

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ

ОХРИДСКИ“ ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 115

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF EDUCATION

Education

Volume 115

ТВОРЧЕСТВОТО НА ПЕТКО БОЕВ В ИСТОРИЧЕСКИ И В ДИДАКТИЧЕСКИ ДИСКУРС

ЕМИЛИЯ ЕНИЧАРОВА¹, ВАСЯ ДЕЛИБАЛТОВА²

Резюме. В студията е представен анализ на творчеството на П. Боев от историческа и от дидактическа гледна точка с намерението да се открият основните му идеи и мястото им в съвременното дидактическо мислене. В разбирането на авторите този анализ е поредното доказателство за тезата, че в исторически план: „Вероятно най-силното време на българската дидактика са годините между 1920-1945“ (Еничарова, Е., В. Делибалтова, 2013).

Ключови думи: история на българското образование, дидактика

THE WORK OF PETKO BOEV IN HISTORICAL AND DIDACTIC DISCOURSE Emiliya

Enicharova, Vasya Delibaltova

Abstract. The study presents an analysis of P. Boev's work from a historical and didactic point of view with the intention to highlight his main ideas and their place in modern didactic thinking. In the understanding of the authors, this analysis is another proof of the thesis that in historical terms, probably the strongest time of Bulgarian didactics are the years between 1920-1945 (Enicharova, E., V. Delibaltova, 2013).

Key words: history of Bulgarian education, didactics

1 enicharova@fp.uni-sofia.bg

2 v.delibaltova@fp.uni-sofia.bg

Петко Боев, 1935, „Дидактика“, с. 340

Петър Нойков, Михаил Герасков, Димитър Кацаров са едни от най ярките и утвърдени имена в историята на българското образование и наука. Педагогическото им творчество отдавна е обект на сериозни научни анализи и неслучайно се възприема от колегията като класика и ценно наследство. Макар и неоправдано късно, през 2013 г. е реабилитиран и Петко Цонев, чиито научни трудове за дълъг период от време останаха неоценени подоба вашо (вж. Еничарова, Е., В. Делибалтова, 2013).

Целта на настоящата студия е да се представи непредубеден анализ на творчеството на Петко Боев в две перспективи - историческа и дидактическа, с намерението да се очертаят както историческите обстоятелства на съз даването и оценката на неговите идеи, така и мястото им в съвременното дидактическо мислене. В исторически план - ще бъдат цитирани точно и в пълнота и ще бъдат интерпретирани обективно и безпристрастно тезите на П. Боев. Така ще бъде доказана несъстоятелността и преднамереността на негативната оценка, дадена му преди повече от 60 години, от автор, без съмнение воден не от научни, а от идеологически мотиви. Очертани са и най-важните научни въпроси, чиито отговори се търсят в дидактическата наука и днес.

Основания за тази многопластова цел са намерени както в необходимостта от познаване и признаване на приноса на Боев за развитието на дидактиката, така и в ценността и оригиналността на отделни негови идеи.

Историческата истина срещу идеологията-исторически дискурс

Петко Николов Боев е доктор по педагогика, преподавател в Шуменския учителски институт през първата половина на XX в.

Вероятно една от причините за negliжирането на педагогическото наследство на П. Боев е статия, отпечатана през 1958 г. в списание „Народна просвета“ (Маджаров, Ал., 1958). В нея, от позициите на официалната в онези времена идеология, Ал. Маджаров коментира „Възгледите за нагледността на М.

Герасков, П. Цонев, В. Манов и П. Боев“. Критиката е унищожителна. На моменти преминава в подигравка и унижение - конкретно В. Манов и П. Боев са окачествени като „дипломираните лакеи на буржоазията“,

които разпространяват и пропагандират „най-реакционните мистични уче ния“ (пак там, 1958: 100).

„Вината“ на П. Боев според автора е, че се е поставил в услуга на „българската експлоататорска класа и фашизма“, за да „запълни съзнанието на българския учител с антинаучни и реакционни теории, да го отклони от правия път на обучението, да замъгли съзнанието на подрастващите, за да могат безопасно да се използват за осъществяване „националните“ идеали на българската буржоазия“ (пак там: 104).

Следва присъдата: „Не е трудно да се види, че д-р П. Н. Боев, подобно на своя събрат д-р В. А. Манов, отрича нагледността и принципа за нагледност. Те останаха верни на българската буржоазна класа и фашизма както в областта на възпитанието, така също и във всички области на дидактиката.

Докато у възгледите на Герасков и Цонев имаше известна непоследователност и отклонения към сравнително правилно решаване на редица час тни въпроси по нагледността, то В. А. Манов и П. Н. Боев останаха верни на най-реакционното философско направление - интуитивизма. В действителност това е мистика и поппина по въпроса за нагледността ... те обоснова ваха нагледността чрез идеалистическата философия и по такъв начин фак тически отрекоха нагледността и принципа за нагледност“ (пак там: 106).

Подходът на Ал. Маджаров е манипулативен - изважда от контекста отделни мисли на П. Боев или ги цитира непълно и така им придава съвсем различно значение. Не е логично да се отричат факти, които така или иначе лесно могат да бъдат проверени и затова тази статия поразява с липсата на обективност.

Всъщност П. Боев не се нуждае от много, за да бъде възстановено достойнството му и като учен, и като човек. За целта беше достатъчно да бъдат представени някои от основните му идеи в техния автентичен вид, така като ги е споделял пред студентите си от Шуменския учителски институт.

На първо място Ал. Маджаров атакува тезата на П. Боев за целта на обучението, тъй като: „Според него (П. Боев - б.м.) целепоставянето изчерпва всичко за пътя на учениковото познание. Според автора (П. Боев - б.м.) основната задача на учителя в процеса на обучението е да постави учениците в състояние на проблемност, а по какъв начин учениците ще стигнат до „ясността“, до разрешаване на проблема - това учителя не го интересува“ (пак там: 104). Следва подборно цитиране, което придава на констатацията на Ал. Маджаров естественост: „Очевидно е, че учебният процес се схваща ограничено, ликвидирана е неговата многостранност, ликвидиран е като двустранен процес“ (?) (пак там: 105).

Ролята на учителя като организатор на учебния процес е очертана още в уводната част на „Дидактика“: „Дидактиката се занимава с постоянното, непрекъснато и продължително, планомерно и методично, съзнателно и преднамерено образователно въздействие, което се нарича обучение“ (Боев,

П., 1935: 3-4), а основните й задачи са свързани с отговор на въпроса „как общата образователна цел - овладяването на културата, се конкретизира по отношение на отделните културни области, които се явяват като цел на организираното образователно въздействие“; обмисляне на средствата „т.е. ония културни материали“, посредством които обучението ще постигне целите си; уточняване на методите на обучението, „ония сигурни, предвари телно премислени начини за извършването му, които най-пряко водят към осъществяването на поставените цели“; проследяване на учебния процес, „процесът на учене у детето“ (пак там: 4). За осъществяването на това „организирано образователно въздействие“ „обществото излъчва специално подготвени лица - учителите“, които във всеки момент трябва да са наясно с целите, които преследват посредством обучението, със средствата, които трябва да приложат, с методите на обучение, с постепенността на учебната работа, като се отчитат условията, определящи учебната обстановка, с характеристиките на учениците, те трябва да предвиждат трудностите и пречките, които евентуално биха се появили (пак там: 7-9).

По-нататък, в частта за Учебния процес, П. Боев обосновава от логическа, психологическа, педагогическа и от житейска гледна точка идеята за първостепенната важност на предизвикването на интерес към учебния материал в учениците, за непрекъснатото поощряване на спонтанната детска инициатива и активно участие в учебния процес, за съзнателното търсене от страна на учениците на пътища за преодоляване на проблемни ситуации, за решаване на поставени учебни задачи без значение от научната област, за стимулиране на себеизразяването на децата. И всичко това е функция на учителя.

Анализът на същността на учебния процес започва с посочването на главните фактори при обучението - „учителят, учениците и учебният материал“. П. Боев недвусмислено определя ролята на учителя като „ръководител на работата“ при непрекъснатото му взаимодействие с учениците. Това взаимодействие, ясно определено като „учебен процес“, цели промени в съзнанието на ученика (пак там: 73). В хода на учебния процес учителят осъществява „различни учебни действия - разказва, задава въпроси, изпитва учениците, пояснява, доказва и т.н.“ (пак там: 74). Всяко действие на учителя е насочено към изясняване на предмета на обучението, за да се превърне „знанието“ в „познание“. И тъй като „учителят извършва обучението ... неговата работа не остава без следи в душата на ученика ... тези следи осмислят съществуването на обучението и всичко онова, което е свързано с него“ (пак там: 73), П. Боев осъществява детайлен анализ на учебния процес и етапите, през които преминава. За целта авторът аргументира отъждествяването на учебния процес с работния процес.

Реализирането на учебния процес включва следните етапи: поставяне на цел, изготвяне на план за работа, изпълнение на плана, преглед на извършената работа.

Тъй като при „програмното обучение“ най-често се налага учителят да поставя целта, той трябва да прави това деликатно, умело трябва да ръково ди естествената активност и любознателност на децата, използвайки досе гашния им опит, в резултат на което учениците да успеят сами да поставят цел на учебната работа. И нищо няма да бъде оставено на случайността, както твърди Ал. Маджаров, защото на този етап учителят ще задава подхо дящи въпроси, ще ги подпомага при затруднение да се ориентират, ще ги подтиква да се опанят на опита си, за да приемат целта „като своя и да я осъществят като своя собствена“ (пак там: 83). Т.е. учителят трябва предва рително така да се е подготвил, че в резултат на ръководството му ученици те сами да достигнат до формулиране на цел.

Този етап отговаря на идеята на П. Боев за предизвикването в учени ците на състояние на неудовлетвореност от неяснотата във връзка с предме та на изучаване. Това е първият етап от процеса на преминаване от знание към познание - целта на обучението: „Тогава, когато липсва яснота или тя не е задоволителна, се раждат въпросите, чиито отговори трябва да преодо леят неяснотата, свързана с определен предмет, явление, ситуация и т.н., т.е. това, което искаме да опознаем“, или: „няма искане, което в основата си да не е свързано с някое неудоволствие . “. Учителят може да доведе учени ците до състояние на неудовлетвореност чрез „изложение, беседа, въпроси, или екскурзия, или да се потърси в случайни поводи - тържества, празни ц и ч р е з моментално съсредоточаване върху предмета, който сам по себе си предизвиква интерес и подтиква децата да се запознаят с него“ (пак там: 84). И винаги за предпочитане е интересът към изучавания предмет да се породи естествено и непринудено в децата, като се използва техният опит, преживя ванията им. Така те с лекота ще осмислят учебната цел и ще я приемат като своя лична познавателна цел.

И на следващия етап на учебния процес - създаване на план за работа за осъществяване на целта - П. Боев ясно определя ролята на учителя. Тук отново се акцентира върху необходимостта да се стимулира активността и самостоятелността на децата, тя ще бъде на първо място, но учителят трябва да е наясно с „плана на учебната работа и нейния път, преди децата да са готови със своя проект“, „когато види, че те са на погрешен път, само там трябва да се намеси с някои въпроси и указания, за да даде правилна насока на тяхната работа“ (пак там: 87).

При изпълнението на плана учителят помага на децата да активират предишните

си знания и опит, за да „преминат към новото, което те ще до бият“. Този етап съответства на осъществяване на стремежа за постигане на яснота за изучавания предмет: „И започва един процес на изясняване, който

9

се състои във все по-пълно и по-пълно определяне белезите, качествата и свойствата на познаваемото нещо. Яснотата е свързана с яснотата на белези те, които има даденото нещо, със съзнанието за тяхната известност и опре деленост. А всичко това е резултат на волево участие, на искане такова определяне и изясняване. Знанията са резултати от добитото изясняване и определяне на интересуващите ни неща“ (пак там: 22). Когато се достигне „безвъпросна яснота“, процесът на „питане“ приключва: „Именно тази пъл на определеност или безвъпросна яснота върху нещата, която е обща за всички, наричаме познание. Познание е само онова, което е продукт на дълго изясняване, което е минало през съзнанието по пътя на въпроси и от говори . Знае не този, който е добил сведения за нещо ... чрез съобщава не . , а онзи, който е постигнал познанията си по описания път“ (пак там). Ролята на учителя на този етап е много важна. Той трябва да е умее да оку ражи децата, ако изпитват затруднения, да ги подпомогне по подходящ за случая начин - било с насочващи въпроси, или с конкретни действия (пак там: 88).

Последният етап на учебния процес е свързан с преглед на извърше ната работа - сега децата трябва да преценят дали са използвали най подходящите средства и дали са постигнали поставената първоначално цел.

Функциите на учителя в учебния процес са описани по същество и в другия основен труд на П. Боев - „Учебни методи“ (Боев, П., 1941). Ал. Маджаров не представя коректно разсъжденията на П. Боев и за дидактическите принципи - не цитира цялата му мисъл, а само една част: „Подобно на другите буржоазни педагози П. Боев смята, че дидактическите принципи са „привнесени“ в дидактиката. Обаче докато едни буржоазни педагози приемат дидактическите принципи като „кристализирали истини“, а други като „основни положения, които не е необходимо да се доказват“, П. Боев категорично твърди, че дидактическите принципи, включително и принципът за нагледност, не могат да се обосновават, да се доказват“ (Мад жаров, Ал., 1958: 105) (курсивът е на Ал. Маджаров).

Всъщност П. Боев дава класическо определение на понятието „прин цип“ и чрез него извежда и определението си за дидактически принцип: „Принцип е основно начало, с което се съобразяваме при преследване на известна цел, без да можем да го докажем. Такива начала има и в дидакти ката и се наричат дидактически принципи. Това са положения, които лежат в основата на цялата дидактическа теория. Те се вземат предвид при разре шаване на всички дидактически въпроси, при все че не могат да се докажат. Те се приемат благодарение на това, че тяхното приложение се отразява извънредно благотворно и гарантира по-голяма резултатност при обучение то“ (Боев, П.,

1935: 35). Идеята на П. Боев не противоречи нито на цитирани нито от Ал. Маджаров мнения, с които е съгласен, нито със съвременното схващане за „принцип“. Освен това в изложението си по-нататък П. Боев

10

категорично доказва и обективното съществуване, и необходимостта от прилагането на дидактическите принципи, които според него са: принцип за природосъобразност, нагледност, активност, трудов принцип.

С оригиналност се отличават разсъжденията на П. Боев за същността на принципа за природосъобразност. Той сравнява идеите на Коменски, Русо и Песталоци и изразява аргументирано несъгласие с теорията на Русо и по отделни положения в мненията на Коменски и Песталоци. Според П. Боев принципът за природосъобразност, приложен в дидактиката, означава „обучението да се съобразява с особеностите на детската природа, с душевното и телесното му естество... Детската природа преди всичко се изразява в особеностите на нейното развитие“ (пак там: 37). Авторът посочва, че тъй като в детското развитие се редуват различни периоди, то природосъобразност означава съобразяване с характерните им особености. Това се налага, защото в някои етапи от развитието „детето не е годно за усилена умствена работа. Това са критическите периоди, периодите на бързия растеж и на половото съзряване. А има и периоди, когато детето е повече наклонно към умствени занятия, обучение. Това е второто детство и младежката зрялост“ (пак там). Тук авторът обръща внимание на факта, че през различните периоди интересите на децата се променят. В случая природосъобразност означава при избора на учебен материал да се имат предвид интересите на децата в съответната възраст, „а не децата на сила да се заставят да поглъщат учебен материал, който не е нужен на развитието“.

Природосъобразност според П. Боев означава и съобразяване с „колебанията в детската работоспособност“ през различните части на деня, дните на седмица, сезоните и дава конкретни примери и обмислени препоръки (пак там: 38).

П. Боев вижда прилагането на принципа за природосъобразност и при развитието на детското съзнание, „защото преди всичко обучението е насочено към душата на ученика“ (пак там: 39). Важно е учебният материал „да не е нито много труден, нито много лек, а тъкмо такъв, че да подтиква съзнанието към развитие“, усвояването му да става постепенно, непрекъснато и последователно.

Смисълът на този принцип е и в съобразяването с „дарбите, заложибите и ценностните насоки на отделните деца, които определят типа на детето и поставят основата на неговата личност“, защото личността е резултат от заложиби и външни условия. Обучението трябва да се съобразява с особеностите на всяко дете, за да насочи индивидуалния път на развитие към постигането на общата образователна и възпитателна цел. В противоречие с принципа за природосъобразност е стремежът всички деца да се насочват „към някаква обща

форма на човешка личност“. Всяко дете има собствения път, който трябва да измине, за да се оформи като отделна личност. Усилията в обучението ще имат смисъл само ако са насочени към развитие то на интересите, дарбите и наклонностите на отделния човек. В това мно

11

гообразие се състои красотата на света според П. Боев. В крайна сметка той обобщава, че: „Съобразяване с природата, какъвто е смисълът на природо съобразния принцип, значи съобразяване с онова от детето, което го прави различно от другите. А това е неговата индивидуалност“ (пак там: 39-40). Ал.

Маджаров представя в невярна светлина и разсъжденията на П. Боев за принципа за нагледност. Неуспял да вникне или по-скоро умишлено пренебрегващ разграничението, което П. Боев прави между „знание“ и „познание“, Ал. Маджаров изважда от контекста следното изречение от „Дидактика“: „Тъй че днес сетивното възприятие е загубило значението си като източник на знанието. Сетивното възприятие не е източник на знание“ (Боев, П., 1935: 42), след което заявява, че това твърдение на П. Боев „е не обосновано и ненаучно, а изводът, който прави от това, че нагледността не е източник на познание - реакционен“ (Маджаров, Ал., 1958: 106). Саркастично вмята, че П.

Боев „опровергава“ Коменски, защото „никъде (П. Боев - б.м.) не говори за наблюдения на учениците, за никаква нагледност не става дума“ (пак там: 105).

По-нататък авторът на статията обосновава критиката си с аргументите на П. Боев, представени в „Дидактика“. Разбира се, без да ги цитира. А за да е до край убедителен и идеологически неукорим, цитира Ленин: „усещането е действителна непосредствена връзка на съзнанието с външния свят, превръщане енергията на външното раздражение във факт на съзнанието“ (пак там). Макар и не с тези думи П. Боев изразява същата ми съл (вж. подробно: Боев, П., 1935: 41-44). Ал. Маджаров пише следното: „Обаче това познание в последна сметка е резултат от „неразривно диалектическо единство между сетивно-нагледното познание и абстрактно логическото мислене. Без обективна действителност, която да въздейства върху учениковите сетива, и без тези органи да са в изправност, да могат да предават въздействията под формата на усещания в кората на главния мозък, ученикът не може нищо да опознае“ (Маджаров, Ал., 1958: 105). А това са думите на П. Боев: „Здравето и жизнерадостта са двете главни условия при обучението на децата. Но необходими са и някои специални условия - добре развити и нормални сетива, нормална нервна система и нормално съзнание. Липсва ли едно от сетивата, особено липсва ли едно от външните сетива - окото и ухото, обучението се затруднява. Сетивата са необходими при обучението. Сетивните органи на ученика трябва да бъдат в пълна изправност. Ако не са, учителят трябва да се съобрази техните недостатъци и да направи нужното, за да не пречат те на обучението“ (Боев, П., 1935: 31). Очевидно е, че П. Боев не отрича значението на нагледността в обучението, а точно обратно - придава й основно значение като „средство, което

осигурява познавателната дейност на съзнанието, като го свързва с нейния обект“ (пак там: 43). Потребността от нагледност се състои в това да направи нещата предмет на познавателния процес: „Ние не можем да знаем за нещата, додето не ги свържем по някакъв начин със своето съзнание. А ма

12

териалните неща, нещата от природата, ние не можем да ги познаваме, докато по някакъв начин не ги възприемем“ (пак там). В този смисъл нагледността има значение, доколкото осигурява материал на съзнанието за познавателна дейност. (Не е ли това „диалектическото единство“, за което говори

Ал. Маджаров.) Чрез принципа за нагледност се цели детето да възприеме предметите, към чието опознаване се стремим да го доведем посредством обучението, като използваме самите неща, модели, чертежи и т.н. Така П. Боев доказва твърдението си, че нагледността не е източник, а средство за нещо до познанието.

Нагледността е средство за изясняване - предлагайки на вниманието на децата някакво нагледно средство или самия предмет, учителят чрез въпроси ги насочва към пълно изясняване на всички белези и характеристики на обекта на изучаване.

Значението на нагледността според П. Боев е трояко. От една страна, чрез нея се „внося предметност в обучението, съзнава се учебният предмет“. Това е необходимо, защото само словесното описание, особено при по-малките деца, е недостатъчно: „Нуждата от нагледност е обратно пропорционална на детската възраст“ (пак там: 46). Второто ѝ значение е, че тя съдейства на процеса на изясняване, а третото, че чрез нея се „постига и изразяването на съзнанието, на онова, което е добило яснота в съзнанието. Всичко придобито трябва да може да се изрази било чрез думи, било чрез скица, рисунка, пластика и т.н.“ (пак там: 44), защото „знанието има цена, когато може да се изрази. То не само процес от вън на вътре. По-важен е вторият процес - от вътре на вън. Само по този път се запазва наличното знание и то е годно да служи за развитието на индивида“ (пак там: 47).

Чрез създаването на предметност, нагледността осигурява връзката между детското съзнание и учебния процес, тя е безусловна основа на обучението. Аналогичен е процесът и при т.нар. отвлечени предмети - математика, геометрия и др. Ученикът разбира същността им чрез чертежи, схеми, осъзнава спецификата им.

Важно място при нагледността според П. Боев имат детските преживявания. Обучението ще бъде далеч по-резултатно, ако стъпи на основата на личните преживявания на детето, ако то се свърже с личния му живот (пак там, 44-45).

По-нататък в „Дидактика“ П. Боев представя видовете нагледност - външна и вътрешна, активна и пасивна, непосредствена и опосредствана или символична; принципите за активност и трудовия принцип и трудово учи лице.

Развива идеите си за учебния процес, учебните методи и форми, учебните работи, учебната програма и някои общи въпроси, свързани с учи теля и класа, разработката и преценката на учебната единица, изпитите, оценките и бележките.

13

При представянето на П. Боев не просто като учен педагог, но и като човек, непременно трябва да се посочат идеите му по отношение на условията, които са необходими за осъществяване на обучението.

На първо място сред тях той поставя свързаните с ученика - детето трябва да е физически и психически здраво; акцентира и върху социалните условия и фактори, които нерядко се оказват решаващи за успеха от обучението - „детето трябва да бъде нахранено, да е на топло, да живее в хигиенични условия. В това отношение обучението има да се справя с условията, които са от социален характер“ (пак там: 31). Обучението трябва да се съобрази и с икономическите условия, които се отразяват отрицателно върху учениците. Училището може да се погрижи за облекчаване на икономически затруднените семейства, като организира ученически трапезарии, летни колонии и други форми за подобряване на условията, в които живеят децата: „Цели се да се допълни онова в детското развитие, което обществено условия не дават, или да се допълни онова, което училището отнема. Здравните условия трябва да са на лице, за да има правилно обучение“ (пак там). Друго важно условие, свързано с децата, е „детската жизнерадост, която не е нищо друго, освен субективна проява, която показва, че детето е здраво“ (пак там). В детската жизнерадост се проявява естествената свобода на детето. Така че здравето и жизнерадостта са две от най-важните условия за успешното обучение

Друга част от условията се отнасят до учителя. Той трябва да владее материала, който ще преподава, да бъде приобщен към знанието, да е запознат с особеностите на детското развитие, както и с „всички въпроси на педагогиката, дидактиката и методиката“ (пак там: 32). Но на първо място П. Боев поставя „любовта на учителя към децата“ (пак там). Тази любов е с изключителен възпитателен потенциал, защото чрез нея учителят осъществява духовна връзка с учениците. Когато децата усещат обичта на учителя, те освобождават цялата си вътрешна енергия, „те са свободни, самобитни, оригинални. при такава обич от страна на учителя ученикът участва с пълна владеност в процеса на познанието, обогатява се с нови знания, с нови чувства и настроения, добива още по-голямо желание за работа“ (пак там: 32-33). Любовта на учителя предразполага детето и го подпомага да се изразява, а това е от съществено значение за обучението - не е достатъчно дете то да получи само знания, то трябва да може и да изрази наученото по разни начини - писмено, устно, със средствата на изкуството. С други думи, учителят трябва да „освобождава децата, а не да ги сковават“. На критиката, че свободата може да се изроди в

„свободия“, П. Боев отговаря: „сам ата любов, самото внимание към детското същество, самото ценене на неговата личност внушава уважение към приетия ред, към самия учител“ (пак там: 33-34). Любовта на учителя ражда любов към него от страна на децата и те с готовност изпълняват изискванията му. В такава атмосфера обучението про

14

тича естествено и почти не се налагат специални мерки, защото децата чувстват, че не е правилно да постъпват по начин, който учителят им не би одобрил. „Само деца, които са спечелени за учебната работа чрез обичта на учителя, участват с желание и радост в нея и разкриват душите си за нейно то образователно въздействие. Доброволното детско послушание, плод на учителевата любов, е главното условие за дейното участие на децата в обучението. И учител, който е смогнал да го предизвика у децата, може да бъде спокоен, че е поставил децата на единствения правилен път на духовен растеж чрез радостни занимания с наука, изкуство, с ценности изобщо“ (пак там: 34).

И на края, ако бъде поставен въпросът за философските основи на педагогическите възгледи на П. Боев, то отговорът се съдържа тук: „И чрез любовта учителят завладява волята на децата. Той изпъква пред тях като авторитет, чиято воля те не могат да не изпълнят. И то автори тет свободно избран, който не сковава детската свобода, а само е вложил в душите им мярка за постъпките им. Децата доброволно се подчиняват на учителевата воля и я следват. Това е единственото отношение на авторитет на учителя към децата, което запазва ненакърнена светата свобода и неприкосновеност на детските души, и което все пак внася в тях определените посоки на едно правилно ръководство.

Единствено авторитетът на любящия учител е, който може да всади в детските души онова най-необходимо отношение към учител, училище, учебна работа - послушанието. То е доброволно, съзнателно и радостно подчинение на установения ред, то е желано и пак радостно участие и в учебната работа“ (пак там).

* * *

Дори съществуващите общественно-политически обстоятелства по времето, в което е написана статията „Възгледите за нагледността на М. Герасков, П. Цонев, В. Манов и П. Боев“ не могат да послужат като приемливо обяснение за критичните констатации на Ал. Маджаров, защото те не се основават на коректно позоваване на разсъжденията на П. Боев - това е преднамерена подмяна на историческата истина, а от тук и разрыв с научната етика.

Непредубеденият прочит на „Дидактика“ дава основание за следната оценка на П. Боев:

Студентите на П. Боев са били облагодетелствани да бъдат обучавани от преподавател с широк мироглед, от ерудиран учен, учен, който уважава труда и

гледната точка на колегите си, който умее да води коректен научен спор, деликатно и в същото време аргументирано споделящ несъгласието си с определени постановки, но преди това извеждайки положителното в тях; П. Боев е задълбочен изследовател със собствено мнение, което е формира

15

но не само на базата на сериозната научна подготовка, но и на базата на обективната преценка на общественно-икономическите обстоятелства, влияещи върху учебно-възпитателния процес и поради това не се нуждае от идеологически чужд авторитет, за да обоснове възгледите си. Накратко - той е човек, съзнаващ и собствената си ценност, но и ценността на всеки друг човек, и преди всичко тази на детето.

А заради непресторената човечност, вплътена в педагогическите идеи на П. Боев, те придобиват непреходна стойност както за професионалната учебно-възпитателна практика, така и за всекидневното житейско педагогическо влияние на възрастните върху децата.

Дидактически дискурс4

„Що значи знание?“, „Каква е разликата между знание и познание?“, „Що значи школуване на ума?“, „Има ли изобщо „готови знания?“, „Какво значи, аз зная нещо?“, „Що е учебен метод?“.

Това е скромна част от въпросите, чиито отговори търси П. Боев през 90 години и които само бегло рамкират основните насоки на оригинално то му мислене. Границите на проблематиката, разработена в достигналите до нас само две произведения - „Дидактика“ и „Учебни методи“, занимават мисленето на теоретици и практики и днес. Значителна част от тезите му, останали неизвестни за широк кръг педагози, поразяват със своята актуалност, оригиналност и с доказателствената сила на аргументацията им, която не следва нито каноните на времето, нито на модерността, но познава и зачита Сократ, Платон, Коменски, Песталоци, Вилман, Лай, Хербарт, Декроли, Дюи, П. Цонев, С. Гессен, М. Герасков, Д. Кацаров, Е. Хусерл.

Голяма част от теоретичните разбирания на П. Боев са естествено следствие от оригинални за времето си интерпретации по отношение на основните категории образование и обучение и на основното дидактическо отношение. Те се проектират както върху разбирането за същността и особеностите на обучението като социален феномен, така и върху различни типове отношения, които се пораждат в него и върху ролите, които тези отношения отреждат на учителя и на учениците.

Специално внимание в работата на П. Боев заслужава отношението *образование-обучение*. Образованието е обществен феномен, който се реализира далеч извън и над „индивидуалистичното отношение учител-ученик“ и е

резултат от преднамерени и непреднамерени, системни и слу чайни образователни въздействия, както и от самообразование. Тук авторът споделя теза, която можем да открием и у М. Герасков - „значителна част от развитието на подрастващия човек се извършва от непосредственото влия

4 Автор на тази част е Вася Делибалтова.

16

ние на природната и културната среда, от които той черпи и много отделни сведения“ (Герасков, М., 1935: 36). Очевидно концепцията за т.нар. днес информално образование не принадлежи на нашия век. За Боев това е един от начините за приобщаване към културата на общността. У Герасков ще открием малко по-крайно разбиране - „Случайното „образование“, което се придобива от непосредствения опит на личността, може да задоволява нуждите на некултурния човек, живеещ в също такава общестити“ (пак там). Ако обаче с известни нюанси и двамата автори имат близко разбиране за образованието и единомислие по отношение на организираността на обучението, у Боев откриваме различно решение на въпроса за отношението образование-обучение. Обучението се определя като „особена форма на образованието“ (Боев, П., 1935: 50), която се отличава със своята организираност, системност, пълнота и е насочено към „сгъстяване“ на въздействията. В този смисъл целта на образованието и целта на обучението съвпадат, а начинът да се постигне тази цел се нарича учебен метод. Тук обаче следва да се направи едно уточнение - „обучението може да постигне нещо само чрез само то дете“ (Боев, П., 1941: 57) - съвсем модерна интерпретация на ролята на ученика, която очевидно няма нищо общо с понякога приписваната на времето идея за „пасивност“ на учения, която често откриваме в съвременните анализи.

В тази плоскост на разсъждение изглежда естествено да се мисли, че въпреки че не е единствената възможност, целта може да се разглежда като определяща метода и ролята на учителя и ученика. В рамките на дидактическия материализъм учителят „улеснява ученика да усвои съдържанието“ (Боев, П., 1935: 19). При дидактическия формализъм на преден план излиза ученикът с неговата дейност, а учителят го подкрепя и участва в процеса по лично чрез индивидуализирана помощ. Въпросът е в това, че: „Нито познание може да има без форма, нито способностите за добиването му могат без материал“ (пак там: 21). „Зная“ значи „има“ „нещо“ (пак там). Оттук е повече от ясно, че един от основните въпроси, около които се конструират дидактическите решения днес - „Що е знание?“, е ключов и за концепцията на Боев. Нещо повече - предложено е и решение на актуалния днес въпрос за участието на цялата ученикова личност в обучението: „В този процес на изясняване не можем да отделим знанието от знаещия. Там също няма участие само на умствените способности, защото, психологически погледнато, няма отделни способности. В добиването на знанието участва цялото съзнание. В него има умствен елемент-зная нещо,

емоционален-чувство на неудо волствие от неяснотата, и волеви-искане да добием яснота и работа за нея“ (пак там: 22). „Няма знание там, където има само усвояване на белези, съ общени от вън“ (пак там: 23).

Ако изключим конкретната терминология, а проследим логиката на мисълта, вероятно ще достигнем до въпроса какво ново казваме през пос

17

ледните години. Както изглежда, преди повече от 90 години в дидактическа та наука у нас е възприето категорично, че „да се знае“ не означава „да се възпроизвежда“ и че е повече от спорно съществуването на „готови знания“. „Не е достатъчно ученикът да има готови сведения за дадени неща, да знае за съществуването им. Той трябва да бъде доведен до състояние на пълно изясняване чрез лично участие в поставяне на въпросите и намиране на отговорите им по отношение на тези неща“ (пак там). Нещо повече: „Понеже познанието е едно постепенно определяне на даденото, постепенно развива не и изясняване на съзнанието и ... понеже те стават със самото съзнание на ученика, последното получава не само знанието, но и метода на неговото добиване“ (пак там: 24).

Ако разгледаме схващанията на П. Боев за обучението като процес, отново достигаем до т.нар. дидактически триъгълник - учител, ученик и съдържание, наречени „главни фактори при обучението“ (пак там: 73). Два акцента в интерпретацията на П. Боев обаче заслужават специално внимание. За автора: „Учителят и учениците се намират в непрекъснато взаимно действие“ (пак там). А в контекста на учебния процес като работен процес: „Ученици и учител са една образователна общност“. Трябва да минат повече от 50 години, за да се върнем към тази теза и на тази основа да се градят цели концепции за същността и особеностите на дидактическата комуникация и за обособяването от някои автори на „процесуално-технологичен“ подход в интерпретацията на отношението взаимодействие-обучение (Стефанова, М., 2000).

Внимание заслужава и аргументацията на автора за необходимостта от изследване на учебните методи: „Днес в теорията и практиката има едно множество учения за учебните методи и множество методи, но едно основно, окончателно разрешение на проблема липсва... Различни „планове“ и „проекти“ се стремят да се наложат като единствена методическа система в учебната практика, но все пак една такава система липсва. „Векът на мето дите“ си отиде, а „векът на детето“ още не е създал свои трайни методически форми, които да обхващат обучението в цялата негова всеостранност. Чо век би се затруднил, ако поискаше да определи методичните основи на днешното обучение - препоръчват се различни методически реформи, учи телите опитват различни нови методи, а и формалните степени, макар и теоретически отречени, се прилагат все още твърде нашироко в практиката. Изобщо, едно методическо разнообразие, което само по себе си показва, че по въпроса за учебните методи нещо в дидактиката

не е в ред“ (Боев, П., 1941: 4-5). Непредубеденият читател може да бъде подведен в отговора на въпроса анализ на коя историческа реалност е предложен в този текст. И днес е важно да си отговорим дали и доколко в последните години е решен въпросът, който поставят и П. Боев, и М. Герасков - каква е философската основа на учебните методи. Отговорът на този въпрос естествено преминава

18

през дефинирането на „учебен метод“, който в разбирането на П. Боев е свързан с начина, по който учителят предизвиква учебен процес в ученика“. При цялата дискуссионност на този подход това, което той нарича „учебен метод“, днес по-скоро може да се отнесе до стратегиите на обучение/преподаване⁵ или до отделни технологични решения. По тази причина Боев говори за три метода - догматичен, евристичен (идващ от Сократ) и активен. Видно е, че от съвременното разбиране за стратегиите на обучение липсва само появилата се в края на миналия век съвместно учене и сътрудничество. Названията, които Боев им дава, може да предизвикат както погрешни интерпретации, така и възражения, които самият автор съзнава и прави известни уговорки. Например Боев пише, че названието „догматичен“, не означава скованост или авторитаризъм, а по-скоро обозначава при чинността за постигане на образователен резултат. Сам признава, че към метода за съжаление е изградено едно отрицателно отношение, което е провокирано повече от неправилното му приложение - извод, който спокойно можем да направим и днес.

Оттук насетне в опита си за очертаване на философска основа на учебните методи Боев достига до изводи, които днес заслужават специално внимание. „През Сократовия метод, още в древността, се е дошло до едно трето методическо начало, внесено в историята от Платон, което, обаче, за съжаление не е могло да добие тогава дидактическо значение, а е останало и до днес една методическа възможност, чието осъществяване е силно желано. Сократовият метод е проникнат действително от духа на търсене и откриване, но цялата тази активност е поставена под определенията на чуждо външно ръководство. С учението си за идеите като висше битие, за тяхната достъпност за съзерцанието и постигането им в собствената душа от всеки човек, Платон е очертал по несравним начин възможността и за самостоятелно откриване на истината, а с това и за самодейно възпитание и образотворчество“ (пак там: 34-35). Без съмнение тези разсъждения въвеждат в дидактическата литература от това време и втория модерен днес въпрос „Що е познание?“ при това повече от половин век, преди да стане актуален в съвременното мислене. В рамките на едно твърде освободено разбиране на тек ста би могло да се допусне, че на основата на анализа, който прави, Боев е достигнал до предсещане на появата на конструктивизма и останалите модерни теории, провокирали днес появата на множество образователни форми.

Казаното не означава, че всички тези на П. Боев са приемливи от съв ременна гледна точка. Част от дискуссионните твърдения могат да бъдат раз брани от възприетото у автора разбиране, че: „Етимологически думата „обучение“ произлиза от руския глагол „обучать“ (пак там: 9), което е раз

5 И днес се спори дали е редно да се говори за стратегии на обучение или на преподаване.

19

брано и възприето от Цонев като „един учи другото“. В дидактиката днес се знае, че „славянският термин води началото си от българското упоменаване „оучение“/учене с помощта на „оучител“ в школа (Стефанова, М., 2000: 53). Опитите да се тръгне от руските интерпретации и в последващите години водят до много неблагоприятия по отношение на употребата на процес на обучение и учебен процес, които са преодоляни едва към края на XX в. (вж. например Андреев, М., 1996). По тази причина Боев говори ту за учебния процес, който се извършва от ученика, учителят само го организира, ту за работния учебен процес, в който са ясни и двете роли и дори са описани вариантите за постигане на една или друга цел и по-скоро става дума за процеса на обучение. Преподаването като дейност на учителя не се разглежда да самостоятелно и се споменава главно в контекста на т.нар. догматичен метод. В същото време ясно се посочва, че в рамките на учебния процес не става дума за въздействие, а за взаимодействие между учителя и учениците, стига се до идеята за „една образователна общност“. Като че ли целенасоченият авторски анализ на Боев го води към преосмисляне на основни разби рания, типични за времето, но не му позволява докрай да ги надмине.

Белезите на времето се откриват и в терминологията, и в някои интерпретации. Не може да не направи впечатление обаче отсъствието на крайни позиции, опитът за балансирана оценка на идеи и концепции, дори отречени в дадения момент, чувствителността към потребностите на практиката, препратките към интерпретацията на работещите в това време у нас в поле то на дидактиката педагози.

* * *

Многосочността на анализите, опитът да се намерят философски основания за определени дидактически решения, търсенето на цялостност и аргументираност на тезите вероятно би могло да създаде усещане за известна еkleктичност на възгледите на П. Боев. В една постмодерна ситуация това изглежда дори естествено. Познаването и признаването на ценността на направеното от другите на основата на собствени критерии, а не предопре делено от модерността на определени тези, уменията да се открояват и улав ят тенденции, дискуссионността на текстовете и оригиналността на мислите нето правят двата останали от П. Боев текста не просто огледало на времето, а ценен източник на идеи и възможност да опознаем основите на собствено то си

мислене.

20

Заклучение

Всеки опит да познаем себе си и да намерим мястото на идеите, които споделяме, в историческото развитие на обществото и науката, предполага изследване и уважение към делото на нашите предшественици. В този смисъл част от отговора на въпроса „Кои сме ние?“ се крие в познаване на сериозната научна работа на нашите предци.

Без съмнение наследството на П. Боев е поредното доказателство на отдавна защитаваната от нас теза, че: „Вероятно най-силното време на българската дидактика са годините между 1920-1945“ (Еничарова, Е., В. Делибалтова, 2013). Предубедените и повече от дискуссионните оценки на творчеството на педагозите, работили в този период, в определена степен стопират развитието на дидактическото мислене у нас по посока на създаването на собствена школа, създавайки вакуум, който е бил запълван от наследниците им в продължение на много години.

Голяма част от работата на П. Боев е загубена за поколенията, но тези те, защитавани в останалите и известни две публикации, заслужават уважение не само от съдържателна гледна точка, а и като стил на работа, качество на мисленето, опит да се избяга от клиширани оценки и крайни становища.

Професионалната коректност, към която се стреми Боев, е ценен ориентир за това как би следвало да се „четат“ другите - с респект и в търсене на ценността, с ясни вътрешни критерии за оригиналност и продуктивност.

ЛИТЕРАТУРА

- Андреев, М. (1995) Процесът на обучение. Дидактика. [Andreev, M. (1995) Protsesat na obuchenie. Didaktika.]
- Боев, П. (1935) Дидактика. Вр. [Boev, P. (1935) Didaktika. Vr.]
- Боев, П. (1941) Учебни методи (Дидактична монография). С. [Boev, P. (1941) Uchebni metodi (Didaktichna monografiya). S.]
- Герасков, М. (1935) Основи на дидактиката. С. [Geraskov, M. (1935) Osnovi na didaktikata. S.]
- Еничарова, Е., В. Делибалтова. (2013) Творчеството на Петко Цонев - две гледни точки. - ГСУ, Факултет по педагогика, книга Педагогика, т. 106, 25-51 [Enicharova, E., V.

- Delibaltova.(2013) Tvorchestvoto na Petko Tsonev - dve gledni točki. - GSU „Sv. Kliment Ohridski“, kniga Pedagogika, t. 106, 25-51.]
- Маджаров, Ал. (1958) Възгледите за нагледността на М. Герасков, П. Цонев, В. Манов и П. Боев. - *Народна просвета*, 12. [Madzharov, Al. (1958) Vazgledite za naglednostta na M. Geraskov, P. Tsonev, V. Manov i P. Boev. - *Narodna prosveta*, 12.]
- Стефанова, М. (2000) Дидактическо общуване. С. [Stefanova, M. (2000), Didakticheskoto obshtuvane. S.]