченото от авторката на очерка развитие в „прогресивна насока“ и достигане до „марксистко-ленинска идеология“, сам Вапцаров споделя:

„Такова беше това време: разочарование от всички илюзии, присмех над всичко, в което вярвах дотогава. Чувствувах се някак възмъжал и зрял. Мислех си, че съм видял всичко в живота. От марксистките книги, които бях прочел, познавах виновника на всичката тая мръсотия и разбрах, че не е достатъчно само да се обясняват нещата. Знаех, че и аз трябва да се включа в борбата срещу тоя гнил и разкапан живот, но как да стане това — още не ми беше ясно. Понякога тъй страшно ми се искаше да направя нещо голямо, да набия мъчителите, че със срам си спомням как избухвах в лудории и как ме прихващаха припадъци на отчаяние, родено от безсилие.“¹⁷

И така на мястото на общите сведения за четене на „нелегална литература“ и „забранени съветски вестници и списания“ срещаме израза на Вапцаров: „От марксистките книги, които бях прочел. . . разбрах, че не е достатъчно само да се обясняват нещата“, който ни отвежда направо към мисълта на Маркс за ролята на революционната теория при преобразяването на света. Що се отнася пък до четенето на руските класици и школуването у Горки, то и за това поетът сам ни е оставил своите свидетелства:

„Според мен поетът трябва да отрази живота така, както го вижда за дадения момент. То е изкуство и, естествено, може някъде да е по-силно обогатено, както платното на художника, за да има по-силен ефект. Съгласен съм, че не бива да се разглежда изкуството само за себе си, за което достатъчно сме спорили и че то, като отразява живота, трябва да бъде насочено и към бъдещето. Та мога ли да се откажа от това, което вече съм спечелил от Максим Горки, Пушкин, Лермонтов. Ех, Молски, да можех да възпявам като Яворов и с такава любов да пиша за човека, както Максим Горки, нищо друго не ми трябва на този свят.“¹⁸

Този материал, привлечен за изясняване на конкретен въп-

¹⁷ Сб. „Н. Вапцаров“, Когато милионите възкръсват, с. 38.

¹⁸ Сб. „Н. Вапцаров“, Спомени на Д. Ив. Моллов, 1953, с. 101.

рос — школуването на Вапцаров у руските класици, — помага да разберем и друга една страна от личността на поета: отношението му към изкуството на новия „художествен реализъм“, което, като отразява правдиво живота в дадения момент, в същото време трябва да бъде насочено и към бъдещето, да бъде ярко обаяно, за да има и по-силен ефект. Така естествено и убедително у учениците се изгражда дълбока и трайна представа за жизнения път и творческите търсения на младия Вапцаров, нещо, което в никакъв случай не може да се постигне само с готовите съобщения на учебника.

Няма съмнение, литературата сама по себе си е незаменима школа за естетическо и идеологическо възпитание. Това е така и по него спор няма. Но проектирана и осветлена върху един поширок културно-исторически, обществено-политически, социално-битов и национално-социологически план, същата тази литература може окаже много по-силно въздействие особено върху младото поколение, което не по своя вина по-малко знае за миналото, с по-малък жизнен и читателски опит разполага. В една своя бележка за Иван Вазов писателят Серафим Северняк пише: „Ние сме без него половин век, но за наше щастие, той присъствува у нас, в настоящето и бъдещето. Защото сам той бе един свят, без начало и без край, свят, пълен със съдби и превратности, с горчиви истини и светли тържества. В продължение на пет десетилетия той бе България и България беше у него. . .

Сърце ми знай да тупа и копней,
Над всяка скръб и звукове да лей,
И всяка струна в него закънти,
Щом някой външен стон удари я;
Но то най-страстно чувствава, тупти
с сърцето на България...

Това беше Вазов и най-добре ще го намерим пак у самия него, нежели в томовете, изписани и посветени нему. Опитайте се да очертаете тематичния кръгзор на неговото неизтощимо дело (не са малко ония, които са се опитвали), и вие неизменно ще достигнете до даскалското преразказване, до онази лъженаука, с която толкова много се гордеят някои титулувани господа.“

И по-нататък:

„Но ние не може да не си припомним какво беше тогава нашето отечество! Да не видим отново духовната и материална нищета, низките страсти, моралната бедност и нравствена проказа, свещената простота и агресивната простащина, безпardonната грандомания и нечовешкия страх пред неизвестното... Прочетете

дневника на гордия чужденец Иречек. Разгърнете протоколите на Народното събрание, надникнете в архивите на общината и на министерствата, прелистете литературните издания! И проектирайте върху всичко това Вазов, и подвигът му ще нарасне неизмеримо!¹⁹

Ето защо, за да се преодолее успешно книжното обучение, за да се постигне по-пълно и трайно въздействие върху съзнанието и поведението на учениците, винаги е полезно да се опираме и на допълнителни материали, такива, които, по думите на Белински могат да се намират дори извън сферата на самото изкуство. Те са необходими в арсенала от учебни средства, за да се помогне на учениците да навлязат по-уверено в света на творбата, да я възприемат и разберат в контекста на времето. Кръстю Горанов споделя, че „... за да се разбере „Одисеята“ днес, е необходимо познаване на древногръцката митология; намаляването на интереса към Омировите поеми може да се обясни с отстраняването на контекста, фона, върху който се строи художественият им ефект — като резултат от лошо запознаване в училище с образите на гръцката митология“²⁰.

Знае се колко трудно е за учениците да си изградят вярна представа и за началото на пролетарската литература у нас, правилно да оценят усилията на първите ѝ представители, да я възприемат и осъзнаят като истински културен подвиг не само в национален, но и в световен мащаб. Не е необходимо да се стремим да издигаме учениците до равнището на специалистите, но като се опираме на техните постановки и като използваме преднамерено по-прости и достъпни за целта материали, ние можем да направим твърде много поне за пробуждане на интерес към тая литература, като покажем действителното ѝ място, роля и значение за онова време. Видният съветски литературовед и отличен познавач на българската литература Дмитрий Ф. Марков пише: „Трябва да подчертаем и друго: в България още в края на миналия и началото на тоя век се появяват не просто отделни пролетарски писатели, а се поражда цяло течение на пролетарска литература. Такова явление ние не наблюдаваме дори в редица големи западноевропейски страни и това се обяснява с много причини... Но като явление течението на пролетарската литература играе своя роля и има за нас определено значение за разбиране на общите закономерности на световния литературен процес.“²¹

¹⁹ С. Северняк. И песните му все ще се четат! „Литературен фронт“, бр. 38, 16. IX. 1971.

²⁰ К. Горанов. Художествен образ и съвременност, с. 265.

²¹ Д. Ф. Марков. Българската литература и световният литературен процес. Сп. „Пламяк“, кн. 7, 1966, с. 75.

Преди да се стигне до мисълта за световноисторическо значение на нашата пролетарска поезия и изобщо на цялата българска литература, чийто „принос в световната литература“ в различни периоди „понякога е много значителен“ (Дм. Марков), трябва да се преборим с нихилистичното отношение към някои нейни представители и да ги видим в тяхната истинска роля на творци с определена физиономия и конкретни художествени завоевания. И тъй като думите, колкото и верни и силни да са те, често пъти по-слабо говорят от фактите, особено за учениците, то и тук следва да се обърнем към тях и да послушаеме техния глас. Ето един такъв документ около личността и делото на Димитър Полянов:

„Преди години в някакъв вестник... Александър Балабанов правел анкета за най-четеното стихотворение от български автор.

Анкетата е правена през 1908 г. във вестник „Време“ (ред. Ал. Гиргинов, Йос. Хербс и Ал. Балабанов). В уводната бележка (бр. 19), с която се открива, редакцията кани читателите да отговорят писмено на въпроса, „Кое българско стихотворение е най-хубаво?“, и се задължава да публикува първите шест работи, които получат най-много гласове. По-късно (бр. 39) към това задължение тя добавя още едно: да придружи стихотворенията „с по една малка литературна бележка...“.

Накрая, при приключване на анкетата, във вестника наистина са поместени отличените стихотворения с обяснителна бележка към тях от съответния автор. Неизвестно защо обаче поместени са не шест, както е обещано първоначално, а само две: освен „Срутениите кумири“ на Полянов (бр. 4) още и „Черното знаме“ от Иван Вазов (бр. 49).

В случая интересна е бележката на Полянов.

„... Популярността на моето стихотворение „Срутениите кумири“ съвсем не ме изненадва. Това го казвам, при всичко, че не обичам да се хваля сам. Наопъки, прекалената ми скромност винаги ми е пречила да си пробия път в живота въобще и като писател в частност.

„Срутениите кумири“ са писани преди дванадесет години. Тогаз — в 1895 г. — аз бях първа година студент по медицина в Нанси (Франция). Там бяхме повече от шейсет души български студенти и студентки и се делихме на два непримирими лагера: социалисти и реакционери. Към първите принадлежах и аз. За една вечеринка трябваше да декламирам нещо свое. И аз написах в една безсънна нощ „Срутениите кумири“. Някои ме посъветваха да ги напечатам. И аз сторих това в списанието на Янко Сакъзов „Ден“.

И оттогава се почна непрекъснатото им декламирање. Имало е ученици изключвани, учители уволнявани за него. Почти не ста-

ваше работническа вечеринка, без то да се каже... при всичката си дължина и монотонна дидактичност.

Някои мислят, кой знае защо, че аз съм се отказал от него. Защо да сторя това? Отказва ли се бащата от първото си чадо за туй, че то не е тъй красиво, както другите? И наистина, когато миналата година трябваше да дам една сбирка от печатаните си напоследък стихове, аз го поместих в стихосбирката си „Морски капки“ — вместо предговор.

Д. И. Полянов²²

Каква нова и интересна за учениците информация носят тези спомени? Преди всичко чрез една непринудена и достъпна форма на лична изповед и оценка на вниманието на учениците се налагат няколко много съществени момента: първо, че Полянов наред с Вазов е един от най-четените тогава автори; второ, че авторът има съзнание както за слабите страни на своята творба, така и за нейните качества като агитационно-пропагандна литература, и трето, което е и най-важно за случая — чрез тая бележка учениците се убеждават в класовата същност на литературата и нейната роля в живота на обществото: не е минавало работническа вечеринка без декламация на това призивно стихотворение, но затова пък заради бойкото му и революционно съдържание гимназистите са били изгонвани от училището и учители са били уволнявани, защото са воювали чрез словото на поета срещу кумирите на стария свят. Ето как понякога едно изречение само е достатъчно, за да се осъзнаят по-добре и по-трайно да се възприемат редица трудни теоретико-литературни понятия. Ето как и документално-публицистичната проза помага понякога за приобщаване към художественния свят на писателя, упражнявайки определено и идеологическо, и естетическо въздействие. Ето как литературата престава да бъде (преди всичко в представата на учениците) само изящна словесност, област на възвишените блянове, на възмечтаната слава и се превръща в сфера на остри идеологически схватки, в арена на класови стълкновения. Посочените тук примери с Вазов и Вапцаров, сравнението между оценката на литературоведа-специалист за световното значение на пролетарската поезия и автентичното свидетелство за народното признание на Поляновото пионерско дело — всички тези постепенни количествени натрупвания довеждат в последна сметка до едно качествено ново виждане на литературните явления, до трайно формиране на научен подход при тяхното възприемане и оценка

Да вземем друг пример.

Много се е говорило и писало за отношението на Христо

²² Среци и разговори с Димитър Полянов, спомени от Борис Делчев. „Литературна мисъл“, кн. 4, 1967, с. 116.

Смирненски към българската революционна действителност във връзка със стиховете му за немските спартакисти и особено по повод образа на Йохан. И за да се „оправдае“ Смирненски, често се посочва известното му възражение, че Йохан е и наш, български образ, като в същото време съвсем неправилно се изтъква понякога, че уж нашата историческа действителност не е предлагала подобен жизнен материал, поетът не е имал преки наблюдения, поради което се и насочил към борбите на германския пролетариат. Тук се допускат две съществени грешки. Първо, това е мълчаливо отстъпление пред буржоазната естетска критика, която обвиняваше Смирненски, че черпи своето вдъхновение от колоните на пролетарския печат, и, второ, то не се съгласува с реалните факти от нашата обществена действителност с нейните барикадни борби и класови стълкновения, на които поетът е бил не само жив свидетел, но и е и активен участник. Знае се, че Христо Смирненски по самото свое социално положение, по своето битие на труженик винаги е бил вътре в класата, пролетарий по рождение и жизнена участ, което му позволява да възприеме идеите на комунизма не книжно и умозрително отвън като някакво школуване и идейно израстване, а като своя лична участ и съдба, като свое верую. Това му помага живо да чувствава пулса на времето, да живее с неговите тревоги и да се откликва на всеки народен устрем с правдивото си и вълнуващо слово. Но как да се убедят учениците, че тъкмо фактите от нашия обществено-политически живот, които Смирненски най-добре познава, че тъкмо напрегнатата и заредена с експлозивите на пролетарската революция българска социална действителност дава храна на поетическото му въображение и крила на художествените му инвенции, за да ги претвори в своята поезия? Къде са тук барикадите, войниците, картечните дула, шиковеите и всички останали атрибути на социалната революция.

Да се обърнем отново към фактите: демонстрацията от 24 декември 1919 г.

„Недоволството и вълнението както сред държавните и общински служители, тъй и сред работничеството из ден в ден се увеличаваша. В Съюза на съюзите обсъждахме акции, с които бихме могли не само да привлечем вниманието на правителството към крайно окаяното положение на обществените служители, но и да предизвикаме мерки за неговото подобрене.

Акцията трябваше да изнесе не само исканията на обществените служители, но и тия на работничеството.

Реши се акцията да се изрази в една демонстрация на 24 декември, съпроводена от повсеместно едночасово напускане на работата...

В издадения за случая на 17 декември манифест... между другото се казваше:

Жестокостта на ситите е била винаги безгранична, но и силата на гладните е била винаги стихийна и застрашителна. А когато е организирана, тя е безусловно съкрушителна. Тая организирана сила днес туряме в действие, за да облекчим страданията на гладните и сломим безчовечието на ситите.

Ние искаме евтин живот.

Ние искаме хляб за градовете и за непронизводителното селско население...

Борейки се упорито, смело, беззаветно за цяла измъчена и отрудена България, ние разчитаме на нейната безрезервна подкрепа, за да сломим безумието на престъпната власт.

... Да крепне братската солидарност между държавното, общинското и частното наемничество!

Привет на издигащата се Конфедерация на труда!

Целият трудещ се свят е с нас, ще победим!"

.....

Как се разви демонстрацията на 24 декември.

В навечерието на демонстрацията, 23 декември, излезе указ № 55 с който съществуващото военно положение се засилваше, като се възстановиха военнополовите съдилища и се разшири техният обseg на действие. Началникът на столичния гарнизон издаде заповед № 121, която гласеше:

„1. Запрещавам всякакви събрания на открито и закрито, с каквато цел и да се правят те. 2. Запрещавам натрупването на хора по групи из улиците, а също и всякакви манифестации...

... В допълнение последва нова заповед, № 122, която гласеше:

„1. Потвърждавам запрещението за устройване на каквито и да било манифестации из улиците. 2. Забранявам движението по улиците на всички граждани утре, 24 т. м. от 2—6 часа след пладне. Всички магазини, кръчми, кафенета и пр. да бъдат затворени утре 24 т. м. от 12 часа по пладне... 4. Събирането на тълпи, устройването на събрания на открито и закрито, шествия и демонстрации из улиците се считат за неизпълнение на заповед и съставляват повод на войската да действа с оръжие. В такъв случай между тълпата и войската се оставят 80—100 крачки недостъпна зона. Намалването на тази зона от тълпата или отделни лица е знак за войската да употреби оръжие. 5. При метеж се дава сигнал с биенето на църковните камбани. При този сигнал гражданството е длъжно да се прибере по домовете си. Който след това остане на улицата, ще се третира като метежник“.

.....

Когато на другия ден, 24 декември, стигнах в сборния пункт на ул. „Лега“, с изненада узнах, че всички други членове на акционния комитет са арестувани. Не оставаше друго, освен да предам в телефонната централа паролата за напушането на работата в 11 часа преди обяд.

Не след дълго в софийските улици, в един необикновен час, се изсипа цялото население на държавните, частните и общински учреждения и заведения.

Телефоните, телеграфът, железопътните съобщения, електропроизводителните станции замряха. Магазините спуснаха ролетките си. Домовете заключиха вратите си. Хиляди пребледнели от изненада и страх устни зашепнаха думата „революция“. Демонстрацията бе проведена в една неочаквана и от самите ръководства пълнота и сила. Впечатлението от нея бе потресаващо. Не след много улиците, кръстовищата и площадите на София бяха заети от войскови части, въоръжени с картечници.

... Картината, която се разгърна пред очите ни, бе странна. Посред бял, потънал в слънчева светлина ден, столичният град бе напълно мъртъв. Улиците бяха пусти. Домовете неми. На кръстовищата стояха войници, приклекли край своите картечници. Гук-таме през прозорците плахо надничаха любопитни очи, недоумяващи какво се е случило през тоя изгрял в пълно спокойствие ден.²³

Може ли при наличието на такива исторически факти от съвременната на Смирненски българска действителност да се допусне, че поетът не е имал достатъчно вълнуващи и ярки впечатления от околната му среда, за да търси вдъхновение от вестникарските съобщения само. Фактът, че се отзовава на трагичните и величави събития в света и създава своите великолепни песни за борбите на немския пролетариат и руските работници, само подчертава неговия горещ интернационализъм като поет-комунист, свидетелствува за неговото огромно поетично дарование. Но че българската действителност с нейните революционни по същество прояви, с нейните класови противоречия и борби под непосредственото ръководство на БКП е единствената питателна почва за неговото изионерство, в това не може да има никакво съмнение.

В приведения с големи съкращения откъс правят впечатление едича моменти, които могат да наведат учениците на различни размисли и обобщения. Обърнете внимание на изразите: „Тая организирана сила днес туряме в действие, за да облекчим страданията на гладните и сломим безчовечието на ситите“, „да сло-

²³ Димо Казасов. Видяно и преживяно, 1891—1944. Изд. на НС на ОФ, 1969.

мим безумието на престъпната власт“, „Целият трудещ се свят е с нас, ще победим!“ и др. п. Не са ли това същите призивни думи и на поета в неговите интернационални стихотворения:

Безумци! Всяка капка кръв пред вас
ще бликне нови хиляди борци!
Веч бий дванайсетия кобен час
и ще сразим престъпната ви власт!

„Йохан“

Или:

И блика на света туй северно сияние,
огряло огнен път през кървавата вечер,
и робските деца възрасват в великани,
в смирените сърца разбуджат се закани,
и тътне все напред рубинения глетчер.
А неговия зов лети кат светъл химн,
а неговия химн гърми: „Ще победим!“

„Северно сияние“

Няма значение дали авторът на спомена ги е почерпал от поезията на Смирненски, или пък те са витаели в атмосферата на тогавашния обществено-политически живот — важното е пълното съвпадение на посочените исторически реални с художествените обобщения и внушения на пролетарския поет, което доказва българския корен и на неговите интернационални мотиви. Сам Смирненски свидетелствува: „Йохан е наш. Йохан съм аз, ти, всички работници-борци. Не била нашата действителност! А как си представаш, ти, голубчик революцията у нас? Без барикади? Без Йохан?“

А тези войници, обградили с щикове си множеството демонстранти или залегнали край своите картечници по кръстовищата и площадите на мъртвия град — не са ли те нашите барикади на революцията? А заповедите на началника на столичния гарнизон с техните категорични забрани и зловещи предупреждения — не разкриват ли те убедително цялата революционна ситуация на времето, наелектризирано от мощните надигания на трудовия народ! А забързаните хора, които по странични улички бързат към сборния пункт на стачката — не е ли това достатъчен жизнен факт за един талантлив поет, за да го осмисли и пренесе в друга действителност съобразно конкретния замисъл на своята творба. А недостъпната зона от 80—100 крачки между „гълпата“ и войската, посочена така педантично от градоначалника — не е ли това най-типичният атрибут на всички световни барикади?

Особено впечатление правят тук някои думи и изрази от двете заповеди. За ситите и въоръжените крепители на „престъпната власт“ демонстрантите са „тълпа“ и „метежници“. Авторът на заповедите разграничава първоначално „гражданството“ от „тълпите“, но шом някой мирен гражданин не се прибере и остане на улицата, веднага се третира като „метежник“ и достатъчен повод за войската да употреби оръжие. Впрочем тълпите като понятие освен негативната окраска, която му дават властниците, има и друга семантика, има своето поетично обаяние, дошло от поезията на пролетарските писатели: „И аз ще видя непознати и велики /довчерашните стенещи тълпи“ („През бурята“), „върви той редом с бледоликите тълпи/ и сам пламти от гняв запален“ („Работникът“), „В тълпите смълчана е буря незнайна,/ стопено е слънцето в тях./... За подвиг тълпите ги ражда земята,/ за подвиг безумно велик — /В тълпите е скрита душата велика —/ душата на новия свят“ („Тълпите“) и т. н. у Христо Смирненски. И при Вапцаров: „Светът е във тебе и мен /и в тази тълпа,/ която наричат безлична. /Но аз я обичам,/ защото тя крачи нагоре, /към новия ден,/ защото се бори!“ („Един сляп“). Така че посоченият тук материал може покрай всичко друго да помогне на учениците за конкретен, а не измислен отговор на въпроса, поставен към стихотворението „Какъв нов смисъл влага Смирненски в образа на *тълпата*?“ (Христо Смирненски, Избрани творби. Библиотека за ученика, 1976, с. 77). Новият смисъл, поетичната багра, революционната семантика на формите „тълпа — тълпи“, така обикнати от Смирненски и така умело вплетени в революционните му песни, несъмнено по-пълно и трайно ще се възприемат и чрез една конкретна съпоставка с тяхното съдържание в речника на противниците. За улеснение на учениците им се предлага и следният откъс:

„Христо Смирненски е изградил своето художествено творчество с речников материал, който съответствува на революционното движение, на настроенията сред работническата класа и омразата към буржоазното общество. Думи от рода на *тълпа* и *барикада*, *ураган*, *буря*, *фъртуна*, *вихрушка* и други синоними и пароними като *вихър* в стиховете му не са случайни, както не са случайни и вмъкнатите в тях из политическия речник думите *пролетариат*, *капитал*, *работник* и др. Те са израз на поетическото мислене, на идеология, на светоглед, идейно силно въздействуват и звучат гръмко — думи, употребявани в политиката и в социалноикономически трудове, думи в трескавична поезия, каквато е и Ботевата. С подобни думи и съчетания Христо Смирненски изнася и възлъщава душевните си вълнения и настроения, революционния си дух, индивидуализува лица, рисува картини. През призмата на такива думи и словосъчетания той отразява правдивия живот и

излива лирическата струя в поезията си, разкрива неподправено революционните си чувства...

Думата „тълпи“ („тълпите гладни и бездомни“, „тълпи огромни“, „в тълпите е скрита душата велика“) е употребена в смисъл не на „сган“ — под „тълпа“, „тълпи“ поетът разбира народните маси, които въстават и се борят за „свещения утрешен ден“²⁴

Нуждата от подобно четиво за младите хора все по-осезателно се разбира и пропагандира от най-различни среди и най-вече от ония, които познават силата на самообразованието и обилното четене. Здравко Петров се възмущава от учебникарските коментари за Гео Милев, според които всичко у него преди „Септември“ е било естетически нелепо и изведнъж под напора на събитията той е излязъл с едно произведение, което го реабилитира. „Ако Гео Милев се разгледа педантично, нищо няма да остане от неговия естетически дух, от неговото творчество, даже от поемата „Септември“. Могат да възникнат много коварни, съдбоносни въпроси в главата на литературния педант. И от всичко това ще се полочи една такава естетическа бърканица, една такава блажена игра на „точност“ и „научност“, от която няма да загуби поетът, а ще загубят читателите, защото за тях литературното наследство ще се превърне в мъртво бреме, а за учениците — в задължителен литературен текст.“²⁵

Тук наум ни идват безконечните и безплодни спорове в близкото минало около образа на поп Андрей. Всичко се привеждаше като веществен доказателство в тоя естетически съд над поета: и историческият прототип на героя, и неговото реално участие в борбата на народа, и предпочитанията на автора към изключителното. Само едно не се вземаше пред вид — не се привеждаха като аргументи богоборческите и антирелигиозни мотиви в поемата, на които Гео Милев възлага важни композиционни и идеологически функции. Никъде не се съобщаваше и твърде характерният момент от близката история на нашата партия, свързана с личността на „червения поп“. Сега се знае, че „през 1919 година поп Андрей е приет за член на БКП (т. с.), а на следващата година е избран за делегат на Втория конгрес на партията. На този конгрес присъствуват още двама свещеници — поп Русинов от Пазарджик и поп Михайлов от Фердинанд (сега Михайловград). По време на една от почивките Георги Димитров им заявил:

„... Аз съм много радостен, че вие, тримата духовници, споделяте нашите идеи като комунисти и съм дълбоко убеден, че с ва-

²⁴ Стефан Попвасилев. Езикови и мемоарни очерци. С., 1978, с. 276—279.

²⁵ Здравко Петров. Тръбачът. Художествено-документални биографии. Профиздат, С., 1977, с. 112.

шите възможности ще разпространявате тези идеи така, както никой друг, защото хората вярват във вас...“

За поп Андрей пише и Васил Коларов: „... Тоя поп беше наш другар и партиен член, предан революционер и храбър войн, който беше събркал професиията си; ходеше с расо и калимавка, но нямаше нищо общо нито с черквата, нито с господа...“

Забравя се и фактът, че по време на въстанието Андрей Игнатов е вече разпопен поп — видинския владика го лишават завинаги от духовен сан, заради участието му в конгреса на партията и бягството му като заточеник от Бачковския манастир. Забравя се и обстоятелството, че още като ученик в Русенското земеделско училище младежът Игнатов чете труда на Д. Благоев „Що е социализъм и има ли той почва у нас“ и е ръководител на кръжок по марксизъм, а по време на Балканската война и в годините на Първата световна война в качеството си на полкови свещеник често захвърля кадилницата и застава при оръдията...²⁶ Така че както участието му в Септемврийското въстание, така и присъствието му в поемата на Гео Милев има своите дълбоки идейни основания и исторически предпоставки.

Но въпросът не е само в автентичните документи. Самата поема и като замисъл, и като реализация опровергава категорично всякакви опити да се омаловажава присъствието на този образ, който стои като стожер в сърцевината на нейното предметно и идейно съдържание, обединявайки в един кулминационен момент двете нейни стихии — историческата с митологическата, обективно реалната със символно-алегоричната. Тези два плана на поемата са правилно разтълкувани от съвременната наша критическа мисъл и образът на поп Андрей е вече естетически реабилитиран.²⁷

За самостоятелно проучване и изграждане на лично становище върху образа на поп Андрей от поемата „Септември“ на учениците могат да се предоставят разнообразни материали. Тук ще приведем част от тях:

Георги Марков:

„Много често в критиката се поставя въпросът: типичен ли е образът на поп Андрей? Не е ли проявил Гео Милев идейна и художествена ограниченост, като го е направил централен герой на поемата си? Преди всичко е необходимо да се уточнят някои различни моменти. Образът на поп Андрей е ярък, силен и неот-

²⁶ Вж. България — дела и документи, 29 септември 1979 г. Запис на мл 1306, автор Т. Карангелов. Българско радио.

²⁷ Радосвет Коларов. Структура на идейно-художествения свят в поемата на Гео Милев „Септември“. Творби и проблеми. Литературни анализи. Библиотека за ученика, том II, Български писател, С., 1979, с. 104—125.

разим и затова той дълбоко се налага на читателя. Обаче той не е централен герой, той изобщо не е литературен характер, включен в някаква сюжетна система. Той е само един епизод от борбата една поетическа илюстрация. Следователно всекакви разговори, защо именно той е централен герой или единствен герой, отпадат, защото той такава художествена функция няма. Поп Андрей е правдив художествен образ. Той разкрива истината не само за една историческа личност, но и за нашия септемвриец изобщо — с неговото безстрашие, оптимизъм, мъжественост. Поетът е далеч от намерението да представя попското съсловие, а само септемвриците. Поп Андрей не е измислен герой — плод на творческо въображение, а реално историческо лице. Гео Милев го пресъздава в историческата му неповторимост и в същото време го е издигнал до художествено обобщение.²⁸

Здравко Петров:

„Образът на поп Андрей може да е нетипичен за въстаническата борба, но той е едно ярко, колоритно петно на общия фон на историческите събития и то не може да бъде незабелязано от въображението на поета. Без образа на поп Андрей от Медковец поемата не би притежавала тая експресивна сила, това поетично внушение, тая романтична сила на подробностите. В естетическия кодекс на романтичните творби присъствува само яркото, неповторимото, изключителното. Без тоя революционер в расо поемата би останала без герой. . .“²⁹

Радосвет Коларов:

„Имаше време, когато в нашата критическа литература се водеха безплодни разговори около типичността на поп Андрей като представител на свещеническото съсловие. Но не по-плодотворно е самото му схващане просто като лирически персонаж, представител на многоликата въстаническа маса, та макар и романтично обвеян, носещ най-добрите качества на въстаника. Казано по-точно, такова схващане е недостатъчно, едностранчиво, не дава ключ към разкриване на изследваното вече единство и парадоксално сблъскване на двата плана на поемата и както ще видим по-късно, на някой нейни отговорни идейни моменти.

... От една страна, ние приемаме разправата с поп Андрей като *реален* епизод от потушаването на въстанието, представен с необичайна пластичност. Но, от друга страна, ние *не можем да си представим поп Андрей като частица от многоликата въстаническа маса*, не можем да го отъждествим, условно казано, с другия обесен герой в поемата, представен като събирателен образ.

²⁸ Георги Марков. Гео Милев. Наука и изкуство, 1964, с. 158.

²⁹ Здравко Петров. Тръбачът. Партиздат, 1977, с. 104.

...Нашето съзнание се съпротивлява както да включи героя в редиците на понеслите се „през глухи усои“, „през есенни жълти гори“ въстаници, така и да го окачи, фигуративно казано, на една от бесилките, „разперили черни ръце“. И това е затуи, защото, запазвайки своята физиономия на достоверна историческа личност, сражавайки се и умирайки „долу“, в конкретно-събитийния свят на поемата, без да излиза извън своята плът и кожа на реалния герой, поп Андрей същевременно е конструиран по модела на другия тип изображение, приема размерите на митологичните герои от Троянския епос, родее се с гръмотевичната буря, поразила в сърцето „гигантския, столетен дъб“.

Има нещо величествено, грандиозно, неистово в осанката и поведението на поп Андрей, в яростната му съпротива — сам срещу всички, — в героичния му стоицизъм и богоборчество пред лицето на смъртта...

И ето че тъкмо тук — в тази безнадеждност и обреченост на героя (сам в ръцете на палачите), в тази сгъстена атмосфера на трагичното — започва мощното противодействие на другия план; образът започва да се развива в очертаванията на монумента, от жертва той се превръща — величествен и страшен — в заплаха за своите врагове. Чрез серия от внушения... той надмогва своята ограничена битийност на реално съществувал герой, превръща се в символ. Родейки се с героя на знаменитата Ботева балада, той като него получава правото на безсмъртие.³⁰

От приведените примери личи каква обилна храна може да се даде за мисълта и въображението на учениците, да се предизвика тяхната познавателна активност при самостоятелното търсене и постигане на истината. Като изхождат от конкретното съдържание на поемата и като се опират на ориентирите, заложили в допълнителните материали, те под ръководството на своя учител изграждат своя представа, свое разбиране. И тук не е толкова важно да се запомнят и възпроизвеждат чуждите мисли и обобщения, колкото на основата на тяхното конкретно проучване и съпоставяне да се изработи собствено виждане и лична оценка.

Видно е, че при такава нова методическа постановка нараства не само ролята на учениците в учебния процес, но и отговорността на учителя да ръководи тяхното урочно изследване. Само по такъв път може да се реши генералната задача на съвременното ни училище: на учениците да не се поднасят готови знания, каквито им дават сегашните учебници по литература, а въз основа на обилен и разнообразен материал „за и около“ автора и неговото

³⁰ Радосвет Коларов, цитираното съчинение.

творчество, те, направлявани от своя учител, да откриват за себе си истината, да се формират като самостоятелно мислещи и оригинално действащи личности.³¹

³¹ Вж.: повече подробности за това в други наши работи: „Литературата в съвременното ни училище (Съдържание, методика, организация), Юбилеен сборник в чест на 10-годишнината на Университета, кн. 2, Литературознание, Великотърновски университет, 1973, с. 516—517; „Методологически предпоставки за урочно-изследователска работа в обучението по литература“, Филологически студии, Съюз на научните работници в България, клон В. Търново, 1981, с. 135—136, и др.

ВОЗМОЖНОСТИ И ПРЕДПОСЫЛКИ ДЛЯ УРОЧНО-
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ В ОБУЧЕНИИ
ПО ЛИТЕРАТУРЕ

Резюме

Как искусство слова литература в школе может изучаться полноценно только при условии ее охвата во всех ее измерениях: и как отражение-познание, и как творчество-деяние, и как общественно значимое воздействие. Для успешного решения этого вопроса необходимо преодолеть существующий в настоящее время объяснительно-иллюстративный тип обучения и поставить крепкий фундамент нового проблемно-исследовательского способа преподавания. Одним из условий достижения этой цели является отказ от готовой информации, которую дают действующие в настоящем учебники литературы и предоставление учащимся такие аутентичные материалы „про и около“ художественного произведения, которые в состоянии облегчить эстетико-восприятный процесс и стимулировать личные усилия обучающихся при самостоятельном открытии истины. Из целого комплекса вопросов здесь поставлена только проблема дополнительных материалов и их роли для полноценного восприятия и изучения литературы в школе. Приведенные здесь примеры (Вазов и Вапцаров, Полянов и Смирненский) убеждают в преимуществах изложенной авторской концепции урочно-исследовательской работы в обучении по литературе.

POSSIBILITIES AND PREREQUISITES FOR RESEARCH
WORK IN TEACHING LITERATURE

S u m m a r y

As an art of words literature can be efficiently taught at school provided all its aspects are taken into consideration: as reflection-cognition process, as creative portrayal, and as socially significant impact. This problem could be successfully solved if the current explanatory-illustrative type of teaching is overcome and the foundations for the new problem-solving type of teaching are laid. One of the conditions for this goal to be reached is the rejection of the ready information which is available in the current literature textbooks, and directing students towards such authentic materials as for and round the work which would facilitate the process of aesthetic perception and stimulate their efforts for independent search of truth. From the whole batch of questions only the problem of supplementary materials and their role in adequate comprehension and learning of literature at school is posed. The examples with Vazov and Vaptsarov, Polyanov and Smirnenski convince us in the priority of the advocated thesis.

ТРУДОВЕ НА ВЕЛИКОТЪРНОВСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ
„КИРИЛ И МЕТОДИЙ“

Том XX, кн. 4

Факултет за история

1982—1983

TRAVAUX DE L'UNIVERSITE „CYRILLE ET METHODE“
DE VELIKO TIRNOVO

Tome XX, livre 4

Faculté d'histoire

1982—1983

Стефанка Стефанова

ПЕДАГОГИЧЕСКА НАСОЧЕНОСТ
НА СТУДЕНТИТЕ-БЪЛГАРИСТИ —
ПРОУЧВАНЕ И УСЛОВИЯ ЗА НЕЙНОТО РАЗВИТИЕ

Stéphanka Stéphanova

L'ORIENTATION PÉDAGOGIQUE DES ÉTUDIANTS
EN PHILOGIE BULGARE —
ÉTUDE ET CONDITION DE SON INCITATION

София, 1984

THESE IN BERNHARDT'S PUBLICATIONS

AND IN OTHERS

BY THE AUTHOR

THE

TRAVEL IN THE MOUNTAINS OF SWITZERLAND

BY THE AUTHOR

THE

TRAVEL IN SWITZERLAND

THE HISTORY OF SWITZERLAND

BY THE AUTHOR

AND IN OTHERS

BY THE AUTHOR

AND IN OTHERS

BY THE AUTHOR

AND IN OTHERS

BY THE AUTHOR

AND IN OTHERS

BY THE AUTHOR

AND IN OTHERS

BY THE AUTHOR

AND IN OTHERS

BY THE AUTHOR

AND IN OTHERS

BY THE AUTHOR

AND IN OTHERS

BY THE AUTHOR

AND IN OTHERS

BY THE AUTHOR

AND IN OTHERS

BY THE AUTHOR

AND IN OTHERS

С нарастването на социалната роля на просветата и образованието нарастват и изискванията към професионалната подготовка на педагогическите кадри. Колкото и да се усъвършенствуват програмите и учебниците, успехът на обучението и възпитанието ще зависи преди всичко от учителя: от неговата компетентност като специалист в определена област на човешкото знание, от професионалните му умения, от стремежа към творчество, от високата му комунистическа нравственост, активната му гражданска позиция. Макаренко твърди, че талантливии учители винаги ще има. Но в една масова професия като учителската не може и не трябва да се разчита само на талантливите. Във висшето училище, подготвящо учители, трябва да се изградят в необходимата степен професионални умения у всички обучаващи се. И това не би било трудно да се постигне, ако за учители се подготвяха само такива млади хора, у които има педагогическа насоченост, които чувствуват потребност от педагогическа дейност. Но колко от постъпващите в университета са професионално пригодни? Кои са мотивите, за да избират специалността и професията? Осъзнават ли те какви изисквания предявяват към тях и специалността, и професията? Отговорите на тези въпроси са не само любопитни. Те имат значение за прогнозирането и организирането на учебния процес във висшето учебно заведение, за да бъде той целенасочен и в максимална степен ефективен. У нас няма проучвания от този род. Ако се направят, те трябва да обхващат онези, на които им предстои да избират професия. Това изследване обхваща вече приети и обучаващи се във Великотърновския университет студенти. В този смисъл то няма амбиция да попълни съществуващата празнота в изследванията за професионалната ориентация и професионалната пригодност на кандидатите за учители.

То си поставя за цел да установи била ли е предварително формирана педагогическа насоченост у тези, които вече са постъпили в университета, под чие въздействие се е формирала и доколко тя е повлияла при избора на специалност и професия.

Много педагози са се старали да обяснят кой може да бъде учител и каква трябва да бъде професионалната подготовка на учителя. В статията си „Чем должен владеть учитель, что бы быть хорошим советском педагогом“ Н. Крупская¹ предявява следните изисквания към учителя: 1. Учителят трябва да владее основите на науката, която преподава, етапите в нейното развитие, съвре-

¹ Н. Крупская. Педагогические сочинения, т. 3, М., 1959с. 639—640.

менното ѝ състояние, връзката ѝ с другите науки, с живота, с практиката на социалистическото строителство. 2. Учителят трябва да умее да предава знанията си на другите, да разкрива най-важното и най-същественото в предметите и явленията; да владее анализа и синтеза като логически операции; да ръководи процеса на усвояване и прилагане на знанията. 3. Учителят трябва да познава възрастовите особености на физиологическото и психическото развитие на децата. Н. Крупская смята, че определящо, най-важно качество на учителя трябва да бъде стремежът към творчество, постоянното търсене и откриване на най-целесъобразните начини за обучение и възпитание. Голямата съветска педагожка е посочила най-съществените елементи от структурата на педагогическата дейност.

Изискванията към учителската професия и към личността на учителя са уточнени и в трудовете на Ф. Н. Гоноволин, А. И. Щербаков, В. А. Слестелин, Н. В. Кузьмина, Р. И. Хмелюк²

Мненията на тези автори съвпадат или взаимно се допълват. На преден план те изтъкват, че е необходимо в максимална степен да има съответствие между психическите свойства на личността и характера на дейността на учителя. За да избере един млад човек професията на учителя, у него трябва да има психологическа готовност за педагогически труд, т. е. да има професионално-педагогическа насоченост. Под влияние на обучението и самообучението в процеса на общуване с децата тя ще се развива и ще приеме формата на педагогическа дейност. Тя от своя страна ще стане движеща сила за развиване на педагогически способности. Живата практика показва, че за студент, у когото е налице педагогическа насоченост, педагогическата дейност е привлекателна не толкова със своите резултати, колкото вътрешно мотивираната си съдържателна страна. За него тя е личностно значима.

Насочеността, наклонността, способностите са сложни психологически образувания.³ Проявата на насоченост, наклонност и способности в педагогическата дейност предполага преди всичко любов към децата, умение да ги разбираш, а успоредно с това и самостоятелна, реактивна мисъл, разпределено внимание, наблюда-

² Ф. Н. Гоноволин. Книга об учителе. М., 1965; А. И. Щербаков. Психологические основы формирования личности советского учителя. Ученые записки Ленингр. педагог. ин-та им А. И. Герцена, т. 292, 1967; В. А. Слестелин. К вопросу о професиограмме учителя. об образовательной школы. Сов. педагогика, 1973, № 5, с. 72—80; Н. В. Кузьмина. Формирование педагогических способностей. Л., 1961; Очерки психологии труда учителя. Л., 1967; Р. И. Хмелюк. Диагностика профессиональной пригодности молодежи к работе учителя. Сов. педагогика, 1971, № 8, с. 75—80.

³ С. Л. Рубинцен. Проблемы общей психологии. М., 1976; Н. С. Лейтес

дателност, находчивост, отзивчивост, такт, организаторски качества. Шчербаков изтъква, че от особено значение е умението „да видиш детето“ и да управляваш неговата психическа дейност. У учителя се създава особена насоченост на ума. Той вижда все нови и нови страни в учениковата личност и всяка промяна в нея, бързо се ориентира в педагогически ситуации и взема целесъобразни решения, действа без чужди предписания, постоянно се само-наблюдава, сам открива и анализира собствените си грешки. Всички тези особености характеризират професионалното съзнание на учителя, чието формиране е станало в процеса на преобразуването на наклонността в призвание. Развитието и преобразуването на педагогическата насоченост в наклонност, способности, призвание е най-тясно свързано със силата и устойчивостта на познавателните интереси и потребността от педагогическа дейност. А те не винаги са вродени.

Практиката показва, че има случаи, когато наклонност (не само педагогическа) се появява въз основа на положителното отношение на човека към определен вид дейност. Положителните преживявания, емоционалното въздействие на първите добри резултати от дейността предизвикват устойчив познавателен интерес. При наличие на потребност от дейност и предизвикан от нея познавателен интерес у личността се оформя професионална насоченост. Следователно наклонността като психологическо образувание може да се предизвика чрез външно въздействие. Тази особеност трябва да се вземе под внимание в работата на професионалното изграждане на студентите, бъдещи учители.

У студентите-българи, предполага се, е налице познавателен интерес към литературата като изкуство, към литературната наука, към науките за езика. Следователно у тях съществува едно от вътрешните условия за формиране на професионална наклонност. Но чувствуват ли студентите потребност от дейност и от каква — от педагогическа или от писателска, изследователска?

За да се отговори на този въпрос, трябва да се проучат мотивите, които са определили решението на студентите да постъпят в университет, чиято основна задача е да подготвя учители. В случая еднакво важно е кои и какви са мотивите и как са се формирали те. „При обясняването на всякаква човешка постъпка трябва да се вземат пред вид подбудите от различно равнище и на различна плоскост в тяхното реално преплитане и сложна взаимна връзка. Да се търсят мотивите за постъпката само на едно равнище, в една плос-

Возрастни особености развития склонностей. Сб. Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. М., 1978.

кост значи умишлено да се лишаваме от възможност да бъде разбрана психологията на хората и да бъде обяснено тяхното поведение.⁴ И за да намерим поне приблизително верния отговор на възникналите въпроси, направихме анкета със студенти от III и IV курс, обучаващи се във ВТУ „Кирил и Методий“ по специалността българска филология. Целта е да се обясни: 1) кои са мотивите студентите да изберат специалността българска филология и професията учител; 2) какво е взаимодействието между външни и вътрешни условия при формиране на мотивите; 3) до каква степен е развита педагогическата насоченост на студентите третокурсници и четвъртокурсници; 4) резултатите да се вземат под внимание, за да се изгради целесъобразна система за формиране на професионални умения.

Анкетната карта съдържаше следните въпроси и готови отговори:

1. Къде е вашето постоянно местожителство?
2. Какво работят Вашите родители?
 2. 1. майка
 2. 2. баща
3. Какво средно училище сте завършили?
4. Имаште ли любим учител? В коя училищна степен? По кой предмет?
 4. 1. начално училище
 4. 2. среден курс
 4. 3. горен курс
5. Каква е според Вас обществената значимост на учителската професия?
 5. 1. висока
 5. 2. не много висока
 5. 3. има обществена значимост, но няма обществено признание.
 5. 4. няма обществена значимост
6. Защо избрахте професията учител и специалността българска филология?
 6. 1. обичам литературата
 6. 2. обичам български език
 6. 3. чувствавам необходимост от педагогическа дейност
 6. 4. нямах друг избор
7. Какво е вашето отношение към децата?
 7. 1. обичам децата и желая да общувам с тях
 7. 2. обичам децата, но не желая да общувам с тях
 7. 3. надявам се да обикна децата, като общувам с тях

⁴ С. К. Рубинщейн. Битие и съзнание. С., 1977, с. 271.

7. 4. не обичам децата и не желая да общувам с тях
8. Какви знания и умения трябва да притежава учителят по български език и литература?
8. 1. лингвистични
 8. 2. литературоведски
 8. 3. психолого-педагогически
9. Каква е собствената Ви преценка за Вашата подготвеност за учителската професия?
9. 1. мн. добра
 9. 2. добра
 9. 3. задоволителна
 9. 4. слаба
10. Как се отнасяте към перспективите да станете учител?
10. 1. с желание ще стана учител
 10. 2. ще стана учител
 10. 3. по-скоро не желая, отколкото желая да стана учител
 10. 4. не желая да стана учител

Забележка: Ако смятате, че кратките отговори след всеки въпрос не изчерпват или не разкриват точно Вашето лично мнение и отношение, формулирайте самостоятелно отговорите си.

Анкетирани са 40 студенти (20 от III курс и 20 от IV курс.) Анкетата е проведена в началото на V (за III курс) и началото на VII (за IV курс) семестър. До момента на анкетирането, освен общоидеологическите и някои от специалните дисциплини третокурсници са слушали лекционен курс по психология и педагогика и са положили изпити. Четвъртокурсници са положили семестриални изпити и по методика на български език и методика по литература, след като два семестъра са слушали лекционен курс по два часа седмично по всяка методика и са имали семинарни упражнения общо един час седмично.

Първи, втори, трети и четвърти въпрос от анкетата бяха поставени с цел да се открият възможните външни, странични обстоятелства, които са могли да повлияят върху избора на специалността и професията и които можем да разглеждаме като осъзната, макар и външна подбуда.

От отговорите на първия въпрос става ясно, че местожителството не е от решаващо значение при избора на професия. От анкетираните само двама третокурсници и двама четвъртокурсници са от градове, намиращи се в нуждаещи се от учителски кадри окръзи (съответно от Омуртаг, Кърджали и Златоград, Силистра) Те обаче не са приети в университета с предимство, което им осигурява местоживееето в такива окръзи.

Какво е влиянието на професията на родителите? Само една студентка от трети курс е възпитавана в семейство, в което и двамата родители са учители; на четирима — майките са учителки, а

на двама — бащите. При четвъртокурсници само на един студент бащата е учител. Това са само цифровите данни. По-долу ще стане дума за въздействието на родителската професия при формирането на мотивите.

Какви средни училища са завършили анкетираните? Ето данните:

Таблица № 1

Курс	Политехн. г-я	Г-я с изучаване на			Техникуми				СПТУ	Всичко
		англ. ез.	руски ез.	математика	по инд. химия	строителен	икономически	общ. хранене		
III	11	2	2	1	—	1	1	—	2	20
IV	9	—	2	—	3	1	1	1	3	20

Най-голям е броят на завършилите политехническа гимназия. При третокурсници общият брой на завършилите политехническа и някаква специализирана гимназия е 16, а при четвъртокурсници има равновесие между завършилите политехническо училище и някакъв вид техникуми или професионално-техническо училище. Тези данни показват, че видът средно училище, което студентите са завършили, няма определящо значение, защото обучението по литература във всички видове средни училища се води по едни и същи програми. Всички завършващи средно образование в еднаква степен са запознати с теория на литературата, с история на българската и на чуждите литератури, т.е. те са поставени при еднакви условия за изграждане на литературната им култура и за събуждане на познавателен и творчески литературен интерес.

Почти всички анкетирани имат любим учител. Точните данни могат да се видят от таблица № 2. Студентите са имали любими учители във всички училищни степени, а 50% от тях са учители по български език и литература. Този факт не е без значение, но той има по-голям принос за формиране на интерес към специалността, отколкото за формиране на педагогическа насоченост, на потребност от педагогическа дейност.

Отговорът на въпроса, „Каква е обществената значимост на учителската професия“, разкрива доколко общественият престиж на учителския труд е послужил като подтик към педагогическа дейност.

Този въпрос и всички следващи до края са съпроводени с 3 до 4 възможни отговора. Студентът избира този, който най-точно и вярно отразява неговата вътрешна нагласа, неговото лично отношение и убеждение. В този смисъл избраните отговори от пети до

десети въпрос разкриват вътрешните подбуди у всеки студент за избора на специалност и професия.

Резултатите от отговорите на пети въпрос са показани обобщено в таблица № 3. За 50% от третокурсници и за 60% от четвъртокурсници учителската професия има висок обществен престиж. Ако се доверим на данните, може да се предположи, че този факт (взет в съвкупност с другите) е изиграл определена роля за избора на учителската професия. Интересно е да се проследи как същите студенти отговарят на десети въпрос. Само 20% от анкетираните третокурсници, за които учителската професия има голяма обществена значимост, с желание ще станат учители. 50% от тях (от десетте, които са избрали 5.1) избират 10.2, което изразява по-скоро примирение, отколкото желание. Като прибавим към тях 10%, които повече не желаят, отколкото желаят да станат учители и 20%, които изобщо не отговарят на десети въпрос, става ясно, че за 80% от анкетираните студенти-третокурсници, които избират 5.1, това е само констатация, а не вътрешно убеждение и за тях трябва да изключим обществената значимост на учителската професия като мотив за нейния избор.

По-утешителни са резултатите при анкетираните четвъртокурсници: 58% от тези, които са избрали 5.1, избират и 10.1. Начинът на организация на проучването не ни позволява да обясним защо процентът при четвъртокурсници е почти три пъти по-голям, отколкото при третокурсници. Може да се предположи, че субективната им оценка за значимостта на учителската професия е намерила потвърждение при запознаването на семинарно упражнение с основните документи по организацията и ръководството на учебния процес по български език и литература. В учебната програма и в ръководствата за работа с учениците са формулирани високите и отговорни цели и задачи на езиковото и литературното обучение, а това само по себе си е достатъчно красноречиво доказателство за ролята и мястото на учителя по български език за формиране на национално самосъзнание, което определя и неговия авторитет.

Тревожно е, че за 30% от анкетираните (35% от третокурсници и 25% от четвъртокурсници) учителската професия има обществена значимост, но няма обществено признание (виж таблица № 3). Почти 29% от третокурсници, които са избрали 5.3, не желаят, а 14,3% по-скоро не желаят, отколкото желаят да станат учители (таблица № 9). Обяснението за тяхното нежелание да станат учители не е само в това, че те не намират доказателства за общественото признание на учителската професия. Същите студенти (избрали 5.3 и 10.3, 10.4) са избрали и 7.2, т.е. те обичат децата, но не желаят да общуват с тях. Явно у тях няма и предпоставки за развиване на педагогическа насоченост. Два-

ма от тях преценяват, че подготовката им е слаба, а третият, като не избира нито един от посочените отговори на девети въпрос, обяснява: „Все още трябва много да работя, за да отговоря.“ Следователно причината за нежеланието им да станат учители е сложна.

От отговорите на шести въпрос (таблица №4) научаваме, че 80% от анкетирания третокурсници са постъпили в университета, защото обичат литературата; 10% — защото обичат български език и литература. Само за един студент (5%) постъпването в университета е продиктувано от необходимост от педагогическа дейност (не е посочил отношението си към езика и литературата). И само за един от двадесетте (5%) основният мотив да постъпи във висше училище, което подготвя учители е интересът към труда на учителите по български език и литература, защото само този анкетирания обяснява избора на професията и специалността едновременно с любов към литературата и с необходимост от педагогическа дейност. Само в неговата анкетна карта всички отговори сочат наличие на педагогическа насоченост.

Какво влияние е оказала учителската професия на родителите върху решението на децата при избора на професия? Любопитен факт е следният: точно студентката от трети курс, на която и двамата родители са учители, е избрала 5.3 (учителската професия има обществена значимост, но няма обществено признание) и 10.4 (не желае да стане учителка). От останалите 7 анкетирани, на които един от родителите е учител, трима също избират 5.3. Само трима с желание ще станат учители (10.1), а останалите четирима избират 10.2 — ще станат учители. Изборът на този отговор не разкрива вътрешна готовност, необходимост от педагогическа дейност. От таблица № 10 може да се види зависимостта от отговорите на трети, пети и десети въпрос. Цифровите данни показват, че за по-голяма част от студентите, чиито родители са учители, професията на родителите не е повлияла положително върху оформянето на мотивите за избора на тяхната бъдеща професия.

Трябва да изтъкнем обаче следното — и осемте студенти избират 7.1 — обичат децата и желаят да общуват с тях — 6.1 — обичат литература, а един обича литература и български език. Тези отговори е избрала дори и студентката, която не желае да стане учителка. Всички отговори, взети в съвкупност, макар за някои от анкетирания да са противоречиви (и двамата родители са учители, студентката обича децата, а не желае да стане учителка), позволяват да се стигне до определен извод за мотивите, които стоят в основата на решението за избор на професия и специалност. И тъй като факторът „родителска професия“ отпа-

да като определящ, изводът ще се отнася до всички анкетирани, а не само до тези, чиито родители са учители.

Студентите избират по-скоро специалността, отколкото професията. Те постъпват в университета по силата на свои личностни потребности. Резултатите от анкетата показват, че не може да се посочи едно условие като определящо за всички, за всеки студент всички от посочените предполагаеми условия по различен начин са влияли и мотивирали неговото решение. Развитието на личностните потребности зависи от „многостранните функции на личността“, от „проявата на нейната активно-действена природа“⁵. Студентът, като ученик е решавал различни познавателни задачи, които са мобилизирали усилията и са предизвикали активността му. Фактът, че между любимите учители преобладават учителите по български език и литература, показва, че *тези учители* са съумели в най-висока степен да увлекат учениците в интересни, ползени учебни дейности, които са събудили както познавателен интерес, така и потребност от общуване с литературната творба, а и читателски умения, вискателност към собствения език, към устните и писмените изложения. Съвкупността от интерес, потребност, практически умения едновременно с преживения (вероятно) успех при изпълнението на поставени задачи се превръща в условие за изграждане на трайни мотиви за самостоятелна дейност в тази насока.

Интересът към литературата може да се обясни и с психически особености на учениците от горната училищна степен⁶. Настъпват качествени промени с познавателните процеси, започва формирането на мироглед. Познавателните интереси стават широки и разнострани: към техниката, към естествознанието, към обществено-политически въпроси, към философско-етически проблеми. Художествената литература поради своята специфика като вид изкуство удовлетворява до голяма степен тези интереси. Проучванията показват, че учениците от последните класове четат много. По данни на съветската авторка Т. Н. Мальковская за 88% от средношколците художествената литература е източник за духовно развитие.⁷ 76% от анкетираните от нея ученици не само четат, но и препрочитат произведенията, които в най-висока степен удовлетворяват познавателните им интереси и естетическите им потребности. За тези ученици литературата вече не е средство за развлечение. При тях потребността от общуване с

⁵ А. И. Величков. Формиране и развитие на потребностите на личността. В „Психична регулация на дейността“. С., 1980, с. 53—54.

⁶ В. А. Крутецкий. Основы педагогической психологии. М., 1972, с. 134—144.

⁷ Т. Н. Мальковская. Позиция личности школьника в учебном процессе. Сов. педагогика, 1970, № 1, с. 42.

литературата се превръща в мотив за вземане на решение да се изучава тя като специалност във ВУЗ. Потребността от актуална се превръща в личностна.⁸ Вероятно у учениците, които имат любими учители по български език и литература, личностната потребност се превръща в мотив за изучаване на литературата и език не само под влияние на познавателен интерес, предизвикан от самото художествено произведение, но и на интерес, предизвикан както от личността на учителя, така и от дейностите, извършвани под негово ръководство. Следователно за анкетираните студенти мотивите да изберат българска филология като специалност идват като резултат от сложно взаимодействие между външни и вътрешни условия. Според диалектикоматериалистическото схващане на Рубинщейн „външните причини действуват чрез вътрешните условия“⁹. Всички външни въздействия (родно място, училище, учители, професия на родителите) при избора на специалност и професия са действували чрез посредството на потребността да се изучава и общува с литературата. Резултатите от това взаимодействие мотивират решението и избора на всеки от анкетираните.

Вече бе изтъкнато, че за 80% от третокурсници мотивите за избора на специалността българска филология се основават на интерес към литературата, а на други 10% от интерес както към литературата, така и към български език. При четвъртокурсници 45% имат предпочитание към литературата, 15% — към езика и 35% се интересуват едновременно от литература и от език. В решението и в дейността на тези студенти за овладяване на специалността българска филология личностната потребност изпълнява не само мотивираща, но и поставяща цели функция. Организацията и ръководството на учебния процес във ВУЗ трябва да гарантират възпроизводството и развитието както на познавателния *интерес*, така и на потребността от познавателна *дейност* в областта на литературоведската и лингвистичната наука, за да се постигне целта, произтичаща от личностните потребности на студента.

Може ли, след като процентът на анкетираните, постъпили в университета поради интерес към литературата и към българския език, е толкова висок (таблица № 4), да се твърди, че у тях няма и не може да се формира педагогическа насоченост?

Данните от таблица № 5 показват, че 80% от анкетираните третокурсници обичат децата и желаят да общуват с тях. При четвъртокурсници 65% избират 7.1, но като прибавим и 15%, които се надяват да обикнат децата, като общуват с тях, и при четвъртокурсници общо 80% имат желание да работят с деца. Това

⁸ В. А. Величков. Цит. съчинение, с. 63—64.

⁹ С. Л. Рубинщейн. Проблемы общей психологии. М., 1976, с. 240; Битие и съзнание. С., 1977, с. 263.

действително е само желание, то не се е превърнало в мотив, защото „мотивът не е просто подтик или желание, а измерено и осмислено с мерките на личността и действителността желание“¹⁰.

Че желанието на студентите да общуват с децата още не се е превърнало в психологически механизъм за регулиране на тяхното социално поведение, говори фактът, че само 37,5% от третокурсници и 61,5% от четвъртокурсници, които обичат децата, с желание ще станат учители. Останалите избират 10.2 и 10.4 (вж. таблица № 11). Тази неустойчивост и непоследователност показва, че любовта към децата още не е психологическа готовност за педагогически труд. Явно в процеса на обучение до III и IV курс съвсем епизодично са действували факторите, под чието влияние желанието е трябвало да прерасне в мотив. Тази констатация е показателна. Тя трябва да се вземе под внимание при организирането и ръководството на цялостната учебно-възпитателна работа в университета. Във всичките си съставки и на всички етапи тя трябва да е насочена не само към възпроизводство на познавателния интерес към литературоведските и лингвистичните дисциплини, но и за предизвикване на интерес към дейността на *учителя-българист*, към изграждането на необходимите му професионални умения. Тогава естествено и закономерно любовта към децата и желанието за работа с тях ще прерасне в потребност и от педагогическа дейност, която от своя страна ще предизвиква и поддържа активността на студента. Макар да се е развила под външно въздействие, тази потребност ще изиграе смислообразуваща функция в процеса на мотивация на учебната дейност на студентите.

Анализът на цифровите данни от анкетата показва, че у анкетираните (макар че са в III и IV курс) все още не е формирана педагогическа насоченост, но у тях е имало и до трети и четвърти курс се е запазила *предпоставка* за нейното формиране.

И така мотивите за постъпването на анкетираните студенти във висше училище, чиято основна задача е подготовката на учители, са следствие от потребността да общуват с литературното произведение и да познават българския език като професионалисти. По своя характер тези мотиви са познавателни. За наличие на педагогически мотиви не можем да говорим. У студентите има само *предпоставка* за тяхното формиране.

А защо не са се формирали педагогически мотиви, защо и до IV курс у студентите не се е развила педагогическа насоченост?

Основната причина е в това, че учебните планове не са съобразени с професиограмата на учителя-българист. Според В. А. Сластенин „съобразно паспорта на специалността ще се опреде-

¹⁰ Л. Николов. Мотиви на поведение и социални структури. С., 1974, с. 153.

ли списъкът на дисциплините, които трябва да се изучават, и те рационално ще се разположат в учебните планове и програми. Построяването на професиограма на учителя, изключва случайността и субективизма при определяне съдържанието на педагогическото образование, прави процеса на подготовка на учители по-управляем.¹¹ Учебният план не осигурява психолого-педагогическата и методическата подготовка на бъдещите учители-българи преди всичко с такива организационни форми на обучение, които да поставят студента в активна позиция в учебния процес. Не са предвидени семинарни и лабораторни упражнения, по време на които чрез активни, проблемно-ситуационни методи на обучение студентът да използва придобитите знания за решаване на педагогически и методически задачи, да извършва умствена и практическа дейност, изискваща пренос и трансформация на знания, придобити по всички дисциплини. Не са предвидени и наблюдения на дейността на учителя и учениците във връзка с изучаването на педагогическа психология и педагогика. Семинарните упражнения по методика на български език и методика на литературата не са осигурени с достатъчен брой часове. По тази причина педагогическата практика като нов вид дейност идва, преди студентите да са подготвени в необходимата степен за нея. От теоретическо решаване на методически задачи те преминават към пряко ръководство на учебния процес, преди да са реструктурирани теоретичните знания и на основата на знанието от ново качество да са изградени професионални умения.

Освен предвиждането в учебния план на непредвидени организационни форми на обучение с необходимия брой часове трябва да се промени нещо и в учебните програми. Те трябва да определят не само обема от знания, които студентите трябва да усвоят, но и видовете дейности, които ще извършват и които ще имат формиращо значение за педагогическата насоченост и професионалното изграждане на бъдещия учител-филолог. При това трябва да се има предвид не дейност въобще. На всеки етап от обучението трябва да има определен *водещ тип дейност*¹². Преминаването от един стадий в подготовката на бъдещите учители-българи към друг трябва да е свързано с изменение на водещия тип дейност.

Нито един от анкетираните студенти, обучавани по сега действащите учебни планове и програми, не е оценил подготовката си за учителската професия като много добра (виж таблица №7).

¹¹ В. А. Слестелин. Проблемы педагогической подготовки будущего учителя русского языка, В сб. „О методической подготовке будущих учителей русского языка“, 1973, с. 9

¹² А. Н. Леонтьев. Проблемы развития психики. М., 1965, с. 501—502.

И само 40% от третокурсници и 30% от четвъртокурсници я оценяват като добра. Процентът при четвъртокурсници намалява с 10%. Те вече са наблюдавали 5 урока и са анализирали дейността на учителя по български език и литература. Лично са се убедили какви знания и умения трябва да притежава той, за да може да прогнозира, да планира и да ръководи компетентно учебния и възпитателния процес. Съпоставяйки степента на своята готовност с изискванията, които ежедневната практика предявява, част от тях явно са ревизирали както своите критерии, така и своята оценка. По същата причина пак при четвъртокурсници е почти два пъти по-голям процентът на тези, които не отговарят на девети въпрос или самостоятелно формулират отговор, в който обикновено изтъкват: „Все още не мога да определя, но имам пропуски, които трябва да попълня. Трябва още да уча.“

Анализът на данните от анкетата дава отговор на въпросите, които са цел на изследването.

1. Мотивите, които стоят в основата на избора на специалност, имат познавателен характер и произтичат от интерес преди всичко към литературата като вид изкуство.

2. Опитът да се разкрие сложното взаимодействие между външни и вътрешни условия показва, че някои несъвършенства в съдържанието и организацията на обучението (условия външни по отношение на мотивите на студентите) не позволяват да се обогати мотивационната сфера, да се развие педагогическа насоченост и наклонност. Независимо че предпоставки за това съществуват, те си остават само предпоставки поради недостатъчно и нецеленасочено външно въздействие.

3. Обучаващите се в момента студенти-българисти преценяват своята подготовка за учителската професия като недостатъчна. Първо, този резултат не удовлетворява изискванията, предявени в партийни и правителствени документи, в които се третира въпросите за подготовката на учители. Второ, този факт несъмнено ще се отрази неблагоприятно върху самочувствието и върху качеството на професионалната дейност на младите учители. И най-тревожното е, че професионалното им изграждане след завършването на университета става зависимо единствено от желанието им за самообразование и самоусъвършенствуване. А учителят (и особено младият) не винаги е в състояние сам да изгради стройна система за самообразование. За да се промени качеството на професионалната подготовка на студентите, учебните планове и програми трябва да са съобразени с професиограмата на учителя-българист. Освен това трябва да се промени съотношението между пасивни и активни методи на обучение в полза на активните, защото — както справедливо изтъква В. Куков — „формирането на творчески способности става не чрез отрупване на учащите се

с обилна научна информация, а чрез усвояването от тях на такъв методологически инструментариум и знания, които осигуряват решаването на комплексни задачи, стоящи зад пределите на получените знания и умения“¹³.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Таблица № 2 към въпрос № 4. Имате ли любим учител? В коя училищна степен? По кой предмет?

Курс	Начално у-ще	Среден курс	Горен курс	Начален и среден курс	Начален и горен курс	Начален, среден горен курс	Среден и горен курс	От тях по бълг. ез. в среден и горен курс
III	1	1	11	1	1	—	3	9
IV	1	2	9	1	2	2	2	10

Таблица № 3 към въпрос № 5 Каква е според Вас обществената значимост на учителската професия?

5. 1. Висока;
5. 2. Не много висока;
5. 3. Има обществена значимост, но няма обществено признание;
5. 4. Няма обществена значимост.

Курс	5.1		5.2		5.3		5.4		Не отговарят	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
III	10	50	2	10	7	35	—	—	1	5
IV	12	60	2	10	5	25	—	—	1	5

Таблица № 4 към въпрос № 6 Защо избрахте професията учител и специалността българска филология?

6. 1. Обичам литературата;
6. 2. Обичам български език;
6. 3. Чувствавам необходимост от педагогическа дейност;
6. 4. Нямах друг избор.

Курс	6.1		6.2		6.3		6.4		6.1 + 6.2		6.3 + 6.4	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
III	16	80	—	—	1	5	—	—	2	10	1	5
IV	9	45	3	15	—	—	1	5	7	35	—	—

¹³ В. Куков. Усвояване на научните знания. С., 1981, с. 202.

Таблица № 5 към въпрос № 7 Какво е вашето отношение към децата?

7. 1. Обичам децата и желая да общувам с тях;
7. 2. Обичам децата, но не желая да общувам с тях;
7. 3. Надявам се да обикна децата, като общувам с тях;
7. 4. Не обичам децата и не желая да общувам с тях.

Курс	7. 1	%	7. 2	%	7. 3	%	7. 4	%	Не отговарят	%
III	16	80	2	10	—	—	—	—	2	10
IV	13	65	2	10	3	15	—	—	2	10

Таблица № 6 към въпрос № 8 Какви знания и умения трябва да притежава учителят по български език и литература?

8. 1. Лингвистични;
8. 2. Литературоведски;
8. 3. Психолого-педагогически.

Курс	8. 1	8. 2	8. 3	8. 1 + 2 + 3	%	8. 2 + 3	%	Не отговарят	%
III	—	—	—	17	85	2	10	1	5
IV	—	—	—	17	85	2	10	1	5

Таблица № 7 към въпрос № 9 Каква е собствената Ви преценка за Вашата подготвеност за учителската професия?

9. 1. Мн. добра;
9. 2. Добра;
9. 3. Задоволителна;
9. 4. Слаба.

Курс	9. 1	%	9. 2	%	9. 3	%	9. 4	%	Не отговарят	%
III	—	—	8	40	2	10	4	20	6	30
IV	—	—	6	30	2	10	1	5	11	55

Таблица № 8 към въпрос № 10 Как се отнасяте към перспективата да станете учител?

10. 1. С желание ще стана учител;
 10. 2. Ще стана учител;
 10. 3. По-скоро не желая, отколкото желая да стана учител;
 10. 4. Не желая да стана учител.

Курс	10. 1	%	10. 2	%	10. 3	%	10. 4	%	Не отговарят	%
III	6	30	8	40	3	15	2	10	1	5
IV	10	50	5	25	5	15	2	10	—	—

Таблица № 9 за разпределението на студентите, избрали 5. 3, според отговорите им на 10 въпрос

5. 3 са избрали	10. 1	%	10. 2	%	10. 3	%	10. 4	%	Не отговарят	%
III — 7	1	14,3	2	28,6	1	14,3	2	28,6	1	14,3
IV — 5	2	40	1	20	2	40	—	—	—	—

Таблица 10 за зависимостта между отговорите на трети, пети и десети въпрос

Курс	Брой на студентите, чийто родители са учители	%	Брой на студентите, на които един от родителите е у-а		От тях избрали отговор									
			Брой	%	5.1	%	5.3	%	10.1	%	10.2	%	10.4	%
III	1	5	6	30	4	57,1	3	42,8	3	42,8	3	42,8	1	14,3
IV	—	—	1	5	—	—	—	—	—	—	1	100	—	—

Таблица 11 за зависимостта между отговорите на 5.1 и десети въпрос

Курс	Брой на студентите, избрани 5.1		От тях избират					
	Брой	%	10.1	%	10.2	%	10.4	%
III	16	80	6	37,5	8	50	2	12,5
IV	13	65	8	61,5	3	23	2	15,3

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ-БОЛГАРИСТОВ — ИЗУЧЕНИЕ И УСЛОВИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ

Резюме

Цель настоящей статьи раскрыть:

- причины выбора специальности болгарской филологии и профессии учителя;
- факторы, оказавшие влияние на формирование этих причин;
- в какой мере у студентов третьего и четвертого курса уже развита педагогическая направленность.

Ответы на эти вопросы мы даем на основании анализа результатов анкеты, проведенной со студентами третьего и четвертого курсов Великотырновского университета — отделение болгарской филологии.

В результате анализа данных анкеты мы можем сделать, в основном, следующие выводы:

1) Мотивы имеют познавательный характер (а не педагогический) и являются следствием интереса студентов к литературе как особого вида искусства.

2) Некоторые недостатки содержания и организации обучения не дают возможности для обогащения сферы мотивации и для развития педагогической направленности и склонности.

3) Для того чтобы изменить качество профессиональной подготовки студентов, учебные планы и программы должны быть согласованы с профиограммой учителя болгарского языка и литературы. Считаем, что необходимо изменить соотношение между пассивными и активными методами обучения в пользу активных.

L'ORIENTATION PEDAGOGIQUE DES ETUDIANTS
EN PHILOLOGIE BULGARE —
ETUDE ET CONDITIONS DE SON INCITATION

Résumé

Le présent article se propose de découvrir: 1) les motifs qui déterminent le choix de la spécialité, notamment — la philologie bulgare et la profession du professeur chez les étudiants; 2) sous quelle influence ils se sont formés; 3) à quel degré l'orientation pédagogique s'est effectuée chez les étudiants en troisième et quatrième année.

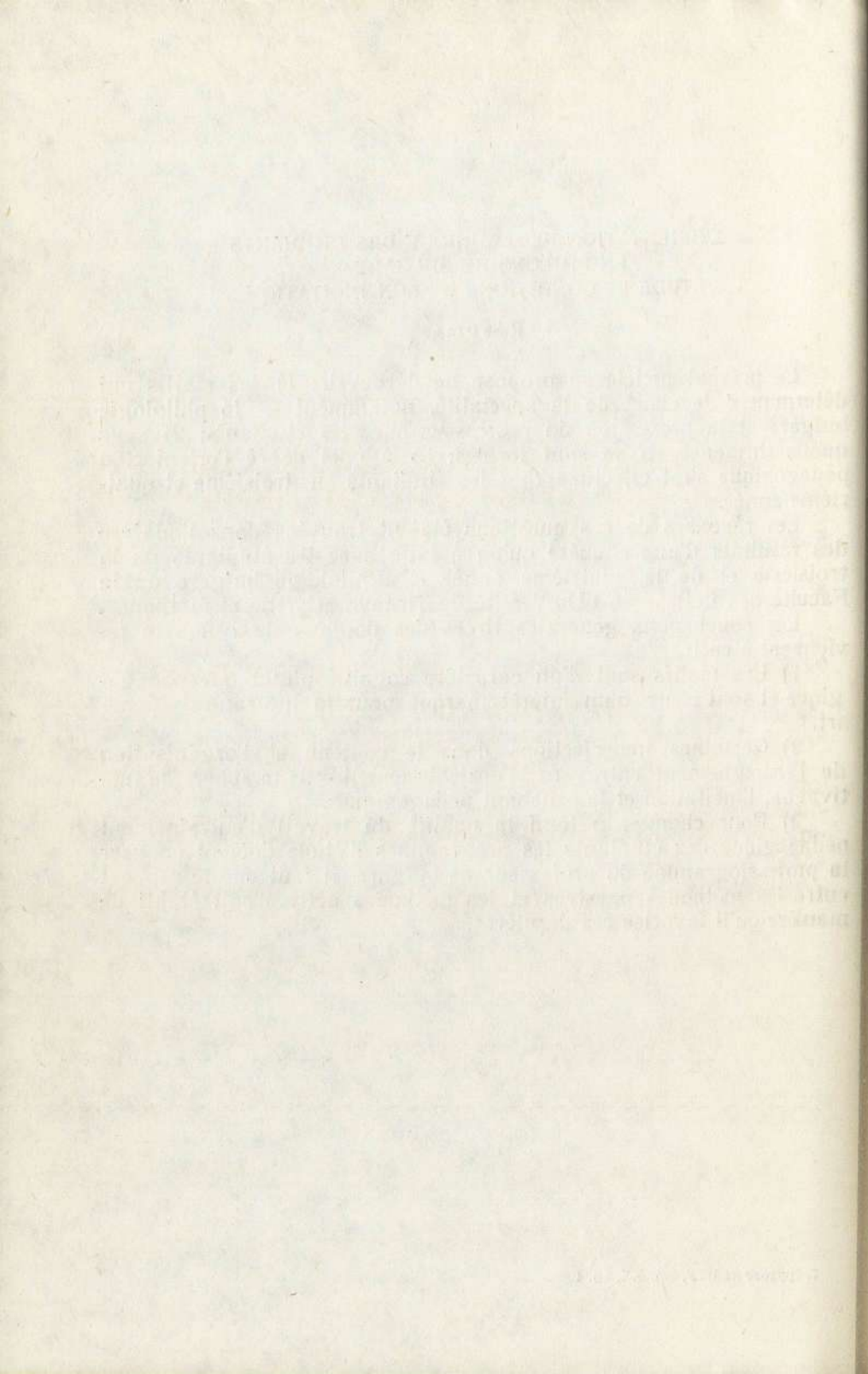
Les réponses de ces questions étaient trouvées dans l'analyse des résultats d'une enquête qu'on a faite avec les étudiants de la troisième et de la quatrième année — Philologie bulgare de la Faculté des Lettres de l'Université de Tirnovo „Cyrille et Méthode“.

Les conclusions générales tirées des données de l'enquête reviennent à ceci:

1) Les motifs sont d'un caractère cognitif plutôt que pédagogique et sont issus d'un intérêt marqué pour la littérature comme art.

2) Certaines imperfections dans le contenu et l'organisation de l'enseignement entravent l'enrichissement de la sphère de motivation, l'incitation et le penchant pédagogiques.

3) Pour changer à fond la qualité du travail d'entraînement pédagogique des étudiants les programmes d'étude doivent épouser la professionogramme du professeur de bulgare. Il faut que le rapport entre les méthodes passives et les méthodes actives soit établi de manière qu'il favorise ces dernières.



ТРУДОВЕ НА ВЕЛИКОТЪРНОВСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ
„КИРИЛ И МЕТОДИЙ“

Том XX, кн. 4

Факултет за история

1982—1983

TRAVAUX DE L'UNIVERSITE „CYRILLE ET METHODE“
DE VELIKO TIRNOVO

Tome XX, livre 4

Faculté d'histoire

1982—1983

Мара Русилова

ИЗУЧАВАНЕ НА ПУНКТУАЦИЯТА В НАШИТЕ
УЧИЛИЩА ДО ДЕВЕТИ СЕПТЕМВРИ
1944 ГОДИНА

Mara Russinova

L'APPRENTISSAGE DE LA PONCTUATION DANS
LES ÉCOLES BULGARES
JUSQU'AU 9 SEPTEMBRE 1944

София, 1984

THE UNIVERSITY OF CHICAGO
LIBRARY
540 EAST 57TH STREET
CHICAGO, ILL. 60637

UNIVERSITY OF CHICAGO
LIBRARY

UNIVERSITY OF CHICAGO
LIBRARY

В българската езиковедска и методическа литература не може да се посочи цялостно изследване, посветено на историята на пунктуацията през Възраждането и в по-ново време, както и на нейното изучаване в училище. Опит за критичен преглед на българската пунктуация се съдържа в студията на А. Т.-Балан „Състояние на българската граматика“, отначало отпечатана в сп. „Училищен преглед“ (1941—1943), а след това появила се в отделно издание с някои допълнения (1947). Прегледът обхваща само граматиките, отпечатани през 30-те и началото на 40-те години¹, но без да се вземат под внимание учебниците по български език, а нас преди всичко те ще ни интересуват². Критиката на Балан не е свободна от лични предпочитания и вкусове, но в нея твърде ясно се подчертава зависимостта на пунктуацията от синтаксиса, т. е. от строежа на изречението преди всичко и едва на второ място от интонацията. „Разумно, не механично или мнемонично поучение за употребата на препиналците може да бъде само онова, което изхожда из службата на части в изречение и на членове в съчетание от изречения, а во връзка с това и което следи движението на нагласуването, отразяващо движение на мисъл в или настроение.“³ Това положение е изключително важно, защото, както ще бъде установено по-нататък, в учебниците по граматика до Девети септември 1944 г. нерядко се търси преди всичко зависимост на пунктуацията от интонацията, разбира се, без да се пренебрегва напълно нейната връзка със смисловото съдържание на изречението и с неговата синтактична структура.

¹ Вж.: П. Калканджиев. Българска граматика. Второ доп. изд. Пловдив—София, 1938; Ст. Младенов и Ст. П. Василев. Граматика на българския език. С., 1939; Н. Костов. Българска граматика. С., 1939; А. Т.-Балан. Нова българска граматика. С., 1940; Д. Попов. Българска граматика. С., 1942; Л. Андрийцин. Основна българска граматика. С., 1944.

² Най-надежден източник за проучване състоянието на обучението по пунктуация в миналото са учебниците по граматика. Целите и съдържанието на обучението по български език се определят в учебните програми, утвърждавани от МНП през различните години, а изискванията на учебната програма намират конкретизация и реализация в учебниците, които са били ръководство за работа и на учителите. Освен това в разработката на граматичната тема и особено чрез характера и задачите за упражнение се осъществяват и определени методически схващания. Това ни дава основание да използваме учебниците по граматика като най-достоверен документ за състоянието на обучението по пунктуация в нашите училища.

³ А. Т.-Балан. Състояние на българската граматика. С., 1947, с. 228.

Ползата от едно по-цялостно изучаване на историята на българската пунктуация може да се търси поне в две насоки: а) историколингвистична — установяват се етапите във формирането на българската пунктуация, което се извършва през Възраждането под влияние на руската пунктуация, но в процеса на нейното развитие се налагат и някои специфични особености, произтичащи от характера на строежа на изречението в българския език⁴; б) историкодидактическа — какво място се отнежда на пунктуацията в учебниците по българска граматика и как на практика се извършва това обучение; това е нужно, за да се изясни от какво състояние се изхожда при преустройството на обучението по роден език след Девети септември 1944 г., т. е. дали в това отношение има някакви положителни традиции, или ако няма, какви грижи се полагат през последните три-четири десетилетия от езиковеди, учебникари, методисти и учители за промяна на съществуващото положение.

До 1945 г. нито една правописна комисия у нас не се е занимавала с устройството на българската пунктуационна система. За пръв път установява единни правила за употреба на препинателните знаци комисията, която подготви и осъществи Отечествонофронтовската правописна реформа⁵. Предишните правописни комисии са обсъждали предимно въпросите на правописа (азбучна система, правопис на различни категории думи и граматични форми и др.), без да се докосват до правилата за употреба на препинателните знаци. Причините за липсата на интерес към пунктуацията са твърде много — непознаване принципите на пунктуацията и оттам субективизъм при употреба на някои от препинателните знаци, подценяване значението на пунктуацията и нейната роля за културата на писмената реч, разглеждане на пунктуацията като набор от знаци с чисто практическо предназначение и т. н. Поради тези причини правила за употреба на препинателните знаци не се включват дори и в правописни речници.⁶ Разделите по пунктуация се поместват само в някои малки речници, предназначени за ученици.⁷ Правила за употреба на препинателните знаци се съдържат главно в грама-

⁴ Вж: А. Т.-Балан. Нова българска граматика. С., 1940, с. 480; Р. Ницолова. Българска пунктуация. С., 1978, с. 6; Р. Русинов. Основи на пунктуацията в съвременния български книжовен език. В: Практикум по правопис и пунктуация. В. Търново, 1978, с. 102—103.

⁵ Вж: Упътване за правописа на българския книжовен език. Официално издание. С., 1945, с. 16—23.

⁶ Вж. напр.: Правописен речник на български книжовен език. Четвърто допълнително официално издание. С., 1931.

⁷ Вж: *Ив. Минков и Л. Пищялов*. Пълен правописник на българския език с речници. Практическо помагало. С., б. г.; *Н. Фурнаджиев и Д. Бойчев*. Правописен речник. С., 1939.

тиките (учебни и други). Десетилетия наред учебниците по българска граматика са единственото място за изясняване на пунктуационни въпроси. Следователно от прегледа на тези учебници може да се изясни не само какво място е заемала пунктуацията в обучението по български език и литература и как се е водело нейното преподаване, но могат да бъдат извлечени и сведения за възприемането на руската пунктуация у нас и за нейното приспособяване към някои особености на българското изречение.

В нейния съвременен вид българската пунктуация започва да се формира през Възраждането. Отначало употребата на препинателните знаци се извършва по правилата на черковнославянската граматика, тъй като твърде дълго време и книгите се печатат с черковнославянска азбука, а това е изисквало книжовниците да спазват правописа и пунктуацията на черковнославянския език. В черковнославянските книги със значение на въпросителен знак се употребява знакът точка със запетая. Откриваме го със същото значение както в „Рибния буквар“ на П. Берон, така и в първата училищна граматика у нас — „Българска граматика“ (1835) от Н. Рилски. Ето един пример от тази граматика: „И не е ли потребно да има секои честолюбие да изучи писаният език, различен от простонародния; или какво може по некое време да се украси и уработи езико ни, за да стане и той един самостоятелен и изправен език, както що е протогрещескио и рускио, негли и сербскио;“ (с. 12).⁸ В граматиката на Н. Рилски не се съдържат правила за употреба на препинателните знаци, вероятно защото в нея не се помества и раздел за строежа на изречението, а и защото по принцип препинателните знаци се поставят на същите места, на които се поставят и според черковнославянската граматика. Но в граматиката му има и едно нововъведение, направено под влияние на руската пунктуация, която Н. Рилски неминуемо е познавал — чуждите думи (пряка реч, цитати) се отделят с кавички от думите на автора, а според черковнославянската граматика се пише след двоеточие, но не се ограда с кавички.⁹

Правила за употреба на препинателните знаци се намират най-напред в „Славяноболгарска граматика“ (1836) от Хр. Павлович, като се запазва пълната им зависимост от черковнославянската граматика. И тук със значение на въпросителна се посочва знакът точка със запетая. Споменати са следните знаци: въпросителна (;), удивителна (!), вместителна (()), пресечителна (...), точка (.), двоеточие (:) и запетая (,). Може да

⁸ Цитатът се предава с гражданска, а не с черковнославянска азбука.

⁹ Вж: А. Бонев. Църковнославянска граматика и речник на църковнославянски език. С., 1952, с. 15.

се каже, че от времето на тази граматика започва и по-системното утвърждаване на названията на препинателните знаци в нашата граматическа литература. В граматиката на Павлович повече място се отделя за обяснение на случаите, в които се пише запетая. Въпреки че основното правило е твърде неясно и неопределено (запетая „се тура кога е разумо несовершен“), от значение за по-нататъшното установяване на употребата на този знак са изискванията да се пише запетая пред съюзи и съюзни думи като: *който, какъвто, колкото, щото, докле, пред да, кога, тога, когато, толко, колко, гдето, отгдето, какво, така, каквато, за да, за да не, да не би, като, ако, ако ли, ако и да, но, ни, нити, или, защо* и др.

Но постепенно книжовниците се отърсват от черковнославянската пунктуация, като я заместват с възприетата в руски език пунктуация. Това е характерно не само за книгите, отпечатани с гражданска азбука, но и за немалко книги, предимно учебници, отпечатани с черковнославянски букви. Това положение може да се види напр. в „Първичка българска граматика“ (1844) от Ив. Богоров. Граматиката е напечатана със средствата на черковнославянската графика, но в опростен вид (без надредни знаци и с изоставяне на някои гръцки букви — пси, кси). В употребата на препинателните знаци обаче авторът се ръководи не от черковнославянската, а от руската пунктуация. Употребата на препинателните знаци той описва в отделна глава, озаглавена „За бележките на почиванието“ (с. 108—113). Богоров не възприема и черковнославянско-руските названия на препинателните знаци, а прави опит да ги замести с нови названия, които според него в по-голяма степен били в духа на българския език, отколкото заетите: кривички (,), капка с кривичка (;), две капки (:), питна бележка (?), чудовна бележка (!), капка (.), пръчица (—) и преградки (()). Нито едно от тези названия не се задържа в граматическата ни литература. Според Богоров препинателните знаци служат да „покажат граматическите свързвания“, което ще рече, че употребата им се определя от съдържанието на изречението и от неговия синтактичен строеж, т. е. в основата на пунктуацията се полага логико-синтактичният принцип. Особено добър пример в това отношение могат да бъдат правилата за писане на запетая, които имат твърде съвременен характер.

Запетая се пише между безсъюзно свързани еднородни части („Пролетта, лятото, есента и зимата са времената на годината.“). Пред еднократно употребен съюз *и*, когато свързва еднородни части, не се поставя запетая, но ако се повтаря, запетая се пише („И братята му, и роднините му го обичат.“). Запетая се пише също пред съюзите *ни, а*, когато свързват едно-

родни части („Ни златото, ни среброто ми хваща очите.“ „Не той, а брат му беше у тях.“). Направен е опит да се разграничат еднородните определения, между които се пише запетая (ако е спазено едно от горните условия), от нееднородните, между които не се пише. Обръща се внимание, че при еднократна употреба на съюза *или* с разделително значение пред него не се поставя запетая, но ако е използван с пояснително значение, запетая се поставя („Равнописанието, или ортографията, е къс на граматиката.“). Посочват се случаи на отделяне на обръщението със запетая („Знаеш ли си ти, приятелю мой, работата?“), а също и за отделяне на „всяка въведена дума или събиране на въведени думи, които могат да са остават, без да се развали разумът на речта“ (с. 110—111), напр.: „Човек, каквото същество слабо, има потреба от помощ.“

В рамките на сложното изречение се посочват няколко случая на употреба на запетая: а) пред безсъюзно свързани сказуеми, които поясняват един общ подлог („Той та повни, обича и почита.“); б) пред просто изречение, свързано с предходното чрез съюз и („Аз написах писмото, и излязох из дворът.“ „Той купил нова книга, и продал вехтата.“); в) пред просто изречение със съюзна дума *който*, когато е в състава на сложното.

Твърде съвременен характер имат и указанията за употреба на другите препинателни знаци. Напр. скобите се пишат за отделяне на вметнато изречение („въведено предложение, което не е с главното в граматическото свързване“); тире се пише на мястото на пропуснатата част на изречението, за да не се повтаря („Аз са мъча да принеса печалба, а ти вреда.“). Употребата на знака точка със запетая се свързва с периода като синтактична единица, въпреки че правилото не е съвсем ясно („Разделява няколко равни части на периодът, когато те късове са доста дълги.“). Интересно е и указанието за писане на многоточие при прекъсване на речта: „Кажни ми... не! По-добре мълчи.“

Във второто издание на граматиката („Първичка българска словница“, 1848) се посочват и случаи за употреба на кавички (в първото издание липсва такава бележка): „С кривичките се отлъчват въведените думи на друго лице“ (с. 99).

Въпросът за употребата на препинателните знаци като елемент от съвременното писмо засяга Ив. Момчилов в „Писменница на славянския язык“ (1847). Тук намираме по-цялостна обобщка на значението и ролята на пунктуацията в писмената реч: „В говоримата реч нии карами гласа си разно: нейде ся запирами малко, нейде повече; нейде, дето ся свършва разума на речта ни, запирами ся йоще по-много, и си снемами гласа; нейде питами или извиквами с удивление, със страх и най-после нейде,

по някоя причина, прекъсвами си думите, без да изречем онова, що щехми. Това разнo ходене на гласа в пишемия язык само буквите не били достаточни да го представят, затова измислили и други някои знакови, с които ся дополнил недостатoка. Тия ся наричат препинателни знакове или спомагателни“ (с. 170—171). Авторът свързва употребата на препинателните знаци предимно с интонацията на изречението, но от по-нататъшното му изложение става ясно, че не пренебрегва напълно синтактичния строеж на изречението (просто или сложно). Ив. Момчилов постъпва правилно, като не обяснява само правилата на черковнославянската пунктуация (нали учебникът му представлява черковнославянска граматика), но и правилата за употреба на препинателните знаци от „сичките просвещени народи“ (с. 17), като на места прави и съпоставка между двете пунктуационни системи (напр. на знака точка със запетая, който има твърде различно значение в черковнославянската и в новобългарската писмена практика). При изясняване правилата за употреба на препинателните знаци в новобългарския книжовен език Ив. Момчилов се ръководи, както става ясно от съпоставката, от „Първичка българска граматика“ на Богоров. Влиянието е безспорно и се установява както при сравняване на правилата, така и при съпоставката на примерите. Но у Момчилов се забелязва и известен напредък, изразяващ се най-вече в по-пълното обхващане на случаите с употреба на отделните препинателни знаци. Напр. употребата на точка със запетая в новобългарския език се обяснява по следния начин: „Точка със запетая... разделя членовете на многочисления период, кога тии членове са доволно пространни или допълнени с вметнати предложение“ (с. 175). Пoсочва се също, че значението на знака точка със запетая в черковнославянския език се означава със знаците запетая или с двоеточие. Обаче за разлика от Богоров неговият приемник Момчилов си служи предимно с черковнославянско-руските названия на знаците: точка, запетая, двоеточие, въпросителна, удивителна, скоби, кавички. Вместо тире (дълга чертица) възприема терминът почивателна (у Богоров пръчица), който не е бил приет от останалите учебници.

В „Първичка българска граматика“ има съвсем кратки и елементарни бележки за строежа на изречението. Като по-абстрактни и по-трудни за усвояване синтактическите понятия навлизат по-бавно в училищната граматика. За пръв път по-нашироко и от по-последователни позиции говори за строежа на изречението Й. Груев в „Основа за българска граматика“ (1858), претърпяла още няколко издания и упражнила съществено въздействие както върху изграждането на новобългарския книжо-

вен език¹⁰, така и върху други автори на учебници по граматика. На по-високото равнище на описанието на строежа на изречението съответствува и по-конкретно и точно изложение на правилата за употреба на препинателните знаци, като за основно ръководство на автора отново служи руската пунктуация, прилагана и в нашата книжнина от това време. В неговата граматика особени названия имат само тире („чръта“), скоби („вместителна“) и кавички („вносни кукички“). Останалите препинателни знаци се именуват с черковнославянско-руските им названия — запетая, точка със запетая, точка, двоеточие и пр.

Общата характеристика на значението и ролята на препинателните знаци в писмената реч не надминава твърде много казаното преди това от Момчилов, но все пак е внесена малко по-голяма яснота, тъй като се говори за отделяне на мисли една от друга и за отделяне на части на изречението. (Срв. казаното под линия на с. 139 във второто издание на граматиката: „Когато говорим, за да отделями мислити си една от друга, ми негде си ся запираме повече, негде по-малко, негде си издвигами гласа, а негде снизявами. В писмо, за да се разделят членовети на едно изречение употребляват бележки, наречени членоразделителни, които дакожде показват где да ся запираме кога четем.“)

У И. Груев правилата за употреба на отделните препинателни знаци са по-добре формулирани и в тях се обхващат повече случаи, като се посочват и някои положения, когато не трябва да се пише съответният знак. Напр. въпросителен знак се пише в края на всяко въпросително изречение, но при непряк въпрос не се пише (такова пояснение липсва у предходните граматисти). При употребата на тире се посочва случай, който липсва в предходните граматикати: „Когато изеднъж ся промени разумът, като: *Той изпадна в тежка болест, запре да яде — забурави си и — остана жив*“ (с. 144). Във връзка с употребата на кавички се посочва и пример, в който думите на автора разкъсват пряката реч: „Знаете ли“, пише приятел ми, „че у нас има веселба“. Но най-добре тази по-голяма пълнота и прегледност проличава при изреждане правилата за употреба на запетая, въпреки че принципно нови положения не се посочват.

Като най-добра граматика на българския език, отпечатана през Възраждането, с основание се приема „Грамматиката за новобългарския език“ (1868) от Ив. Момчилов.¹¹ В раздела за синтаксис има някои дребни нововъведения, но по отношение употребата на препинателните знаци не се забелязва нещо ново в

¹⁰ Вж. Л. Андрейчин. Из историята на нашето езиково строителство. С., 1977, с. 59.

¹¹ Вж. Л. Андрейчин. Из историята на нашето езиково строителство, с. 62.

сравнение с казаното от Й. Груев (приемственост има и в терминологията). И в тази своя граматика Ив. Момчилов свързва употребата на препинателните знаци с интонацията на изречението. „В изговора на мислите си ний карами гласа си не все еднакво. Нејде са възспирами малко, нејде повече, нејде извиквами с учудвание, нејде питами, нејде си снишавами гласа и си отпочивами, а пък нејде си пресичами говора без да го доизречем. Този различен ход на гласа и в изговора представя са с особити знакове, наричавани препъвателни знакове, които в четенето показват де да се запирами и как да си карами гласа“ (второ издание, Виена, 1873, с. 144).

За употреба на запетая са посочени пет правила. От тях по-голям интерес представлява последното, в което се посочва писането на запетая за отделяне на подчиненото от главното изречение и за отделяне на вметнати думи и изречения, както и на други пояснителни думи. Ето с какви примери се илюстрира правилото: „В Цариград, пише брат ми, цената на храната изпаднала.“ „Помните ли, приятелю, що ви заръчах?“ „Празността, майката на много пороци, е вредителна.“ Момчилов потвърждава употребата на запетая за отделяне на еднородни части, свързани безсъюзно, с повторителни съюзи (*и-и, ни-ни, ту-ту, нито-нито*), както и със съюза *а*. Пред посочените съюзи се пише запетая и когато свързват прости изречения в сложно съчинено, напр.: „Малките деца ту плачат, ту се смеят, ту играят.“ „Деня е видело, а ноця — тъмно.“ В едно от правилата се третира въпросът за употреба на запетая пред съюза *или*. То гласи, че запетая се пише „пред съюза *или*, когато той разделя не две думи, а повече; когато се повтаря и когато след него стои дума изяснителна на първата: „Казах му, да си научи урока, или да изпише превода си. Или работи добре, или почивай. Аритметиката, или числителница“ (с. 146). Правилото обхваща твърде много разнородни случаи, а е и неясно, причината за което е в недостатъчната развитост на синтаксиса като дял от училищните граматики.

Направен е опит да се изясни писането на точка със запетая в сложно съчинено изречение, но и това правило не е достатъчно ясно: „В отривиста реч между кратките ѝ предложения, що са съединени по смисъл, особито, когато те съдържат не разказ, а разсъждение или описание: „Времето е драгоценно; то с нищо не се заменува; скоро преминува; лошаво е да са не спастрява; да се употребява в зло — още по лошаво“ (с. 146—147). Обаче ако „кратките изречения държат разказ“, те се отделят със запетая, ако са безсъюзно свързани, а не с точка със запетая: „Небето беше ясно, въздухът тих, слънцето грееше, от лошо време намахми страх“ (с. 127).

През 1868 г. излиза от печат първият самостоятелен учебник по синтаксис — „Словосъчетание“ от Янко Т. Кочов, но и в него при описание на изречението се изхожда от руски граматически образци. Все пак в тази книга се съдържат повече сведения за строежа на изречението, отколкото в други възрожденски граматики (въпреки че и тук се долавя стремежът на автора да нагоди българския езиков материал към чужди граматически схеми). Авторът отделя място и за изясняване правилата за употреба на „препинателните знакове“. Нуждата от препинателни знаци се мотивира също с промяната на интонацията, като се посочват и някои указания за дължината на паузата, която се сигнализира от един или друг знак. „Кога четем — се казва в учебника, — трябва да ся запираме най-малко на запетаята, малко повече на точката със запетая и на двоеточие, най-много на точка, а пък при въпросителната да питами, а при удивителната да ся удивляваме“ (с. 56).

Общо взето Я. Т. Кочов обхваща същите случаи на употреба на препинателните знаци, които се посочват и от другите учебници, но тук има и някои уточняващи бележки. Напр. казва се, че подчиненото („приставеното“) изречение „всякога“ се отделя със запетая от главното и се уточнява: „Кога приставеното предложение стои пред главното, запетаята се туря подир него; кога приставеното предложение е подир главното, запетаята се туря пред него, а когато приставеното стои между думите на главното, тогава то ся отделя от него и от двете страни със запетая“ (с. 58).

Както става ясно до тук, през Възраждането се формира системата от препинателни знаци, като по образец на руската пунктуация се установяват и конкретните положения за употреба на един или друг препинателен знак. Това се отнася преди всичко за употреба на запетая, най-често използвания препинателен знак след точката. Изясняват се основните случаи на употреба на запетая в простото и сложното изречение, въпреки че правилата през целия този период остават недостатъчно ясни и точни. Характерно е, че обикновено се използват правила, които не допускат изключения. След запетаята по честота като че ли идва в тогавашната книжнина точката със запетая — знак, широко използван в т. н. „периоди“ и в някои безсъюзни сложни съчинени изречения, затова във възрожденските граматики се отделя немалко място за изясняване правилата и на неговата употреба.

Обучението по граматика във възрожденските училища не преодолява самоцелния си характер. В граматиките обикновено не се поместват и задачи за упражнения. Като вид писмено упражнение най-широко се прилага преписването на изречения или на

текст, като чрез тези преписи се преследват различни задачи — обучение в краснопис, развитие на речта, обучение в правопис и пунктуация. Нямаме данни за целенасочена работа върху пунктуацията в нашите възрожденски училища. Освен това в граматиките от това време употребата на препинателните знаци се разработва отделно, откъснато, общо взето, от раздела за синтаксис. А изучаването на пунктуацията вероятно е ставало във връзка с четенето — към такъв извод ни насочва обстоятелството, че в граматиките мястото и значението на препинателните знаци обикновено се свързва с дължината на паузите и другите особености на интонацията, че се предлагат и указания как да се четат препинателните знаци. Едва към края на Възраждането в училищата започват да навлизат някои специални упражнения по пунктуация. Такива упражнения има в „Словосъчинение“ (1868) от Я. Т. Кочов, напр.: „Учениците да поставят запятай в следующите предложения.“ „Учениците да поставят запятай, точки със запятай в следующите предложения и да докажат защо ся поставят.“ „Учениците да поставят запятай, точка със запятай, двоеточие и точки в следующите предложения.“ Като се съобразим с обстоятелството колко откъслечни и формални знания по синтаксис са получавали учениците, можем да направим извод, че и специалните упражнения по пунктуация не са били лишени от формализъм и подражателност. Все пак включването на специални упражнения за усвояване на препинателните знаци е крачка напред в училищната ни граматика и в методиката на обучение по роден език през Възраждането.

След Освобождението продължава стихийното утвърждаване и формиране на пунктуационните нормативни правила, като и през този период книжовниците се ръководят предимно от системата на руската пунктуация. Някои от възрожденските учебници по граматика (на Ив. Момчилов, Я. Т. Кочов и др.) се издават и след Освобождението. През първите две десетилетия след Освобождението най-продължително време в нашите училища се използва „Ръководство по български език в три курса“ (1887) от Д. Мишев. В третия курс на ръководството, озаглавен „Синтаксис и етимология“, се съдържат и правила за употреба на препинателните знаци. Продължава традицията пунктуацията да се свързва по-тясно с интонацията, отколкото със строежа на изречението и с неговото съдържание. „Всички промени на гласа в говора се отбелязват в писане с особени знакове, наречени препинателни, спъвателни“ — пише Д. Мишев.¹² Но в същото време се посочва и ролята на пунктуацията за означава-

¹² Д. Мишев. Ръководство по български език в три курса. Курс трети. Синтаксис. Трето изд. Пловдив, б. г., с. 161.

не на някои синтактични отношения в изречението. „Препинателните знакове — пише Д. Мишев — спомагат на окото да обхване изведнъж разните отношения между частите или изреченията в едно синтактическо или логическо цяло и напътват читателя да хармонизира гласа си, съобразно с формата на всяко цяло“ (с. 161). Д. Мишев разделя препинателните знаци на три групи: 1. Знаци, свързани със смисловото съдържание на изречението и неговия строеж: точка, запетая, тире, точка със запетая, двоеточие; 2. Знаци за отбелязване на емоция и за означаване „отношението на говорещото лице спрямо лицата, към които се отправя или спрямо това, което заправя“ (с. 161): въпросителен знак, удивителен знак, многоточие и тире; 3. „Спомагателни“ знаци, които служат за отделяне на чужди думи и на различни разяснителни и допълнителни сведения: кавички и скоби. Налице е опит, но недоведен докрай поради недостатъчното познаване на изречението като синтактична единица, да бъдат намерени някои общи страни или значения между отделните препинателни знаци и да бъдат групирани според определени техни функции.¹³

Правилата за употреба на отделните препинателни знаци са вече по-точни и ясни и отговарят на по-високото равнище на знания, които получават учениците. Това особено добре се вижда при правилата за употреба на запетая в простото и в сложното изречение. Според граматиката на Д. Мишев в рамките на простото изречение се пише запетая в следните случаи: 1) за отделяне на приложение („Ние българите, стъпваме сега в нов живот.“); 2) пред съюзите *или т. е., именно, особено, като* и др. („родителите, особено майката, трябва винаги да бъдат добри спрямо децата си.“); 3) за отделяне на допълнението, свързано с предлог *освен*, т. е. като обособено („Там друго не се чуваше, освен пеењето на птиците.“); 4) за отделяне на обръщение; 5) за отделяне на вметнати думи; 6) за отделяне на междуметие; 7) за отделяне на повторените думи; 8) за отделяне на еднородни части, свързани безсъюзно, а също и пред повтарящи се съюзи (*и-и, ни-ни, нито-нито*). Обръща се също внимание на пунктуацията при еднородни части, които поясняват дума с обобщаващо значение (*всичко, всички, нищо, никой* и др.). Ако думата с обобщаващо значение е след еднородните части, пред нея се пише тире, а ако се намира пред еднородните части — след нея се пише двоеточие: „Умора, слабост, колебание — всичко го остави.“ „Молби, плач, сълзи — нищо не помогна.“ „Той прибрал всичко: червен въськ, късче книга, перце.“ При сложното съставно изречение се запазва

¹³ Съвременен схващане за функциите на препинателните знаци вж. у Р. Ницолова. Функции на българската пунктуация. — Български език и литература, 1971, кн. 5, с. 3—12.

писането на запетая за отделяне на подчиненото изречение от главното независимо от характера на съюзната връзка.

В граматическото ръководство на Д. Мишев се наблюдава стремеж да се обобщи тогавашната практика за употреба на пунктуационните знаци, свидетелство за което е и привличането на примери от предосвобожденската и следосвобожденската книжнина. Но трябва да се признае, че правилата за употреба на препинателните знаци (особено правилата за употреба на запетая в рамките на простото изречение) не винаги са достатъчно обхватни и научно издържани, което се дължи най-вече на все още ниската степен на развитие на синтактичните знания у нас.

Важно място сред учебниците по български език заема учебникът на А. Т. Илиев „Синтаксис на българския език за гимназиите, реалките, семинариите, педагогическите и общинските главни училища и за самоука“ (1888). При писане на учебника Ат. Илиев има за образец съответна граматика на сърбина Ст. Новакович (за това има признание в предговора), но тъй като не разполагаме с неговия учебник, не можем да кажем дали под негово влияние причислява към препинателните знаци и такива знакове като апострофа и късата чертица (Чертицата за пренасяне на част от думата на нов ред). В правилата намира място терминологията, която по собствено признание А. Илиев е усвоил от Новакович. Илюстрирането им се извършва чрез примери от нашата литература — възрожденска и следосвобожденска. Авторът се стреми да обобщи и да отрази доста пълно практиката у нас по употреба на препинателните знаци. Напр. тук се отбелязва, че авторските ремарки в драматически произведения се заграждат в скоби, нещо, което липсва в по-ранните граматики. Но най-важното е, че А. Илиев прави опит да ограничи случаите за писането на запетая в сложното съставно изречение. Но правилото е твърде неясно и неточно, понеже обхваща различни случаи: „Много пъти не се отделят със запетая подчинени изречения, в които свързката му с главното изречение е по-яка, а това често бива кога изреченията се захващат с да, че, който. Това може да се позволи в по-късите подчинени изречения, които са прибавки при подлога, прилога или предмета.“ (с. 147) Очевидно е, че А. Илиев се стреми да свърже по-тясно писането на запетая в тези изречения с особености на интонацията, но това положение не се установява като постоянна практика в нашата книжнина.

В края на миналия и началото на нашия век като учебникар се проявява младият тогава преподавател във Висшето училище (1888) Ал. Теодоров-Балан. В написаните от него учебници¹⁴ я-

¹⁴ Вж. А. Теодоров. Българска граматика за долните класове на средните училища. Книга първа. Пловдив, 1898; Български език. Методична гра-

ма дял за синтаксис и поради това не се поместват правила за употреба на пунктуационните знаци, но на едно място се посочва връзката между пунктуация и интонация — едно традиционно положение за тогавашната ни граматическа и методическа мисъл.¹⁵

В края на миналия век вече напълно се стабилизира практиката по употреба на отделните препинателни знаци, въпреки че училищната граматика продължава да изостава по отношение на описание на самите правила и по изясняване основите и принципите на нашата пунктуация.

През първото десетилетие от нашия век обучението по синтаксис в нашите училища се извършва по учебници на Ив. Топков¹⁶, М. Иванов¹⁷, Кл. Карагюлев¹⁸. Но все пак най-продължително време се използва „Синтаксис на българския език за III клас“ на Манол Иванов. Както и в други учебници, посочени вече, така и тук пунктуацията не се изучава в непосредствена връзка с учебния материал по синтаксис, а след като приключи изучаването на синтаксиса. Без да се изяснява предназначението на пунктуацията, а също и без да се поставя въпрос за принципите, на които е изградена, в учебника се посочват конкретни правила за писане на препинателните знаци. В правилата за употреба на запетая се правят някои уточнения и ограничения, част от които се възприемат постепенно и в писмената ни практика. Ограничава се писането на запетая в сложни съчинени изречения, когато отделните прости са свързани със съюз *и*, но имат общ подлог, напр.: „Тънък ветрец подухва и пръска приятна хладина.“ (ала: „Дъждовете мокрят земята, и пътищата се покриват с кал.“) Като изискване да не се пише запетая в такива сложни съчинени изречения служи и еднаквото наклонение, време и число за глаголите-сказуеми (ако това изискване не е спазено, запетая се пише: „Търпи, и ще си спасиш душата.“)¹⁹ Важно опростяване на пунктуацията представлява премахването на запетая пред съюза *да*, свързващ подчинени допълнителни и подчинени подложни изречения с главното изречение: „Тем е поръчано да убият Вълковата жена.“ „При-

матика за долни класове на средни училища. Книга първа. Пловдив, 1889. Книга втора. Пловдив, 1900.

¹⁵ Вж. А. Теодоров. Български език. Методична граматика за долни класове на средни училища. Пловдив, 1899, с. 18.

¹⁶ Вж. Ив. Топков. Учебник по българска синтакса, правопис и стил за III клас. Пловдив, 1889 (няколко издания).

¹⁷ М. Иванов. Синтаксис на българския език за III клас. С., 1901, II изд. 1905.

¹⁸ Вж. Кл. Карагюлев. Кратка българска граматика за I и II клас. 1906; Българска граматика за I клас на прогимназиите. С., 1910; Българска граматика за II клас на прогимназиите. Пловдив, 1916.

¹⁹ В същност тук се посочва случай, когато пред *и* се пише запетая, защото следва изречение с присъединителен характер.

ятно е да пътува човек по нашите места.“ Това положение е изяснено по-добре у М. Иванов, отколкото у А. Илиев. По-пълно се изяснява също и употребата на знака тире, като се посочва използването му вместо запетая, когато обособената част е по-силно акцентувана; отбелязва се също, че тире може да се постави между простите изречения в едно сложно съчинено, „когато действието на второто става бързо подир първото“ (с. 82 по изд. от 1905 г.), напр.: „Капитанът даде знак — и параходът тръгна.“

Дълго време учениците изучават български език по граматиките на Кл. Карагюлев. Отделни негови учебници (под различни заглавия) се използват около две десетилетия — докъм началото на 30-те години. Когато разглежда синтактични въпроси (вж. „Уроци по българска граматика с многобройни граматични, правописни и стилни упражнения. Учебник за III клас на прогимназиите“, Пловдив, 1912), той обикновено не се занимава с пунктуацията, а само в някои упражнения включва като задача да бъдат поставени пропуснати препинателни знаци (за изпълнението на такова упражнение учениците се оказват обаче не съвсем подготвени). Отделен урок по пунктуация Кл. Карагюлев включва и в учебника за I клас на прогимназиите, но тук указанията са чисто практически, а и недостатъчно точни, напр. „Пиши точка със запетая там, дето точка е много, а запетая е малко“ (Уроци по българска граматика. Учебник за I клас на прогимназиите, с. 93).

Учебниците по българска граматика за прогимназиите, препоръчвани от Министерството на народното просвещение през 30-те години, не внасят нещо съществено ново в обучението по пунктуация.

През 1937 г. е въведен в училищата след спечелен конкурс учебникът „Граматика (синтаксис) за трети клас на прогимназиата“, написан от Ив. Хаджов, Т. Атанасов и А. Атанасов. Измежду авторите утвърден специалист по български език е Ив. Хаджов. Пунктуацията тук се разглежда в непосредствена връзка със знанията по синтаксис, но авторите не пропускат да отбележат и връзката ѝ с интонацията. В урока за приложение (като приложения са обяснени и някои видове обособени определения) се посочва, че отделянето му със запетая отразява тона, с който се изговаря: „Изговаря се и се чете с малко спиране пред и след него и със слабо повишаване на гласа върху определяемото. Всичко това писмено се предава тъй, че приложението най-често се отделя със запетая (ако е в средата — с две запетая)“ (II непроменено изд. С., 1938, с. 30). Пак с интонацията се свързва отделянето на приложението от определяемата дума с тире — „когато на приложението трябва да се обърне по-голямо внимание, да се подчертае“ (пак там, с. 31). Но когато обясняват писането на двочеточие пред еднородни приложения, поясняващи дума с обобща-

вашо значение, те изхождат от синтактичния строеж на изречението: „Двоеточие се поставя пред нанизани няколко приложения, които поясняват някоя обща дума и разкриват нейното съдържание (пак там, с. 31). Авторите отделят място за изясняване употребата на препинателните знаци в рамките на простото и на сложното изречение. Но и този учебник, един от най-добрите за своето време, не създава условия за планомерна работа върху пунктуацията в училище, защото упражненията с такава задача са твърде малко и еднообразни (единственият вид упражнения са със задача да бъдат поставени нужните препинателни знаци). Единствено в учебника „Хрестоматия и граматика за IV клас на пълните и непълните гимназии“ (1926 и следващи издания) от Т. Атанасов, Ив. Хаджов, С. Барутчийски откриваме по-високо равнище на знания по синтаксис и във връзка с тях и по-сполучливо формулиране на правилата за употреба на препинателните знаци. Тук писането на един или друг знак на определено място се обяснява чрез изясняване строежа на изречението, чрез знанията по синтаксис. Добре се обяснява употребата на препинателни знаци при писане на някои видове приложения, както и на еднородни части. Но в тогавашната ни граматична литература не се говори за обособени части (това понятие се среща едва в „Основна българска граматика“ от Л. Андрейчин), поради което и един основен въпрос — препинателни знаци при обособяване — остава недостатъчно изяснен. Проявен е стремеж правилата да бъдат кратки и ясни, за да се запомнят лесно и бързо, напр.: „Отделните прости изречения в съчинението се отделят със запетая. Само когато са свързани със съюз *и*, който не се повтаря, и имат общ подлог, запетая не ги дели: Ученикът чете и пише. Ако глаголът на двете изречения е в различно време, наклонение, лице, число, или следващият глагол означава по-сетнешно действие, пред *и* се пише: Търпи, и ще спасиш душата! — Той каза, и с кораб отлете“²⁰. Обаче в учебника не са включени упражнения за осмисляне на пунктуационните правила и за формиране на съответни пунктуационни навици.

В някои правописни речници, предназначени за ученици, намират място и основни правила за употреба на препинателните знаци. В „Правописен речник с упътвания във връзка с материала по български език в основното училище“ (С., 1939) има достъпно изказани правила за употреба на препинателните знаци и с това правописното помагало се оказва полезно за училището. Твърде системно правилата за употреба на препинателните знаци се опис-

²⁰ Т. Атанасов, Ив. Хаджов, С. Барутчийски. Хрестоматия (със стилистични бележки и разбори) и граматика за четвърти клас на пълните и непълните гимназии. Пето поправено изд. С., 1943, с. 103.

ват и в „Пълен правописник на българския език с речници. Практично помагало“ (III изд., С., 1940) от Цв. Минков и Л. Пищялов. Обаче в съставения от Д. П. Койчев (със съдействието на Ст. П. Василев) „Български правописен речник“ (С., 1936) се изоставя пунктуацията и с това се накърнява пълнотата на правописното помагало.

През 30-те години на нашия век излизат от печат няколко научни граматика на българския език. Те не са адресирани към учениците, но се ползват от учителите по български език и литература, затова няма да бъде излишно да видим как са поставени в тях въпросите на пунктуацията. През 1938 г. излиза второто преработено издание на „Българска граматика“ от П. Калканджиев, преподавател в Пловдивския учителски институт. За пунктуацията тук се споменава в един кратък раздел, озаглавен „Междусловни и надсловни знаци“ (под „междусловни“ разбира препинателни знаци). Въпреки че говори за значението на препинателните знаци в писмената реч, той не си поставя задача да установи принципите, върху които е изградена нашата пунктуация. Все пак употребата на повечето от препинателните знаци добре се обяснява чрез знанията по синтаксис, т. е. употребата на препинателните знаци се свързва със съдържанието и със синтактичния строеж на изречението. Конкретните случаи на употреба на пунктуационните знаци се обхващат твърде пълно от автора и се предоставят чрез правила, които, общо взето, са ясни и непротворечиви.

П. Калканджиев е автор и на една специална брошура върху българската пунктуация — „Препинателните знаци като логични, динамични и ритмични елементи на речта“ (Пловдив, 1938, 62 с.). Тук също липсва теория на пунктуацията, подходът му е повече практически. Авторът обръща внимание предимно върху експресивната страна на пунктуацията. Неговият извод е, че „препинателните знаци не са само външни означения; те са тясно свързани с мисълта и чувството, и в говора и в писмото на културния човек застъпват и бележат това, което в естествения език на първобитния човек са били жестът, мимиката и движението на гласа. Тяхното спазване при писане, четене и говор осигурява точното, ясно, келоритно и живо предаване и правилното разбиране на мислите и чувствата; освен това те бележат такта и ритъма в речта и обуславят нейната мелодичност“ (с. 9—10). Обаче липсата на ясна постановка върху принципните основи на българската пунктуация не бива да става причина за отричане на тази брошура. Все пак полза от нея е имало — правилата за употреба на отделните препинателни знаци са доста добре систематизирани и тъкмо с тази своя страна тя е била полезна на учителите по български език.

В „Грамматика на български език“ (1939) от Ст. Младенов и

Ст. П. Василев правилата за употреба на препинателните знаци се дават като „прибавка“, което показва, че на пунктуацията се гледа като на чисто практически, т. е. като училищен проблем. „Нова българска граматика“ (1940) от А. Т.-Балан също съдържа само кратки бележки (без да се изясняват основите на пунктуацията) за употреба на препинателните знаци. От всички посочени граматики най-добре е поставен въпросът за пунктуацията в „Основна българска граматика“ (1944) от Л. Андрейчин. Тук пунктуацията се разглежда в непосредствена връзка със знанията за строежа на простото и сложното изречение. Обхващат се всички случаи, в които традицията е наложила да се пише един или друг препинателен знак. Съществена заслуга има авторът за научното изясняване на синтактичната категория „обособяване“, както и за изясняване писменото отделяне на обособените части чрез съответни препинателни знаци — запетая и тире. Авторът възприема традицията да се пише запетая пред съюз *и*, когато свързва прости изречения с различни подлози в едно сложно съчинено изречение, запазва писането на запетая пред косвен въпрос, т. е. пред въпросителното подчинено допълнително изречение. Не се пише запетая само пред съюза *да*, който въвежда подчинени допълнителни и подчинени подложни изречения.

От този преглед може да се направи извод, че и в научните граматики (с изключение най-вече на граматиката на Л. Андрейчин) не се отделя достатъчно място за изясняване на пунктуацията и преди всичко за критическо отношение към стихийно установилата се практика за употреба на различните препинателни знаци.

Подценена в цялостната ни граматическа литература, пунктуацията не намира нужното място и в методиките по български език. В нито една методика, отпечатана до Девети септември 1944 г., няма раздел или глава, посветени на обучението по пунктуация. Такова е положението и в най-добрата методика от това време — „Методика на българския език“ (1941) от Ив. Хаджов. Само в раздела за работа върху писмените съчинения на учениците се посочват някои похвати за поправяне на пунктуационните грешки (с. 252—253), но никъде не се разработват въпросите за обучение по пунктуация.

Липсата на ясна постановка за обучение по пунктуация в методическата ни литература до Девети септември 1944 г. е свързана с общите недъзи на езиковото обучение през целия този период. Л. Андрейчин пише: „Патриотичната ревност за изучаване на родния език, наследена от времето на Възраждането, постепенно заглъхваше след Освобождението. В системата и практиката на езиковото обучение проникваха дълбоко различни недъзи, които не позволяваха да се издигне на задоволително равнище езиковата

култура на подрастващите поколения.²¹ Лишени от ясна постановка за съдържанието на езиковото обучение, учителите не успяват да преодолеят схоластичното и догматичното обучение по граматика, съставляващо основа на обучението по роден език. Обикновена практика е била учителите да свеждат граматичното обучение до наизустяване на правила и дефиниции и до извършване на граматичен разбор.²² По-голямо внимание учителите обръщат на правописа, но и тук липсва изградена система. А колкото до пунктуацията, нейното значение за писмената реч се подценява.

Колко неясен е пътят за обучение по пунктуация, се вижда от учебниците по граматика — в много от тях изобщо не се поместват упражнения, а в тези учебници, в които има, задачите по пунктуация са еднообразни, напр.: у Д. Мишев — „Подчертайте вметнатите думи и ги отделете с нужните знакове!“ „Пренесете обръщенията, които са в началото на изреченията, в средата, а които са в средата — в началото и в края; гудете за всеки случай нужните препин. знакове!“; у Кл. Карагюлев — „Препишете долните примери, като подчертаете приложенията и ги отделите със запетая.“ Почти липсват самостоятелни упражнения по пунктуация. Обикновено основната задача е синтактическа (и е най-често свързана с подчертаване), а пунктуационната задача е съпътстваща. От само себе си се разбира, че до Девети септември 1944 г. не може да се говори за система за обучение на учениците по пунктуация.

Трудно е да се очаква, че учителите сами ще стигнат до правилна педагогическа и методическа постановка по проблемите за обучение по пунктуация, щом като такива насоки не се предлагат нито в учебниците, нито в методическата литература, щом като и в езиковата ни литература пунктуацията се поставя и обяснява на чисто практически начала. Но в миналото има и добри учители по български език и литература, които се отнасят изключително сериозно към обучението на учениците по пунктуация и в работата си постигат съществени резултати.

Сред учителите е широко разпространено становището, че употребата на препинателните знаци има твърде субективен и личен характер, а това довежда и до схващането, че не е нужно да се води организирано обучение по пунктуация.²³ Тъй като пун-

²¹ Л. Андрейчин. Езиковото обучение в нашите общообразователни училища. — Български език, 1962, кн. 1, с. 3.

²² П. М. Скопаков. Методични бележки по езиковото обучение в основните училища. — Уч. преглед, 1934, с. 137—148.

²³ Недостатъчно висока е била и пунктуационната грамотност на мнзина от учителите. В рапорт на комисията, натоварена от проф. Ив. Шишманов, тогава министър на народното просвещение, да прегледа писмените работи на явяващите се на държавен изпит за учителска правоспособност основни учители през 1906 г., се констатира, че допускат много пунктуационни

ктуацията се свързва твърде тясно с интонацията, укрепва се гледището, че учениците ще усвояват пунктуацията по пътя на интуицията и подражанието, чрез обучението в изразително четене и чрез самостоятелно четене на художествена литература.

Всичко това има пък пряка връзка с развитието на езиковата ни наука през този период и преди всичко със състоянието на синтаксиса като дял от граматиката. Сериозното изоставане в този дял на езиковата ни наука се отразява и върху отношението на езиковеди и методисти към пунктуацията. Не е случаен фактът, че до Девети септември 1944 г. нашата наука не притежава сериозно изследване върху основите на българската пунктуация, че не е направен опит да бъде поставена нашата пунктуационна система на здрави научни начала.

Все пак в обучението по български език се постигат известни, макар и незадоволителни резултати в овладяване на пунктуацията. В училището е утвърдена практиката да се използват упражнения за поставяне на пропуснати препинателни знаци, а този вид упражнения заемат твърде важно място в методиката по пунктуацията. За формиране на пунктуационни навици широко се използват писмените упражнения. Чрез индивидуалната им и колективна поправка се съдействува и за отстраняване на погрешни пунктуационни навици.

Българската пунктуация се формира под влияние на руската пунктуация и на руската граматическа литература и се развива твърде стихийно, като в периода до Девети септември 1944 г. в нея не е постигнато пълно единство — основните случаи на употреба на препинателните знаци се установяват в самата писмена практика без помощта и коригиращата функция на науката. Поради това през целия този период в нашата пунктуация не настъпват съществени изменения и усъвършенствувания. Авторите на учебници по граматика сами трябва да се справят със задачата да формулират пунктуационните правила, като се основават единствено на писмената практика. А в нея от твърде голямо значение е индивидуалният вкус на пишещия. Липсва и научна постановка за зависимостта в употребата на някои препинателни знаци от функционалните стилове на книжовната реч. Всичко това забавя до известна степен пълното кодифициране на пунктуационните норми.

Общият извод е, че до Девети септември 1944 г. у нас не се създава издържана и проверена в практиката система за обуче-

грешки. „И тук десетки от кандидатите правят груби грешки, като отделят, напр. със запетая подлог от сказуемо, и стотини, които пишат същия знак между нееднородни части на изречението“ (Училищен преглед, г. IX, 1906, кн. 8, с. 244).

ние на учениците по пунктуация. Едва с Отечественофронтовската правописна реформа от 1945 г. се утвърждават единни правила за употреба на препинателните знаци и се създават предпоставки да бъде изградена върху основите на съвременната синтактична наука и на методиката по роден език цялостна система за обучение по синтаксис и пунктуация, чиято крайна цел е да бъдат формирани у учениците трайни умения и навици за правилно и целесъобразно използване на препинателните знаци във всички форми и жанрове на писмената реч.

ИЗУЧЕНИЕ ПУНКТУАЦИИ В БОЛГАРСКИХ ШКОЛАХ ДО 9. IX. 1944 ГОДА

Резюме

В исследовании рассматриваются вопросы изучения пунктуации в болгарских школах в эпоху Возрождения и после Освобождения 1878 года до 9. IX. 1944 года. Основным источником исследования служат учебники, но в частности привлекаются и другие материалы: учебные программы, статьи и книги по методике, а также доклады инспекторов Министерства просвещения. В исследовании рассматриваются два основных вопроса: какие пунктуационные знания предлагаются учеником и какие задания и упражнения предвидятся для превращения этих знаний в умения и навыки.

На основе рассматриваемого материала мы пришли к следующему основному выводу: 9. IX. 1944 года у нас не существовала выдержанная в научном отношении и проверенная на практике система обучения учеников пунктуации.

L'APPRENTISSAGE DE LA PONCTUATION DANS LES ECOLES
BULGARES JUSQU'AU 9 SEPTEMBRE 1944

Résumé

Cette étude met en revue l'apprentissage de la ponctuation dans les écoles bulgares pendant la Renaissance et depuis la Libération (1878) jusqu'au 9 septembre 1944. Ce sont les Manuels scolaires qui sont utilisés comme source principale des recherches; mais on s'appuie aussi sur des programmes d'étude, sur des articles et des livres de méthodologie, sur certains rapports des inspecteurs du Ministère de l'éducation nationale. Deux questions essentielles attirent l'attention de l'auteur: quelles sont les connaissances que proposent les manuels et quels sont les exercices prévus pour transformer les connaissances en habitudes. On arrive à la conclusion que jusqu'au 9 septembre en Bulgarie il n'existe pas encore de système approprié à l'enseignement de la ponctuation.

ТРУДОВЕ НА ВЕЛИКОТЪРНОВСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ
„КИРИЛ И МЕТОДИЙ“

Том XX, книга 4

Художествен редактор Николай Александров
Технически редактор Правда Колева
Коректор Иванка Балъкова

Дадена за набор на 20. XII. 1983 г. Подписана за печат на 30. III. 1984 г.
Излязла от печат през април 1984 г. Формат 60/90/16
Печатни коли 7,75 Издателски коли 7,75 Усл. изд. коли 7,12
Издателски № 26385 Тираж 600 КОД 02/9535322211/5054—9—84
Цена 0,99 лв.

Държавно издателство „Наука и изкуство“ — София
Държавна печатница „Димитър Найденов“ — Велико Търново

