

ХРЕСТОМАТИЯ
ПО ИСТОРИИ МЕТОДОВ
ПРЕПОДАВАНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА
В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Утверждено Наркомпросом РСФСР

Составил
проф. П.О.Афанасьев



ГОСУДАРСТВЕННОЕ
УЧЕБНО - ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
НАРКОМПРОСА РСФСР

Москва. 1941

Редактор *М. Д. Жезмер*. Тираж 10000. Подписано к печати 13/V-1941. А 35883.
Печатных листов 23. Учетно-издательских листов 27,23. Типографских знаков
в 1 п. л. 50 тыс. Заказ № 9

Типография № 1 им. Володарского Управления издательств и полиграфии
Исполкома Ленгорсовета. Ленинград, Фонтанка, 57.

ПРЕДИСЛОВИЕ

Методика преподавания русского языка имеет достаточную историческую давность. Почти сто лет прошло со времени появления в печати первого капитального труда по методике русского языка, написанного Ф. И. Буслаевым, впоследствии виднейшим профессором и академиком, под заглавием «О преподавании отечественного языка» (М., 1844, изд. 1-е, в двух томах; 1867, изд. 2-е, в одном томе).

Методическая литература в особенности оживилась в 60—70-х годах после падения крепостного права, в годы общественного подъема. В эти годы создается народная (земская) школа, идущая на смену схоластической дореформенной школе. Выразителем прогрессивных идей этого периода в области методики был виднейший педагог 70-х годов — К. Д. Ушинский, сгруппировавший вокруг себя преданных делу народного образования лиц, таких, как Паульсон, Водовозов, Корф. Дальше традиции славной плеяды Ушинского продолжают такие педагоги, как Бунаков, Тихомиров, ближе к революционным годам — Вахтеров, В. Флеров и др. И все эти лица — деятели начальной народной школы.

Мы имеем богатое методическое наследие в области преподавания русского языка в начальной школе. В особенности детально разработаны два важнейших раздела методики: обучение грамоте и объяснительное чтение. В работах названных выше крупнейших методистов отразился богатый опыт дореволюционной школы. Ближайшее знакомство с этим опытом не просто удовлетворяет исторической любознательности, но дает ключ к открытию истоков многих методических течений современности и к освещению ряда практических приемов преподавания, которыми школа пользуется сегодня. Многие страницы из методических высказываний прошлого, как увидит читатель, прямо просятся в методику сегодняшнего дня. В этом именно значение методических документов прошлого, предлагаемых настоящей хрестоматией; она не только открывает завесу на пройденный путь нашей начальной школой, но и в значительной степени вооружает практического работника наших дней проверенными методами работы по преподаванию русского языка.

Весь материал хрестоматии подобран по обычным разделам методики: 1) Обучение грамоте, 2) Чтение, 3) Грамматика, 4) Правописание, 5) Устные и письменные упражнения в развитии речи. Особенным богатством методических высказываний и практическими разработками отличаются два первых раздела. Беднее представлен последний раздел.

П. О. Афанасьев



Глава первая

ОБУЧЕНИЕ ГРАМОТЕ

ВВЕДЕНИЕ

Материал хрестоматии прежде всего освещает исторический путь развития методики обучения грамоте. Полнее всего этот исторический путь изложен в обширном двухтомном сочинении И. И. Паульсона „Методика грамоты по историческим и теоретическим данным“, СПб 1887, ч. I и СПб 1892, ч. II.

Иосиф Иванович Паульсон написал для начальной школы „Первую учебную книжку“ и методические указания к ней с практическими разработками („Способ обучения грамоте по первой учебной книжке“). Методическое обоснование способов обучения грамоте подробно изложено им во 2-й части его труда „Методика грамоты по историческим и теоретическим данным“.

Кроме работ по обучению грамоте, Паульсону принадлежат еще следующие: „Вторая учебная книжка“, „Книга для чтения“, „Задачник письменных упражнений в родном языке“, „Об употреблении задачника письменных упражнений в родном языке“. В 1861 г. Паульсон вместе с Н. Весселем основал педагогический журнал „Учитель“ и был его редактором; журнал этот имел большое значение для развития методической мысли.

В обучении грамоте Паульсон держался аналитического звукового метода, как это видно из образцов уроков грамоты, которые мы приводим в нашей хрестоматии. Будучи односторонним, этот метод в его крайней форме на историческом пути развития методики приближался к „методу целых слов“. Паульсон не доводит нового метода до таких крайностей, но элементы одной из форм будущего метода целых слов („метод целых слов на основе звукобуквенного анализа“ — как формулировалась эта разновидность метода целых слов) у него имеются. Это надо иметь в виду при знакомстве с методом Паульсона. Мастерски проводимая Паульсоном работа по звуковому анализу слов может быть использована только как одна из сторон аналитико-синтетического звукового метода, именно в моменте анализа слов по слуху.

Исторический очерк развития методики обучения грамоте дается в хрестоматии частью в выдержках по довольно распространенной в свое время методике Соловьиной („Записки по методике русского языка“, СПб 1876), а главным образом из книги Паульсона „Методика грамоты по историческим и теоретическим данным“.

Из книги Паульсона мы взяли страницы, где дается общая классификация методов и излагаются основные методы: буквослагательный, слоговой (силлабический) и звуковой (по Стефани).

Большой исторический интерес представляет один из ранних опытов (1835) применения своеобразного метода Покотилова, представляющего комбинацию буквенного и слогового методов.

Метод Покотилова — упрощенный буквослагательный метод. В сущности это предшественник метода Л. Н. Толстого. Нужно заметить, что по упрощенной покотилловской схеме идет обучение грамоте в домашней обстановке в громадном большинстве и сейчас. Вредные последствия применения такого метода сказываются на неплавном, так называемом лающем чтении: ученик называет шопотом буквы, а потом выкрикивает слог.

Слоговой метод, по терминологии Паульсона „словогадательный“, изложен в „Руководстве“ Главинского. Особый интерес представляет в этом руководстве применение способа „звукового подобия“ (*дай, лай, войди, сойди, бой, вой* и т. п.), который пропагандировался потом В. Флеровым и с большой пользой применяется в настоящее время.

Немалый исторический интерес представляет иная разновидность слогового метода, являющегося шагом в сторону звукового метода: одним из довольно ранних опытов в этом направлении является способ КреMLEва (1854).

Известной популярностью в близкое к нам время (первые десятилетия XX в.) пользовался слоговой метод МиРОНОСИЦКОГО (букварь „Словечко“). Этот метод был шагом к американскому методу; большая роль в обучении грамоте отводилась при этом не слуху, а зрению (отсюда название метода — „словозрительный“): „Читать — значит в видимых словах узнавать слышимые. Читать — значит слышать глазами“. Процесс чтения по этому „словозрительному“ (вернее даже было бы сказать „слоγοзрительному“) методу представлялся в таком виде: ученик смотрит на слово, видит в нем слоги, слышит как бы звучания их, сливает эти звучания в слуховой образ и произносит слово, производя слуховой синтез.

Элементы слогового метода удерживаются и в настоящее время в звуковом аналитико-синтетическом методе: очень полезно в подборе слов для чтения, особенно на первых порах, выдерживать принцип слогового подобия.

Если слоговой метод держался в школьной практике довольно долго и элементы его продолжают удерживаться в настоящее время, то с буквослагательным методом школа рассталась давно, хотя вредные элементы его продолжают сказываться на практике даже и в настоящее время. На эти вредные элементы, проявляющиеся в побуквенном чтении слов, указывал еще Стефани, а также Корф.

Однако мы имеем принципиального защитника буквенного метода в лице Л. Н. Толстого, создателя известнейшей „Новой азбуки“. Называя свой метод „слуховым“, Толстой вносит слуховые моменты в обычный буквослагательный метод и упрощает его.

Неправильно было бы, однако, считать, что Л. Н. Толстой просто воскрешает старый буквослагательный метод и ничего нового в него не вносит, как думал, например, Миропольский, сурово осудивший метод Л. Н. Толстого. Называя свой метод „слуховым“, Л. Н. Толстой подчеркивает, в сущности, основную черту не буквенного, а звукового метода, слышание звуков — это единственный путь выделения звуков из речи.

Больше всего в хрестоматии дается материала по звуковому методу. Это и понятно. Усилия лучших педагогов и выдающихся методистов были направлены на разработку этого основного метода обучения грамоте. Основной материал по данному разделу, теоретические соображения и практические разработки при-

надлежат выдающимся русским методистам и практикам (Ушинский, Паульсон, Водовозов, Корф, Вахтеров, Тихомиров, Флеров и др).

Звуковой метод к нам проник из зарубежной методической практики, главным образом немецкой. Однако метод этот не механически пересаживался на русскую почву, а подвергся переработке применительно к особенностям русского языка и условиям русской школы. Пропаганда звукового метода в русской школе принадлежит в первую очередь Ушинскому и его сподвижникам.

Выдающийся русский педагог Константин Дмитриевич Ушинский родился в 1824 г. Шестнадцати лет отроду он держит экзамен и поступает в Московский университет на юридический факультет. Московский университет в 40-х годах переживал едва ли не самый блестящий период: среди профессоров — Грановский, Редкин, вселяющие студентам уважение к науке; в театре — знаменитые артисты Мочалов и Щепкин, воспитывающие в студентах глубокую любовь к искусству; в литературоведении — Белинский, заражающий критическим отношением к „гнусной расейской действительности“. Через два года по окончании университета, 22 лет Ушинский получает место профессора энциклопедии законоведения в Ярославском юридическом лицее. Увлекательными своими лекциями он производит впечатление на студенчество. Но вот начинаются придирки к молодому профессору со стороны начальства, вынудившие его через четыре года работы покинуть лицей. Ушинский едет в Петербург. Поступив преподавателем словесности в Гатчинский сиротский институт, он с увлечением предается педагогическому делу, которое станет потом делом всей его, правда недолгой, жизни. Он изучает зарубежную педагогическую теорию, помещает в педагогических журналах ряд статей по вопросам воспитания и обучения. В период освободительных веяний эпохи 60-х годов Ушинский получает место инспектора Смольного института в Петербурге и проводит ряд реформ в этом учебном заведении в духе демократизма. Подбирает и группирует вокруг себя плеяду лучших преподавателей: Водовозов, Модзалевский, Семенов, Семевский, Орест Миллер, временно даже известный писатель Помяловский — все это широко известные потом всей стране педагоги и ученые. По доносу попа Гречулевича, Ушинского как политически неблагонадежного удаляют из института, выбывая тем самым его из колен налаживавшейся педагогической работы. Это сильно отражается на здоровье Ушинского: у него началось кровохарканье. Больной туберкулезом, он едет для лечения за границу. Там, в особенности в Швейцарии, он знакомится с зарубежной педагогической практикой. Из-за границы после отмены крепостного права Ушинский, писал: „Теперь именно наступает пора, когда России всего более нужны школы, хорошо устроенные, и учителя, хорошо подготовленные — и много, много школ нужно. Школу, народную школу дайте России — и тогда, лет через 30, станет она на прямую дорогу“.

Принимая близко к сердцу дело народного образования, Ушинский пишет проект устройства учительских семинарий, составляет учебники для начальной школы; его „Родное Слово“ и „Детский Мир“ получают в школах широчайшее распространение, служа образцом учебников. 22 декабря 1870 г. Ушинский умер 46 лет отроду.

Многое из методических высказываний Ушинского по вопросу об обучении грамоте чрезвычайно созвучно настоящему времени: четко намеченные этапы занятий в период обучения грамоте, указания о содержании работы на каждом этапе, отдельные ценнейшие указания о постановке звуковых упражнений — все это просится в современную методику.

Ближайший сотрудник Ушинского и его ровесник по летам — В. И. Водовозов

возов (1825—1886). Идеино Водовозов примыкает к Ушинскому. Его обширная деятельность по народному образованию охватывает среднюю и начальную школу, учительскую семинарию, воскресные школы. Водовозов принимает деятельное участие в организации и руководстве учительскими конференциями и съездами в 70-х годах в разных городах (Кострома, Владимир, Оренбург). Он борется за светский характер народной школы в годы, когда народной школе грозила передача ее в руки духовенства; борется за расширение курса народной школы введением в программу, кроме обучения только механизму чтения и письма, сведений по естествознанию, истории, географии в системе „объяснительного чтения“.

Н. А. Корф (барон Корф, 1834—1883) принадлежал к той же плеяде деятелей по народному образованию, что и Водовозов, Паульсон и др. Увлечшись идеями Ушинского и следуя примеру Водовозова и Паульсона, Корф несмотря на свое аристократическое происхождение, титул барона и ожидавшую его блестящую служебную карьеру, отдается целиком делу начального образования. В качестве члена Училищного совета Корф с 1867 г. выступает на поприще народного образования: открывает школы, организует учительские курсы, лично подготавливает учителей, пишет методические руководства, составляет учебники. Призывая учителей к работе над собой, Корф писал: „Только тот из нас, педагогов, способен к совершенствованию, к вполне основательному обучению, кто не довольствуется изучением методики, а смотрит глубже. Методика — результат, это ручей чистой воды; добраться же нужно до самого источника, который в физиологии и психологии, в антропологии и педагогике, в истории нашей науки“.

Н. А. Корф, следивший за западноевропейской, особенно немецкой, методической литературой, оценивает все преимущества звукового метода и вводит его в школах вместо старого буквослагательного метода. Как и Ушинский, Корф не механически перенимает и пересаживает в русскую школу немецкий звуковой метод, а вносит в него свое, оригинальное, подсказанное ему знанием условий русской школы и особенностями русского языка и русской графики.

Метод Корфа, в отличие от метода Ушинского и в противоположность методу Паульсона, — метод синтетический, как это и видно из образчиков уроков, приведенных в этой хрестоматии. Сила метода Корфа — в четком звуковом характере его, но слабость, как и у Паульсона, — в его односторонности, в отсутствии предварительного звукового анализа.

Из позднейших, ближе к началу текущего столетия, методистов выдающуюся роль в разработке методики обучения грамоте играли Бунаков, Тихомиров, Вахтеров, Флеров.

Н. Ф. Бунаков (1836—1904) всю свою жизнь работал по начальному образованию: сначала в качестве учителя начальной школы, потом как методист, руководитель курсами и съездами народных учителей в ряде городов, как автор многочисленных статей в педагогических журналах и как автор многочисленных руководств для начальных учителей и учебников для начальных школ. Неотразимое впечатление произвело на него личное знакомство с Ушинским и наложило печать на всю его педагогическую работу. Бунаков имел громадное влияние на широчайшие учительские массы как прогрессивный педагог, увлекательный руководитель курсов. Царское министерство, наконец, ввиду исключительного влияния Бунакова на учителей запретило ему работу на учительских курсах и отдало его под надзор полиции. За свою исключительно плодотворную работу с учительством Бунаков заслужил в прогрессивных педагогических кругах кличку „учителя учителей“.

Метод Бунакова, как это показывают и приводимые в хрестоматии выдержки из его методических сочинений и планы уроков по обучению грамоте, — метод звуковой в точном смысле этого слова, притом такой же формации, которая ближе всего к принятому сейчас в советской школе аналитико-синтетическому звуковому методу. Иначе говоря, восстанавливая звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте, советская методика многое позаимствовала у Бунакова (так же как у Вахтерова, Флерова и некоторых других методистов). Метод Бунакова наиболее полно выражает все этапы обучения по аналитико-синтетическому звуковому методу: в этом его большой интерес не только с исторической точки зрения, но и в применении к современной нам методике.

Д. И. Тихомиров (1844—1914), по окончании военно-учительской семинарии оставленный „образцовым“ учителем в начальной школе при семинарии, до конца своей жизни был связан с начальной народной школой и ее учителями. Тихомирову принадлежат многочисленные труды по методике преподавания русского языка, ряд учебников по русскому языку для начальной школы, ряд статей по методическим вопросам в специальных педагогических журналах. Наибольшей известностью пользовались его методика „Чему и как учить на уроках родного языка в начальной школе“, „Азбука правописания“, его учебник-букварь, выдержавший 137 изданий (с 1872 по 1900 г.), элементарный курс грамматики, выдержавший свыше 70 изданий, книга для чтения „Вешние всходы“. Ко всем этим учебникам им написаны специальные руководства, а к букварю — планы уроков.

Большой известностью в Москве пользовались, основанные Тихомировым для учительниц начальных школ, „Педагогические курсы“ (так называемые „Тихомировские курсы“). Тихомиров неоднократно выступал руководителем учительских съездов и курсов в разных городах и издал „Записки о педагогических курсах и съездах“.

В обучении грамоте Тихомиров держится аналитико-синтетического метода совместного обучения письму и чтению; только в отличие от системы Ушинского он заменяет письмо в тесном смысле этого слова „печатанием“, т. е. выкладыванием букв разрезной азбуки вместо письма их. Отсюда и название метода несколько видоизменяется: свой метод Тихомиров называет методом совместного обучения чтению и письму, т. е. чтение слов по печатному идет несколько впереди сравнительно с письмом слов. Но сущность метода не изменяется: анализ предшествует синтезу; анализируя слово по слуху и выделяя звуки, ученик вместо писания букв выкладывает готовые печатные буквы.

В. П. Вахтеров (1853—1924) также был деятелем по начальному образованию. Наибольшей известностью пользовался его „Русский букварь“ и книги для чтения „Мир в рассказах для детей“. В качестве обширного теоретического методического руководства к букварю им была написана книга „На первой ступени обучения“, а практическим пособием к букварю служили „Планы и конспекты уроков по обучению грамоте“.

Как и Бунаков, Вахтеров оказал наибольшее влияние на современную методику обучения грамоте. Вахтеров первый поднял свой голос против американского метода в период повального увлечения им, особенно в первые годы советской „трудовой школы“: в этом его большая заслуга (хотя голосу его не вняли в годы увлечения „методом целых слов“). Вахтеров очень четко поставил вопрос о „слиянии звуков“ как необходимом приеме обучения по звуковому методу. Эта сторона высказываний Вахтерова поучительна и для многих современных методистов, занимающих или неправильную позицию в этом вопросе (отрицая необхо-

димость слияния), или колеблющихся в этом вопросе и занимающих компромиссную позицию.

В. Флеров (1860—1919) — автор популярного букваря („Новый русский букварь“) и книг для чтения („Ясное утро“). Методическим пособием к букварю служила брошюра „Новый способ обучения слиянию звуков“, а также „Подробные планы уроков по обучению грамоте“.

Метод В. Флерова достаточно известен современному учительству. В противоположность Вахтерову В. Флеров отрицал необходимость упражнений в слиянии звуков без предварительного разложения слова на звуки. Но многие неправильно понимают методику Флерова, переделывая самое название „Способ обучения слиянию звуков“ в название „Способ обучения грамоте без слияния звуков“. Этого никогда Флеров не утверждал, он только отрицал специальные упражнения в слиянии звуков без предварительного их выделения. Позиции Вахтерова и его мотивировки правильной позиций Флерова в вопросе о слиянии звуков.

В. Флеров в названной брошюре („Новый способ обучения слиянию звуков“) подверг некоторой ревизии традиционный звуковой метод с его злоупотреблением отвлеченными звуковыми упражнениями. Стремление к конкретизации звуковых упражнений породило течение под названием „научного“ или „артикуляционного“ метода обучения грамоте. Суть этого направления сводится к использованию научных данных о работе речевого аппарата в методике звукового анализа и синтеза.

Методика обучения грамоте на основе анализа произносительных работ органов речи нашла свое выражение в ряде методических руководств и пособий. В данной хрестоматии приводится изложение „научного“ метода (иные называли его „естественным“, „натуральным“ способом), сделанное Анастасиевым (бывший инспектор, потом директор народных училищ, директор Учительского института), а также методические руководства к букварям Тимофеева („Естественный звуковой метод“) и Терешкевича („Натуральный звуковой метод“).

Совершенно незначительным в дореволюционной методике и в школьной практике являлось течение, которое могло бы быть названо „методом целых слов“, хотя оно так не называлось тогда. Самую раннюю попытку построить обучение грамоте на восприятии целого слова представляет „Русская азбука“ З о л о т о в а (изд. 9-е 1864). Несмотря на то, что эту азбуку всячески распространяли, рассылали по школам, она все же не привилась. Эта азбука никак не могла выдерживать конкуренции с азбуками, составленными по звуковому методу.

К концу XIX в., однако, течение в сторону метода целых слов, собственно в сторону „американского метода“, значительно усилилось. Вопрос об американском методе оживленно обсуждался в журнальной литературе. Сильный отпор течениям в пользу американского метода дан в статьях Житомирского и Вахтерова.

ОБЩИЙ ОБЗОР МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

И. Паульсон

СПОСОБЫ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

Хотя на первый взгляд и кажется, что число различных способов обучения грамоте почти необозримо, но, вникнув несколько в дело, скоро убеждаешься, что они большею частью различаются лишь в неважных частностях и отдельных приемах, в сущности же представляют чрезвычайно много сходного и однородного, так что все великое разнообразие их сводится на весьма немногие существенные различия. Действительно, все до сих пор известные способы обучения грамоте могут быть подведены под три общие группы:

А. Синтетические способы, по которым обучение идет от частей к целому, от простого к сложному (от букв или звуков к слогам и словам).

Б. Аналитические способы, по которым, наоборот, обучение идет от целого к частям, от сложного к простому (от слов к слогам и звукам).

В. Аналитико-синтетические способы, в которых анализ и синтез более или менее тесно соединены и чередуются между собой.

Каждая из этих трех групп обнимает большее или меньшее число способов, которые относятся между собой, как различные виды одного рода, и носят каждый свое особое название, данное им или по некоторым преобладающим в них приемам, или же по имени их изобретателей...

БУКВОСЛАГАТЕЛЬНЫЙ СПОСОБ

Это всем известный, старинный способ обучения чтению по складам, бывший в употреблении еще в глубокой древности у греков и римлян. Так как разработка методики грамоты начинается с постепенного видоизменения именно этого способа, то мы считаем полезным, хотя вкратце, рассмотреть сущность его, тем более что и в настоящее время он далеко еще не вышел из употребления.

В первоначальном, так сказать, наивном виде своем, когда к нему еще вовсе не прикасалась педагогическая критика, способ этот представлял три головоломные ступени, по которым ученику приходилось взбираться на высоту книжной премудрости: 1) заучивание букв, 2) складывание слогов и 3) складывание многосложных слов. Вот какие приемы употреблялись на каждой из этих ступеней.

1) Заучивание букв. Учитель показывал ученику все буквы в обычном, алфавитном порядке, произнося притом названия их; а ученик следил и повторял за учителем до тех пор, пока не затверживал на память как начертание, так и название каждой отдельной буквы...

2) Складывание слогов. Ученику показывались прямые и обратные слоги, расположенные в алфавитном порядке, и он при постоянном подсказывании со стороны учителя читал их таким образом:

бе-а — ба, бе-е — бе, бе-и — би, бе-о — бо, бе-у — бу...

бе-эль-а — бла, бе-эль-е — бле, бе-эль-и — бли...

3) Складывание многосложных слов. Эта третья ступень, в сущности, есть повторение предыдущей, т. е. ученик упражняется в складывании тех же слогов, только уже не в алфавитном порядке, а вразбивку, как они встречаются в словах. Но так как на этой ступени, кроме того, имелось в виду довести ученика мало-помалу и до связного чтения, то к этому повторительному упражнению прибавлялся новый прием, имевший целью связать все слоги многосложного слова в одно целое и состоявший в том, что по сложении каждого следующего слога снова повторялись все предыдущие. Слово добродетель, например, складывалось следующим образом: де-о — до, бе-эр-о — бро — добро, де-ять — де, — доброе, те-эль-ерь — тель — добродетель...

Не нужно, кажется, особенной проницательности, чтобы с первого же взгляда заметить, что обучение по буквослагательному способу, во-первых, было совершенно механическое: заставляя ученика в сотый раз повторять одно и то же и, следовательно, затверживать подсказываемое, учитель, очевидно, приводил в деятельность одну только память и притом непосильно. Во-вторых, обучение по этому способу было мучительно и для учителя, и для ученика: для первого потому, что он при этом играл роль автомата, для ученика же потому, что он при всем желании не мог притти к уразумению своей деятельности. Почему, например *пе-эр-а-ве-ер* составляет прав, а не *пер-а-ве-ер*, этого понять он был не в силах, как бы ни ломал себе голову; ему оставалось только, подобно известному ученику в «Фаусте», воскликнуть:

„Ну, право же, в уме моем
Все мельницей пошло ходить кругом“.

Наконец, в-третьих, обучение по этому способу шло чрезвычайно медленно: для одного перехода от складывания слов к чтению тех же слов по верхам, т. е. не складывая их, ученику нужны были целые месяцы прилежного упражнения, а для того, чтобы научиться сколько-нибудь сносно читать связные предложения и статьи, требовалось по крайней мере три-четыре года; до беглого же чтения ученик доходил лишь по истечении многих лет, а иногда и вовсе не доходил.

СИЛЛАБИЧЕСКИЙ СПОСОБ

Этот способ употреблялся в двух видах:

1-й вид, и вместе с тем простейший, можно описать в нескольких словах: ознакомив учеников со всеми буквами, т. е.

с названиями и печатными формами их, учитель переходит прямо к чтению слогов в обыкновенном, алфавитном их порядке, т. е. он не складывает их, а непосредственно читает: ба, бе, би, ва, ве, ви и т. д.; ученики же повторяют за ним до тех пор, пока не затвердят все подсказываемое на память.

Читатель видит, что способ этот не представляет ничего особенного. Мысль — не складывать, а прямо читать, или связно произносить слоги, сама по себе очень не хитрая, между тем, эта простая мысль не приходила педагогам на ум в течение целых столетий. Поэтому как ни слаб и даже плох этот способ в сравнении с новейшими способами, но перед мучительным буквослагательным способом он имеет значительное преимущество. Правда, и тут все учение основано на одной памяти; но, во-первых, затвердить стра, стре, стри и т. д. ученику гораздо легче, нежели эс-те-эр-а — стра, эс-те-эр-е — стре; а во-вторых, при переходе к чтению слов и предложений ему уже нет надобности отучиваться от складывания: затвердив произношение отдельных слогов, ученик переходит к связному чтению без всяких затруднений.

Так как этот первый вид силлабического способа не имеет особого, видового названия (имя изобретателя неизвестно), то его можно назвать соответственно его главному приему слогопроизносительным способом, или слоговым в тесном смысле.

2-й вид силлабического способа, который в отличие от предыдущего, может быть назван слогогадательным, характеризуется следующими приемами: запечатлев в памяти учеников гласные буквы: а, е, и, о, у, ы, я, ю, э, ъ, і, учитель объясняет, что «кроме этих гласных букв, есть еще другие, которые могут быть выговариваемы только вместе с гласными, отдельно же произноситься не могут; поэтому они носят общее название согласных, но особых названий не имеют». Затем, взяв одну согласную букву, например б, учитель приставляет ее по очереди к отдельным гласным и говорит: «Если этот знак (б) поставить перед а, то составится ба; если его поставить перед е, то будет бе, перед и — би» и т. д. Убедившись, что ученики запомнили сказанное, учитель берет другую согласную, например л, затем третью, четвертую и т. д. до последней, и повторяет тот же прием, т. е. произносит образующиеся слоги, ни разу, однако, не называя приставляемой согласной. Точно таким же образом проходит он и обратные слоги: «Если этот знак (например б) поставить позади а, то будет аб, позади и — иб и т. д. Наконец, чтобы облегчить произношение слогов с двумя согласными, учитель приставляет к каждому такому слогу гласную и затем разбивает его на два, знакомых уже ученикам, простых слога: например в а н (Иван, Ив-ан, И-ван), т р о (у т р о, у-т-р-о, у-т р о). После этих упражнений ученики переходят уже прямо к связному чтению.

Способ Стефани. В самом начале XIX в. Генрих Стефани издал руководства по обучению грамоте («Обстоятельное описание звукосочетательного способа»). Изданные Стефани руководства (краткое и полное) делятся на две части: теоретическую и практическую. В первой части он прежде всего делает различие между звуком, буквой и названием буквы и говорит по этому поводу следующее: «Под звуком понимается видоизменение голоса, производимое раскрытием, сжатием или вообще каким-нибудь положением рта, простейшие, неразложимые звуки составляют элементы человеческой речи. Из них образуются все слоги и слова, и с этой точки зрения речь можно назвать музыкою мыслей, а рот инструментом, на котором эта музыка разыгрывается. Буквы суть видимые знаки, произвольно принятые для обозначения членораздельных звуков, почему они и бывают так различны у различных народов. Произносить же, а следовательно и слышать, можно только самый звук, но никак не букву. Итак, возвращаясь к вышеприведенному сравнению, буквы суть не что иное, как ноты для инструмента нашей речи. Если мы на этом инструменте возьмем, например, следующие четыре ноты (буквы): *л, у, н, а*, то они, будучи произнесены сряду и слитно, дадут слово *луна*. Название буквы также произвольно и служит только к тому, чтобы можно было поименовать ее, как и всякий другой предмет, а отнюдь не к тому, чтобы выражать самый звук. Впрочем, надо заметить, что во всех языках название почти каждой буквы заключает в себе, более или менее скрыто, и соответствующий ей звук».

Чтение, по Стефани, состоит «в умении в один или несколько приемов (слогов) произносить все буквы каждого слова согласно свойственному им звуку и в данном порядке».

В 3-м издании краткого руководства (1809) Стефани был еще того мнения, что, показывая детям буквы и объясняя выражаемые ими звуки, необходимо тут же сообщать и названия букв, подобно тому как учитель музыки, показывая ноты, знакомит учащихся и с названиями их. В 4-м же издании этой книги и в первом издании пространный руководства он предостерегает учителей, чтобы они до поры до времени отнюдь не сообщали ученикам названий букв. «Ученики должны знать буквы только по звукам, — говорит он, — и, произнося чистые звуки, соединять их в слоги и слова. В том именно и состоит звукосочетательный способ (*Lautirmethode*)». Стефани тут же оговаривается, что не он так назвал этот способ, а публика, что он исходит от чистых звуков и следует тому принципу, на котором основано все искусство чтения...

«Многие плохие учителя, — говорит Стефани, — дурно поняв мою методу, внесли в нее старый механизм буквослагательного способа, т. е. они заставляют учеников складывать отдельные звуки слогов и слов точно так, как прежде заставляли склады-

вать названия букв; слово *бабушка*, например, они заставляют читать так: *б-а — ба, б'-у-'ш — буш, к'а — ка — бабушка*, или же: *б-а-б'-у'ш-к'-а — бабушка*. От такого складывания звуков я считаю нужным предостеречь учителей, ибо оно противоречит всем принципам настоящего звукоочетательного способа. . .

При первом приступе к учению учитель должен соблюдать следующие правила:

- 1) обращать внимание учеников на различие буквенных форм;
- 2) не показывать много букв зараз (лучше всего 3 буквы);
- 3) заставлять учеников заученные на таблице буквы отыскивать в букваре и при показывании их каждый раз громко произносить;

- 4) при испытании спрашивать буквы вразбивку;

- 5) принимать во внимание преимущественно малые (строчные) буквы; большие (прописные) буквы, поставленные в таблице под малыми, запечатлеваются сами собою. На них можно указывать исподволь.

Затвердив все гласные буквы, ученики переходят к чтению двугласных: *ай, ой, уй* и т. д.

До правильного произношения двугласных учитель может довести учеников двояким путем: во-первых, заставляя произносить *ай, ой, уй* и т. д. все скорее и скорее, пока обе буквы не сольются в один двугласный звук; или же, во-вторых, помощью следующего приема: закрыв *й* указкой, он заставляет произносить (тянуть) первую гласную и по снятии указки тотчас же перейти к короткому звуку *й*.

От двугласных переходят к согласным, которые сообщаются в следующем порядке:

- 1) *ф, в, м, н, л, р;*

- 2) *х, г, к, д, т, б, п;*

- 3) *з, с, ж, ш, ч, ц, щ.*

Показывая на каждую букву, учитель возможно явственно произносит ее звук: *'фф, 'вв, 'мм* и т. д.

На второй ступени согласные соединяются с гласными в простые слоги, прямые и обратные: *фу, фо, фа, фе, фи, фай* и т. д., *ву, во, ва* и т. д., — в том порядке, в каком впервые даны были согласные. При этом, однако, не даются слоги, не встречающиеся в словах.

Придерживаясь строго того правила, чтобы слоги эти были прочтены самими учениками, а отнюдь не подсказаны учителем, Стефани предлагает два приема, которыми учитель может довести учеников до правильного произношения этих слогов: или он закрывает указкой первую букву и заставляя произнести вторую, а потом, сняв указку, прибавить к ней первую (разумеется спереди); или же лучше еще: закрывает вторую букву, а первую велит тянуть до тех пор, пока он не снимет указки, после чего ученик невольно сольет обе буквы в один слог. Чтобы представить этот прием наглядно, Стефани выражает продолженное произношение первой буквы посредством черточек. Вначале ученики читают: *'м... а*, затем короче *'м — а*, наконец прямо *ма*.

Так как некоторые согласные (*к, д, т, б, п*) не допускают продолжительного произношения, или звучания, то ученик повторяет их до тех пор, пока не раскроется вторая буква (например *б'-б'-б' — а*).

Складывание звуков в слоги (*м'-а — ма, б'-а — ба*) вовсе не дозволяется. Стефани неоднократно предостерегает учителей от этого нерационального приема.

При чтении обратных слогов: *ум, ом, ам* и т. д. — вышеупомянутые два приема, т. е. закрытие той или другой буквы слога, неудобоприменимы; ибо опыт показал Стефани, что, какую букву ни закрывай, ученики все-таки произнесут *му, мо, ма*, а не *ум, ом, ам*. Поэтому он советует просто указывать на гласную и требовать от учеников, чтобы они при чтении этих слогов наперед произносили гласную.

И. И. Паульсон, Методика грамоты по историческим и теоретическим данным, СПб 1887, ч. I.

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБЗОР СПОСОБОВ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ В РОССИИ

П. Солонина

Дело обучения грамоте в России, начавшееся 900 лет тому назад, было занесено к нам из Греции и Болгарии, откуда мы получили также первую славянскую азбуку, составленную дорогими для всего славянского мира деятелями, братьями Кириллом и Мефодием. Так как начало грамотности на Руси почти совпало с принятием нашими предками христианской веры, то и первые книги, появившиеся в нашем отечестве, были книги духовного содержания, а самая образованность долгое время имела характер церковный. Поэтому, первоначальное обучение грамоте производилось у нас на языке церковных книг, т. е. на древнеболгарском, или, как его принято называть теперь, на языке церковно-славянском. Собственно говоря, обучение детей в школах началось еще при Владимире, в особенности же при сыне его, Ярославе Мудром, деятельность которого на пользу русского просвещения в высшей степени замечательна: в Киеве, при Софийском соборе, он основал первую в нашем отечестве библиотеку; поощрял списывание и перевод книг, для чего нарочито выписывал из чужих земель переводчиков; открывал школы, между прочим одну большую, на 300 человек, в Новгороде. Относительно характера обучения в древней Руси мы знаем только, что грамоте тогда учили и дома, и в школах; что обучение производилось по псалтыри, которая вообще была наиболее любимой, а потому и самой распространенной в то время книгой; что преподавание имело характер церковный и ограничивалось, по крайней мере в первоначальном курсе, книгами нового завета. Учили только читать, писать и петь, конечно, церковные песни. В иных случаях, впрочем, вследствие дороговизны письменных

принадлежностей — пергамента и чернил — даже обучение письму считалось не всем доступной роскошью.

В эпоху татарского владычества (XIII—XV ст.) школьное просвещение на Руси едва не заглохло совершенно. Просвещение на Руси при всеобщих невыгодных условиях того времени развиваться не могло. Что касается до способа обучения в обозреваемую нами эпоху, то об этом до нашего времени дошли некоторые весьма, впрочем, отрывочные и неполные сведения, а именно: находим известие, что в учение отдавали детей по седьмому году, а самое преподавание производилось так, что ребенок, «елика написалаше ему учитель его — малым поучением изучаваше», т. е. что учитель напишет, то ученик должен был выучить. Немудрено поэтому, что «учителеви с прилежанием ему прилежащу отроку же не спешно учение творящися, но косно и всячески не прилежно, и о сем убо не мала печаль бяше родителем его, и не малу тщету совменяше себе и учитель его». И не только в эти века, но даже и в более близкое к нам время все педагогическое умение состояло в том, что учитель «проказывал», а ученик «проказанное» повторял за ним до тех пор, пока, наконец, не затверживал совершенно. Впоследствии встречаем более осмысленный способ обучения грамоте: учитель, или, как его тогда называли, «детоводец» (перевод слова педагог), писал на доске буквы по порядку, как они стоят в алфавите, а ученики должны были выучивать их; затем уже шло «проказыванье» по книге, слово за словом, строчка за строчкой, все это механически повторялось детьми и также механически ими усваивалось. Впрочем, в самом обучении местами встречалась некоторая осмысленность, а от учителей иногда требовали даже известных познаний, умения и сноровки. В одной дошедшей до нас псалтыри того времени находим весьма интересное «Наставление ко учителем», в котором всякому преподавателю вменялось в обязанность: во-первых, «знати словеса книжная и разумети их силу»; во-вторых, говорить «дебело и тоносно» (т. е. громко, отчетливо и выразительно) и, в-третьих, соблюдать «точечный разум» (знаки препинания). Несмотря на всю краткость, неопределенность и вообще неполноту подобных наставлений, важно здесь то, что от наставника стали уже требовать известных качеств и предьявлялись известные условия, которым он должен был следовать в своем преподавании.

В XVII столетии на Руси появляются уже буквари, как особые книжки и руководства, назначаемые специально для обучения грамоте. Ранее этого времени нельзя предположить существования их у нас уже по одному тому, что тогда не было еще книгопечатания и самая грамота не приведена была в систему.

Первые буквари появились у нас в юго-западной Руси; впоследствии по образцу их составлялись уже буквари и в Руси северо-восточной. Первый букварь русской грамоты был издан в Москве в 1634 г. Составителем его считают подьячего патриаршего двора Василия Бурцева... Первую попытку ввести в обучение грамоте некоторую наглядность, а также сделать

его более занимательным видим в букваре 1696 г., составленном для злополучного царевича Алексея Петровича монахом Чудова монастыря Истоминым. В букваре этом помещена иллюстрированная азбука, в которой на каждую букву имелось по несколько картинок; впрочем, картинки эти как по содержанию своему, совершенно для детей непонятному, так и по исполнению мало могли принести пользы учащемуся. Не менее замечателен также, с исторической точки зрения, букварь, по которому учился Петр Великий, с эпиграфом: «Азбуки начало добро учиться и не лениться»...

С Петра Великого начинается у нас употребление так называемой гражданской азбуки, хотя это обстоятельство несколько не мешало и впоследствии при обучении грамоте называть звуки русского алфавита церковно-славянскими именами: аз, буки, веди, глаголь, добро и т. д.; их сменили потом латинские названия согласных звуков русской речи, причем гласным звукам не присваивалось никаких особых наименований, кроме звукового их значения, а именно: а, бе, ве, ге, де, е, же, зе, и, і, ка, эль, эм, эн, о, пе, эр, эс, те, у, эф, ха, це, че, ша, ща, ер, еры, ерь, ять, э, ю, я, фита, ижица и й. Такое изменение в названиях звуков русского алфавита, упрощая их звуковое значение в словах, являлось уже значительным шагом вперед — по крайней мере относительно гласных букв. Эта же мысль высказана была категорически и двумя братьями Иоанникием и Софронием Лихудами, вызванными из Греции для устройства в тогдашней Руси школ.

Обучение, как в первом случае — с церковно-славянскими названиями букв русского алфавита, так и во втором — с названиями букв, заимствованными у латинского алфавита, производилось одинаковым образом и состояло в следующем: сначала заставляли дитя заучивать названия всех букв русского алфавита и в том именно порядке, в каком они расположены в азбуке, причем учащийся должен был поневоле запоминать как самую букву (знак), так равно и его наименование. Звуковое содержание согласной буквы, т. е. как она произносится в соединении с гласною в слоге и в словах, в расчет не принималось. После букв заучивались наизусть сначала слоги, или склады, состоящие только из двух букв, согласной и которой-либо из гласных; потом из двух согласных в соединении с одной гласной и т. д. Когда таким образом дитя вытверживало всевозможные сочетания букв в слоги, тогда уже приступали к самому процессу чтения, которое, как мы сейчас увидим, имело совершенно механический характер... Обучение письму строго отделялось от обучения чтению, и к нему приступали лишь тогда, когда дитя уже начинало читать по складам. Упражнение в письме производилось точно таким же порядком, т. е. дело начиналось с букв и потом восходило до целой фразы, большей частью нравоучительного, дидактического или афористического содержания, которую учащийся должен был копировать с лежащего перед ним оригинала или прописи.

Такого рода способ обучения грамоте принято называть буквослагательным. Способ этот практиковался много лет и практикуется еще до сих пор во многих местах нашего обширного отечества.

П. Солонина, Записки по методике русского языка, отдел 1-й. Методика обучения грамоте, СПб 1914.

БУКВЕННЫЕ И СЛОГОВЫЕ МЕТОДЫ

И. Паульсон

БУКВЕННО-СЛОГОВЫЙ МЕТОД ПОКОТИЛОВА

«Покотилова метода или учение без складов», Москва, 1835 г. Учение начинается с того, что учитель рисует печатные буквы в алфавитном порядке на классной доске, сперва прописные, а потом строчные, и называет их громко; ученики же копируют эти буквы, повторяя за учителем названия их...

Когда ученики заучили буквы, учитель рисует на большой доске слоги *ба, бе, би* и т. д. и читает их таким образом: *б*, а составляет *ба*; *б*, *е* составляет *бе* и т. д.

«Проходя оные склады до конца, должно написать на доске одни самогласные¹ буквы по порядку: *а, е, и, ѳ, о, у, ы, ъ, ю, я*. Велеть прочесть оные каждому порознь, потом написать какую-нибудь согласную букву, например *б*, спросить у одного учащегося, как эту букву называют, то он должен отвечать *бе*. Спрашивая опять: если подле сей буквы будет стоять с правой стороны буква *а*, то как она уже не называется, а выговаривается? Если ученик будет в недоумении, то учитель должен напомнить, что *б*, а выговаривается *ба*. Если ж подле сей буквы *б* с правой стороны будет находиться буква *и*, то будет ли она еще выговариваться *ба*? Когда же ученик не будет знать, то ему так же пояснить, что *б*, *и* выговаривается *би*, потом спросить причину, отчего буква *б* выговаривается *би*, а не *ба*; и если ученик по разным вопросам совершенно отвечать будет, то тогда, указывая на самогласную букву *у*, говорить должно: ежели подле *б* будет стоять *у*, то тогда как выговорится буква *б*? На что он должен совершенно отвечать — *бу*. Таким образом к сей букве *б* должно приставлять все самогласные буквы, с различными вопросами о причине выговора до совершенного знания учащихся. Окончивши пояснение о букве *б*, таким же точно порядком должно пояснить и все прочие согласные буквы в связи с самогласными. Напоследок для практики, а более для поощрения учащихся, что будто бы они могут уже несколько читать без складов, для сего надлежит написать двусложные предложения, составляющие каждый слог из двух букв: согласной и самогласной, например: *пе-ро, мо-ре, ре-ка, де-ло, ми-ло, Ка-тя, Ма-ша, Лю-ба*

¹ т. е. гласные.

и т. д. Теперь сам учитель, указывая на каждую букву, велит лучшему из учеников, чтобы он тихонько, т. е. шопотом, называл порознь буквы или складывал, а напоследок громко выговаривал, что значит буква *п* с самогласной *е*, т. е. *пе*. Потом таким же образом складывать про себя и следующий склад: *р*, *о*, выговаривать громко одно только его значение *ро*, отнюдь не повторяя выговариванием первоначального склада; за сим *м*, *о* будет *мо*, *р*, *е* значит *ре* и т. д. . . . В заключение сего урока учитель должен спросить одного из учащихся, понимает ли он, что читает. Если оный будет в недоумении, то надлежит объяснить им всем, что *п е р о* значит: перо, взятое из крыла птиц, которым пишут; *м о р е*: большое пространство воды; *К а т я*, *М а ш а*, *Л ю б а*: имена, и т. д. Таким образом, уверив их, что еще и не все пять уроков пройдены, но они могут читать без складов и понимать, а когда пройдут последние остающиеся уроки, тогда будут читать без складов и все книги. Уверяю, что через такое упражнение учащиеся поощрятся к слушанию следующие уроков моей методы».

И. И. Паульсон, Методика грамоты по историческим и теоретическим данным, СПб 1887, ч. I.

СЛОГОВЫЙ МЕТОД И. ГЛАВИНСКОГО

В основание приемов к обучению чтению положена мысль не только ускорить обучение чтению, но и помочь развитию мышления обучающихся. С этой целью мы старались с первого шага знакомить ученика не с бессмысленным набором букв в слогах, но сколь возможно с живыми, понятными ему словами, разумеется, начиная со слов самых легких и переходя от легкого к труднейшему, от простых односложных слов к целым фразам; словом, так, чтобы ученик, зная еще только несколько букв азбуки, мог бы читать имеющие хоть некоторый смысл слова, а не просто набор слогов. При этом приеме решительно не допускается заучивание слов наизусть¹. В пособие же для более наглядного объяснения состава слов и речей к каждому экземпляру первого отдела «Руководства» прилагается лист подвижных букв, придуманных германским педагогом Стефани и у нас впервые употребленных в 40-х годах кн. В. Ф. Одоевским.

Приступая к обучению грамоте, учитель, не объясняя ученикам, что такое буква гласная и согласная, берет из числа сме-

¹ Некоторые педагоги и у нас, по примеру Дистервега, начинают обучение чтению именно с выучивания слов наизусть; неестественность этого приема, поддерживаемого, впрочем, многими по причине его оригинальности, видна уже из того, что выучивать наизусть слова и фразы неграмотному также легко, как и слепому; разделение же слов на слоги и буквы, следующее за выучиванием слов, может быть легко только в книгах, на самом же деле, — на школьной скамейке, представляет по незрелости учеников такие препятствия, о которых гг. сочинителям метод, неизвестным со школьной практикой, кажется, и в голову не приходит. Выучивание наизусть может быть допущено лишь в отношении к молитвам. (Замечательная критика метода „заучивания“ слов: значительность этой критики должна быть особенно оценена, если иметь в виду недавние года нашего увлечения методом целых слов*.)

шанных букв подвижной азбуки букву *а* и говорит: эта буква произносится *а*.

Когда учащиеся порознь, ясно и чисто произнесут эту букву, учитель предлагает им находить букву *а* между другими буквами, перемешанными на столе, а также и в книге; где буква *а, о, у, ю*? — спрашивает учитель, показывая ученикам несколько разных букв.

Прием, употребленный при выучивании буквы *а*, должен быть в точности соблюдаем и при изучении букв *о, у, ю*.

Вот вопросы, на которые учащиеся должны давать самые удовлетворительные ответы:

1) Как произносится и чертится первая из этих букв, вторая, третья?

2) Найдите эти буквы между другими вырезанными буквами, а также и в книге на этой странице в первой, пятой, десятой строке.

3) Поставьте букву *а* и рядом с нею букву *у*; произнесите обе буквы вместе, т. е. не разделяя их.

4) Когда выучены будут эти четыре буквы, обучающий должен спрашивать: чем отличается в начертании *а* от *о, о* от *ю, у* от *ю*, и заставлять их чертить эти самые буквы на бумаге, на доске и даже пальцем на столе не для того, конечно, чтобы уже начать учить чистописанию, а для того, чтобы убедиться, что обучающиеся не только по наслышке выучили эти буквы, но усвоили их также и сознанием. На письме буквы эти пишутся:

а, о, у, ю.

Вот прием, которому обучающий должен следовать при объяснении одному ли ученику или в целом классе всех последующих букв; во всяком случае при этом объяснении необходимо употребление подвижной азбуки.

Учитель берет три буквы: *о, б, а*, ставит их рядом на доске или раскладывает на столе и спрашивает: какая первая буква? — *о*. Какая последняя буква? — *а*. Между этими буквами находится третья буква, которую вы еще не знаете; первая же и последняя буквы, связанные незнакомою вам третьей буквою, составляют слово: *оба*. Повторите это слово. Произнесите первую букву, третью букву, все три буквы. Составьте это слово из вырезанных букв. Напишите его.

Когда ученики ясно будут произносить и обозначать это слово, учитель, закрыв первую букву или совсем отняв ее, если слово складывалось из вырезанных букв, спрашивает: что останется? — *ба*; закрыв или отняв последнюю букву, что останется? — *об*; а если закрыть или отнять крайние буквы, то останется *б* — буква, которую, не правда ли, трудно одну выговаривать; а если прибавим к ней какую-нибудь из выученных букв — *а, о* или *у*, то получим или *ба*, или *бо*, или *бу*, смотря по тому, какая за ней находится буква. Поняли ли?

Отнюдь не должно силиться произносить согласные буквы отдельно от гласных: ни *бе*, ни *б* ничего не объяснят ученику, а лишь произведут сбивчивость в его понятиях. Достаточно указывать при первоначальном обучении на букву, а потом

мало-помалу приучать называть согласные их именем — *буки, веди* и пр., и то только — когда ученики будут в состоянии уже читать.

Принимать этот не спеша, и в разных видах нужно повторять до тех пор, пока ученик не усвоит себе вполне понятия о букве *б* и способа ее соединения с гласными; когда же он поймет соотношение и связь этой буквы с прежде выученными, то и все остальные буквы (согласные) не представят ему особого труда.

Как произносится (учитель показывает *б*), когда после этой буквы поставим *а?* — *ба*; когда поставим после *б* — букву *о?* — *бо*; *у?* — *бу*. Как произносится буква *б*, когда перед нею находится буква *а?* — *аб*; *о?* — *об*; *у?* — *уб*.

Что значат слова: *баба, обую, оба?*

Примечание. При объяснении надобно вводить эти слова в какую-либо произвольную, понятную ученикам речь; таким же образом поступать и при объяснении других слов.

Переходя ко второй букве *д*, обучающий говорит: сложите из букв: *баю*; если в этом слове букву *б* мы заменим другою буквою, которую я теперь ставлю вместо *б*, то выйдет слово *даю*.

Заметьте очертание этой буквы (*д*); чем она по виду отличается от *б*?

Пусть учащийся сложит из букв подвижной азбуки слово: *бой*; заменив в нем *б* буквою *в* — мы получим слово *вой*.

Пусть ученики, заметив очертание буквы *в*, составят слова: *вой, вою, об-вей*.

Заменяя в слове *войди* — *в* буквою *с* — получим слово: *сойди*.

Составим из букв подвижной азбуки слово *дай*; заменив в нем *д* буквою *л*, получим слово *лай*.

Сложим слова: *Люба, лапа, сало, село*.

Составим из букв слово *папа*; заменив в нем *п* буквою *м*, получим слово *мама*.

Скажите, чем отличается по очертанию буква *м* от *л*.

И. Главинский, Руководство к изучению русской грамоты и счисления в четырех отделах, отдел 1-й, СПб 1864.

МЕТОД Г. КРЕМЛЕВА ¹

ОБЪЯСНЕНИЕ СПОСОБА

Главное условие настоящей методы состоит в том, чтобы при сочетании букв устранить все посторонние звуки, затрудняющие для ученика произношение слогов. Эти посторонние звуки заключаются в условном наименовании букв, которое при произношении слогов исчезает. Например, если при складывании слова *ба* называть буквы попрежнему: *буки, аз*, то здесь будет гораздо более посторонних звуков, чем при складывании по новейшей методе, в которой те же буквы самые называются *бе* и *а*. В пер-

¹ Способ Кремлева — разновидность слогового метода, являющегося шагом в сторону звукового метода. (П. А.)

вом случае ученик долго не в состоянии понять, почему две буквы с такими названиями, как *буки* и *аз*, будучи сложены вместе, составляют один простой звук *ба*, а не *буки аз*. По методе более упрощенной, он также не вдруг поймет, почему *бе* и *а* вместе составляют не *беа*, или *ка*, *эр*, *а* — *кра*, а не *каэра*. В последнее время в Швейцарии, Песталоцци, чувствуя, как важно для облегчения складов упростить название букв, придумал называть согласные одним начальным звуком: *б*, *п*, *в* и пр.; но такое произношение неестественно, ибо согласные, как самое название их показывает, не могут выговариваться без гласных, а потому и весьма не явственно; передача же детям звуков неудобовыразимых и неясных затруднительна и вовсе не соответствует цели преподавания. По предлагаемой здесь методе, согласные буквы вовсе не называются, а гласные обозначаются одними простыми звуками, которые они выражают при чтении, не исключая гласных *ы* и *ь*, удерживающих еще доселе свои старинные названия *еры* и *ять*. Таким образом, память учеников не загромождается условными, при чтении не существующими звуками, а через то значительно облегчается изучение слогов.

Такое упрощение достигается не иначе, как посредством особо придуманной для того доски и картонных букв.

Приготовление доски к урокам. До начала уроков доска ставится лицевой стороной к свету, так, однакож, чтобы ученики, стоя перед нею, не затемняли находящихся на ней букв. Учитель на двух первых, верхних строках располагает в алфавитном порядке *а*, *б*, *в*, *г* и т. д. мелкие или строчные буквы. Таких букв приложено к сему руководству два алфавита, которые оба должны установиться на двух верхних строках, если ставить один алфавит на другой, т. е. букву *а* на букву *а*, *б* на *б*, *в* на *в* и т. д. Буквы эти остаются на двух первых строках постоянно и никогда не снимаются. Из них в продолжение уроков составляются на нижних строках слова или объясняются слоги; ставятся же они в алфавитном порядке для того только, чтобы легче было находить буквы, какие потребуются для объяснений. Когда буквы сии более не нужны на нижних строках, то они ставятся опять на верхние, каждая на свое место.

Буквы гласные. На середине пятой строки сверху учитель выставляет сначала две крупные заглавные буквы *И* и *А*. Назвав сии буквы, он спрашивает учеников, кто из них может повторить названия. Самые внимательные из них тотчас повторяют, а прочие вслушиваются.

Когда ученики затвердят таким образом три или четыре буквы, смотря по возможности, то учитель показывает им эти буквы в книжке и, не задерживая учеников в классе долее часа, отсылает их домой, приказав каждому из них заучить показанные буквы так, чтобы он был в состоянии читать без ошибки примерные строки, находящиеся при каждом уроке в у п р а ж н е н и я х. Безошибочное чтение этих строк, в которых все буквы нарочно перемешаны, служит лучшим доказательством выученного урока; на доске же в продолжение урока буквы остаются

всегда в неизменном порядке: они через то на первый раз, легче врезаются в память учащихся.

Буквы согласные. Прежде нежели учитель станет говорить о согласных буквах, он должен сказать ученикам, что пройденные с ними тринадцать букв называются гласными, потому что их можно выговаривать голосом; прочие же буквы, которые он будет им объяснять далее, называются согласными, потому что выговариваются только с гласными, а сами по себе, отдельно от гласных, никак не выговариваются и никак не называются. Поймут ли ученики этимологическое происхождение названия гласных и согласных или нет, в том не заключается никакой важности, лишь бы они привыкли этими названиями отличать одни буквы от других, потому что на доске, за отсутствием отдельного названия для каждой из согласных, их можно указывать только указкою, а в книжках нет другого средства отличить их от гласных, как одним общим названием согласных.

Прямые слоги с одной согласною. В первом уроке о согласных надобно довольствоваться объяснением одной буквы *Б, б*, как по изображению ее двумя различными знаками, так и по тому, что здесь в первый раз объясняется составление прямых слогов.

Это делается следующим образом.

Положим, что на пятой строке гласные буквы расположены в таком порядке:

И, А, Е, О, Ы, У, Ю, Я, Ъ, І.

Перед буквой *и* в начале строки выставляют согласную *б* и ученикам, не называя этой буквы, объясняют, что она вместе с *и* составляет *би*, потом *б* накладывают на *и* и говорят, что с следующею гласною *а*, она составит *ба*; с *е* — *бе*, с *о* — *бо* и так далее, постепенно передвигая согласную от одной гласной к другой, что можно весьма удобно делать или пальцем, или даже указкою, потому что гласные должны стоять плотно одна около другой и представлять гладкую поверхность, по которой удобно скользит согласная¹. Передвигая таким образом согласную то взад, то вперед, учитель скоро затверживает с учениками произношение оной в слогах, ни разу ее не называя...

В следующий урок учитель объясняет буквы *р* и *н* точно так же, как объяснял букву *б*. Сначала показывает слоги, составленные с буквою *р*; потом обе буквы *б* и *р* накладывают на гласные *и*, передвигая их в разные направления, спрашивает вразбивку слоги, образуемые то с тою, то с другою буквою, как-то: *ри*, *бо*, *ба*, *ру* и пр. Если ученики с трудом еще различают сии согласные, то учитель, наложив их одну на другую, ставит вместе перед какою-нибудь из гласных, например перед *а*, и попеременно, то снимая, то приставляя верхнюю букву, составляет

¹ Для большего удобства, гласные напечатаны отдельно, и все вместе наклеиваются на один цельный кусок картона, коего величина определяется окружной линией печатного листа.

слоги, то *ба*, то *ра*. Таким образом, около одной гласной можно ставить 3 и 4 согласные, накладывая их одна на другую.

Показав буквы *б* и *р*, учитель присоединяет к ним третью — *н* — и, объяснив ее сначала отдельно, спрашивает потом вместе с прочими вразбивку, приставляя все сии три согласные ко всем гласным попеременно или к одной, как уже было показано выше. Ученики тогда произносят вразбивку *ба*, *ре*, *ну*, *ри*, *бо*, а также *би*, *ри*, *ни*, или *на*, *ба*, *ра* и пр. В конце урока они читают в упражнениях крупные слоги, составленные из этих согласных, а дома окончательно затверживают их через чтение примеров, которые следуют за слогами.

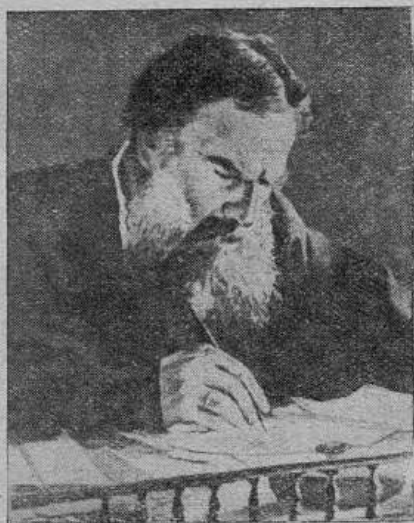
Г. Кремлев, Способ обучения русскому чтению, СПб 1854.

МЕТОД Л. ТОЛСТОГО

Показать все простые изображения букв и написать такие же на стене. Называть буквы и заставлять повторять за собой учеников (буква *ѣ* показывается как отдельная буква и называется *ио*, *ы* выговаривается как грубое *и*). Не дожидаясь того, чтоб ученики выучили буквы, начинать на слух складывать и раскладывать те слоги, которые стоят во главе 1-го отдела.

Учить складывать так: учитель собирает вокруг себя учеников и заставляет читать слово *ба*. Ученики прочтут слово *бе* и *а*. Учитель спрашивает: что вышло? Ученики не знают. Учитель говорит: *бе* и *а* будет *ба* и быстро выговаривает: *ба*, и потом, указывая на следующие склады, говорит: *бе-у — бу; ме-а — ма; пе-а — па; не-у — ну*, заставляет учеников повторять за собою.

Повторив таким образом слогов 20 на разные гласные, учитель говорит только: *бе — а*, и ученики отвечают: *ба*. Уловление учениками процесса складывания происходит весьма скоро, так что не более как в полчаса времени некоторые ученики отвечают верно на всякие соединения из согласной и гласной. Упражнение это, чередуя его с изучением букв, повторяется в первый же урок два или три раза. Когда учитель видит, что большинство учеников складывает на слух верно, начинается чтение с начала первой страницы. Читается слово: *туча*. Если ученики не помнят четырех букв, из которых состоит слово, учитель называет их, пользуясь словами, начинающимися с этих букв: *те-л-е-г-а, у-т-к-а, червяк, арбуз*, и заставляет читать. Как скоро прочтены



т и у, учитель заставляет повторять эти две буквы несколько раз, быстро одну за другою, и спрашивает, что вышло. Ученики отвечают: ту. Учитель говорит: помни — ту и читай дальше. Когда прочтено ча, учитель спрашивает, что было прежде, и заставляет повторить один слог за другим так, чтобы ученики из соединения двух слогов поняли значение слова. Таким образом, учитель с первого же урока начинает и ведет чтение по книге, или выписывая те же слова на доске, что еще удобнее. Самостоятельное занятие для учеников, с первого же урока, составляет списывание букв и прочтенных слов. С первого же или со второго урока учитель показывает обратное действие складыванию и чтению, т. е. раскладывание слов на слоги и слогов на буквы и писание.

Учить раскладывать так: учитель говорит: напишем слово *туча*. Скажи туча реже. Ученик говорит: ту-ча. — Во сколько раз вы сказали? — В два. — Как же? Ту и ча. — Как сложить ту? Ученик не знает, и учитель напоминает, что *те-у* будет *ту*, и тут же делает с учениками на слух обратное упражнение тому, которое делается было для складывания, т. е. учитель сам говорит, заставляя учеников повторять за собой, как сложить разные слоги. Как сложить *ба*? и сам отвечает: *бе-а*, как сложить *па*? *пе-а*. *Ма?* *ме-а*. *Ну?* *не-у* и т. д., и, повторив слогов 20, говорит только: *ту*, и уж ученики отвечают: *те-у*. Тогда учитель возвращается к слову *туча*, опять растягивает его и опять спрашивает, как сложить *ту*? Ученики говорят: *те-у*. Учитель заставляет писать, или сам пишет под их диктовку и спрашивает: чего недостает, чтобы было *туча*. Ученики говорят: *ча*. — Сложи *ча* и напиши. Прочти все вместе.

Таким образом читаются и пишутся все упражнения по порядку, перед началом каждого отдела, складывая и раскладывая на слух слоги и слова, поставленные во главе отдела...

Склады трех- и четырехбуквенные, как: *мгла*, *ведро* и т. д. — усваиваются учениками на слух так же быстро, как и другие склады, и не представляют никакого затруднения.

При обучении по слуховому способу одного ученика можно выучить читать и писать в две недели; в большой школе от 25 до 50 учеников выучиваются в шесть недель.

Особенное удобство этого способа, кроме быстроты, точности и легкости для учителя, состоит в том, что процесс складывания и раскладывания на слух бессознательно передается учениками друг другу, так что в местностях и семьях, где употребляется слуховой способ, меньшие братья и сестры бессознательно выучиваются складывать и раскладывать на слух, и им для того, чтобы уметь читать и писать, остается только выучить буквы.

Л. Н. Толстой, Как учить по слуховому способу. Указания к „Новой Азбуке“ Л. Н. Толстого, Москва, 1896.

Примечание. Хотя Л. Толстой и вносит „слуховые“ моменты в свой метод, но не доводит этого до той формы анализа слогов по слуху, как это делает звуковой метод. Слуховому анализу мешает и принятая им система называния согласных букв с присоединением гласного *е*: *бе*, *ге*, *ме*, *пе* и т. д. Любопытно отметить, что и в последующей практике обучения грамоте при применении звукового метода некоторыми методистами (например, Шапошников) удерживается эта система называния букв. (Л. А.)

ЗВУКОВЫЕ МЕТОДЫ

МЕТОД К. УШИНСКОГО

КОЕ-ЧТО О ПЕРВЫХ УРОКАХ В ШКОЛЕ

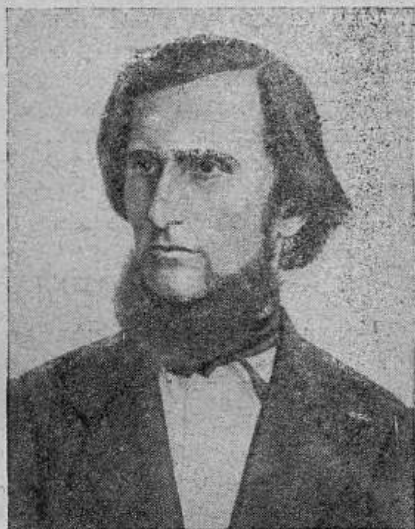
Первые два, три урока с детьми, только что поступившими в школу, можно употребить на то, чтобы устроить между ними некоторый порядок, ознакомиться с ними и ознакомить их с собою и школою: следовательно, это — скорее беседы, чем уроки. Тон на этих беседах должен быть как можно менее формален...

С вопросами своими учитель обращается к целому классу и потом называет дитя, которое должно дать ответ. На первых же уроках учитель должен приучить детей к этой форме вопросов и ответов. Если вопрос нов и ответ на него сколько-нибудь затруднителен, то учитель обращается к одному из более способных, развитых и бойких детей, которые своими ответами ободряют робких. Неправильный ответ ребенка можно поправить, но только в главном и без большой настойчивости, не забывая, что дурные привычки и недостатки выговора исправляются не разом и что очень вредно внушить ребенку убеждение в слабости его сил для выполнения того, что от него требуется.

В эти же первые уроки учитель может приучить детей к некоторым классным движениям по команде, которые полезны не только потому, что дают детям возможность подвигаться и размять свои усталые от сиденья члены, но еще более потому, что помогают учителю возбуждать и сосредоточивать на своих словах и движениях внимание класса. Эти движения должны быть немногочисленны и просты: встаньте, сядьте, руки на стол, руки назад, поднимите правую руку, левую, выйдите из-за скамей, перемените места, первая скамья встань, вторая — сядь, и т. д. Еще лучше, если учитель приучит детей к некоторым из движений по немой команде какими-нибудь условными знаками.

Прекрасное, освежающее и гармонирующее класс средство есть классное пение. Вы заметили, что класс устал, рассеян, работает вяло, начинаются зевки, маленькие шалости: заставьте пропеть какую-нибудь песенку — и все придет опять в порядок, энергия возродится, и дети начнут работать попрежнему.

Если учитель не умеет петь, пусть приучит детей произносить целым классом какие-нибудь стихотворения, пословицы: это



может заменить отчасти пение как средство, освежающее утомленный и расстроившийся класс.

В школе начинать ученье чтению и письму с первых же уроков я не советую, потому что масса новых впечатлений для ребенка и так слишком велика; надобно дать ребенку время осмотреться, попривыкнуть к своему новому положению, и тогда только можно уже рассчитывать на его внимание.

В первые уроки можно показать детям несколько картинок и тем вызвать их на беседу; показать, как складывают из палочек две, три нехитрые фигурки, нарисованные учителем на доске, научить пересчитать пальцы и т. п.

Если учитель занят другим классом, то может отпустить новичков ранее; но никак не внушать им того убеждения, что в классе можно сидеть и ничего не делать.

ПЕРВЫЕ ЗАНЯТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННЫМ ЯЗЫКОМ

Когда новый класс примет несколько стройный вид, привыкнет слушать учителя и исполнять его требования, тогда можно уже начать систематическое обучение отечественному языку, преподаванием которого я и займусь теперь, выразив выше полную необходимость сопровождать его и другими занятиями.

Первоначальное обучение отечественному языку разделяется на три совместно идущих занятия: 1) наглядное обучение, 2) приготовительные упражнения в письме и 3) звуковые упражнения, приготовляющие к чтению. Все эти три упражнения должны идти одновременно, сменяя одно другое в каждом уроке; но для ясности изложения я должен говорить о каждом отдельно.

О наглядном обучении. Способствовать развитию изустной речи в детях есть, без сомнения, одна из важнейших обязанностей учителей русского языка. Никто, конечно, не сомневается, что изустная речь развивается единственно от упражнений. Следовательно, наставник русского языка обязан дать упражнения изустной речи детей и руководить этими упражнениями. Это едва ли не главная его обязанность, и потому, наконец, что изустная речь служит основанием письменной. Но изустная речь основана на мышлении; следовательно, наставник русского языка обязан дать детям упражнения, возбуждающие мысль и вызывающие выражение этой мысли в слове. Но чем вы возбудите мысль ребенка и вызовете из него самостоятельное слово, как не показав ему какой-нибудь предмет или изображение предмета? Вот почему я помещаю наглядное обучение в число обязанностей наставника русского языка и ставлю это занятие прежде двух других — обученья письму и чтению, хотя все эти три занятия, конечно, должны идти одновременно...

Детская природа ясно требует наглядности. Учите ребенка каким-нибудь пять неизвестным ему словам, и он будет долго и напрасно мучиться над ними; но свяжите с картинками двадцать таких слов — и ребенок усвоит их на лету.

Вы объясняете ребенку очень простую мысль, и он вас не по-

нимает; вы объясняете тому же ребенку сложную картину, и он вас понимает быстро. Попробуйте одно и то же происшествие рассказать двум детям, одинаково способным: одному по картинкам, другому без картинок — и вы увидите тогда все значение картинок для ребенка.

Показывание картинок и рассказы по ним — лучшее средство для сближения наставника с детьми. Ничем вы не можете так быстро разрушить стену, отделяющую взрослого человека от детей и в особенности учителя от учеников, как показывая и объясняя детям картинки. Если вы входите в класс, от которого трудно добиться слова (а таких классов у нас не искать стать) — начните показывать картинки, и класс заговорит, а главное, заговорит свободно, непринужденно, что, конечно, необходимо для учителя русского языка, если он не суживает своей обязанности до выучки детей чтению, письму и орфографии.

При наглядном обучении учитель, так сказать, присутствует при самом процессе формирования языка в детях и может направлять этот процесс, причем главное дело опять делает та же картинка: она поправляет ложный эпитет, приводит в порядок нестройную фразу, указывает на пропуск какой-нибудь части; словом, выполняет на деле легко то, что учителю на словах выполнить чрезвычайно трудно...

Вот почему я только могу посоветовать наставнику русского языка, принимающемуся за дело первоначального обучения, достать где-нибудь десяток сносных картин, которые по содержанию своему могли бы вызвать детей на беседу: это могут быть ландшафты, изображения животных и растений, какие-нибудь сцены из народной жизни и т. д. Пусть учитель создаст себе план бесед по этим картинам и ведет эти беседы не торопясь, но и не надоедая детям излишними подробностями. Картины не должны быть известны детям, не должны висеть в классе, иначе они потеряют свой интерес. Пусть учитель приносит в класс картину за картиной, меняя их тогда, когда все содержание картины будет беседою исчерпано и когда дети приобретут навык рассказывать картину порядочно для своего возраста...

О ПЕРВОНАЧАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ГРАМОТЕ ВООБЩЕ

Новейший рациональный способ обучения детей грамоте следует в отличие от всех прочих назвать историческим, потому что он основан на способе, которым, как можно предполагать, был изобретен письменный язык.

Величайший подвиг изобретателей письменного языка состоял в том, что они, не довольствуясь иероглифическими изображениями понятий, стали вслушиваться в слова и разделяли эти слова на простые звуки. Сравнивая же потом звуки в различных словах, заметили, что эти звуки немногочисленны и постоянно повторяются только в различных сложениях. Изобрести условные значки для этих звуков, а вместе и азбуку было уже делом легким.

Заслуга новой звуковой методы обучения грамоте именно в том и состоит, что она оторвалась от прежней искусственной, схоластической методы и обратилась на естественный, исторический путь; обратилась прямо к изучению звуков как элементов звукового слова и их начертаний.

Многие, однакож, в особенности у нас, еще не совершенно сознали преимущества звуковой методы; и если немного уже найдется таких, которые стоят за прежние *азы* и *живете*, то не мало еще защитников последующих затем *бе*, *ве*, *ге*, *ем*, *ен* и бесконечных таблиц складов, говоря, что и по этой методе выучивались читать так же хорошо и скоро, как и по нынешней звуковой...

Я не потому предпочитаю звуковую методу, что дети по ней выучиваются скорее читать и писать, но потому, что, достигая успешно своей специальной цели, метода эта в то же время дает самостоятельность ребенку, беспрестанно упражняет внимание, память и рассудок дитяти, и когда перед ним потом раскрывается книга, то оно уже значительно подготовлено к пониманию того, что читает, а главное, в нем не подавлен, а возбужден интерес к учению.

Обращаясь теперь к изложению самых приемов в обучении грамоте, я считаю себя обязанным высказать, что многое мною заимствовано у немецких педагогов и в особенности у швейцарского педагога Шерра, заимствовано как из книг, так и из личных наблюдений за ходом этого дела в заграничных школах, но изменено мною сообразно нашим русским потребностям и под влиянием моей собственной практики в обучении детей по этому способу. Метода Шерра есть превосходнейший анализ процесса обучения детей чтению и письму и отлично вводит педагога в полное понимание этого процесса. Но на практике в этой методе многое слишком систематично, а потому растянуто и может быть выпущено не только без вреда, но и с пользой. Самые условия нашего языка не позволяли мне слишком близко придерживаться германских методов; но не помешали воспользоваться тем, что, имея общечеловеческие основы, применимо ко всем языкам и детям всех народностей.

ЭЛЕМЕНТАРНОЕ ПИСЬМО

Первые упражнения в письме делаются детьми мелом на классной доске и грифелем на аспидных досках. Грифельные доски должны быть разлинованы с одной стороны на маленькие квадратики для рисования тех фигур, какие наставник найдет на первых четырех страницах «Родного Слова»; на другой стороне должны быть параллельные двойные линейки, несколько пошире тех, какие находятся в азбуке «Родного Слова». Самих азбук не следует давать детям на руки на первых уроках.

Учитель собирает детей в кружок у классной доски и причащает их брать мел в правую руку; причем, разумеется, окажется, что не все дети знают, какая правая и какая левая рука. Чтобы

познакомиться с тоном первого урока, я передам его почти в той форме, какая находится у Шерра, и, конечно, не для буквального подражания.

Учитель. Посмотрите, дети, что у меня в руке? В какой руке у меня мел? Глядите, как я держу его. Алеша, возьми мел так же, как и я. Теперь, ты, Вася, и т. д. Замечайте, что я сделаю мелом на доске. Это точка, точка. Что это такое, Ваня? *Ваня.* Точка. *Учитель.* Что это такое, класс? *Весь класс.* Точка. *Учитель.* А ну, Сережа, возьми мел и поставь такую же точку на доске. Теперь ты, Анята, и т. д. ... Смотрите теперь: сколько я поставил точек, Вася? *Вася.* Две точки. ... *Учитель.* Покажи, Ваня, которая сверху, а которая внизу. А ты, а ты. ... Теперь я ставлю еще точку; сколько точек? *Один из учеников.* Три точки. *Учитель.* Класс, сколько точек? *Класс.* Три точки. *Учитель.* Верно: одна, две, три. Одна стоит сверху, другая — внизу, а третья — где? *Один из учеников.* Посредине. *Учитель.* Хорошо! Подойди, Анята, покажи палочкой точку сверху, внизу и посредине. Митя... и т. д. ...

Когда дети сносно ставят три точки на своих досках, по команде учителя и без команды, тогда учитель идет с классом далее¹.

Учитель. Поднимите правую руку. Хорошо! Где правая рука, там и правая сторона. Вот я ставлю точку на правой стороне доски; от нее налево ставлю другую точку, посредине — третью (учитель ставит три точки в горизонтальном направлении). Ваня, укажи точку направо, точку налево и т. д.

Следуют опять упражнения учеников, сперва на классной, а потом на грифельных досках...

При этом первом упражнении наставник достигает различных целей.

1. Приучает детей правильно сидеть при письме, не прижиматься грудью к скамье, что очень вредно для развивающейся детской груди; не наклоняться слишком близко к доске, от чего очень часто развивается у детей близорукость, класть правильно перед собою доску, держать как следует руки и грифель. Все эти привычки очень важны для здоровья ребенка и для хода самого ученья. Они гораздо легче усвоятся детьми теперь, при первых легчайших упражнениях, чем впоследствии, когда эти упражнения уже сами по себе станут довольно трудными и займут все внимание ребенка. Кроме того, впоследствии, когда ребенок начнет уже писать, отрывать его от дела беспрестанными поправками: сядь прямее, не так держишь грифель и т. п. — сильно мешает ученью и замедляет его ход. Выучив, например, ребенка держаться прямо, мы сохраним очень много времени впоследствии, избавившись от необходимости беспрестанных замечаний.

2. На этих легчайших упражнениях дети приучаются писать в такт, по команде, — что необходимо для письма по американской методе, признанной везде за лучшую. Такт для пишущей руки значит то же самое, что и для танцующей ноги. Строгий

¹ Прошу не забывать, что для удобства и краткости изложения я соединяю везде в один урок то, что должно быть изложено в нескольких.

размер в движении — вот вся тайна красивого и быстрого письма. Посмотрите на руку хорошего писца, как она движется по бумаге, и вам придет в голову искусная нога, танцующая по паркету: в обоих движениях основание одно и то же — такт. Вот почему американская метода письма, в такт, угадавшая законы хорошего письма, так быстро распространилась в школах. И замечательно, что в школе, где сколько-нибудь порядочный учитель учит писать по американской методе, величайшая редкость встретить ученика, пишущего плохо...

Когда дети выучатся с н о с н о проводить линии, хорошо сидят, хорошо держат доску и грифель, слушают команду учителя, тогда уже можно приступить к письму, но еще не самых букв, а только элементов нашей азбуки. Эти элементы азбуки выставлены у меня на 5-й странице азбуки «Родного Слова».

Все эти упражнения — прямая черточка, черточка с крючком внизу, черточка с двумя крючками и нолик — пишутся с одного почерка, не отрывая руки от доски. При этих упражнениях не нужно слишком спешить; чем основательней пройдете вы их, тем вернее и быстрее пойдете потом... Еще замечу, что всякое новое упражнение учитель должен начинать сам с учениками на классной доске, потом упражнять их в такт на грифельных досках и, наконец, когда дети приобретут навык, оставлять их самих упражняться...

После письма ноликов, связанных один с другим, можно приступить к письму гласных букв, звуки которых уже будут знакомы детям из второго упражнения, которое должно идти одновременно с подготовительными упражнениями в письме и о котором я буду говорить в следующей главе. При письме букв следует помогать детям усвоить начертание букв, давая каждой букве особое название: так буква и — будет две палочки с двумя крючками внизу; о — будет нолик, или кружочек; а — нолик с палочкой; е — полунолик и т. д.

Приучив писать восемь гласных, поставленных на 5-й странице азбуки, и, конечно, п о с л е их звукового изучения, о котором будет речь ниже, следует упражнять детей в письме слогов из гласных: ая, ея и т. д., с которыми они уже познакомились по звуку. При этом следует писать всякий слог с одного почерка, если возможно, и притом также в такт.

Когда в изучении звуков дети перейдут к первой согласной с, тогда следует приступить к письму целых слов в том порядке, в каком они находятся в письменной азбуке...

ЗВУКОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ, ПРИГOTOВЛЯЮЩИЕ К ЧТЕНИЮ

Изменяя во многом практически уроки Шерра, я тем не менее придерживаюсь и здесь принятой им драматической формы, считая ее самою удобною для передачи приемов преподавания.

Оставляя учеников на скамьях, учитель говорит: „Заметьте теперь, дети, какой звук я скажу“ — и произносит громко и протяжно звук а. „Ваня, скажи то же, Митя“, и т. д.

Учитель требует, чтобы ученики произносили звук громко, отчетливо, не переходя ни в *о*, ни в *е*.

Учитель. Теперь я произнесу другой звук — *о*. Повтори его ты, ты и т. д. Вот мы знаем теперь два звука *а* и *о*. Сколько звуков мы знаем, Вася? Какой первый, какой второй? Скажите сначала первый, потом — второй, сначала — второй, а потом — первый. Говорите через человека: один — *а*, а следующий — *о*. Третий — опять *а* и т. д. Первая скамейка — второй, третья скамейка — первый звук и т. д.

Эти маленькие приемы, о которых, избегая повторений, я не буду упоминать дальше, гораздо важнее, чем могут показаться с первого взгляда, своим разнообразием и неожиданностью перемен; они превосходно упражняют внимание целого класса, ученье идет живо, дети не скучают; каждый ждет, что его спросят, и принимает участие в общей деятельности.

За первыми двумя звуками учитель знакомит тем же способом с третьим звуком — *и*.

Учитель. Какие вы знаете звуки? Первый? второй? третий? А вот я скажу вам целое слово — *вол*. Какой здесь звук: *а*, или *о*, или *и*? *Во-о-ол!*

Ученики, наиболее способные, угадают с первого раза. Если же никто не угадает, то учитель должен сказать сам. За третьим, четвертым словом все начнет отгадывать, но сначала, конечно, не без ошибок. Для этих упражнений нужно брать односложные слова и притом такие, в которых гласные произносятся чисто. Вот несколько таких слов: *кот, пол, конь, кол, сон, соль, шаг, мак, шар, рак, сад, таз, бич, льня, мир, сиг, чиж.*

В том же порядке следует знакомить детей с остальными гласными; но уже не по три, или по две, а по одной разом. Первое знакомство должно быть с тремя буквами, на том основании, чтобы дитя могло сравнивать звуки или буквы в письме, потому что только это сравнение укореняет их в памяти. Если же вы хорошо укоренили в детской памяти первые три буквы или первые три звука, то продолжайте строить понемногу на этом прочном основании. Каждая новая буква и каждый новый звук, поступая в число твердо замеченных, быстро усвоится детьми, но дайте им опять разом три буквы или три звука — и вы рискуете, что дети позабудут и то, что уже выучили. . .

За первыми тремя буквами я советую усвоить: *е, у, ы*, оставляя покуда *я, ю*, потому что это собственно доегласные буквы: протянувши *я*, вы слышите в конце *а*, а протянувши *ю*, вы слышите *у*, что сбивает детей; так что эти звуки следует изучить в двухсложных словах, где дети могут сравнить и различить близкие звуки, например в слове *яма*.

Звук *ы* у нас часто смешивают в некоторых местностях с звуком *и*, так что учителю придется потрудиться, чтобы усвоить детям понимание различия между этими двумя звуками. Но при этом пусть он не забывает, что язык и слух формируются постепенно и что разом тут ничего не сделаешь.

Для отыскания звуков *е, у, ы*, предлагаю я следующие односложные слова: на звук *е*: день, щель, медь, лещ, мел, лес, бег, лень, жест, печь, цель; на звук *у*: дуб, жук, гуж, зуб, куль, луг, луч, сук, суп, шум; на звук *ы*: бык, дым, пыль, мышь, быль, сыпь, тын, сыч. Все эти слова следует перемешивать так, чтобы детям беспрестанно приходилось угадывать разные звуки, а не один и тот же сряду.

Теперь уже можно перейти к двусложным и многосложным словам. Прием следующий.

Учитель. Сколько же вы знаете звуков? Какие, Вася? Какой звук Вася пропустил, Митя? Перечислите теперь: все ли? Ну, вот я вам скажу слово *мама!* Какой здесь звук? Сколько раз он здесь повторяется? *ма-ма?* А в слове *ла-па?* А в слове: *о-о-о* какой звук? Сколько раз повторяется? А в слове: *по-то-лок?* Но вот слово: *шу-ба.* Какие в нем звуки? А в слове: *ры-ба?* А в слове: *во-ло-са?* А в слове: *си-ни-ца?* И т. д.

Здесь еще не место объяснять детям, что такое слог; довольно и того, если внимание детей будет обращено на склад слова и они, только подражая учителю, приобретут навык разбивать слова на слоги и отыскивать в каждом слоге знакомую им гласную.

Здесь можно еще употребить и другой прием, очень занимающий детей, задавая детям самим придумывать такие слова, где был бы звук *о* или звук *а* и т. д. Сначала дело пойдет медленно и ошибок будет много; но потом слова посыплются со всех сторон. . .

Изучив все гласные звуки и в то же время, когда дети упражняются в письме гласных и слогов из гласных, все еще не давая детям в руки азбуки, можно уже приступить к звуковому изучению согласных.

Уяснить детям значение согласной буквы — самое важное и самое трудное дело во всем обучении грамоте. Это ключ к чтению: когда дети овладели им, то все остальное пойдет легко. Я советую употребить для этого следующие приемы.

Учитель. Знаете ли вы, что такое *уж*? (Змея ползает, у змеи нет ног; *уж* — змея не ядовитая, у него есть жало; он вылезает греться на солнышке и т. д.) А знаете ли вы, что такое *ус*? (*У* кого есть *усы*? и т. д.) Какой слышите вы знакомый вам звук в слове *уж*? А в слове *ус*? Странно: в одном слове *у* и в другом слове *у*, а одно выходит *уж*, другое — *ус*. На что оканчивается слово *у-ж-ж*? А на что оканчивается слово *у-с-с*? Вот мы знаем теперь с вами два новых звука: *ж* и *с*. Какой первый? какой второй?¹ Какой первый звук в слове *ус*? Какой второй? А в слове *уж* какой второй? А в слове *еж*? А в слове *ось*? (Если дети не знают, что такое *ось*, то следует объяснить.) Вот вы знаете теперь два новых звука: один *жж*, а другой *сс*. Какой из этих звуков в слове *нож*? А в слове *нос*? А в слове *лужа*? А в слове *коса*? А в слове *жаба*? и т. д. Не подберете ли вы сами какого-нибудь слова, где был бы звук *жж*? А звук *сс*?

¹ Конечно, дети не отвечают удовлетворительно на каждый вопрос, и, чтобы вызвать ответ, учитель должен иногда много потрудиться. Но я, для краткости, выставляю здесь одни вопросы, означая ими постепенный ход обучения.

Конечно, здесь изложен не один урок, а несколько. Когда же дети будут легко угадывать хотя два согласных звука в данных словах, тогда уже можно будет перейти к письму согласных и к полному соединению звукового изучения с письмом. . .

Для перехода от звукового изучения к письму и чтению я советую следующий прием:

Учитель. Вот теперь я вам скажу слово у-с-ы. Какой здесь звук первый: *ы* или *у*? у-с-ы. Хорошо! А последний? у-с-ы. А посредине что? у-с-ы. Сколько здесь звуков? Какой первый? Какой второй? Какой третий? А в слове: у-ж-и? А в слове е-ж-и? А в слове: о-с-и? А в слове: о-с-ы? Какие из звуков в слове о-с-ы вы умеете писать? Поди, Ваня, к доске и напиши. Ну, вот есть первый звук, и третий, а второго-то и нет. Какой второй? Где он должен стоять? Умеете ли вы его написать? Нет? Хорошо же, я вас выучу: *сс* — очень не трудная буква. Вот как она пишется.

Когда дети приучатся писать букву *с*, тогда учитель продолжает:

Какая первая буква в слове *осы*? Напиши ее, Ваня, на доске. Какая вторая? Напиши и ее рядышком, с правой стороны. Какая третья? напиши и ее. Читай теперь букву за буквою. Хорошо! вот теперь ты написал и прочел целое слово. Напиши теперь ты, Митя; теперь ты, Ашота, и т. д.

С началом чтения и письма по азбуке не следует оставлять отдельных звуковых упражнений. . .

Такие звуковые упражнения весьма полезны для развития внимания в детях и прекрасно готовят их к правильному письму. Они могут выражаться в следующих приемах: а) угадывание заданных звуков в словах; б) подбор детьми слов на заданные звуки; в) разложение слов на слоги и слогов на звуки; г) сложение слов из звуков; д) замена одних звуков другими, — причем с переменной одного звука значение всего слова изменяется, например: *кот*, *пот*, *сот*, *рот*, и т. д.; е) приставка буквы к началу слова, например: *от* — *рот*, *крот*, *рыть* — *крыть*, *скрыть*, *вскрыть*, и т. п. Это очень полезно для приучения детей к соединению нескольких согласных и на письме, и в выговоре; причем следует стараться, чтобы каждая согласная была слышна в слове; ж) приставка в конце слова и з) перестановка одних и тех же звуков, причем меняется значение слов, например: *мука*, *кума*, *сон*, *нос*, и т. д.

Существенных правил и главных приемов предлагаемой мною методы немного. . . Вот они в главных чертах:

- 1) приучить *глаз* и *руку* дитяти к письму элементов букв;
- 2) приучить *слух* дитяти к отысканию отдельного звука в слове;
- 3) приучить *язык* дитяти к отчетливому произношению звуков;
- 4) приучить *внимание* дитяти останавливаться на словах и звуках, их составляющих, и
- 5) приучить и *глаз*, и *руку*, и *слух*, и *язык*, и *внимание*.

дитяти разлагать и складывать слова, представляемые в уме, произносимые, писанные и печатные.

Все это вместе имеет целью: упражнять все способности дитяти вместе с учением грамоте, развивать, укреплять, давать полезный навык, возбуждать самостоятельность и, как бы мимоходом, достигать обучения чтению и письму.

К. Д. Ушинский, Руководство к преподаванию по „Родному Слову“, ч. I, изд. 24, СПб 1911.

Примечание. Конечно, применять целиком метод Ушинского в наши дни нельзя: в нем многое устарело. Так, расходится с современными данными фонетики утверждение, что в словах уж, еж и т. п. на конце слышится звук ж; в слове уж и будто бы на конце слышится и, и т. п. Самый метод Ушинского, начинающийся с синтетического момента (даются отдельные звуки — о, а и т. д.), а потом переходящий в аналитико-синтетический, не может оказаться приемлемым для нашей школы. Но в методике Ушинского чрезвычайно много такого, что просится в современную методику: это настойчивое развитие слуха, зрения учащихся; прекрасное построение вступительных уроков; полезнейшие указания на необходимость применения наглядных пособий; настойчивые указания на связь обучения грамоте с развитием речи и т. д. (Л. А.)

МЕТОД В. ВОДОВОЗОВА

Мы начинаем с изустного звукового разбора слов. Таким разбором звуков следует заниматься никак не меньше двух недель при начале обучения и потом продолжать его уже в связи с письмом и чтением во все продолжение первого и отчасти второго года обучения. Если бы при начале обучения исключительно на такой изустный разбор был назначен и месяц, то это послужило бы лишь к пользе учащихся: срок в две недели мы назначили, лишь сообразуясь с условиями народной школы. Но скажут: это только замедлит обучение грамоте, на которое в народной школе и без того немного времени... Звуковой разбор слов гораздо важнее, чем обыкновенно думают: он не только не замедляет, а напротив значительно ускоряет обучение грамоте, если не разумеешь под грамотой одно скороспелое затверживание букв, ведущее лишь к плохому чтению. После механической трудности движения руки при письме, с помощью звукового разбора вы преодолеваете важнейшую трудность в обучении грамоте, а именно: умение ясно разделять звуки в слове, необходимое для письма, и умение быстро сливать их, необходимое для чтения... Когда вы утвердите в уме ребенка слуховое впечатление, т. е. звук, то к нему совершенно ясно присоединяется и зрительное впечатление, т. е. знак, или буква, и мускульное ощущение руки при том или другом ее движении во время письма; а надо помнить, что слух ребенка вообще труднее развивается, чем зрение. Звуковой разбор и тут помогает, содействуя при совместном упражнении слуха и органа языка отчетливому выговору звуков и отчасти исправляя недостатки произношения (хв вместо ф, с вместо ш, л вместо р и пр.). Если же к обучению грамоте присоединить и правописание, то можно

сказать, что звуковой разбор по меньшей мере втрое сокращает время обучения. Привыкнув разбирать слово по звукам, ребенок впоследствии не напишет ни одного слова, не спросив себя наперед, из каких звуков оно состоит. Значит, он приобретает привычку быть внимательным и к буквам, которые при звуковом разборе произносятся так, как пишутся, — это первое. . . Наконец, изустные упражнения в слиянии звуков служат важным подготовлением к чтению. Если учащийся сумеет всегда из заданных ему звуков составить слово (например л, а, п, а — что будет? п, а, л, к, а — что будет?), то он уже наполовину знает читать, потому что при чтении слияние звуков составляет главное затруднение, а заметить очертание букв, как мы уже объясняли, не так трудно. Одновременно с звуковым разбором имеют место и другие занятия, подготовляющие к грамоте, а именно: первые упражнения в черчении, имеющие целью установить руку, и первые беседы, служащие к развитию понятий. В этих беседах дети, во-первых, узнают то, что им потом пригодится при объяснениях во время письма (величина, положение предмета, верх, низ, вправо, влево, вкось, прямо, и пр.); во-вторых, беседа должна приводить в сознание самую необходимость грамотности. . . С известным развитием понятий, он уже не удовлетворяется устной передачею мыслей, ему хочется сообщать их и всеми другими способами (телодвижениями, письменными знаками и пр.) и узнавать больше, чем сколько дает отрывочная, устная беседа. Возбуждая внимание учеников к окружающим явлениям, преподаватель пробуждает их любознательность и при этом не пропустит случая кратко указать, что можно узнать из книг, и также, какая выгода передавать свои мысли письменно. Вот еще одна цель первых бесед, которые обыкновенно назначаются лишь для того, чтобы приободрить учеников и с ними ознакомиться.

В. И. Водовозов, Предметы обучения в народной школе, СПб 1873.

ОБРАЗЦЫ УРОКОВ ЗВУКОВОГО РАЗБОРА

1-й урок. Вы знаете, чему будем мы с вами учиться? — Читать, писать. — Сразу этого нельзя сделать. — Прежде чем разбирать по книге каждую букву, надо знать, какие такие есть буквы и как их выговаривать: зная это, потом скорее читать и писать научишься. (Преподаватель здесь занимается не буквами, а только звуками; но говорит это детям потому, что они, конечно, слышали, что, читая по книге, разбирают буквы, хотя о буквах в сущности и не имеют никакого ясного понятия. Что-нибудь подобное мы считаем иногда полезным сказать, чтобы детям не показалось странным, отчего не показывают им букв по книге. Впрочем, преподаватель лучше может решить, когда нужно употреблять подобные приемы: так или иначе действовать на убеждение детей ему необходимо; но там, где предварительный звуковой разбор уже вошел в обычай, конечно, нет нужды в этих объяснениях: дети уже по рассказам других, учившихся в школе, знают, чем они вначале будут заниматься.)

Вот, мы с вами разговариваем. Двое из вас разом что-то мне говорят, а я им: а, что? Когда это я так скажу? Федя, повтори, да поскладнее. Когда я не

дослышу, то спрашиваю: *а?* Помните же *а*. А вот я гуляю в лесу и кричу: *ау*. Это тоже я кричу, когда не дослышу? Нет, когда перекликаюсь с товарищем, даю о себе знать. Ваня, повтори... Все вместе: *ау*. Ну, так нас найдут, хоть мы и заблудились. Вот, как я скажу: *аа-уу* сперва что слышно? — *а*. — А потом? — *у*. — Я начинаю: *а, а*, кончаю: *у, у*, и выйдет *ау*. Тут *а* вначале, а на конце *у*. А вот, я знал мальчика, который, о чем ни спрошу, сейчас мне: *ась, ась*. Что он говорил? отчего? *Ась* — тут тоже слышно *а*. Одно ли *а?* Как *а* слышно: сперва или после? — *А* слышно вначале — *ааа-сь*. (Преподаватель заставляет протянуть букву.) *Авось* Коля мне скажет, где *а*. *Авось* — значит, жду я или не жду, что Коля скажет. Ну, Коля, повтори же это слово. Скажи, есть тут *а?* где оно слышно? Повторите все: „в слове *авось* вначале слышно *а* — *аа-вось*“. Мы сказали „в слове“; а если сказать: „*Авось* Коля угадает“ — тут тоже одно слово? — Нет, тут несколько слов. — Тут речь: в этой маленькой речи сколько слов? — Три слова. — Какие? — Как тебя зовут? — Петр. — А не Андрей? Скажи, Петя, в каком имени есть *а*: в имени „Петр“ или „Андрей“? Кто скажет еще имя, где *а* вначале? — Антон. — Еще... еще. — За мною все вместе; „в словах: Антон, Анна, Андрей, Алексей, Александр — вначале слышно *а*“.

2-й урок. Показывал я вам букву *а* в книге? — Нет. Вы ее не видели; как же вы ее находили в словах? — Мы ее слышали, мы ее находили по слуху. — Потом, как вы немного научитесь чертить, я вам покажу, как писать *а*, а теперь мы покамест только выговариваем да отыскиваем буквы по слуху. Я вам говорил *а* — слышите вы *а* или нет? Что мы еще слышим? Звон колокольчика, шум ветра, стук телеги, пение птицы. Все, что у нас звучит в ушах, мы слышим; все, что мы слышим, и называют звуком. Когда я выговариваю *а*, будет это звук или нет? Слышите вы *а?* Это звук? А пишут вот так (преподаватель здесь лишь для примера показывает на доске, как пишут *а*). Как напишешь *а*, то это и будет буква, а как выговариваешь, то это только звук. Будем же и мы называть *а* теперь не буквою, а звуком, потому что мы еще не пишем, а только выговариваем. Вот, отыщите мне еще другой звук; слушайте, что я скажу. Предо мною здесь книга, а дальше — доска. Я не скажу ни „книга“, ни „доска“, а вот так укажу: то (значит, доска), это (значит, книга). Повторите: „то-это“. Сличите оба слова: в слове „это“, какой особый звук, которого нет в слове „то“? что вы тут слышите кроме „то“? Подумайте хорошенько... э-это: *то* и еще что-то. — Здесь вначале слышно э.

9-й урок. На дворе сделали ледяную горку. Ваня взял салазки, втащил их наверх, сел и что сделал? Скатился, съехал. Какая разница между словом „ехал“ и „съехал“? Что слышно вначале в слове „съехал“? Говорить медленно „*ссс-ее-хал*“. Теперь протяните первый звук и обрежьте, чтобы „ехал“ сказать отдельно. — *ССС-ехал*. Первый звук какой? — *Ссс*. Когда я говорю „смотрите, тише“, я скажу: *ссс*, тише (преподаватель показывает рукою). „У ж“ — какие звуки? — *У, жж*. А если я скажу: „ус“, какой будет второй звук? Тяните *ууус*, потяните *уу* и скачком ко второму звуку *уу-сс*. Вместе, в ряд. *Ус*. Где *ус*, покажи. Один ли *ус*?... Что это значит? Подберите сами слова, где был бы звук *сс* (слова эти не для разбора).

18-й урок. Упражнения на звук *п*. К этому времени дети уже могут научиться писать звуки *и, ш*; затем следует буква *п*, также происходящая прямо из элементов звуковой разбор здесь соединяется с письмом, но еще продолжается и отдельно.

Кто летает? — П т и ца. Говорите медленнее. Когда вы начали, как вы сделали губами? Вы крепко сжали губы; а потом т и ца сказали уже с немного раскры

тым ртом. Отбросим т и ца; первый звук, произнесенный со сжатыми губами, какой будет? Вот, когда курят трубку, как делают губами? — Ппп, „Цыц“, я говорю, когда собака ворчит, а когда зову курочку, как скажу? „Цы“. Какая разница в звуках? Какие звуки одинаковые? — Шы. А чтобы вышло цыц, что прибавить? А чтобы вышло цып? Сказать это слово раздельно и слитно. „Цы-т“. — Вместо *ы* поставить *а*. Складывать: *ц* да *а*. *Ца*. Да *п*. *Цап*. Прибавить после *ца* звуки *рр-а*. *Ца-рр-а*. А на конце *п*. *Царап*. Слить: *ц* да *а*. *Ца*. Да *рр*. *Цар*. Да *а*. *Цара*. Да *п*. *Царап*. Про кого когда говорят „цап-царап“?

В. И. Водовозов, Руководство к русской азбуке, СПб 1875.

МЕТОД Н. КОРФА¹

1-й урок. Учитель ставит на планочку, прибитую к классной черной доске, букву *А*; громко ее произносит; все ученики повторяют ее громко, и потом каждый отдельно громко говорит ее. Затем учитель пишет эту букву на доске, и каждый из учеников пишет ее; тут дело не в красоте, а в том только, чтобы можно было узнать букву. Не раньше, когда все отлично произносят букву и твердо знают, как она пишется, учитель показывает другую букву *М* и ставит ее на планочку на доске. При произношении и письме повторяется то же, что при букве *А*. Затем учитель вызывает к доске несколько бойких учеников и, поставив *М* после *А*, говорит одному из них: „произнеси первую букву“; ученик произносит — *А*; „произнеси и вторую букву“; ученик произносит — *М*; „произнеси одну за другою, да как можно скорее: что же у тебя вышло?“ Ученик говорит — *АМ*. У меня ученики часто угадывали. Если бы этого не случилось, учитель должен объяснить, что из двух звуков (*А*) и (*М*) выйдет *АМ*. Затем учитель опять упражняет весь класс и заставляет его написать *АМ*. Когда все поняли это, учитель переставляет *М* перед *А*, и ученик догадывается, что эти два звука вместе произведут *МА*. Учитель упражняет в этом весь класс все пишут прежде *АМ*, потом *МА*, учитель снимает буквы с планки, для того чтобы дети не могли списывать; учитель громко и внятно произносит, немного нараспев: *АМ* и *МА*, и по тому, как напишет каждый из учеников, можно убедиться: понял ли он, или нет. Отнюдь не идти далее, пока предыдущее не вполне усвоено. Затем учитель на планочке составляет слово *МАМА*; ученики его читают и пишут. Потом учитель выставляет на планку букву *Ш*, упражняет, как сказано выше, в произношении и письме, составляет *АШ* и *ША*; дети пишут это. Затем составляется слово *МАША*. И к нему применяются прежние упражнения в чтении и письме.

2-й урок. Повторить весь первый урок и затем упражнять детей в чтении и письме буквально так, как объяснено выше. В скобках показано, как учитель произносит букву, выставляемую им на планочку на классной доске.

О, К (к).

ОШ, ШО, ОМ, МО, ОК, КО, АК, КА
КОШКА, КАШКА, ОКОШКО, КАША, КОМОК

В последнем слове не нужно ставить *ь* (об этой букве дети узнают из урока № 26). Все вышеозначенные слова состоят из букв, уже знакомых детям; поэтому дети легко их напишут и легко прочитают, если только они поняли первый

¹ Метод Корфа — звуковой синтетический. (П. А.)

урок. Слова потруднее учитель сам составит на доске (КОШКА, КОМОК, ОКОШКО); остальные два слова (КАШКА, КАША) учитель не будет составлять, а только произнесет их, чтобы дети сами писали и приучались писать по слуху. При этом учитель, произнося слово, будет стараться разделять слоги, произносить очень громко, несколько раз произносить одно и то же слово, пока привыкнет слух детей. Дети, написавши слово, сказанное учителем, могут сами громко повторять это слово, чтобы им легче составить его из букв, по слуху.

Н. А. Корф, Руководство к обучению грамоте по звуковому способу, СПб 1869.

МЕТОД И. ПАУЛЬСОНА¹

ОБЩИЕ ПОЯСНЕНИЯ

В начале 1843 г. Фогель издал книжечку под заглавием: «Des Kindes erstes Schulbuch» («Первая школьная книжка дитяти»), заключающую на 50 страницах изображения самых обыкновенных предметов, как-то: шляпы, крыши, избы, топоры, трубы, столы, чашки, кровати, телеги, печи, скамейки и т. д. Всего 100 предметов. Каждый предмет был нарисован дважды: в контуре и с тушевкой (в перспективе), и под каждым рисунком помещено название предмета — под контурными рукописными буквами, а под тушованными печатными. В этом состоял весь букварь: ни алфавита, ни складов, ни ряда слов и предложений для постепенного упражнения в чтении, словом, ничего, кроме простейшего изображения предметов и их названий. В конце книги только было приложено объяснение, из которого не лишним будет привести здесь главные мысли. «План, положенный в основание этой книжки, — говорит Фогель, — имеет ближайшею целью соединение первых упражнений в разговоре и письме с первыми наглядными упражнениями, которыми должно начинаться обучение в каждой целесообразно устроенной элементарной школе. . . первая книжка, которую мы даем детям в руки, — книжка с картинками, содержащая весь необходимый для первых бесед с ними материал. Способ же обучения по этой книжке следующий: учитель рисует означенный в книге предмет в возможно простых очертаниях, но в большом размере и явственно, на классной доске, и именно на глазах учеников; ибо дети, приучаясь к какой-либо деятельности, подвигаются на это прежде всего инстинктом подражания, и потому хотя в и д е т ь, как что делается. . . Окончив рисунок на классной доске, учитель старается заинтересовать детей изображенным предметом, облекая его в маленький рассказ и содействуя к уразумению как целого, так и отдельных частей его посредством вопросов и ответов; при этом же дети должны приучиться выражать каждый приобретенный ими результат в полном и правильном предложении. По достаточном ознакомлении детей с предметом учитель исполнит только их собственное желание, приглашая их нарисовать тот же предмет на их аспидных досках, кто как умеет, один, два и больше раз, смотря по

¹ Метод Паульсона — звуковой аналитический. (П. А.)

способности и охоте каждого. Коль скоро это сделано, — причем, однако, отнюдь не должно быть слишком требовательным, — учитель говорит ученикам, что всякий предмет: дом, шляпа, окно и т. д. — можно не только нарисовать, но и написать, чем выигрывается много места и времени. Такой «написанный дом» находится в книге под рисунком дома, и всякий человек, умеющий читать, знает, что это означает дом, хотя бы и не видел рисунка. Затем учитель сам пишет слово на классной доске и приглашает детей списать это слово, как они прежде списали или срисовали изображение предмета. При этом он удивится, как скоро дети достигнут не только четкости, но и правильности письма, уже на первых уроках, тогда как те же дети, при прежнем способе обучения, по целым месяцам мучатся над отдельными буквами. Причина этого явления кроется в том, что слово имеет для ребенка содержание, и именно интересное для него вследствие предшествовавшей беседы; отдельная же буква, сама по себе мертвая, такого содержания не имеет. А что написанное слово, равно как и печатное, состоит из отдельных букв, об этом дети догадываются и узнают при обучении затем чтению, для которого учитель пользуется теми же словами. Тогда наступает и настоящая пора начать собственно каллиграфическое обучение письму, приводя буквы в так называемом генетическом порядке; при этом, однако, следует продолжать и писание целых слов, так как в них отдельные буквы являются всегда связанными.

I. Предметы, служащие основанием обучения, выбраны: 1) самые обыденные, дабы, согласно требованию дидактики, начать учение с известного более или менее всем детям первого школьного возраста как деревенским, так и городским; 2) по возможности одновременные, чтобы переход от одного предмета к другому не был слишком резок; 3) простые по сочетанию, дабы не затруднить учеников в их первых попытках рисования, а равно и плохо рисующего учителя (поэтому почти все предметы изображены без перспектив).

II. Число этих предметов я ограничил восемнадцатью, так как в названиях их заключаются не только все буквы алфавита (исключая э, ¹), но и главнейшие их сочетания¹.

III. При определении последовательности этих предметов по названиям или, вернее, по элементам этих названий (звукам и буквам) я имел в виду:

а) чтобы в первых словах, которые детям придется разлагать, звуки явственно различались и означались буквами, не сливающимися при связном письме;

б) чтобы простые согласные звуки предшествовали их сочетаниям;

в) чтобы из знакомых детям звуков и букв на первых же порах можно было составлять ряд новых слов;

¹ Вот список слов, которые берет Паульсон: оси, сани, дуга, пила, рама, чаша, метла, лейка, рукавица, фонарь, ухват, щипцы, корзина, яблоко, юла, рюмка, ружье, гнездо. (П. А.)

г) чтобы буквы, состоящие из более простых и легких черт (и, с), предшествовали буквам более сложным (ж, ф);

д) чтобы полугласные ь и ъ не являлись на первых же уроках (почему и избраны большею частью слова с прямыми слогами).

И. И. Паульсон, Способ обучения грамоте по первой учебной книжке.

О ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ КУРСЕ

И. Паульсон

Подготовительный курс, требующий от 4 до 6 недель времени, имеет целью: во-первых, ознакомить учителя со степенью умственного развития вновь поступивших учеников; во-вторых, приучить детей к вниманию и деятельному участию в уроке; в-третьих, выяснить все смутно или превратно понимаемое ими; в-четвертых, ознакомить и освоить их с установленными в школе порядками и в-пятых, сообщить им те представления и навыки, которые необходимы для успешного восприятия отдельных учебных предметов, назначенных по программе.

Хотя каждая беседа преследует все поименованные цели в их нераздельности, но это не мешает нам ограничиться здесь рассмотрением лишь той части этого предварительного курса, которая занимается специально подготовкой к усвоению грамоты. Так как в обучение грамоте входят письмо и чтение, то и подготовительные упражнения должны быть двоякого рода: а) упражнения, подготавливающие к усвоению процесса письма, и б) упражнения, подготавливающие к усвоению процесса чтения. Понятно, однако, что упражнения эти могут быть признаны «подготовительными» в таком только случае, если, во-первых, содействие их более успешному усвоению процессов письма и чтения не подлежит сомнению и если, во-вторых, они, по присущей им своеобразности, не могут войти в состав самого курса грамоты, следовательно, должны быть предпосланы. Рассматривая с этой точки зрения введенные в наших начальных школах подготовительные упражнения, мы должны сказать, что упражнения первого рода, т. е. подготавливающие к усвоению процесса письма, удовлетворяют приведенным двум условиям только отчасти, а упражнения второго рода им вовсе не отвечают.

Подготовка к письму состоит у нас обыкновенно в следующем: 1) дети приучаются правильно сидеть, правильно держать и вести грифель и 2) упражняются в черчении буквенных элементов. Что черчением буквенных элементов дети подготавливаются к писанию и целых букв, это не подлежит сомнению. Очевидно также, что приучение их к правильному держанию и ведению грифеля должно предшествовать самому курсу письма. Но писание буквенных элементов могло бы идти и рядом с анали-

зом букв. Правда, вследствие этого обучение письму замедлилось бы в некоторой степени; но зато упражнение это было бы осмыслено: дети знали бы, что производимые ими черточки суть составные части знакомых им букв, тогда как, упражняясь в подготовительном курсе, они не понимают вовсе, к чему служат все эти палочки, петельки, кружки, полукружки и т. д. Кроме того, учителя, желая поскорее отделаться от подготовительного курса, заставляют детей наполнять этими чертами целые страницы и тем наводят на учащихся смертельную скуку. Между тем, есть полная возможность придать этому упражнению совершенно иной характер и возбудить им в детях живейший интерес. Для этого стоит только облечь его в конкретную форму, т. е. упражнять учащихся в рисовании таких предметов, в изображение которых входят те же элементы. Таким образом, рисуя, например, домик или избу, ученики будут, сами того не замечая, упражняться в изображении прямых черт; отвесных, горизонтальных и наклонных; рисуя яйца или сливы, они упражняются в черчении овала и т. д. . . Если затем учитель заставит их производить те же черты и отдельно (мы, конечно, предполагаем, что он не заставит их исписывать целые страницы, а ограничится задачами в 2—3 строки), то это им отнюдь не наскучит; ибо черточки эти будут иметь для них смысл как составные части знакомых им конкретных форм и как таковые легче запечатлеются в памяти. В таком виде черчение буквенных элементов вполне удовлетворяет вышеприведенным двум условиям и может быть признано целесообразным подготовительным средством для систематического курса письма. . .

Что же касается до упражнений, предпосылаемых обыкновенно курсу грамоты с целью облегчить устный анализ и состоящих в постепенном делении членораздельных звуков из целого ряда специально для этого подобранных слов, то выделение это не может облегчить анализа. Различить же в слове один звук для ребенка вначале столь же трудно, как и несколько звуков, именно потому, что о простых членораздельных звуках он не имеет ни малейшего понятия. Следовательно, прежде всего необходимо познакомить детей с этими звуками порознь. Этого, однако, еще недостаточно. В подготовке нуждается не только анализ устных слов, но и весь процесс чтения вообще. Мы знаем, что между учениками, поступающими в школу, нередко встречаются и дети с большими или меньшими недостатками произношения. Таких детей учить грамоте да еще по звуковому способу, если и возможно, то во всяком случае чрезвычайно трудно. Поэтому в подготовительном курсе необходимо еще заняться проверкою, в какой степени поступившие дети обладают правильным выговором, и при встрече с какими-либо недостатками произношения у того или другого ученика позаботиться об исправлении этих недостатков.

Все эти цели, т. е. а) ознакомление с отдельными членораздельными звуками, б) проверка выговора и в) исправление дурного произношения, достигаются вернее всего посредством

упражнения в артикуляции, т. е. в произношении простых членораздельных звуков...

Мы указали на звукоподобия как на прекрасное средство знакомить детей с членораздельными звуками. И действительно, помощью звукоподобий, особенно если они будут сопровождаться пояснительными картинками и рассказами, упражнения в артикуляции могут быть облечены в самую привлекательную для детей конкретную форму.

Под звукоподобиями мы разумеем звуки, издаваемые предметами внешнего мира (как одушевленными, так и неодушевленными) и имеющие сходство с членораздельными звуками человеческой речи, например: завывание ветра, шипение жидкости на горячей плите, чиликанье воробья и т. д. «Но ведь звуки человеческой речи, — заметит быть может читатель, — коренным образом отличаются от всех других звуков; поэтому звукоподобия не могут дать детям верного понятия о простых членораздельных звуках». — Не могли бы, ответим мы, если бы звуки внешнего мира воспроизводились нами в точности; но при воспроизведении их они в наших устах превращаются в явно членораздельные звуки.

И. И. Паульсон, Методика грамоты по историческим и теоретическим данным, СПб 1887, ч. I.

Примечание. Метод Паульсона — типичный аналитический звуковой метод: он отправляется от целого слова, которое дети воспринимают слухом и зрением, делают даже попытки написать его, а затем идет к слуховому и зрительному анализу этого слова. Как видно из „Способа обучения грамоте по первой учебной книге“, Паульсон использовал так называемый „метод нормальных слов“, разработанный немецкими педагогами Фогелем, Беме и др. Этот метод близок по своей сущности к методу „целых слов“ с последующим звуковым и буквенным анализом. Этот метод несет все отрицательные стороны строго аналитических методов. (Л. А.)

МЕТОД РЕЗЕНЕРА И ВОЛКОВА

Пояснив учащимся, что грамоте они начнут учиться с письма и, научившись письму, будут уметь и читать, учитель показывает детям, как следует сидеть при письме (не наклоняться к столу, не горбиться и не закидывать ног одну на другую) и как держать грифель, карандаш или перо (со сторон вытянутыми большим и средним пальцами, нажимая сверху вытянутым почти прямо указательным пальцем). Затем он ставит на классной доске, у обоих боков ее, по нисходящему ряду точки, предлагает учащимся поставить на своих грифельных досках такие же точки. Затем учитель проводит между каждыми соответствующими двумя точками по лежневой черте и предлагает детям провести такие же черты на своих грифельных досках, строго соблюдая правила, данные на сиденье и держание грифеля.

Пояснив направлением нисходящего ряда точек на боках доски черту отвесную (идушую по отвесу, т. е. нитке с тяжестью), учитель спрашивает детей, нельзя ли провести черты еще в каком-либо ином направлении, и, дождавшись ответа, что можно

провести еще черту косую, чертит на классной доске две линии неодинакового наклона и предлагает детям заметить и объяснить разницу в направлении этих двух линий, причем направляет беседу к сознанию детьми, что направление наклонной линии изменяется с удалением одного конца ее от отвесной или лежневой линии. Затем он объясняет, что черты букв пишутся в наклонном направлении потому, что в таком направлении их легче проводить движением кисти руки, чем в отвесном.

После этого учитель упражняет детей в нанесении пока главных составных черт букв, именно: овала (продолговатого круга) с нажимом на левой стороне, овала с нажимом справа, петли в виде буквы е, такой же обращенной вниз петли, начертания единицы, черточек, входящих в состав букв ш и т и, наконец, двузгибистой буквы г, входящей в начертание отдельной буквы т.

Затем предметом особого предварительного упражнения может стать еще первая черта многих прописных букв: Б, В, Г, П, Т, Р, и пр., которую мы предлагали бы кончать загибом вверх, без завитка и точки. Вообще при обучении письму начертания всех букв следует по возможности упрощать, избегая завитков и всех лишних частей.

Приучивши указанными упражнениями руку детей к начертанию главных составных частей букв, учитель переходит к изложенным ниже урокам письма и чтения. Склад их одинаков: 1) разложением слов на слоги, слогов на звуки выделяется чистый звук сообщаемой буквы; 2) сравнением начертания этой буквы в печати и письме выясняется детям способ письменного начертания; 3) дети упражняются в этом начертании; 4) соединяют обозначаемый буквою звук с другим, выясненным таким же образом; 5) следует складывание слов из вырезанных букв на планках классной доски или письмо в тетради и чтение написанного или сложенного.

Урок первый. Учитель спрашивает детей, во сколько приемов он произносит слово *Леша*, заменяет его словом *Алеша* и тем выясняет, что во втором слове к началу прежнего приставляется звук *а*, произносимый отдельно.

Разъяснить детям, что этот звук производится простым выталкиванием воздуха из горла.

Показать печатное и писанное *а* и вызвать детей на сравнение и описание их.

Показать детям, как пишется *а*, и дать детям сперва воспроизвести одно *а*, а затем несколько строк той же буквы связным письмом.

Разделивши на склады слово „амбары“, обратить внимание детей на первый склад *ам*: дать заметить, что слог начинается звуком *а* и от смыкания губ заканчивается звуком *м* (*М*)¹. Предложить детям произнести этот звук отдельно. Показать его начертание.

Навести детей на указание первого слова, произносимого человеком „мама“. Предложить детям разбить это слово на склады (части слова, произносимые

¹ Для большего уяснения звука *м* можно предложить детям замыкать этим звуком другие: *э, и, о, у*.

одним выдыханием), а склад *ма* на звуки *м* (*м*) и *а*. Спросить, который из этих звуков произносится в каждом складе первым и который вторым. Попросить сложить из печатных букв и прочесть склады *ам* и *ма*, а потом слово *мама*. Попросить написать склады *ам* и *ма* и слово *мама*. Обратит внимание детей на то, что после первого же урока они умеют читать и писать слово *мама*.

Урок второй. Заставив детей разделить на склады слово „ш а л а ш“, обратить внимание на начальный звук первого склада (*ш*) и конечный второго и на складывание рта для произнесения этого звука (губы открываются, а зубы почти складываются, и воздух пропускается между ними). Попросить детей произнести этот звук отдельно¹. Показать писаное и печатное *ш*. Вызвать детей на сравнение и описание их и на сравнение писаной буквы *ш* с писаным *м*. Дать детям писать строчное *ш*. Попросить детей прибавить к звуку *а* звук *ш* и, наоборот, к звуку *ш* звук *а*. Предложить детям разбить на склады слово „М а ш а“ и склады разбить на звуки. Какой в каждом складе первый звук, какой второй? Предложить детям сложить из печатных букв и прочесть склады *ам*, *ма* (для повторения), *аш*, *ша* и затем слова *М а ш а* и *м а м а ш а*.

Резенер и Волков, Руководство к обучению грамоте по звуковому способу, СПб 1869.

Примечание. Руководство Резенера и Волкова представляет большой интерес как показатель раннего практического применения звукового аналитико-синтетического метода в русской школе. Обращают на себя внимание, с одной стороны, простые практические приемы звукового анализа, а с другой — удачное использование наблюдений над способами произношения звуков.

Интересно отметить, что знакомство Ушинского с начальной школой было связано между прочим со школой Резенера, который, таким образом, находился под непосредственным влиянием методики Ушинского. (Л. А)

СИНКРЕТИЧЕСКИЙ МЕТОД С. МИРОПОЛЬСКОГО

Никакое руководство не может заменить живой практики, наглядного примера и самостоятельного упражнения в деле начального обучения. Методу нельзя научиться из книг — его надо самому выработать на практике. Но для того чтобы идти прямо и верно к цели, не впадая в промахи и ошибки, неизбежные

¹ Чтобы облегчить детям произношение звуков и запоминание букв, можно в следующих уроках обращать внимание на складывание рта для отдельных звуков (когда пояснение не затруднительно), а также сравнивать звуки со встречающимися в природе (например, звук *ш* — с шипением гуся, *х* — со звуком, издаваемым при дыхании на какой-либо предмет, *р* — с ворчаньем собаки и т. п.), сравнивать очертание буквы с очертанием рта при ее произношении (*о*) или очертание буквы с предметом, название которого начинается со звука, означаемого этой буквою (писанное *г* — гуси, *с* — смычок, *о* — обруч), и т. п. Выяснить способ произнесения звуков полезно еще для исправления произношения картавых и шепелявящих детей, так как в большинстве случаев картавость и шепелявость происходят не от уродливого устройства рта, а от случайной привычки к неправильному произношению, которая может быть устранена внимательностью учителя и попытками ребенка правильно складывать рот для произнесения затрудняющего звука.

в первых опытах, необходимо учителю изучить, по возможности все то, что сделано было раньше по методике начального обучения. Методика в историческом ее развитии представляет совокупность и результаты опытов, которые производились не одним лицом, не в одном месте и не в одно время, но тысячами труженников в разное время и повсюду, где являлось обучение, где были школы, где сознавалась потребность улучшения школьного дела. Настоящее нашей жизни исторически связано с прошедшим. . . Начинать каждый раз сначала — значило бы высказать полное пренебрежение к опыту; значило бы непроизводительно тратить силы на то, что уже раньше сделано другими и, быть может, лучше нас. Наконец, это значило бы повторять снова те промахи и ошибки, которые уже осуждены историей. Только изучив труды и усвоив результаты работ наших предшественников, мы можем с уверенностью идти вперед, открывать новые пути в своем деле, усовершенствовать и развивать далее то, что завещано нам многовековым опытом истории. . .

Не вчера и не сегодня появились попытки улучшить, упростить и облегчить обучение искусству чтения и письма, составляющих первую ступень всякого образования. Кто внимательно проследит многовековые попытки в этом отношении, тот убедится, что многое из того, что ныне выдается за «открытие», очень не ново и давно было известно раньше. С другой стороны, некоторые «открытия» оказываются не улучшением дела, не развитием его, но шагом назад, повторением старых ошибок, давно осужденных историей и покинутых. Чтобы из массы исторических опытов извлечь все ценное, отбросив негодное, необходимо иметь для этого прочное и достаточное основание. Таким основанием может быть только педагогический принцип.

КРИТЕРИЙ МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

Метод обучения должен быть развивающим, а все обучение воспитывающим, оба же — согласны с природой и ходом естественного развития дитяти — вот критерий для оценки правильного метода обучения грамоте. За скоростью же гоняются обыкновенно техники, практики, обрабатывающие обучение грамоте с точки зрения и интересов фокусника, удивляющего публику разными диковинными проделками, желающие во что бы то ни стало пустить в ход свой метод ради барыша. Нет спору, что звуковой, например, метод скорее идет к цели, нежели буквосочетательный — и в этом одно из его преимуществ; но совершенно ошибочно было бы полагать существо этого метода в скорости, а следовательно, и улучшение его полагать только в ускорении обучения.

ЗВУКОВОЙ СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

Звуковой способ обучения грамоте пользуется столь обширным распространением не только за границей, но и у нас, что он должен быть известен каждому учителю. Сущность его за-

ключается в изучении звуков нашей речи и условных знаков для их изображения в печати, затем в переходе от звуков, как основных и простейших элементов речи, к разнообразным их соединениям в слогах, словах и целых предложениях или, наоборот, от предложений к словам, слогам и звукам.

Что явилось прежде — буквосочетание или звукосочетание?

Принято думать, что первое раньше второго явилось в свет; но на деле это не так. Как способ обучения чтению буквосочетание действительно является древнейшим; но способ звуковой тем не менее составляет столь существенное условие происхождения самой азбуки, выражающей звуку членораздельной речи, что мы должны усвоить ему по крайней мере древность более 3 тысяч лет. Как это ни покажется странным нам, привыкшим думать, что звуковой метод измыслен немцами, однако сказанное составляет исторический факт, на котором мы несколько остановимся.

Древние писатели приписывали изобретение азбуки финикиянину Тауту, а Кадму приписывали перенесение этого изобретения в Грецию...

Как попал на это открытие Таут? Совсе не случайно, хотя мы обязаны случаю многими великими открытиями; но гораздо более путем размышления, внимательного изучения звуков человеческой речи, путем анализа человеческого языка.

Таут, или кто бы то ни был этот изобретатель, быть может, случайно сперва заметил, что в некоторых словах (как, например, в русских дом, лом, ком; ель, мель, шмель и т. п.) в окончании повторяются одни и те же звуки; он заметил далее, что те же самые звуки в других словах (например русские: мал, мел, мыл; дом, дух, дай; лай, лей, лук и т. д.) являются и в начале; это, естественно, навело его на необходимость сравнения слов, разложения слов на звуки и выделения звуков однородных. Таким образом, живая речь разложилась на простые звуковые элементы свои.

Тщательно наблюдая за речью в этом направлении, изобретатель не мог не заметить: а) что звуки в языке постоянно повторяются и б) что вся речь человеческая состоит из небольшого числа простых звуков.

Открытия эти были чрезвычайно важны. Вместо бесчисленного множества знаков, выражающих целые слова, теперь явилась возможность обойтись сравнительно ничтожным количеством знаков (букв), выражающих элементарные, простые звуки человеческого слова.

Отсюда очевидно, что а) изобретатель письменных знаков шел не буквенным, но звуковым путем и б) шел именно путем звукового анализа, выделения простейших, основных элементов (звуков) из человеческой речи.

Хотя позднее звуки письменной азбуки являются с названиями, но не надо заблуждаться на счет значения этих имен. В сущности они вовсе не были названиями звуков, но представляли подбор слов, напоминающих тот или другой звук...

ОБЩИЙ ПЛАН ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ ПО СИНКРЕТИЧЕСКОМУ СПОСОБУ

I. ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ

А. Наглядные упражнения	Б. Устные упражнения	В. Письменные упражнения	Письмо
Упражнения внешних чувств, языка, мысли	Путь звукового анализа	Путь звукового синтеза	Рисование
Первая ступень Рассматривание предметов; указание их сходства и различия, их качеств, состава, назначения и пр.	Первая ступень Разложение предложений на слова	Первая ступень Ознакомление с гласными звуками	Первая ступень Навык руки в черчении простых линий, несложных сочетаний их
Вторая ступень Определение предметов; навыв в словесном выражении своих наблюдений	Вторая ступень Разложение слов на слоги	Вторая ступень Ознакомление с звуками согласными, в связи с гласными	Вторая ступень Черчение по клеткам с рисунков и от руки, копировка с натурных простых геометрич. форм
Третья ступень Навык в обобщении (образование понятий), в правильной и отчетливой речи	Третья ступень Разложение слов на звуки; различение звуковых элементов в словах и предложениях	Третья ступень Составление слов и предложений из данных звуковых элементов	Третья ступень Связное письмо элементов алфавита
II. СОБСТВЕННО ПИСЬМО И ЧТЕНИЕ			
А. Письмо	Б. Чтение	Г. Счисление	Д. Пение
Письмо слов и целых связанных предложений. Навык в правописании	Чтение рукописного и печатного шрифта, правильное и сознательное. Пересказ прочитанного. Учение наизусть маленьких стихотворений	Ознакомление со счетом в пределах 10	Навык в пении простых мелодий с голоса

Эти названия служили только для более удобного и легкого запоминания звуков, но отнюдь не были изображениями самих звуков. Читающий должен был обладать умением переносить знаки в соответственные звуки и сочетать звуки в слова. Путь был избран верный и простой, но скоро он забылся и звуковой живой способ уступил место мертвому буквосочетанию.

С. И. Миропольский, Обучение грамоте, СПб 1909.

Примечание. С. И. Миропольский, известный в свое время педагог и методист, подводит в своей книге итоги тем достижениям, какие к 80-м годам сложились в теории и практике звукового метода. Суммируя приемы занятий по звуковому методу, Миропольский дает в своей книге наглядную таблицу — „Общий план обучения грамоте по синкретическому методу“. Термин „синкритический“ (или синкретический) обозначает „объединение“ в методике обучения грамоте разнородных приемов: наглядные упражнения, устные беседы, звуковые упражнения, письменные упражнения... Термин этот, однако, не имел широкого употребления в методике обучения грамоте. (Л. А.)

МЕТОД Н. БУНАКОВА

ПРИЕМЫ ЗАНЯТИЙ ПО ЗВУКОВОМУ МЕТОДУ

Звуковой способ обучения грамоте получает полное значение, надлежащую полноту, становится действительно «звуковым» способом, только под тем условием, если в основу обучения грамоте действительно положено изучение звуков посредством системы звуковых упражнений, предшествующих изучению азбуки. Понятно, что всякое разумное, правильное обучение должно начинать с материала и от материала переходить к его обозначению. В наглядных беседах материалом являются действительные предметы, обозначением — слова; в обучении грамоте, вообще в обучении языку, предметом являются речь, слова, звуки, обозначением — письменные или печатные буквы. Как по естественному ходу вещей люди, прежде нежели изобрести азбуку, должны были открыть звуко разложение слов, так и дети, прежде нежели приступить к азбуке, чтобы понимать ее и научиться пользоваться ею, должны познакомиться с звуковым составом слов, с звуками и их комбинациями. Как только в обучении грамоте устраиваются или дурно проводятся предварительные звуковые упражнения ради торопливого перехода к азбуке — звукового способа как не бывало, и в результате получается весьма странное чтение (если только это можно назвать чтением) не слов, а отдельных букв; отсюда является необходимость «складов». От этой необходимости вовсе не избавляет то обстоятельство, что дети называют буквы не по-старинному а з, б у к и, в е д и, или б е, в е, г е, а по новому — а, б, в, и т. д. Здесь кстати будет указать на интересный факт, который, может быть, замечали многие, что у нас в обществе и даже в среде учителей до сих пор некоторые убеждены, что вся суть звукового способа заключается в этом особенном названии букв: стоит только изгнать а з ы и б у к и, заменив их новыми а, б, в, потом проделывая склады, заставляя детей зазубривать их по целым ча-

сам — все будет обучение по звуковому способу. Мы даже склонны думать, что и составители некоторых руководств обучения грамоте по звуковому способу, не полагающие в основу звуковых упражнений, очень недалеко ушли от такого понимания звукового способа. Все вышесказанное достаточно объясняет, почему мы в своем руководстве в основу обучения грамоте положили систему звуковых упражнений, предшествующих азбуке.

В звуковых упражнениях, если имеется в виду одновременное обучение письму и чтению, одинаково важное значение принадлежит как звуковому синтезу, так и звуковому анализу, как слиянию звуков, так и разложению слов на звуки: первое необходимо для чтения, второе — для письма. В самом деле, чтобы написать слово, ученик должен уметь разложить его на звуки, т. е. произвести звуковой анализ, и уметь изобразить каждый звук присвоенным ему знаком, буквой; чтобы прочитать написанное или напечатанное слово, ученик должен знать условное значение каждого знака, каждой буквы и уметь слить обозначаемые буквами звуки, т. е. произвести звуковой синтез. Для человека, усвоившего условное изображение звуков посредством букв и условное значение букв, письмо есть быстрый звуковой анализ, чтение — быстрый звуковой синтез. Поэтому нельзя согласиться ни с теми учителями, которые хотят звуковые упражнения ограничить анализом, ни с другими, ограничивающими их синтезом; но несправедливы и те, которые хотят начинать с синтеза. Дело в том, что разложение, анализ, легче, доступнее для начинающего ученика и облегчает ему понимание синтеза, процесса довольно трудного. Понятно, что нам легче обрать из части тот механизм, который мы сами разбирали, разлагали на составные части. . . Поэтому мы в своем руководстве начинаем звуковые упражнения анализом, а потом анализ и синтез ведем рядом, даже усиливая последний за счет первого, имея в виду его сравнительную трудность. . .

При обучении грамоте по звуковому способу не редки жалобы, что ученики читают не слова, а отдельные буквы, не *п е р о*, а *п-е-р-о* и т. п. Это, в существе дела, значит, что ученики или не умеют сливать звуков, или не достаточно практиковались в звуковом синтезе.

Отсюда жалобы на трудность слияния звуков и придумывание разных будто бы облегчающих его приемов, как: усиленно-протяжное произношение, даже пение согласных, предварительное чтение по картинкам, заменяющим буквы и напоминающим детям своими изображениями известные звуки. Уже было говорено об одном руководстве, уверяющем, будто стоит только, поставив перед учеником буквы *м* и *а*, сказать ему: «тяни первую букву как можно дольше, а потом быстро прибавь вторую, не бросая первой», — и ученик сольет звуки в слог *ма*. На деле все подобные замысловатые приемы не помогают, и является неизбежное обращение к приснопамятным *складам*, причем *мнимо-звуквой* способ откровенно переходит в *буквослагательный*. Единственное средство устранить такое явление — правильная

постановка и толковое прохождение звуковых упражнений. Надо, чтобы ученики сперва научились вполне распоряжаться звуками, т. е. разлагать слова на звуки, как и составлять слова, сливая данные звуки, а потом уже переходили к азбуке, к письму и чтению слов, применяя приобретенные умения разложения и слияния звуков. При этом надо сделать очень важное замечание. Для слияния очень важно не только различие гласных и согласных звуков, как бы их ни называть гласными или согласными, голосами или пригоlosками, или легкими и трудными, но также различие твердого и мягкого произношения согласных. В самом деле: если ученик всегда произносит *съ*, *лъ*, то никогда не получит слогов *си*, *ли*, а все будет получать *съ-и*, *съ-е*, *лъ-и*, как ни тяни звуки, как их ни пой, какие картинки ни придумывай, а вместо слов *сила*, *село*, *лиса* в чтении будут получаться бессмысленные сочетания: *съ-и-лъ-а*, *съ-е-лъ-о*, *лъ-и-съ-а*; другое дело, если ученику известно, что при гласных *и*, *е* согласные звуки смягчаются, если им понята способность твердых *с*, *л* обращаться в мягкие *сь*, *ль* и смягчающее влияние гласных *и*, *е* и др. на согласные: из *съ+и*, из *съ+е*, из *лъ+и* при слиянии их может получиться *си*, *се*, *ли*, и при чтении, действительно, выйдут слова *сила*, *село*, *лиса*. Эти свойства звуков ученики могут наблюдать и усваивать на сравнении таких слов как *ель* (*ль*) и *елка* (*л*), *лиса* (*ль*) и *лук* (*л*), *село* (*сь*) и *сор* (*с*) и т. п. Вот учитель и обращает внимание детей на различие в произношении согласных и на то, при каких гласных они произносятся твердо, при каких мягко. Они произносятся твердо при *а*, *о*, *у*, *ы*, *э*, мягко — при *я*, *е*, *ё*, *ю*, *и*... Поэтому мы в своем руководстве ставим правилом — приступать к азбуке, после того как ученики хорошо поняли и усвоили сущность звукового анализа и синтеза без букв и научились распоряжаться звуками. Для упражнений в синтезе предлагаются разнообразные приемы, затрагивающие детскую мысль, облегчающие и оживляющие эту работу. Прежде всего эти упражнения лучше производить на тех словах, которые дети уже разлагали, потому что тут у них сохраняется живое, свежее впечатление готового образца; потом можно перейти к составлению новых комбинаций, новых слов.

В слове *ель* прибавь на конце звук *и*, что будет? — *Ели*. — Какая разница *ель* и *ели*? В слове *утка* на конце замени звук *а* звуком *и*, что будет? — *Утки*. В слове *утки* прибавь в начале звук *е*, что будет? — *Сутки*. Что значит сутками? В слове *лак* замени звук *а* звуком *у*. — *Лук*. — Что делают с лаком? а с луком? К слову *лак* прибавь в начале звук *к* и *у*, что будет? — *Кулак*. В слове *кулак* замени звук *а* звуком *и*. — *Кулик*. — Видал ли ты куликов? Где ты их видел? В слове *куль* замени звук *у* звуком *о* и произнеси последний звук не мягко, а твердо. — *Кол*. Скажи два первых звука из слова *кусок* и два последних из слова *ели*, что будет? — *Кули*. Возьми первые звуки из слова *кулак*, *оси*, *сок* и *астра* и *слей их*, что будет? — *Коса*. Что делают косой? Возьми последние звуки из слов *ель*, *кули*, *ус*, *коса*. — *Лиса*. В слове *липа* переставь трудные звуки один вместо другого. — *Пила*. К слову *оса* прибавь в начале звук *р*. — *Роса*.

При этом надо сказать, что по нашему руководству вовсе нет надобности тянуть звуковые упражнения, предшествующие азбуке, до изучения всех звуков русского языка. Можно ограничиться 8, 10, 11 звуками, необходимыми для чтения первых уроков книжки «Азбука и уроки чтения и письма», потому что приобретенное детьми умение легко применяется ими к новым звукам, когда это понадобится. Кроме того, при звуковых упражнениях лучше избегать длинных и трудных слов, чтобы не путать и не сбивать детей с толку.

Звуковые упражнения, — конечно, главное приготовительное занятие к изучению азбуки, к чтению и письму; но письмо требует известного развития и укрепления руки и глаза, некоторых механических навыков, и потому для него необходимо еще одно приготовительное занятие, которое и рекомендуется многими руководствами. Это упражнение в писании элементов азбуки, без которых трудно ожидать, чтобы маленькие ученики в состоянии были своевременно писать буквы, а не безобразные каракульки. По нашему руководству, рядом с звуковыми упражнениями как другая подготовительная работа к письму идет писание элементов азбуки, причем мы настаиваем на тактическом письме как на важном условии для достижения правильности и красоты письма — не в смысле преувеличенной изящности, а в смысле той порядочности, которая делает рукопись достаточно разборчивою. Необходимейшими элементами для предварительных упражнений признаются: палочка с отчерком (волосной чертой), палочка с закруглением вверху, палочка с закруглением внизу, палочка с закруглением вверху и внизу, овал с нажимом с левой стороны (о), полуовал с петлей, волосная черта с крючком вверху, длинная черта буквы р, длинная черта буквы у, двуизгибистая черта (буквы г), полуовал с нажимом с правой стороны и длинная черта прописных букв.

Н. Ф. Бунаков, Родной язык как предмет обучения в начальной школе с трехгодичным курсом, изд. 10-е, СПб 1887.

УРОКИ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ ПО ЗВУКОВОМУ МЕТОДУ

ПЛАНЫ УРОКОВ Н. Ф. БУНАКОВА

1-й урок. С младшим отделением руководитель Н. Ф. Бунаков приступил к звуковым упражнениям как первой ступени обучения грамоте. Дети припомнили крик ребеночка (ya!). Дано понятие о звуке. Производилось разложение речи на слова и разложение слов на звуки (ya, ay, ура, ух, ах, ох). Дано понятие о различии между звуками легкими (гласными) и трудными (согласными). В конце урока дети производили различные сочетания звуков, то отбрасывая от данного сочетания тот или иной звук, то вводя в него новые звуки, то заменяя одни звуки другими и таким образом получая новые звуковые сочетания, значение и употребление которых объясняли в ответе на вопросы учителя: у х о — сколько у тебя ушей? Покажи правое! Покажи левое! Для чего тебе нужно ухо? У х а — что делают с ухой? Из чего варят уху? М у х а — когда бывает много мух? и т. п.

2-й урок. Дети разлагали на слова сказанную и объясненную поговорку: „Соха кормит, веретено одевает“, — потом заметили, во сколько приемов говорится то или другое слово, и разлагали слова на „приемы“ (слоги) и на звуки. Заметив, что дети стали смешивать слоги с звуками и принимать целый слог за отдельный звук, учитель (Бунаков) сосредоточил работу на звуко-разложении, от которого перешел к упражнениям в придумывании слов с данным звуком, а потом к упражнениям в сочетании знакомых детям звуков: уха, муха, хор, сор, соха, оса, роса, мох, ум, сума, рама.

3-й урок. Такие же упражнения над звуками, с сообщением нового звука *к*.

4-й урок. Руководитель (Бунаков) вывесил перед младшим отделением картину, представляющую зимний вид, и сказал детям, чтобы они рассмотрели ее а потом рассказали ему, что нарисовано на картине и в какое время.

Дети сказали, что они видят на картине: дорогу, обоз, тройку, лес, избы, мальчиков, снеговую бабу.

— Почему же вы узнали, что все это представлено на картине зимой? Да вы смотрели глазами и увидели дорогу, снег на дороге, лес, снег на деревьях, мальчиков и мужиков в шубах и валенках, лошадей, запряженных в сани. Вы узнали здесь зиму зрением: глаза нам служат для зрения. Теперь слушайте, что я скажу:

Тает снежок,
Ожил лужок,
День прибывает...
Когда это бывает?

— Узнаете ли здесь зиму? Нет? Что же, какое время вы узнаете? Почему же вы здесь узнали весну? Разве вы видели что-нибудь? Да, правда, вы слушали ушами и слышали, что снег тает, что на лугу показалась травка, что дни стали длиннее. Вы узнали здесь весну слухом: уши вам служат для слуха. Хотите заучить эти стишки про весну? (Дети в одиночку и хором повторяют стишки за учителем и заучивают их.) Когда же „это бывает?“ Что бывает весной? Как об этом сказано в стишках? Так чем же вы узнали зиму на картине? А чем вы узнали весну в стишках? Как узнавали вы звуки в понедельник, когда с вами занимался другой учитель? Да, учитель говорил слова, вы слушали ушами и разлагали их на звуки. Учитель говорил звуки, вы слушали и узнавали, какой звук легкий, какой грудной. Это все правда. А вот если бы слова напечатать или написать, тогда на слова и на звуки можно бы смотреть глазами, узнавать их не слухом, а зрением. Пусть этот кружочек будет значить *о* (пишет букву *о* на классной доске), а этот крестик — *х*. Пишет букву *х*.) Посмотришь на кружочек, говори *о*. Посмотришь на крестик, говори *х*. Вот раньше говорили вам *о*, и вы узнавали звук *о* как? Да, ушами, слухом. А теперь смотрите и узнавайте глазами, зрением, что я напишу. Да, я написал *о*. Узнавайте теперь. Читайте, что я написал. Теперь я напишу оба эти значка, какие мы придумали; как их прочесть вместе? (Пишет *ох*.) — Хорошо. А теперь как прочитать? (Пишет *хо*.) Читай ты. (Пишет *то о, то ох то хо*.) Хорошо, детки! Значит, что же нужно сделать, чтобы можно было узнавать звуки и читать слова глазами, зрением? Да, нужно для всякого звука придумать особый значок. А много надо придумать значков? Может быть, довольно двух? Почему надо много значков? Да только нам не нужно их выдумывать, их люди давно без нас придумали, пишут, печатают и называют буквами. Как называются значки звуков? Надо ли нам их придумывать? Почему? Ну, я вам буду показывать буквы, а вы будете их запоминать, читать и писать.

Учитель знакомит детей с письменными и печатными буквами *а* и *у*, обращая внимание на их форму и части и называя печатное *а* буквой со спинкой, а *у* — буквой с хвостом. Дети сперва читают, потом печатают то отдельно ту или другую букву, то сочетание *ау* и *уа*, по требованию учителя.

— Всех букв, детки, в один раз не заучишь. Почему? Да, звуков много и букв много. Сегодня будет с вас. Ну, а писать эти буквы вы будете уже в другой раз.

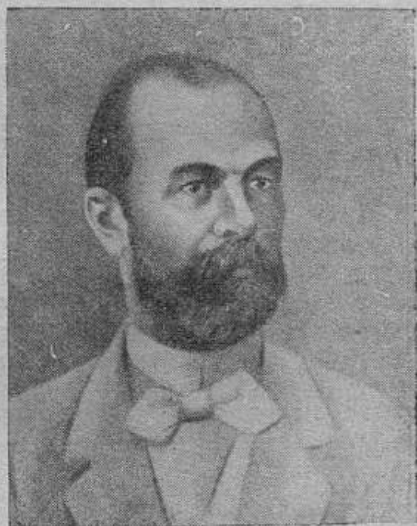
По „Отчету о педагогических курсах в Ярославле“, 1898.

МЕТОД В. ВАХТЕРОВА

АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКИЙ МЕТОД ПИСЬМА-ЧТЕНИЯ

Метод, защищаемый здесь нами и известный под именем аналитико-синтетического, или, проще, под именем письма-чтения, имеет бесспорные преимущества перед всеми другими. Он возбуждает в учащих большую интерес, основанный на понимании учениками того, что и зачем они делают. Наоборот, те, кто отделяет обучение письму от чтения во имя каллиграфии, очень часто приходят к тому, что целые недели и месяцы держат детей над письмом элементов и букв, не приступая к письму слов и предложений. При этом дети переходят от овала к овалу, от пламевидной к пламевидной, от скуки к отвращению, не понимая даже цели, зачем все это делается и к чему это ведет. Скука чисто механических приемов обучения именно тем и обуславливается, что ученики не понимают ни смысла, ни цели предлагаемых им упражнений. Наоборот, при методе письма-чтения, с тех самых пор как ученику показаны первые две-три буквы, он уже пишет и читает и притом не бессмысленные склады, а целые слова, смысл которых для него ясен, а вскоре и вполне понятные ему фразы...

Нормальные дети в возрасте звуковиков нашей начальной школы любят движение, они не могут более 10—15 минут сосредоточиться на одном чтении или письме, они жаждут разнообразия в упражнениях, но в то же время они нуждаются и в единстве, логических связях между различными упражнениями, и этого разнообразия в единстве мы достигаем, когда мы связываем письмо с чтением, когда дети пишут в продолжение 10—15 минут, и что пишут, то в следующую четверть часа и читают.



Правда, что против метода письма-чтения делается много возражений. Самое существенное из них состоит в том, что природа букв и природа звуков различны. Легко расположить все буквы по трудности их письменного изображения, а звуки — по трудности их произношения и слияния; но при этом первый ряд не может совпадать со вторым. Наиболее простою для письма буквою будет *и*; но с этого звука, как с мягкого, не начнет обучения звукам ни один разумный учитель. Наиболее простыми для произношения будут звуки *у* и *а*; но они не самые легкие для письма. Поэтому метод раздельного обучения грамоте позволил бы идеально расположить звуки от легкого к трудному при обучении чтению, а буквы так же идеально, но в другом порядке — при обучении письму, тогда как метод совместного обучения письму-чтению требует от учителя компромиссов. И мы не можем не признать в известной мере справедливости этого возражения. Мы считаем безусловно важным, чтобы на самых первых уроках письма, после элементов и в связи с ними, изучались буквы наиболее простые по начертанию (*и*, *ш* впереди всех, *о* впереди *а*, *л* впереди *м*), а на самых первых уроках звуковых упражнений изучались звуки, наиболее удобные для выделения и слияния (*а*, *у*, *о*, *с*, *р*, *ш*)...

Делаются возражения против совместного обучения чтению и письму и в том смысле, что для ребенка трудно запомнить сразу два шрифта: печатный и письменный. И мы не можем не признать этих затруднений; но мы наблюдали их только на самых первых уроках письма-чтения, когда ребенку приходится справляться с целою массою самых разнообразных и новых впечатлений, не всегда логически связанных между собою и не всегда ему понятных. Но проходит неделя-другая, и детей несколько не затрудняет сопоставление двух шрифтов между собою...

ДЕЛЕНИЕ РЕЧИ НА СЛОВА

Итак, в деле обучения процессу чтения все сводится к разложению речи на слова, слов на слоги и звуки, к слиянию звуков и к ознакомлению детей с буквами письменными и печатными...

Отправным пунктом должна служить фраза, речь, суждение, а не отдельные слова. В фразе мы найдем все, что нам надо при обучении грамоте: и слова, и слоги, и звуки, не говоря уже о том, что в фразе же мы найдем и смысл, доступный пониманию ребенка. Только положив в основу осмысленную и понятную речь и выделяя отсюда слово, мы поставим последнее на принадлежащее ему место, будем знакомить с отдельным словом лишь в составе речи, лишь как с частью, с элементом целой речи, что отдельное слово и является в действительности и к чему сводится весь смысл и все значение отдельного слова.

Упражняя детей в разложении речи на слова, следует познать их и с выражениями: «скажи отдельно», «скажи вместе». Замечено, что иногда разложение слова на звуки и слияние звуков затрудняются тем, что ученикам не ясно значение слов: «от-

дельно» и «вместе». Это наблюдается в тех школах, где на первом уроке, при разложении фразы на слова и слов на слоги, при рисовании и пр., не обращалось должного внимания на эти выражения. Предыдущий урок должен служить подготовкою к последующему, и весьма важно, чтобы такой трудный для начинающих учеников процесс, как разложение на звуки и слияние, был облегчен предыдущими уроками в том смысле, чтобы дети были подготовлены к главным выражениям, с какими им придется иметь дело, и чтобы их не затрудняли уже никакие новые термины. И это тем более, что эти понятия легко выяснить на первом же уроке.

Разложение речи на слова принадлежит к числу самых легких упражнений, если начать с фраз, состоящих из слов, обозначающих понятия, а предлоги и союзы, выражающие уже более тонкие отношения между понятиями, отнести на самый конец упражнения, введя их в последнюю, заключительную фразу.

Опыт показывает, что на это упражнение достаточно на первый раз употребить лишь несколько минут.

Для разложения речи на слова мы вместо ничего не значащих фраз вроде «мама рада», какие обыкновенно даются в этих случаях, выбирали бы более содержательные фразы, доступные, однако, пониманию учащихся... Вот подбор фраз, которыми мы пользуемся в данном случае: Трещат морозы. Пала роса. Рыбам—вода, птицам—воздух. Красное солнышко зашло. Пишу, читаю—ума припасую. Учитель сначала сам раздельно, внятно и громко произносит фразу, ставит вопросы, чтобы убедиться, поняли ли ученики ее смысл, заставляет их самих повторить данную фразу сначала целиком, а потом по вопросам: какое первое слово? какое второе? Затем обыкновенно рекомендуют заставлять самих детей придумывать фразы, но на первых порах это почти всегда встречает затруднения. Надо, значит, прийти им на помощь. Мы пользуемся в этом случае следующим приемом. Мы говорим какое-нибудь слово, например, «жук», а дети сами прибавляют слово или два, чтобы вышла целая речь...

Мы знаем, что разложение фразы на слова здесь важно не само по себе, а ввиду возможности выразить каждое слово видимыми, печатными или письменными знаками. Знает ли это и ребенок? Понимает ли он, что слово, которое он выделит из фразы, может быть изображено видимым знаком и на доске, и на бумаге? Не следует ли теперь же на примере показать ему эту возможность, не следует ли выделить из разлагаемой фразы одно-два коротеньких слова, каждое в один звук, и показать, какими знаками эти слова печатаются в книгах?..

Не раз меня заставляло подумать над данным вопросом следующее наблюдение: и на своих уроках и на уроках других учителей, на руководимых мною курсах всем нам бросалось в глаза, как оживлялись дети, когда мы от чисто-звуковых упражнений переходили к упражнениям буквенно-звуковым.

Аналогичное отношение к этим приемам наблюдается и у ро-

дителей учащихся. По наблюдениям одной учительницы, крестьяне-отцы чрезвычайно интересуются успехами в чтении звуковиков. Родители нередко приходили к учительнице и говорили: «Что же, скоро ли ребята читать начнут? Скоро ли ты им книжки давать начнешь? Уж вторая неделя идет, а все ничего прочесть не могут!» Когда же ученикам были показаны первые буквы и учительница пригласила несколько отцов присутствовать на уроке, где дети начинали уже читать слова, то это доставило отцам большое удовольствие.

Очевидно, и отцы вместе с детьми поняли смысл и цель подготовительных школьных занятий лишь тогда, когда детям были показаны первые буквы как видимые знаки звуков...

И чтобы удовлетворить этому последнему требованию, чтобы избежать указанных выше недостатков обычного типа звуковых упражнений, мы предлагаем следующий способ. Необходимо, чтобы для ученика была ясна не только цель разложения слов на звуки (это уже следующая ступенька в звуковых упражнениях), но и цель разложения речи на слова. Хотя бы на одном примере, но необходимо выяснить ему эту возможность изображать слова видимыми знаками. Такую возможность дают нам коротенькие однозвучные слова: восклицание *а*, предлоги *у* и *о*, союз *а*. Правда, что начинать разложение речи на слова надо с фразы, где нет ни союзов, ни предлогов; но когда, таким образом, возможность разложения речи на слова стала ясна для детей, мы берем фразу уже с одним или двумя коротенькими словами, например: *у волка зубы, а у осы жало*. И, произнося раздельно каждое слово, даже, так сказать, подчеркивая эту раздельность произношением, мы предлагаем детям разделить фразу на слова. Нам скажут, что трудно выделить из фразы такие коротенькие слова, как *а*, *у* и т. д., но опыт доказывает обратное. Оказывается, что эти коротенькие слова гораздо легче выделить из фразы как слова, чем выделить как звуки из слова, а между тем на следующей ступени обыкновенно приступают к выделению тех же самых звуков из слов. Когда данная фраза разложена на слова, учитель говорит: «Здесь есть короткие и маленькие слова, я сейчас покажу, как они пишутся, печатаются в книгах. Какое короткое слово вы узнали сейчас?» — *у*. «Вот как печатается *у*» (показывает печатную букву). Затем идет обычное рассматривание буквы: из скольких частей она состоит, где одна часть, где другая. «Какое еще другое маленькое слово вы знаете?» — *а*. «Вот как печатается в книгах это слово. Из скольких частей оно состоит?», и т. д. Затем учитель поочередно показывает один и другой знаки, а ученики произносят их. Те же самые знаки, вырезав их из разрезной азбуки, приложенной к нашему «Букварю», мы даем на руки детям и на дом. Дети обыкновенно показывают этот подарок своим домашним и умеют сказать, что обозначают эти знаки...

Главное достоинство этого приема мы видим в том, что при нем звуковые упражнения получают в глазах учеников осмысленность и целесообразность...

Очевидно, что вся сила и вся суть звуковых упражнений, весь их смысл и все значение — в той связи, какая устанавливается между звуком и буквою, с одной стороны, и целыми словами и речью — с другой. Если бы мы не знали об этой связи, то звуковые упражнения представлялись бы нам чем-то вроде толчения воды в ступе. Вот почему, давая с первых же уроков изображения звуков, мы доводим ученика до понимания того, зачем он делает всю эту работу. С первых же уроков ученик знает не только то, что можно разложить слово на звуки и слить эти звуки в целое слово, но он видит, что можно изобразить звук буквою, что можно изобразить буквами целое слово и прочитать это слово...

Итак, все звуковые упражнения, относимые нашими методиками к предварительным, ученик обязательно проделывает на каждом уроке, но они уже не имеют для него характера бесцельных механических упражнений, неизвестно для чего навязываемых ему, а дают результат в высокой степени ценный, вполне для ребенка понятный, очевидный и определенный. При нашем приеме ученик с первых же уроков читает слова; он понимает, что ему стоит только научиться писать эти буквы, и он сам напишет данное слово. Придя домой, он скажет, что он не шипел и не свистал только в классе, но и прочел такое-то и такое-то слово. Выписывание первых элементов ученики проходят очень быстро; так же скоро они выписывают и первые буквы изученных звуков, а потому, спустя несколько дней, ученики в письме догоняют чтение. Здесь на помощь учителю придут самостоятельные работы, которые приходится давать в трех отделениях школы при одном учителе. Когда ученик через несколько дней в состоянии будет приступить к письму букв, он сравнивает письменную букву с печатной, он пишет те же самые слова, какие он читал; он, не переставая, упражняется в слиянии знаковых звуков и в чтении, наверстывает потерянное в письме; письмо на время становится главным делом на уроках письма-чтения; он пишет и читает, что написал.

Трудности, вызываемые тем, что ученику приходится сразу ознакомиться и с печатным шрифтом, и с письменною буквою, на первых порах будут разделены, а затем это перестанет быть трудным делом. Наиболее легкое (печатный шрифт) будет предшествовать более трудному (письменной букве), а это, особенно на первой ступени, имеет большое значение...

ДЕЛЕНИЕ СЛОВ НА СЛОГИ

Есть мнение, будто нет никакой надобности при обучении грамоте разлагать слова на слоги, будто всего лучше переходить прямо от слова к звукам. Из всех трех видов разложения (фразы на слова, слова на слоги и слоги на звуки), очевидно, самым легким для детей будет первый, а самым трудным — последний, и если держаться дидактического правила лишь постепенного на-

растания трудностей, то станет несомненным, что разложение на слоги нужно уже как переходное упражнение, подготовляющее учеников к разложению слов прямо на звуки. Не даром и не случайно в истории письменности syllабическое, слоговое письмо предшествовало алфавиту: изобретатель не мог бы прямо от письма слов перейти к буквам в нашем смысле этого слова: это был бы скачок, превышающий его умственные силы. Точно так же мы должны избегать резких скачков и в деле обучения. Наши ученики тоже должны перейти к звукам через посредство слогов. Слог нельзя рассматривать, как какое-то искусственное изобретение: его создала сама природа языка. . .

Наиболее ценной работой о слоге признается труд филолога Сиверса. «Слог, — говорит он, — есть группа звуков, произносимых одним самостоятельным, непрерывным, выдохательным толчком воздуха». Сколько непрерывных выдохательных толчков сделаем мы при произношении данного слова, ровно столько слогов будет в этом слове. . .

Вот почему мы предпочитаем прием, основанный на видимых движениях рта при произнесении слога. Учитель выбирает из только что разложенной на слова фразы какое-нибудь слово, например, б а б а, п а п а, п а в а и т. д. На первую очередь я выбрал бы именно слоги с губными звуками: л, б, ф, в, м, потому что такие слоги, как сказано выше, легко различить не только по слуху, но еще и зрением. При произношении таких слогов мы ровно столько раз открываем рот, сколько слогов в слове. Движения губ, которые закрываются и открываются при произнесении таких слогов, совершенно ясно видны всему классу, чего нельзя сказать про движение языка при произнесении зубных, небных и гортанных звуков. Чтобы сосчитать, сколько слогов в слове, ученику при этом приеме надо только посмотреть, сколько раз открывал свой рот при произнесении этого слова учитель.

Самый урок ведется приблизительно следующим образом.

Учитель говорит детям: «Я вам скажу одно слово, а вы считайте, сколько раз я открою рот». Учитель раздельно произносит, например, слово п а п а, и спрашивает: «Сколько раз я открыл рот?» — «Два раза». — «Значит, в этом слове два слога (или две части, если учитель не желает на первых порах усложнять дело новым термином). Скажите первый слог (первую часть). Скажите второй слог (вторую часть)».

Этот прием мы рекомендуем и потому, что он дает быстрые успехи, так как здесь на помощь слуховым впечатлениям приходят зрительные. А мы уже знаем, какую огромную помощь и памяти, и пониманию оказывают соединения различных впечатлений. Но главная причина, почему мы остановились на этом приеме, состоит в том, что движения рта сопровождают толчки воздуха и потому являются самым существенным и естественным признаком в данном случае, и учителям при этом совсем незачем прибегать к каким-либо искусственным приемам, только затемняющим истинную природу слога. Но мало того, чтобы ученики

умели разложить слово на слоги, надо еще, чтобы они сумели из слогов составить целое слово. Ученики не только разлагают данное им слово на слоги, но и сами образуют из слогов слова, сначала только что перед тем разложенные, а затем и другие. Они говорят целое слово то вместе, то раздельно по слогам. Очень важно на этой ступени приучить учеников к выражениям: «скажите отдельно, по частям» или «скажите сразу, вместе». Мы считаем не лишним, чтобы на этих же сравнительно легких упражнениях дети вполне ознакомились с выражениями: в начале, в середине, в конце, а также с выражениями: первое слово, второе слово, первая часть, вторая часть и т. д., и приучились бы указывать по вопросам учителя, где стоит данное слово в речи и данный слог в слове.

Один из приемов, возбуждающих самодеятельность учащихся в этом случае, состоит в том, что учитель произносит какой-нибудь слог, например, са, а ученики придумывают и прибавляют другой, чтобы вышло слово са ло, и т. п. Другой вид упражнений состоит в том, что учитель дает слово, приглашает детей отнять первый или последний слог и спрашивает, что останется. Ку-ла-к — дети отнимают первый слог, и остается ла к; от слова му-со-р отнимают му, и остается со р; от слова ко са ри отнимают последний слог, и остается ко са...

РАЗЛОЖЕНИЕ СЛОВ НА ЗВУКИ

Вышеизложенные нами упражнения принадлежат к числу наиболее легких. Дети осваиваются с разложением фразы на слова и слова на слоги с первого раза, и учитель имеет полную возможность перейти затем к разложению слов на звуки, но, конечно, и на следующих двух-трех уроках придется начинать занятия с разложения фразы на слова, а что касается разложения слов на слоги, то, в видах облегчения звукового разложения слов, к этому упражнению придется долго еще возвращаться на каждом уроке. Разложение слов на звуки и слияние звуков представляют более значительные трудности...

Затруднения здесь начинаются уже с того, что природа членораздельных звуков еще и до сих пор не вполне изучена, а между тем, очевидно, мы должны сообразовать приемы обучения между прочим и с законами фонетики...

Для учителя грамоты существенно важно разрешить вопрос о природе гласных звуков и отличии их от согласных. Гласный звук играет самую видную роль в слиянии звуков в слоги, потому что это основа слога и его центр: к гласному звуку тяготеют, пристают и с ним сливаются окружающие его согласные звуки...

Все членораздельные звуки мы должны разделить сначала на две большие группы: гласные и согласные. Признаком для этого деления должно служить то, что гласные звуки, как музыкальные, поются, а согласные, как простые шумы, вроде шумов и шорохов, чаще всего встречающихся и в мертвой природе,петь нельзя.

Затем согласные звуки, т. е. шумы и шорохи, производимые трением воздуха о те или другие части рта, разделяются тоже на две группы: одну группу составляют длительные (*с, р, л, ш, ж, з, х*), т. е. такие, которые можно долго тянуть, — они же проточные, потому что при их произнесении воздух протекает сквозь щели, образуемые ртом; вторую группу составят мгновенные звуки (*д, т, н, б, к, г*), которые нельзя тянуть, — они же разрывные, потому что при произнесении их воздуху надо разорвать перепонки затвора, приготовленные частями нашего рта.

Чем длительнее согласный звук, тем легче пересекать его гласным звуком, или, как принято выражаться среди учителей, сливать с гласным звуком. И когда мы в нашем «Букваре» предлагаем на первых порах согласные *с, р, ш, л, м*, мы имеем в виду главным образом легкость слияния этих длительных согласных с гласными. Совсем другое дело мгновенные согласные звуки (*л, б, д, т, к, г*). Их нельзя тянуть, и это представляет большие трудности для слияния их с гласными путем перелива. . .

Много затруднений представляет для учащихся смягчение согласных под влиянием последующих гласных звуков: *я, ю, и, е*. Напрасно в грамматиках названные нами гласные называют мягкими. Гласные не могут быть ни мягкими, ни твердыми. Мягкими могут быть только согласные звуки, да и то не все. Многие из них действительно могут иметь в произношении два различных оттенка: то они (выражаясь фигурально) выговариваются твердо, как *м, л, с, р* и т. д., то мягко, как *мь, ль, сь, рь* и т. д. Впрочем, само смягчение согласных не представляет для учеников никаких затруднений. Учащиеся с раннего детства привыкли произносить звуки твердо и мягко. Их надо познать только на примерах с понятиями: мягко и твердо. Затруднения начинаются лишь с того момента, когда ученики должны будут смягчать согласную, если за нею следует одна из букв: *я, ю, и, е, ё*. В сущности, буквы *я, ю*, могут быть разложены на две другие, и если бы наш алфавит стал когда-нибудь строго фонетическим, если бы эти звуки вычеркнули из нашего алфавита, как некогда вычеркнули буквы *кси* и *пси*, то наша письменность от этого нисколько не пострадала бы, мы заменили бы только каждую из этих букв двумя другими знакомыми буквами. Когда эти буквы начинают слог и никакая согласная не образует с ними прямого слога, то мы писали бы *йа* вместо *я*, *йула* вместо *юла*. Не даром эти звуки зовут иотированными; потому что именно *иот* (по-русски *й*), прибавленное к *а* и *у*, делает из этих последних звуков ложные звуки *я* и *ю*. Но стоит только образовать из этих иотированных гласных прямой слог вместе с каким-нибудь согласным звуком (*лю-бят* и т. д.), и тогда *иот* исчезает: он уходит на смягчение предыдущего согласного и играет уже роль мягкого знака (*ь*). Тогда названное слово пришлось бы писать так: *ль-у-бь-а-т*. В самом деле, стоит *л* произнести мягко и вместе с *у*, выйдет *лю*, стоит *б* произнести мягко вместе с *а*, выйдет *бь*. Итак, в первом случае мы заменили *я* — *йа*, *ю* — *йу*, а во втором — *а* и *у*. Стало быть, эти буквы являются в двух различных значениях: или как дву-

гласные, если мы примем этот спорный термин, или как смягчающие, но в первом из этих значений буквы эти не представляют для учащихся никаких затруднений. Звуки *я* и *ю* легко выделяются детьми из слов, и мы не помним ни одного случая, когда бы ученики в обратном слоге (например в слове *яд*) смешали этот звук *я* с звуком *а*, как можно было бы этого ожидать и как некоторые из педагогов этого серьезно боятся. И в самом деле, если уже творцы нашей гражданской азбуки не слышали в этих сложных звуках ни *а* ни *у* (иначе зачем было бы им вводить в алфавит лишние буквы), то тем более этого не услышит ребенок, если мы сами не наведем его на это открытие. Совсем другое дело, когда нам приходится знакомить детей с смягчающим влиянием звуков *я, ю, и, е, ё* в прямых слогах (*ля, лю, ли, ле, лё*) на предыдущую согласную. В этих случаях ученику приходится знакомиться не только с самим звуком, но еще с тем, как он изменяет произношение согласного, идущего впереди...

Как известно, на самых первых порах учителя справедливо считают необходимым ознакомить детей с понятием о звуке. Это не значит, конечно, чтобы от детей можно было требовать, как это делают некоторые учителя, определений, что такое звук. Это значит только, что ученикам должно быть сообщено несколько примеров звуков...

Коменскому принадлежит замечательная для его времени идея составить фигурный алфавит, где рядом с новою буквою помещалось изображение животного, издающего соответствующий звук. К сожалению, оказалось невозможным подобрать к каждой букве хорошо знакомых детям животных; но для ознакомления с понятием о звуке можно обойтись и без этого.

Вот несколько вопросов, обыкновенно вызывающих большое оживление в классе:

Какой звук издаете вы, когда дуете на горячую пищу? (*ф*). Какой звук издает ветер, когда он воеет в трубе? (*е*). Какой звук издаете вы, когда откашливаетесь? (*к*). Какой звук издает гусь, когда он гогочет? (*г-г*). Какой звук издает паровоз, когда он пыхтит? (*п*). На соответствующие вопросы дети скажут, какой звук издает самовар, когда он шипит, жук, когда он жужжит, корова, когда она мычит, и т. д.

Но дело учителя грамоты научить детей читать и писать целые слова и фразы, а стало быть, учитель должен познакомить детей с членораздельными звуками, не как с чем-то целым, самостоятельным и отдельным, а как с частью хорошо знакомых слов. Стало быть, детям надо изучить звуки в словах, в состав которых они входят. А так как дети не умеют еще разложить целое слово на звуки, не умеют еще различать отдельные звуки в целом слове, то, значит, надо упражнять их в слуховом разборе слов, в разложении целого слова на звуки, в раздельном произношении всех звуков данного слова...

Ученикам легко будет разложить слово, если каждый из его звуков они уже раньше выделяли из слов, а некоторые из этих звуков напоминают им крик животного, знакомые звуки в при-

роде. Что касается выделения звука, то сначала это будет простое выделение одного нового звука и нахождение его в других словах.

Порядок расположения изучаемых звуков мы рекомендуем такой. Сначала гласные твердые а, у, о, как наиболее звучные, легкие и певучие и притом не изменяющие предыдущего согласного звука, как это делают гласные мягкие, или, вернее, иотированные, а затем длительные согласные с, ш, р, как звуки, которые ребенок может легко и долго тянуть.

При этом мы показали бы ученикам на двух-трех примерах, что отдельный звук уже не делится на части, как делится слово или слог. Прием для этого очень прост. Когда дети разделили на части слово ау, учитель приглашает: «А ну-ка, разделите на части звук а. Не разделите. Этот звук уже нельзя разделить на части. Тут только один звук а и никакого другого звука вы здесь не услышите». Когда учитель впервые приступает к изучению первых звуков, он выбирает коротенькие слова. Как видно из вышеизложенного, со звуками а и у, и как с целыми словами и как с частями одного слова, наши дети знакомятся еще раньше перехода к звуковому анализу слов, к разложению на отдельные звуки. Они уже убедились на примерах, что слова (ау и уа) можно разложить на части, а звуки а и у нельзя. Отныне учитель будет называть звуком то, что нельзя разложить на части. Положим, дети выделили с. «Можно ли с разложить на части?» — спрашивает учитель. После отрицательного ответа он говорит: «Да, с нельзя уже разложить на части — это звук». Если выделяется гласный звук, учитель берет слова, начинающиеся с этого звука: о сы — для о. Если выделяется новый согласный звук, учитель подбирает коротенькие слова с изучаемым звуком на этот раз уже в конце, а не в начале, и притом после гласного звука, например, сор, когда изучается р. В таких случаях ученики легко узнают, какой звук стоит в конце, так как в таких сочетаниях согласные звуки, не слитые в прямые слоги, ясно и определенно воспринимаются ухом. Только в случаях, когда изучаются голосовые звонкие согласные вроде ж, в, г, з, д, неясно слышимые на конце, учителя предпочитают выделять их из слов, где изучаемый звук находится не в конце, а в начале. В самом деле, громкий звук в на конце слова слышался бы, как безголосный ф; звук ж, как ш; звук з, как с; г, как к, и д, как т. Вместо слова род мы говорим рот, вместо луг произносим лух и т. д. Можно было бы сказать, что в таких случаях мы всегда оканчиваем слова шопотом, произносим последний согласный звук без участия голоса, хотя бы в письме данное слово оканчивалось на звучный голосовой согласный. Когда звук выделен, ученики будут отыскивать его в словах, произносимых учителем, будут указывать его место в слове (в начале, в середине, в конце), будут иногда, если позволит время, сами подыскивать слова с данным звуком. Когда ученики знают два-три звука, составляющих какое-нибудь целое слово, громко, медленно и ясно произнесенное учителем, они будут

в состоянии разложить это слово на звуки, сделать его слуховой разбор. Вопросы, какие дают в этом случае, очень разнообразны:

«Сколько раз я открыл рот, произнося это слово? Что сказал я вначале? А потом? Сколько раз я подавал голос? Что я произнес сначала? Что потом? Какой звук слышен в этом слове сперва? А потом? Сколько звуков в этом слове? Какой первый? Какой второй?»

Отвечая на подобные вопросы, дети будут упражняться в разложении слов на звуки.

В самом начале, когда всего больше встречается затруднений при разложении коротких слов на звуки, с успехом употребляют следующий прием: положим, надо назвать последний звук в слове *р а к*, когда названы два первые — *р* и *а*. Учитель берет букварь, находит там изображение рака и говорит: «Это *ра*... Так ли я сказал? Чего же (какого звука) я не сказал? При разложении слова на звуки учителю придется нередко повторять разлагаемое слово. Когда дети назовут первый звук или два звука и затруднятся назвать следующий, учитель снова повторяет это слово и с особенною силою произносит тот звук, который стоит на очереди.

ВОПРОС О ЗВУКОСЛИЯНИИ

Мы подходим теперь к наиболее спорному в методике грамоты вопросу о звукослиянии. Вот уже более 20 лет ведется ожесточенная полемика против упражнений в звукослиянии, а оно попрежнему практикуется в огромном большинстве школ. Оно требует от учителя и большого искусства, и внимания, и все-таки учителя не хотят заменить его «простым и легким» для них способом, какой рекомендуется им взамен «звукослияния». Уж из этого можно было бы видеть, что «простой и легкий способ» не представляет универсального метода и не исключает приемов звукослияния.

Где же причина, почему «звукослияние» так крепко держится в наших школах и притом между прочим и в самых лучших школах? Что слияние звуков — не выдумка, а факт, против этого никто не спорит. Для всех ясно, что звуки каждого слова могут быть произнесены и раздельно, и слитно... Природа слияния станет для нас яснее, если мы проследим, хотя бы на одном каком-нибудь примере, движения наших губ, языка и вообще органа речи сначала при раздельном, а затем при слитном произношении одного и того же слова. Каждый звук вызывается определенным движением наших органов речи. Если бы мы стали наблюдать за тем, что делает, например, наш язык при произнесении какого-нибудь одного звука, то должны были бы отметить в движении языка три мгновения: первое, когда язык выходит из положения покоя, второе, когда язык принимает положение, необходимое для произнесения данного звука, и третье, когда он снова возвращается в обычное состояние покоя... Но так бывает только при раздельном произношении звуков, например *п-а-р*: сначала

мы сожмем губы, чтобы произнести *п*, потом приведем их в состояние покоя и только затем уже после паузы откроем рот, чтобы произнести второй звук *а*. Мы здесь ждем полного окончания первой работы, чтобы начать вторую. Словом, после каждого звука мы слышим паузу, соответствующую покойному положению нашего языка, губ и вообще органов речи. Тогда орган речи располагает, так сказать, отдыхом после каждого отдельного звука. . .

Совсем иначе обстоит дело при слитном произношении хотя бы того же самого слова *пар*. Мы и здесь начнем так же, т. е. сожмем губы, чтобы произнести *п*, но мы, не приводя их в положение покоя, предоставим прорвать этот затвор току воздуха, несущему звук *а*. Наши губы еще не закончили своей работы со звуком *п*, как наши легкие и голосовые связки начали работу над звуком *а*. . .

Некоторые педагоги говорят, что учить слиянию незачем, потому что даже ребенок все слова, какие он знает, произносит не иначе, как слитно. Еще Паульсон очень давно писал по этому поводу: «Есть ли какая-нибудь надобность упражнять учащегося в том, что он и без того постоянно делает? Разумеется, нет». И с тех пор и до нашего времени эта фраза нередко повторяется в статьях и книжках по методике грамоты. Что ребенок всегда говорит слитно, что он никогда не скажет в разговоре *п-а-п-а, а, всегда п а п а*, — это, конечно, правда, но он, постоянно делая слияния, даже не подозревает этого. Он напоминает в данном случае того мольеровского героя, который очень удивился, когда узнал, что он весь свой век говорил прозой. Ребенок сливает звуки в разговоре, не думая об этом, как некогда он не думал о процессе сосания и как теперь он не думает о процессе ходьбы. А сливать звуки при чтении учащемуся грамоте нельзя иначе, как думая, как узнавая по этим звукам, какое слово написано и как надо его прочитать.

Существует огромная разница между слитным произношением в разговоре и слиянием как средством прочесть написанное. Безграмотный ребенок начинает произносить слово, когда образ этого слова в целом уже ясен в его голове; слово ему дано и известно, а при обучении чтению надо, чтобы ученик по отдельным звукам угадал, какое слово он составляет, надо, чтобы ученик перешел к слиянию не после того, как он узнал данное слово, а наоборот, надо, чтобы он отыскал целое слово посредством слияния отдельных данных звуков. . .

Рассмотрим средства, облегчающие для ученика звукослияние. Прежде всего задача учителя здесь будет состоять в том, чтобы осмыслить в глазах ученика звукослияние, бросить на него свет сознания, довести ученика до отыскания сходства слияния с тем, что уже хорошо известно ученику по предыдущему опыту. Такая задача лучше всего достигается посредством предварительного разложения слова на звуки.

Важно только, чтобы разложение слова на слоги и звуки предшествовало слиянию тех же самых звуков и в то же самое слово.

Как отдельный прием, этот способ давно уже вполне заслуженно пользуется широким распространением. Разложение слова само по себе имеет громадную ценность и не только потому, что на нем основано письмо, но еще и потому, что это упражнение имеет крупное значение и в деле обучения чтению...

Есть педагоги, которые в наше время приписывают изобретение этого способа себе. А между тем, этот прием изобретен давно и его знает давно каждый хороший учитель. И теперь этот прием пользуется широким распространением в деле обучения чтению. Всякий учитель знает, что нельзя ученика научить теоретически сливать звуки, и потому на своих первых уроках пользуется предварительным разложением на звуки того самого слова, которое он хочет, чтобы прочитали дети. Чтобы понять, как сливаются звуки в данном слове, ученику надо сначала разложить это же слово на составляющие его звуки. Разложение и слияние — два последовательных упражнения, из них первое объясняет второе, а последнее служит проверкою первому, как умножение служит проверкою для деления. Сливая полученные звуки в слово, ученик узнает, верно ли он разложил слово. Вы хотите слить слово из двух звуков. Вы сначала разлагаете его. «Я сказал у м. Сколько здесь звуков? — Два. Скажите эти звуки отдельно. А теперь скажите это слово не раздельно, а так, как все говорят. Еще раз отдельно. Еще раз, как все говорят», и т. д.

Вы хотите, чтоб ученик слил из трех звуков у, р, а целое слово, вы заставляете ребенка сначала разложить слово у р а на звуки, затем вы заставляете сказать вместе, сразу, без перерыва, те же самые звуки.

Поступая так, учитель имеет в виду довести так называемый процесс слияния до полного и осмысленного усвоения детьми... Очень важно, чтобы ученик на первых же порах нашел сходство в изучаемом им процессе слияния с процессом, давно и хорошо ему известным, с своей речью. Когда он поймет, что слить звуки в слово — значит сказать это слово так, как он всегда говорит, то он станет сам избегать раздельного произношения звуков.

Недаром этот прием давно и усердно распространяется в Западной Европе, давно перешел и в Россию, вошел в сознание наших учителей и, насколько нам известно, ниоткуда не встречает серьезных возражений по существу.

Но когда увлечение этим приемом переходит через край, когда этот прием провозглашается единственным приемом, обеспечивающим слитное произношение звуков, тогда наступает серьезная опасность. Мы встречали учителей, которые не признавали никаких других приемов при первоначальном обучении грамоте, кроме изложенного выше. Их ученики разлагали слово, писали или набирали его печатными буквами и прочитывали. Увлеченные тем, что после такого разбора чтение не представляло никаких затруднений для детей, что таким образом упразднился самый вопрос о слитном произношении слова, они повторяли это упражнение и сегодня и завтра, их ученики читали лишь то, что перед тем они только что разложили на звуки и затем написали или

набрали печатными буквами. Учителя не думали ни о каких коррективах и дополнениях. А между тем поправки и дополнительные приемы были бы крайне нужны. В таких школах мы постоянно наблюдали, как дети, разложив слово и набрав его печатными буквами, читают по памяти, даже не вглядываясь в буквы. Замените незаметно для детей данные буквы другими, и ученики все же прочтут только то слово, которое они перед тем разложили и набрали печатными буквами. Анализ слов при таком приеме представляет центр тяжести, а синтез играет ничтожную роль. Так можно очень скоро научить писать, но не скоро достигается при этом беглость чтения.

Этот метод обучения мы должны признать аналитическим, потому что здесь почти все внимание ученика сосредоточено на разложении слова на звуки, а не на слиянии звуков в целое слово... Необходимо, чтобы дети также сливали данные звуки в слово, которое не было разложено, чтобы они читали и другие слова без предварительного их разложения; необходимо, чтобы они в случае затруднений пользовались и другими приемами звукослияния, о которых речь будет ниже. Это необходимо хотя бы с целью проверки, не читают ли дети только по памяти, но обум, совсем не вглядываясь в буквы, вспоминая лишь то слово, какое они перед тем разложили.

Это необходимо еще и для того, чтобы слитное произношение звуков прошло через сознание детей, через его контроль, чтобы бессознательный процесс стал сознательным. Мы приведем, быть может, несколько грубое, но все же верное сравнение, если скажем, что для плотника или каменщика еще мало уметь разобрать на составные части избу, но надо еще уметь и построить новую избу из данных материалов. Разобранные материалы сами по себе еще не составляют избы; надо их собрать воедино и скрепить друг с другом. Здесь недостаточно только ломать и разбирать, надо еще и строить...

Ведь читая книгу, ученик будет читать не те слова, какие пред тем ему были предложены для слухового разбора.

А читать такие слова можно, только сливая звуки в слоги и составляя из слогов целое слово...

Итак, наряду с слитным произношением только что разложенного слова мы рекомендуем слияние данных звуков и в новое слово, еще ни разу не разобранные учениками.

Хорошо известно, что в слиянии звуков наименьшие трудности встречаются при слиянии гласного с согласным, когда гласный стоит впереди: у м, у с и т. д. И это понятно: гласный звук мы можем тянуть достаточно долго для того, чтобы в это время разобрать следующую букву и припомнить, как надо ее произнести, не прерывая голоса. При таком расположении двух звуков редко приходится наблюдать, чтобы ученики, даже на самых первых порах обучения и даже у малоопытных учителей, встречали затруднения в слиянии.

На звуковых упражнениях в первой части урока мы ведем это упражнение так. Учитель говорит: «Я скажу два звука от-

дельно: у-с. А вы скажите их сразу, вместе, так, как говорят целые слова». Быть может, ученики сразу скажут это слово, т. е. сольют звуки. Но если это не удастся детям, я прихожу к ним на помощь. Я приглашаю их тянуть первый звук и затем сразу сказать с. При этом я наперед говорю, что не надо прерывать голоса, не надо останавливаться, не надо прекращать выдыхания, не надо делать перерыва. И почти всегда слияние происходит без всяких затруднений. Почти так же легко удастся и слияние длительных согласных с гласною. Недаром в букварях впереди идут длительные согласные звуки (в нашем «Русском букваре» впереди идут *р, ш, л, м*). Эти звуки, как мы уже видели выше, можно тянуть почти так же долго, как и гласные, и этого времени оказывается достаточно, для того чтобы начинающий ученик средних способностей успел узнать следующий звук и сделать все приготовления к его произнесению.

В случае прямых слогов слияние ведется приблизительно так же, лишь с небольшими изменениями.

Положим, учитель хочет, чтобы дети слили слово *Са-ша*, и начинает с первого слога. Он точно так же сначала называет только звуки и затем приглашает детей сказать эти звуки вместе, сразу. Если это не удастся, он приходит на помощь. Он велит детям тянуть *с* и затем без перерыва голоса широко открыть рот и сказать *а*. Требование относительно движения рта здесь основано на том, что гласный звук *а* произносится при широко открытых губах, и указать на это условие значит облегчить слияние...

Не для доказательства того, что слияние звуков в целое слово не представляет больших затруднений, а лишь для иллюстрации этого положения приведем следующий факт. Есть рассказ об одном мальчике, сообщенный автором психологии первого детства Трэси, из наблюдений, произведенных и записанных Сарою Вохтсе.

Двухлетний мальчик хорошо знал название употребляемой им пищи, и когда мать в его присутствии произносила слово „молоко“, он сейчас же начинал просить, чтобы ему дали молока. Поэтому, когда мать желала избежать этого, она не говорила слово „молоко“, а произносила ряд звуков, из которых состоит это слово. Скоро, однако, мальчик стал узнавать слово и в таком виде, и однажды, когда мать спросила *м-о-л-о-к-о*, мальчик стал громко радоваться, узнав в раздельных звуках слово „молоко“.

Работа, оказавшаяся посильною для двухлетнего ребенка, не может быть слишком трудною для восьмилетнего ученика.

Только что сказанное относится к первой части урока, когда, по нашему плану, ведутся исключительно звуковые упражнения без букв, без разрезной азбуки, без букваря. На второй половине урока, когда к звуковым упражнениям присоединяются еще упражнения с буквами, дело усложняется новым процессом — тем, что ученик по данным буквам должен будет сначала воспроизвести звуки и уже только затем слитно их произнести.

В этом случае мы поступаем следующим образом. Речь идет только о словах, не разложенных перед тем на звуки. (Как читать слова, раньше разложенные, — об этом мы сказали выше.) Положим, что на планке доски мы положили буквы *у, м*.

Учитель. «Кто знает, какие это буквы, подымите руку». Когда все руки подняты, учитель прибавляет: «Прочтите их, произнесите громко и вместе, сразу, не прерывая голоса».

Если слияние не удастся, учитель прибегает к одному из следующих приемов. Он показывает детям сначала только первую букву и приглашает тянуть звук *у* до тех пор, пока он не придвинет к первой букве *у* вторую — *м*. А когда эта буква придвинута, дети произносят второй звук, конечно, не прерывая голоса, так что второй звук соприкасается с первым. . .

Аналогичный прием мы употребляем и при слиянии согласного с гласным. Учитель ставит на доске две буквы: согласную и гласную; ученик тянет длительный согласный звук все время, пока разбирает следующую гласную; но как только она узнана, ученик, не прерывая голоса, произносит гласный звук и получает слог. При этом согласный звук как бы переливается в следующий за ним гласный. Этот способ мы считаем более естественным, потому что то же самое ученик будет делать и тогда, когда ему дадут в руки книгу. Но иногда думают уменьшить трудности, предлагая другие способы. Так, например, ученик тянет первый звук (длительный согласный), пока к первой букве учитель, сначала медленно, а потом быстрее и быстрее, придвигает гласную букву. И как только она придвинута, ученик произносит ее, тоже не прерывая голоса, а только переливая ее в гласный звук. Есть еще способ, состоящий в том, что учитель из-под согласной буквы разрезной азбуки, когда этот звук тянут дети, выдвигает гласную, и тогда дети тянут ее, не прерывая голоса. Вместо того чтобы сначала прятать, а потом выдвигать гласную, можно поставить ее рядом с согласной, закрыть рукою или книгою и, когда дети тянут согласную, открыть в надлежащий момент так, чтобы гласный звук пересек согласный.

Но все эти приемы рассчитаны на длительные звуки. И здесь эти приемы вполне достигают цели. Учитель средних способностей легко может довести среднего звуковика до того, что тот сам, без подсказок, а лишь при одном наведении учителя, делает все необходимые слияния в словах *р а-м а, с у-ш а, м а-м а, у м, у с и т. д.*, если только он знает все звуки и буквы, входящие в эти слова. Совсем другое дело представляют те случаи, когда гласный звук стоит позади, а впереди стоит звук, которого нельзя тянуть долго, как, например, *д, т, п*. Дайте ученику незнакомый слог *па* или *ба* или *да* и всякий другой с моментальным согласным впереди, и *я*, на основании многочисленных наблюдений, утверждаю, что ученик сам, без посторонней помощи, в огромном большинстве случаев не сделает этого слияния, если только оно не было ему кем-нибудь подсказано или во время урока или до него.

Мгновенные согласные звуки *д, б, п, т, к, г* и т. д. произно-

сятся быстро, в одно мгновение, а ученику надо за это мгновение разобрать следующую букву и припомнить, как надо ее произнести, не прерывая голоса... Какие же приемы нужны для того, чтобы ученики могли самостоятельно слить моментальный согласный с гласным? Этот вопрос занимал меня с тех пор, как я убедился, что в данном случае совершенно неприменимы известные и общепринятые приемы, приспособленные только к слиянию длительных согласных с гласными. В поисках за лучшим приемом я пробовал различные меры к сокращению и упрощению той задачи, которую ученик должен решить в момент произнесения мгновенного звука. И такой прием я нашел в приготовлении рта к произношению моментального согласного звука... Вся сила в том, чтобы перед произнесением гласного звука приготовить из частей рта необходимые затворы: для *п* и *б* сжать губы, для *т* и *д* прижать кончик языка к верхним деснам, для *г* и *к* прижать среднюю часть языка к нёбу. Надо сначала приготовить преграду для воздуха, как дети готовят хлопушку из бумаги, для того чтобы затем произвести звук. Хлопушку прорывает толчок воздуха, выходящего из нее, и точно так же толчок выдыхаемого воздуха, соответствующий гласному звуку, должен прорывать затворы из губ или языка и нёба и т. д.

Когда прорывается хлопушка, раздается хлопанье, когда воздушный ток гласного звука прорвет затворы рта, получится слог. Приготовьте рот для *п*, т. е. сделайте затвор из губ и прорвите этот затвор воздушным толчком гласного звука *а*, и у вас получится *па*; подготовьте рот для *т*, т. е. прижмите язык к верхним деснам и прорвите этот затвор толчком воздуха, соответствующим гласному *у*, и у вас получится *ту*; подготовьте рот для *б* и произнесите *о* или *у*, у вас получится *бо* или *бу*; подготовьте рот для *к* и произнесите *и*, и у вас получится *ки* и т. д. Самый прием преподавания заключается в следующем: когда моментальный звук, например *п*, выделен из нескольких слов и ученики познакомились с его буквою, учитель приглашает произнести этот звук, затем ставит букву *п* и говорит: «А теперь подготовьте рот, чтобы прочесть эту букву, но самого звука не произносите: вы его произнесете, когда я махну рукой; теперь нельзя дышать ртом, дышите носом». Ученики сожмут губы, и это обыкновенно делается само собой, без всяких указаний со стороны учителя, без так называемых приемов артикуляции; ученики сожмут губы потому, что они пред тем не раз сжимали их, когда громко произносили звук *п*. Учителю останется только окинуть взором учеников, и он по их губам узнает, подготовили ли они рот к произнесению губного звука.

Взмах рукой, и звук *п* весело произносится всем классом. Приготовительные упражнения сделаны; теперь учитель переходит к самому существенному пункту урока. Он снова ставит букву *п*, снова приглашает приготовить рот для звука *п*, но не говорит его сейчас, а сказать этот звук вместе с гласным, например *а*, когда учитель поставит эту букву на планку.

Учитель ставит *а* (наблюдая, чтобы губы учеников были

сжаты), и ученики говорят *ла*. Они прочитывают таким же образом другой подобный слог, и выходит целое слово. При таком способе моментальность произношения уже теряет свое вредное значение, потому что ребенок может держать свои губы закрытыми, т. е. подготовленными к произношению сколько угодно времени. Я часто давал такие уроки на учительских курсах, я пробовал этот прием с отдельными детьми при условиях, устраняющих всякие подсказывания, и дети совершенно правильно сливали моментальные согласные с гласными.

Наибольшие затруднения представляет слияние согласных с так называемыми мягкими гласными. Вот почему в расположении звуков при обучении грамоте необходимо наблюдать, чтобы *я* и *ю* были отодвинуты возможно дальше и даже были бы изучаемы не раньше, как после первого десятка звуков...

Приступая к мягким слияниям, учитель, как мы уже сказали выше, должен на примерах показать детям, как смягчаются согласные звуки (такой-то и такой-то), раз только рядом с ними и после них стоит изучаемая мягкая гласная. Если этого не делать, то хотя и можно чисто-механически, пользуясь одною памятью детей, достигнуть того, что дети будут правильно делать все мягкие слияния, но зато будет трудно объяснить детям употребление мягкого знака в середине слова. При этом наилучшим приемом мы считаем тот, который основан на сравнении. Руководствуясь этим соображением, мы подбираем слова: *мыло*, *шило*, *лыко*, *лик*, *мал*, *мял*, *суда*, *сюда*, *тук*, *тюк*, и т. д. Встречаясь с буквою *м*, учитель обращает внимание детей на то, что когда изучаемая гласная, например *и*, стоит позади *м*, то надо произносить звук *м* не *мъ*, а *мь*; *мило*, а не *мыло*. И при этом усиленное, подчеркнутое, так сказать, смягчение согласной помогает делу. Весь секрет этого подбора примеров состоит в том, чтобы при одинаковых прочих частях слова рельефнее выступала та единственная разница, на какую мы хотим обратить внимание ученика...

ПОДБОР СЛОВ ДЛЯ ЧТЕНИЯ И ДЕЛЕНИЕ ИХ НА СЛОГИ

... Мы придаем очень большое значение расположению слов в видах более быстрого и легкого выяснения особенностей каждого изучаемого звука. Один из рекомендуемых нами с этой целью способов заключается в том, что в двух рядом стоящих словах при одинаковых прочих частях слова рельефно выступает произношение только что изучаемых или сравниваемых звуков... И это достигается, например, следующим подбором слов:

Лом,	Сор,	Оса,	Шар,	Мел,	Мол	Порох
ром	мор	роса	пар	мёл	мёл	порок порог

Иногда мы располагаем слова таким образом, чтобы чтению многосложных слов помогали предыдущие немногосложные (*ком*, *комкал*, *скомкал*, *лом*, *ломал*, *сломал* и т. д.).

Учитель на самых первых порах, когда еще ученики не в состоянии перейти к книге и все упражнения ведутся на разрезных буквах, может располагать материал таким же образом, как он расположен в «Букваре», с той разницей, что здесь не надо набирать каждое новое слово, а достаточно изменить предыдущее, или прибавляя к нему, или отнимая от него одну букву, или заменяя (закрывая) одну букву другою. Например, в «Букваре» идут слова на букву *п* в следующей последовательности: *ш а р*, *п а р*, *о п а р а*, *п о р а*, *п о л а*. При чтении же с помощью разрезной азбуки, когда ученики прочли *ш а р*, учитель закрывает в первом слове букву *ш* буквою *п*, выходит слово *п а р*, прибавляет букву *а*, получается *п а р а*, прибавляет букву *о*, выходит *о п а р а*, отнимает *о*, снова получается *п а р а*; закрывает букву *а* буквою *о*, выходит *п о р а* и т. д. Перед учениками проходит, таким образом, целый ряд изменений, где все дело зависит от перемены только одной буквы. Дети невольно сравнивают одно слово с другим, и разница между словами в их уме уже выступает рельефно. . .

Нередко спорят о том, следует ли на первых порах делить слова на слоги. Чтобы решить этот спор, надо сначала решить вопрос о том, при каких условиях зрительный образ данного слога прочнее и глубже запечатлется в нашей памяти: тогда ли, когда он будет стоять особо, когда его будет отделять черта от остальных частей слова, или тогда, когда слог не выделен из слова, когда он теряется в слове и в речи, как отдельный аккорд теряется в целой арии. . .

Всем известно, как трудно для начинающего ученика сразу выговаривать иное двухсложное впервые встречающееся слово, и в то же время нельзя же, хотя бы и на первых порах, ограничиться лишь чтением односложных слов. И эти затруднения вызываются тем, что ребенок, не узнав всего слова, не знает, где ему делать те перерывы между толчками воздуха, какие соответствуют едва заметным, но все же не выдуманным, а действительно существующим промежуткам между слогами. . .

Начинающий ребенок все равно будет делать перерывы при чтении слова, но без нашей помощи, без черточек, отделяющих слоги, он будет делать эти перерывы где попало, очень часто не там, где должен оканчиваться слог. Он будет читать *ш у-т к а*, хотя это гораздо труднее для него, чем *ш у-т-к а*; он будет читать *ж а-л к о*, хотя он прочел бы гораздо скорее и лучше *ж а-л-к о*. Вследствие таких ошибок то, что произносит при чтении ученик, нередко очень мало похоже на то, что он должен был произнести. Не узнав всего слова с первого взгляда по его общему виду, ребенок будет читать *н а-р-о-с-т* и получит устное слово, на русском языке не существующее; тогда как то же самое слово, прочитанное, как *н а-р-о-с-т*, будет понятно всякому.

И вот одна из причин искажения слов. Естественно, что ученик не понимает самого обыкновенного, не исковерканного им в произношении слова, и, не понимая его, призывает на помощь догадку и воображение и произносит совсем не то, что надо.

Ввиду только что сказанного очевидно, что чтение по частям, облегчая процесс, предохранило бы ученика от некоторых дурных привычек: от искажения слов, от чтения по догадке, от перечитывания трудных слов по два и по три раза. Случается, что начинающие дети выговаривают слова сразу, делая длинные остановки после каждого слова; но и при этом ученик все равно также читает по слогам, но делает это только в уме, а это, во-первых, труднее, а во-вторых, еще более возможные в этом случае ошибки не тотчас будут исправлены учителем, что весьма важно.

Естественным, казалось бы, выходом является в данном случае разделение слова на слоги, например, посредством черточек. Сознательности чтения это повредить не может, а силы и внимание ученика будут сохранены для другого более важного и интересного дела, как, например, для более полного уразумения смысла читаемого и для правильного сочетания звуков и распознавания букв...

В. П. Вахтеров, На первой ступени обучения, изд. 7-е, М. 1909.

МЕТОД Д. ТИХОМИРОВА

О СЛИЯНИИ ЗВУКОВ

Самая трудная задача на первой ступени обучения, по мнению практика-учителя, — довести учащихся до понимания и усвоения процесса слияния звуков. Ученику не трудно разложить данное слово на звуки: ему известно целое, известны, хотя и в соединении, части; требуется определить эти части, выделить их, расцезь соединения. Не так легко противоположное действие — данные звуки слить в слог или слово. Здесь даются только элементы, а что получится в результате от соединения их, неизвестно; нужно притом умение и соединить-то их.

В буквослагательном методе эта задача разрешалась довольно легко для учителя, путем заучивания детьми всевозможных буквенных сочетаний; но не так легко доставалось это ученикам. Нужно было потратить очень много времени и усилий, чтобы добиться таким способом каких-нибудь результатов. Это был тяжелый мучительный труд для учеников. Первые приемы такого учения долго чувствовались и при дальнейшем обучении чтению: ученик, чтобы прочитать слово, должен был сложить (в уме или вслух) каждый слог отдельно, припомнить, что должно дать в результате такое сочетание, соединить отдельные слоги и потом уже выговорить слово. Такой сложный процесс, конечно, в высшей степени замедляет чтение, и ученики очень долго не выучиваются читать, хотя сколько-нибудь бегло. Самое же главное то, что так читающему нет почти никакой возможности понимать читаемое (когда он читает второе слово фразы, тогда уже забывает первое).

Упражнения в разложении слов на звуки уже сами по себе отчасти готовят учащихся к слиянию.

Произнося слово, мы произносим звуки не отдельно, а в различных сочетаниях. Учащийся, стало быть, хотя и бессознательно, владеет умением слитно произносить звуки; нужно только довести его до понимания того, что он делает бессознательно; нужно, таким образом, прежде всего не учить, а показать, что и как делается; нужно взять результат соединения (слово, слог), разделить его на звуки, а потом снова обратиться к результату слияния (к тому же самому слогу и слову). Исходною точкою служит, таким образом, слово, простейшее по своему составу; определяются звуки этого слова, а потом вновь произносится это слово, т. е. отдельные звуки сливаются.

Здесь очень важно с первого же разу довести учеников до сознания, что, выделяя из слов звуки, они произносят каждый звук *о т д е л ь н о*, а выговаривая целое слово, те же самые звуки произносят *в м е с т е*, *с л и т н о*.

— Скажите слово *у с*. Сколько здесь звуков? Какой первый? Второй? Как вы теперь произносите эти звуки — вместе или отдельно каждый? А когда вы говорите *у-с*, то сколько звуков произносите? Как вы произносите — вместе или отдельно? Произнесите слово *о с*. Сколько произнесли вы звуков? Как произнесли — вместе или отдельно? Скажите каждый звук отдельно? Скажите оба звука вместе? Разделите на слоги *о с а* (*о-са*). Сколько звуков в первом слоге? Произнесите один второй слог (*са*). Сколько сказали звуков? Вместе или отдельно сказали их? Скажите каждый звук отдельно. Скажите оба звука вместе.

Таким образом, первая ступень упражнений в слиянии отдельных звуков — это слияние, идущее вслед за разложением. Совершенно достаточно, если ученики на первое время будут сливать только те звуки и в тех самых сочетаниях, в каких звуки эти идут в словах, разложенных перед слиянием на части (*о с а = о — с — а*; *о + с + а*).

Когда ученики без затруднения будут сливать звуки, только что выделенные из слова, тогда можно повести дело иначе: ученикам прямо даются отдельные звуки, и они сами должны слить их в требуемом порядке.

— Слушайте, дети, я вам скажу два звука отдельно, а вы скажите их вместе: *уу-мм*? *сс-оо-мм*? Если бы ученики затруднились, то лучше всего обратиться к слову, в котором находились бы данные звуки в требуемом порядке, заставить прежде выделить, а потом слить эти звуки, и таким образом затруднение устранится само собою.

Укажем в заключение на те условия, от которых зависит в большей или меньшей мере успех упражнений в слиянии звуков.

а) Самое важное, на что должен обратить учитель внимание на первое время, — учащиеся сливают только те звуки, кои они перед этим выделили из слова.

б) Легче всего сливать гласный с согласным (обратный слог — *у с*, *о с*, *а х*).

в) Труднее уже сливать согласный с гласным (прямой слог). Практика показывает, что ученики не так затрудняются в соединении гласного к согласному, если согласный дан не один,

а в соединении с другим гласным звуком в обратном слове (ос + а).

г) Нетрудно дается детям присоединение согласного звука к прямому слогу (мо + х, су + х).

д) На первой ступени почти совершенно невозможно заставить учеников сливать сряду два согласных с одним гласным.

е) Слияние звуков, которому не предшествует выделение этих же звуков, находит себе место на этой ступени в самых ограниченных размерах.

ж) Чрезвычайно трудно для начинающего сливать согласный звук с мягким гласным (особенно в прямом слове), и этот род упражнений следует отнести к дальнейшей ступени обучения.

Д. И. Тихомиров, Руководство для учащихся по букварю для совместного обучения чтению, письму и первоначальному счислению, изд. 7-е, М. 1885.

МЕТОД В. ФЛЕРОВА

Из синтетических способов обучения слиянию наиболее древний — способ подсказывания...

Обучение слиянию производится здесь, приблизительно, в таком виде. Показывая буквы, положим у и с, учитель спрашивает: какая это буква? — у; это какая? — с. Так. Вы читали эти буквы отдельно. А вот я поставлю эти две буквы рядом, и их нужно прочитать вместе. Слушайте, как их нужно прочитать — у с. Повторите, как же эти буквы вместе прочитать? Повторяют. И таким путем дети знакомятся с чтением нового звукового сочетания.

Как и в старинных методах, это усвоение опирается преимущественно на память: от ученика способ этот требует только механического запоминания, и потому навык чтения приобретает им почти бессознательно, не вызывая с его стороны никакой самостоятельности. Звуковой же метод, по самому существу своему, требует, чтобы ученик каждый шаг в деле усвоения процесса чтения делал сознательно...

Это желание, чтобы дети сами раскрывали себе тайну слияния, это желание полной сознательности и самостоятельности со стороны детей в усвоении процесса чтения и послужило причиной появления новых способов обучения слиянию, свойственных только звуковому методу.

Таков способ наставления. Называю я так этот способ потому, что в нем роль учителя должна ограничиваться исключительно словесными наставлениями; дети же сами, самостоятельно, должны постичь процесс слияния. Вот образчик подобных объяснений.

Положим, учитель для первого урока избрал слияние звуков м и а, с которыми ученики предварительно ознакомлены и которые они уже привыкли произносить отдельно. Поставив рядом буквы м а и выспросив снова звуки этих букв, учитель предлагает детям произнести их вместе: м да а вместе что будет? Или

так: *м да а* скажите вместе! Само собою разумеется, ученики не понимают требований учителя. Тогда учитель объясняет, что значит сказать звуки вместе: ты скажи сначала первый звук, а потом сразу второй. Ученики это понимают, но произносят звуки, конечно, раздельно, не сливая в слог: *ма*. Начинаются дальнейшие объяснения: протяни первый подольше и потом сразу, коротенько прибавь второй; или: скажи почаще, поскорей, не разрывай, не передыхай и т. д. Однако никакие наставления не облегчают положения детей: дети продолжают твердить: *с'а, сы-а* и т. п. В лучшем случае учитель не выдержит и сам произнесет, как нужно слить, или же среди учеников найдутся уже знавшие, чего учитель требует. И как только произнесен будет слог *ма*, все ученики сразу уразумеют, что от них требуется.

Этот способ разнообразится на разные лады, по вкусу употребляющих его. У малоопытных учителей он прямо обращается в так называемый звуко-слагательный способ, при котором дети читают так: *м'а-ма, л'и-ли, мали, н'а-на, малина*. Еще Стефани, а затем у нас Корф жаловались, что «многие плохие учителя, дурно поняв звуковую методику, внесли в нее старый механизм буквослагательного способа, заставляя учеников складывать звуки в слоги точно так, как прежде складывали названия букв»; однако и доселе есть еще школы, где этот старый механизм господствует во всей своей силе...

Совершенную противоположность изложенным способам представляет следующий способ, имевший своим источником желание многих педагогов по возможности избежать всяких словесных объяснений при обучении слиянию и облегчить его какими-нибудь иными приемами. Это способ механических приспособлений, или, проще, способ механический. Механические приемы, употребляемые при этом, весьма разнообразны и в большей части действительно облегчают усвоение процесса слияния. Вот некоторые из них. Берем в правую руку разрезную букву, положим — *с*, в левую — *а* и предлагаем ученикам произносить ту букву, которую мы покажем, в тот момент, когда мы ее покажем. Показываем букву *с* и, заставив протянуть этот звук, моментально загораживаем ее буквою *а*; благодаря такому приему ученики вынуждены будут произнести звуки один за другим, не передыхая, т. е. одним дыхательным толчком, и таким образом невольно сольют их в один слог. Вначале слияние это может произойти не совсем удачно, но при повторении, при более быстрой



смене букв оно является полным и отчетливым. Как только это достигнуто, учитель ставит буквы на планку и выспрашивает: Как же прочитать эти буквы вместе? А как отдельно? и т. д.

Однако, легко раскрывая детям тайну слияния на простейших звуковых сочетаниях, механические приемы совершенно неприменимы для обучения чтению-слиянию всех звуковых сочетаний, как, например, слогов с предшествующею мгновенной согласною, вроде *ба, да*, с мягкой гласной: *ли, ся* или с двумя, тремя согласными в слоге и т. д.

Выступает далее новый способ, который я называю способом предварительных устных слияний. Способ этот благодаря влиянию гг. Тихомирова и Бунакова в последнее время особенно сильно распространился у нас и является едва ли не преобладающим. Состоит он в следующем: «Когда, — говорит г. Тихомиров, — ученики поймут, что значит складывать (сливать) звуки, тогда можно и без предварительного разложения давать им прямо звуки и требовать, чтобы они сказали эти звуки вместе», например: «скажите вместе звуки *ш, а, р*», и т. п. И в этом направлении наши составители букварей идут очень далеко. Они советуют обучать устному слиянию звуков, они вводят особые звуковые упражнения, называемые Тихомировым «сложением и вычитанием». В результате этих упражнений ученики еще до ознакомления с буквами бывают в состоянии сливать звуки в любое сочетание, в любое слово. Кажется, цель достигнута и даже наилучше достигнута? Ведь остается только ознакомить детей с буквами, и дети будут читать! Повидимому, главная-то трудность во всяком случае преодолена? В действительности же, если повнимательнее отнестись к делу, оказывается, что и цель еще не достигнута, да и самые достоинства этого способа очень сомнительны. . .

Не приходилось ли вам наблюдать детей, которые при чтении каждого слова предварительно что-то обдумывают, шевелят губами, шепчут и потом сразу, залпом, произносят все слово? Вы наверняка можете сказать, что эти дети учились по способу предварительных устных слияний. Вероятно, случалось вам замечать в некоторых школах и другой недостаток — крайне неплавное чтение, чтение, так сказать, скачками: скажут слово и помолчат, опять скажут и помолчат и т. д. Это тоже прямое следствие устных слияний. . .

Еще до обучения грамоте дети умеют сливать звуки во все употребительные в речи сочетания. А если дети умеют сливать звуки в речи, а чтение — та же речь, то ясно, что они могут говорить, сливать звуки и при чтении. Отсюда и задача обучения не в том, чтобы учить детей сливать звуки, т. е. учить их тому, что они умеют делать, задача в том, чтобы научить их делать то, что они умеют, при иных, новых условиях — при виде букв. Требуется научить их воспроизводить речь по буквам, говорить соответственно этим видимым знакам. Вот ясная и вполне определенная цель обучения на первой ступени.

Как же достигнуть этой цели? Каким образом можно научить детей говорить по буквам?

Прежде всего отнюдь не следует представлять детям известное совершенно неизвестным, убеждать их в том, будто они не умеют сливать. Напротив, необходимо все обучение чтению от начала до конца вести так, чтобы у детей и не возникало вопроса о слиянии. Необходимо так поставить занятия, чтобы они постоянно давали детям знать, что читать — значит говорить, что они умеют говорить и что новое для них — только буквы, с которыми они должны сообразовать свою речь. Необходимо, чтобы все приемы, все правила, все упражнения по обучению чтению имели своим основанием не раз повторяемую нами истину, которую короче мы выразим в правиле: «читай, как говоришь».

Из приемов, отвечающих этому правилу и всем только что высказанным требованиям, наиболее естественным и целесообразным следует признать прием обучения чтению помощью разложения и составления слез...

Пусть дети разложили на слоги и звуки хоть слово *сума*. Какой первый слог? — (*с у*). Какой первый звук? второй? А как говорятся эти звуки сразу в речи? — (*с у*). Какой второй слог? Назовите звуки отдельно! — *м, а*. Скажите их в речи! — (*ма*). Скажите сразу слово! — (*сума*). Таким путем еще до обучения чтению дети уразумеют, как звуки произносятся отдельно и как в речи.

Приемы обучения чтению, по ознакомлению с буквами, в сущности, остаются такими же, с тем различием, что здесь вводятся буквы, по которым и воспроизводится произношение слогов и слов. Они таковы. Ученики разлагают слова на слоги, а потом каждый слог на звуки; затем с помощью учителя печатают его, т. е. составляют его из подвижных букв; после этого учитель, напомнив, как они говорили то, что напечатали, заставляет прочитать по правилу: «читай, как говоришь»...

Вот тот, по моему мнению, наиболее естественный и целесообразный прием, которым дети вполне сознательно могут научиться сливать — произносить звуки при чтении. Печатание или составление слов из подвижных букв в настоящее время многими рекомендуется и употребляется, однако, только как один из частных приемов, разнообразящих занятия по обучению грамоте и способствующих усвоению навыка правописания. Для нас же, как вы видите, печатание слов является приемом общим и основным — приемом, научающим чтению-слиянию, но направленным как раз к тому, чтобы исключить всякую надобность в обучении слиянию в том смысле, как его понимали прежде...

Если ученик понял, как следует прочитать слог *ма*, то при встрече с подобными слогами *мо, му, са, ха* и т. п. он догадается и сообразит, что и этот слог нужно произнести так же, как и прочитанный слог *ма*, т. е. одним дыхательным толчком.

Если мы научим читать слог *ки*, обратив внимание на то, что перед *и* согласную нужно произнести мягко, то, встретясь непосредственно вслед затем со слогом *ми, си* и т. п., ученик

легко сообразит подвести под сообщенное правило и способ чтения этих слогов. Словом, во всех случаях, где ученику придется читать вновь, он должен обдумывать способ чтения, сообразуя его с прежде прочитанным, и так до тех пор, пока у него не выработается навык... Вот новое требование, которое короче можно выразить в новом правиле: «читай по подобию, т. е. сообразуясь с прежде прочитанным».

Само собой, это правило может быть применимо только тогда, когда ученики уже ознакомлены со способом чтения (приемом печатания), т. е. на второй ступени, на ступени упражнений. Содержание этих упражнений и должно определяться этим правилом. Так как ученик должен идти от чтения одного слова к другому по сходству, то и предметом упражнений должны быть сочетания однообразные, подобные по своему построению; благодаря этому однообразию в построении сочетаний, а следовательно, и в способе чтения их, ученик, повторяя одно и то же, быстро приспосабливается и приобретает навык. Достигается это путем правильного подбора слов для каждого из упражнений, а также через расположение звуков и звуковых сочетаний в строго схематическом порядке...

Успех применения этого приема, как и приема печатания, наиболее очевиден на трудных сочетаниях, например с двумя, тремя согласными в слоге и т. д. Так, научась читать путем печатания слог *ста*, ученик легко перейдет к чтению слогов *сто*, *сту*, *сты* и т. д. или *ска*, *сла*, *спа*, или *ска*, *шка* и т. д.; эти слоги, конечно, будут даны в словах. Или вот примерные подборы слов для чтения слогов с тремя согласными: *струна*, *страна*, *строка*, *костры*, *стрела*, *стрижи* и т. д. ...

Нам остается теперь рассмотреть первый акт процесса чтения, акт восприятия зрением букв. Значение этого акта в чтении нам будет понятно, если мы вспомним, что читать и значит говорить именно при виде букв... Один из грубейших недостатков способа устных слияний в том и состоит, что по нему обучают говорить без букв, и благодаря такой несообразности у детей вырабатывается неправильный навык — прежде воспринимать зрением буквенный состав всего слова и потом обдумывать, как сразу произнести его; отсюда предварительное чтение про себя, чтение скачками и другие крайне вредные недостатки, которые я указал в прошлой лекции. Необходимо же, чтобы дети учились читать при виде букв, т. е. учились произносить то, что видят, и по мере того, как видят. Это требование выразим короче в таком правиле: «читай, что видишь».

Примечание. Последнее правило Флерова может привести к недоумению: «говорить при виде букв» отнюдь не должно вести к называнию отдельных букв. Надо выработать у учащихся навык чтения по слогам, читать при виде букв не по буквам, а по слогам. Об этом хорошо сказано у Вахтерова (см. в предыдущей выдержке из книги «На первой ступени обучения».— П. А.).

В. А. Флеров, Новый способ обучения слиянию звуков при обучении грамоте, Киев 1914.

ПЛАН ЗАНЯТИЙ ПО ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ПО МЕТОДИКЕ В. ФЛЕРОВА

ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЕ ЗАНЯТИЯ

1. *Беседы.* Первые дни школьных занятий проходят в беседах с детьми. Дети пришли в первый раз в школу. Для них все ново, все чуждо. Им надо оглядеться, ознакомиться с классной обстановкой, со школьными порядками, с новыми обязанностями, сродниться между собою, с учителем и т. д. . . .

И самому учителю необходимо ближе познакомиться с детьми, с их семейной обстановкой, с их занятиями и играми, с запасом их знаний и поверий, с особенностями их психики. Важно вместе с тем приблизить их к себе, разговорить, вызвать доверие. И это делается не сразу, а постепенно, путем бесед и опросов.

Особенно удобно вести в первые дни беседы по картинам. . . . От картины легко перейти к разговору об отце, матери и других членах семьи каждого ученика, об их занятиях, об играх и игрушках и т. д. . . .

В те или другие беседы возможно раньше следует вплетать и беседы, специально подготовляющие детей к занятиям по грамоте. Таковы беседы о книге, письме, чтении, о разговоре (речи) и слове и т. д. Вот канва вопросов для первой беседы в этом роде.

Кто из вас рассматривал книжку?
Что видели вы в книжке?
Кто слушал, как читают книжки?
О чем в книжках говорится?
Кто пишет письма?
Кому пишут письма и о чем?
Кто может читать письмо, книжку? и т. п.

Эти беседы и сведения лучше проводить в связи с картинами (например, картина: один читает, другие слушают; чтение письма, газеты и т. п.) . . .

2. *Речь и слово.* Предшествующей беседой дети введены уже в круг тех понятий, которые необходимы на первой ступени обучения; тогда же они незаметно осваиваются с терминами «речь» (разговор) и «слово». . . . Не трудно объяснить, что все, что мы говорим, называется «речью», но легко можно обойтись и без этого термина, так как он затрудняет детей (они смешивают часто «речь» с «речкой»). Надо заметить, что термины «разговор», «слово» детям до школы известны и вообще надо делать это проще, пользуясь тем, что дети знают.

Разложение «речи» (предложений) на слова легко дается детям, если показать его на примере, путем остановок при произношении слов в предложении.

Мальчик играет. Произношу эти слова сначала сразу, а потом с перерывом, делая заметную остановку после первого слова: мальчик, и г р а е т

За сколько раз сказал я? — За два раза. Что сначала сказал я? — мальчик.
А потом? — играет.

Какое первое слово я сказал? а второе слово?

Сколько же слов я сказал?

Подобным образом прорабатываются два-три примера, и дети быстро навывают различать слова и отделять их в речи остатками.

Полезно помогать детям расчленять речь путем подстановки вопросов.

Рыба плавает. Спрашиваю: кто плавает? — рыба. Что делает рыба? — плавает.

Сосчитайте же, сколько слов я сказал: рыба плавает? — два...

Чтобы научить детей делить речь на слова, достаточно одного урока; но и в дальнейших уроках, вплоть до конца букваря, следует почаще возвращаться к этим упражнениям, постепенно осложняя состав разлагаемых предложений, причем к середине букваря могут быть введены в предложения и служебные части речи (предлоги и союзы).

3. Слог. Как только дети поймут, что они «говорят слова», следует перейти к ознакомлению их с разложением слов на слоги. Разложение слов производится путем раздельного (с перерывами) произношения слогов в слове. Учитель произносит слово сначала сразу, вслед за тем то же слово по слогам, с остановкой после каждого слога, и затем предлагает то же исполнить детям. Дети обыкновенно очень быстро перенимают раздельное произношение слогов. Так как термин «слог» для детей необычен и они смешивают его со «словом», то я заменяю его термином «часть слова» или просто «часть»...

Рука болит. Какое первое слово я сказал? — рука. Покажите ее.

Слушайте, как я скажу это слово! Говорю сразу: рука.

А теперь слушайте, как я разломлю это слово! Говорю с перерывом: *ру-ка*.

Что я сделал со словом? — разломил. Разломите вы так же на две части! — *ру-ка*.

На сколько частей? — на две.

Ру — все ли слово я сказал? — Не все.

Да, я сказал только часть.

Скажите вы эту часть! — *ру*.

Рука. Какая первая часть? А другая? Скажите все слово!

То же продельвается еще и еще раз на сходных словах, например: *муха*, *Лиза*, *сани* и т. д.

При дальнейших упражнениях удобнее вести разложение слов на слоги под удары, говоря прямо: *Му х а* — скажите по частям! — *му* (удар). Скажите первую часть (удар)! вторую (удар)! Скажите все слово (без удара)!

Давая слово, следует одним-двумя вопросами вызвать у детей соответствующее представление, например: где у тебя лицо? *Рама* — покажите ее! как тебя зовут? — *Вася*! *Сани* — что на них делают? *Сухо* — когда так бывает? и т. п.

4. Звук. В виде перехода в методиках обычно рекомендуется вести особую беседу для ознакомления вообще со звуком. В этой беседе стучат, шумят, звенят ключами, колокольчиком и т. д. и делают вывод: все, что слышим, называется звуком. Так делал и я, пока опытом не убедился, что эта беседа при первом ознакомлении детей со звуком как элементом человеческой речи излишня и даже вредна. Она вводит детей в широкое понимание термина «звук», тогда как для нас важно в данном случае узкое понимание, нам важно этот термин закрепить лишь за выделяемым элементом речи. Я ввожу термин «звук» незаметно, без всяких определений, — так, как ввожу и термин «слово», так как в жизни дети усваивают массу слов и терминов, соединяя с ними определенные представления без всяких определений.

Делаю я это так. Произношу слово: *ау*, сначала я спрашиваю: Что слышится вначале? — *а*. Что слышится в конце? — *у*. А потом спрашиваю: Какой звук слышится вначале? — *а*. Какой звук слышится в конце? — *у*. Незаметно для себя дети усваивают: звук *а* слышится, и т. д.

Ознакомление со звуком и вообще с разложением слога на звуки должно основываться на слуховых восприятиях. Более правильно и сравнительно легче оно достигается путем протяжного произношения выделяемого звука. . .

Первое ознакомление со звуком производится на таких словах, как: *ау*, *уа*, или на словах, состоящих из одного слога (обратного), вроде: *ус*, *ах* и т. п.

Учитель, выпросив значение слова, ясно и отчетливо произносит его и, растягивая первый звук, заставляет детей вслушиваться и отличить, что слышится вначале. Предлагает и самим детям произнести это слово, так же растягивая первый звук, и постепенно добивается того, что дети отличают первый звук и называют его. Таким же путем выделяется звук на конце слова.

Как мальчик кричит в лесу? — *ау*.

Слушайте, как я скажу: *а — ау*. Еще слушайте: *а — ау*.

Скажите сами так!

Что слышится вначале? (или: что вы говорите вначале?) — *а*.

Теперь слушайте: *а у — у*. Скажите вы так же!

А у — у — что слышится в конце? — *у*.

Другой пример:

Ус — у кого он бывает?

Слушайте, как я вам скажу: *у — у с*.

Еще слушайте: *у — у с*. Что слышится вначале?

Сами протяните так же, как я: *у — у с*.

Какой звук слышится вначале? — *у*.

Скажите все этот звук! — *у*.

Скажите этот звук протяжно! — *у — у*.

Скажите этот звук коротко! — *у*.

Усс — что слышится в конце? — *с* и т. д.

Так, *у — у с*, какой первый звук?

Ус — с, какой второй звук?

Если дети затрудняются выделить звук (отделить один звук от другого), можно на первый раз употребить такой же прием, как и при разложении слова на слоги, т. е. сначала самому учителю произносить разлагаемый слог попеременно: сразу (ау или ус) и с перерывом (а, у; у, с), т. е. отделяя один звук от другого. Потом предложить детям самим так же сказать: сразу и отдельно. После этого произнести слог с растягиванием первого звука и предложить назвать его и т. д.

Хорошие результаты дает и способ недоговаривания. Например, я рассказываю: Заблудился в лесу мальчик и кричит: ау! Послушал, никто не отвечает. Тогда он громко закричал: а. — Дети договаривают: — у. Что вы сказали? — у. Что я сказал? — а. Ау, что слышится вначале? и т. д. ...

5. *Письмо.* Вместе с устными упражнениями с первого же дня начинаются и подготовительные занятия по письму.

Прежде всего нужно правильно посадить детей за парты и зорко следить при письме за правильным положением головы, туловища (сидеть прямо, грудь — параллельно краю стола), рук (обе руки до косточки локтя на парте), ног (вперед), за положением тетради, карандаша или пера и т. д.

Затем постепенно дети знакомятся с движением руки, кисти и пальцев при письме. С этими движениями можно знакомить сначала без карандаша и пера (до письма) путем гимнастических упражнений руки (до локтя), кисти, пальцев, производя те движения (сгибание и разгибание), которые употребляются при письме, а потом путем рисования. Для рисования даются такие фигуры, исполнение которых требует движений руки, кисти и пальцев, употребляемых при письме. ...

Вслед за тем начинается ознакомление с элементами букв в генетическом порядке.

Обучение письму следует производить главным образом путем перенимания: учитель должен не только рассказать, но и показать собственным примером, как писать, откуда и как нужно начинать, куда и как дальше вести и т. д. — Смотрите, дети, как я пишу! Смотрите, откуда я начинаю! Куда я теперь веду? Где я нажимаю! А теперь, что делаю? Окончив, спрашиваю: расскажите, как я писал! Покажите пальцем на доске (или в воздухе), как я писал, и т. д. Теперь сядьте, как следует при письме. Приготовьтесь писать, т. е. положите правильно тетрадь, возьмите правильно перо и т. д. Начните ¹. ...

В результате занятий на подготовительной ступени у детей должны получиться следующие знания и навыки.

Ученики должны уразуметь, что в разговоре слова произносятся слитно (сразу), что эти же слова можно произносить и частями (слогами) и отдельными звуками и что вообще вся речь наша состоит из звуков. Ученики должны получить первый навык разлагать простые по составу слова на слоги и звуки и на-

¹ Если есть письменные буквы на карточках, полезно заставлять детей перед письмом обводить контуры букв пальцем (при открытых глазах).

учиться писать простые элементы букв. В это же время надо учить детей «слушать» (чтение и рассказы учителя), «видеть» (картины) и рассказывать (слышанное и виденное).

На подготовительные занятия (до букв) достаточно 4—5 дней, считая по два получаса ежедневно на занятия по анализу (разложению речи). Нужно иметь в виду, что и дальше, при прохождении первых шести букв, упражнения в анализе речи будут продолжаться в том же виде, как и на подготовительной ступени.

ОБУЧЕНИЕ АЗБУКЕ

Первая ступень. Обучение чтению твердых сочетаний

Из звуковых сочетаний наиболее легкими и доступными для детей при разложении и при чтении являются твердые сочетания, вполне удовлетворяющие правилам: «пиши, как слышишь» и «читай, как видишь». Сочетания эти образуются твердыми гласными *а, о, у, ы*, которые на этой ступени и изучаются. Из согласных в первую ступень входят наиболее легкие: длительные безголосные *х, с, ш*, плавные *р* и *л* и носовые *м* и *н*; затем мгновенные безголосные *к, п, т* и длительные голосовые *в, з, ж...*

Букварный материал располагается на первой ступени в следующей последовательности:

I. Буквы: *а, у, х, о, с, м*; обратные слоги *ах, ух, ус, ум, ох*.

II. Буквы те же; двухбуквенные, прямые слоги: *о-са, у-ха, у-хо, со-ха, су-ма, му-ха* и т. д.

III. Звуки и буквы: *р, ы, ш, н, л*; двухбуквенные прямые слоги: *ра-ма, мы-ло, ша-ры* и т. д.

IV. Звуки и буквы: *к, п, т*; состав слогов тот же: *ка-ша, по-ра* и т. д.

V. Звуки и буквы: *в, б, з, ж*; слоги того же состава: *ва-та, зо-ло-то* и т. д.

План каждого урока: 1) Ознакомление с звуком. 2) Ознакомление с буквой. 3) Разложение, печатание (составление), чтение слов. 4) Чтение слов «по подобию». 5) Чтение по таблице и по букварю. 6) Письмо.

ПРИЕМЫ ЗАНЯТИЙ

Слоги обратные

1) Ознакомление с звуком. С звуками *а, о, у, х, с, м* ученики достаточно ознакомились на подготовительных занятиях, и нет надобности снова изучать их каждый в отдельности. Остается лишь постепенно познакомить учеников с соответствующими буквами, на что потребуется урока два-три.

Напомню снова, что на первых порах, как и во все время прохождения букваря, особое внимание должно быть обращено на совершенно чистое отчетливое произношение звука, без всяких придатков. Звуки не иначе должны произноситься, как *с', м'*, и отнюдь не *сы, мы*, т. е. без прибавления глас-

ных. Учитель должен и за собой в этом отношении очень тщательно следить.

Эта часть урока должна быть проведена возможно быстро.

2) **Ознакомление с буквой.** При ознакомлении с первой буквой полезно провести краткую беседу о книге, о печати, о буквах. Вывод из нее может быть таков: 1) в книгах печатаются значки — буквы; 2) буквами записываются (печатаются) звуки — те звуки, которые мы говорим.

Вот образец беседы, которую я для этого веду.

Мама купила Кате книжку. Как обрадовалась Катя книжке! А как развернула ее, полистovala — и заплакала. Почему Катя заплакала? Что она искала? Чего там не было? — Картинок.

А что же в книжке было? Дети обычно отвечают: буквы.

Показываю книжку с крупными буквами, указываю буквы, кратко объясняю, что буквы печатаются.

Затем спрашиваю: а знаете ли, зачем буквы в книжке? Что показывает каждая буква? Дети обычно молчат.

Говорю: Слушайте, дети, каждая буква показывает звук.

Назовите, какой вы знаете звук? — *а*.

Вот смотрите, я покажу, как печатается в книгах звук *а*. Показываю печатную букву *а* и ставлю ее на планку доски. Вот буква *а*!

Какая это буква? Скажите все разом! — *а*.

Где она печатается? — В книжке.

Прочитайте ее! — *а*...

Читайте, как я покажу. Если я коротко покажу, вы коротко скажете; а если я долго буду держать палочку на букве, вы тяните звук, пока не отниму палочку.

Когда буква показана, полезно заставить детей всмотреться в ее очертание. Предложите им перечислить части буквы (сколько палочек? и т. д.), сравните ее со сходным предметом (на что похоже *с*? — на серп, *о* — обруч и т. п.), поставьте рядом сходные буквы и выясните, чем они не похожи...

Необходимо постоянно следить за тем, чтобы буквы назывались так же, как и звуки, т. е. без всяких призвуков.

3) **Разложение, печатание и чтение слов.** Вслед за ознакомлением с буквой ведутся упражнения в печатании (составлении) слов с этой буквой. Это упражнение представляет собою «звуковой диктант», с тем различием, что, во-первых, при печатании слова не пишутся, а набираются (составляются) из готовых букв подвижной азбуки и, во-вторых, печатанье слов служит средством для обучения главным образом чтению (слитному произношению слов при чтении).

Ход занятия при печатании слов в общем таков же, как и при разложении слов на слоги и звуки. 1) Показывается картинка для вывода нужного слова, или слово прямо дается и выспрашивается значение его одним-двумя вопросами; 2) слово разлагается на слоги, если оно состоит из двух и более слогов; 3) слог разлагается на звуки (скажите звуки отдельно! скажите сразу, как говорили в речи!), и выспрашиваются буквы, какие понадобятся

для печатания; 4) слог набирается (составляется) из подвижных букв на наборном полотнище, классной доске или отдельно каждым учеником у себя на парте ¹; 5) составленный слог (слово) читается, и выспрашивается значение его.

Вот примерный ход урока. Положим, на уроке показаны буквы у и х.

Прикрепляется кнопкой к доске картинка — усталый человек сидит (старик с вязанкой дров, работник с топором). Дети рассказывают по картинке: Старик устал, ему тяжело, он сел и сказал: „ух, устал“.

Ух — когда же так говорят? — Когда устанут.

Ух — какой слышится первый звук?

Какой второй?

Ух — скажите отдельно! Скажите их сразу! Как говорил их старик?

Теперь я хочу напечатать ух, как в книжке. Скажите, какую первую букву нужно напечатать? какую вторую?

Какие же буквы нужно поставить?

Найдите эти буквы (из разрезной азбуки).

Поставьте! Ставят: ух.

Если поставят буквы отдельно, то объясняю, что когда звуки говорят сразу, и буквы ставятся вместе.

Какое слово мы напечатали? — Ух.

Читайте как я покажу (указкой)! Читают ух.

Кто так говорит? — Старик.

А как он говорит? — у х.

Затем раздвигают буквы у, х. Читайте теперь! Читают отдельные буквы: у, х

Снова сдвигаю: ух. Снова читают ух и т. д. ...

Необходимо зорко следить, чтобы ученики не читали, не глядя на буквы. Произносить при чтении они должны во время самого акта зрения. Чтобы приучить к этому, следует прибегать к ранее описанному нами приему неожиданного требования прочитать не то слово, которое только что составили, а отдельную букву на планке или ранее составленное слово. Легче всего достигается это при помощи указки. С первого читаемого слова следует настаивать на правиле: «Читай, что видишь»...

4) Чтение слов «по подобию», путем подбора сходных слогов. Упражнения в чтении по правилу «читай по подобию» (сходству), т. е. сообразуясь с тем, как раньше читал, начинаются не ранее того, как ученики понаучатся читать слова, ими самими составленные (путем печатания). Для упражнений «по подобию» должен быть сделан правильный подбор материала. Слова должны следовать в таком порядке, чтобы в слове или слоге менялась только одна буква, например: ах, ох, ух, ус, ум и т. д.

Вот примерный ход урока после того, как ученики способом печатания познакомились с чтением слов: ух, ус, ах и т. д.

¹ У каждого ученика может быть своя касса букв. Для этой цели при букваре есть отдельные листы разрезной азбуки. Или каждый может иметь набор букв из „Разрезной азбуки с картинками“.

Положим, составлено и прочитано слово *ух*.

Когда так говорят?

Смотрите теперь, что я сделаю! Снимаю с планки букву *у* и ставлю вместо нее букву *а* (получается: *ах*).

Читайте! — *ах*.

Когда так говорят?

Если затруднятся в чтении *ах*, возвращусь снова к слову *ух*, а потом к *ах*.
Читайте, как первое слово!

Затем в слове *ах* снимаю букву *а* и ставлю вместо нее *о* (получается: *ох*).

Читайте! — *ох*. Когда так говорят?

Вместо буквы *о* ставлю опять *у* или *а* и т. д. . . .

5) Чтение по классной таблице. Хорошо составленная классная таблица на первых ступенях обучения имеет больше значения, чем какое ей обычно придают. Освобождая учителя от труда и возни с подвижными буквами, классная таблица позволяет учителю упражнять сразу весь класс в чтении и управлять им, т. е. вырабатывать сразу у всех детей определенные приемы чтения. Поэтому-то классная таблица служит лучшим переходом к букварю, где чтение одиночное. Привыкнув читать определенным образом (по указке учителя) классную таблицу, дети перенесут эти приемы чтения и на букварь. . .

6) Чтение по букварю. На первой ступени чтение по букварю может быть только повторительным, т. е. после чтения по подвижным буквам. Это возможно в том лишь случае, если букварь по своему построению соответствует принятой системе, т. е. если буквы и слоговые сочетания расположены в нем в принятом порядке, а слова подобраны «по подобию». В противном случае чтение по букварю придется отложить до того времени, пока не будут пройдены те буквы и слоговые сочетания, с которых в букваре начинаются первые страницы; до тех же пор обучение придется вести по подвижным буквам и таблицам.

Этим решится вопрос и о том, когда начинать чтение по букварю. Некоторые вообще отодвигают надолго букварь. Но не надо забывать, что дети любят книжку и переход к букварю — целое событие в их жизни. Этим надо дорожить и пользоваться. Необходимо только прорабатывать на подвижных буквах тот материал, который будет читаться по букварю. Кроме того, я не советовал бы давать детям буквари на дом, по крайней мере на первых порах: на дому их переучивают по-своему и очень вредят правильному навыку.

Когда роздан букварь и открыта соответствующая страница, предлагается детям прочитать знакомые буквы, рассказать картинку за картинкой, прочитывая напечатанные под ними слова.

При чтении полезно дать детям маленькие указки (грифели или палочки) и показать, как ими пользоваться.

Читает букварь каждый ученик в одиночку, но необходимо, чтобы весь класс участвовал в этом чтении. Для этого прежде всего надо приучить детей читать про себя в то время, когда вслух читает один, и следить за ним по буквам. Делается это так.

Покажите, дети, указкой первую букву! Следует осмотреть, все ли правильно указывают. Прочитай, Миша!

Теперь покажите следующую букву! И подождать, пока все не покажут требуемую букву.

Так же делается при чтении слов, напечатанных под картинками, и при чтении столбцов.

Покажи указкой первое слово!

Кто-то неверно держит указку!

Читай, Сережа! — Ау. Читай то же, Катя!

Где так кричат? — В лесу.

Будем читать следующее слово. Покажите его указкой. Смотрю, все ли правильно указывают слово. Читай, Аня! — Уд.

Кто так кричит? — Ребенок и т. д. ...

7) Письмо. Прежде всего возникает вопрос о том, когда знакомить детей с письменной буквой и учить писать ее, вместе с печатной или позже, т. е. вопрос о совместном обучении чтению и письму. Для решения этого вопроса надо иметь в виду следующее.

В письме следует различать две стороны: 1) умение разлагать слова и обозначать их буквами — навык слуха и зрения, и 2) умение писать самые буквы — навык руки...

Умение писать буквы дается с большим трудом и приобретает медленнее, чем навык слуха и зрения. Рука — менее совершенное орудие, и для нее требуются специальные упражнения, особенно на первых порах. Эти упражнения должны следовать своей системе, т. е. порядок изучения элементов и букв здесь должен зависеть от степени трудности и сложности последних. Наиболее правильным признается порядок генетический.

Является вопрос: следует ли объединять эти два навыка — навык слуха и зрения и навык руки? Если да, то когда это возможно и при каких условиях?

На первый вопрос едва ли может быть два ответа. Чем раньше мы сольем слуховые и зрительные акты с движениями руки, тем лучше. Но когда это возможно?

Надо иметь в виду, что пока ученик не выработал навыка руки и не в состоянии еще писать целых слов, до тех пор этого объединения не может происходить... Следовательно, до известного времени погоня за объединением излишня. Последнее, а следовательно, и совместное обучение — без ущерба для навыка письма — возможно лишь тогда, когда дети до известной степени овладевают письмом. Отсюда получаются два исхода:

а) затянуть подготовительные занятия и не приступать к ознакомлению с буквами до тех пор, пока дети не будут свободно писать элементы букв; так и поступают некоторые, растягивая звуковые упражнения недели на две, на три;

б) на первых порах вести занятия по чтению и письму отдельно, не совместно, до тех пор, пока рука у детей не окрепнет, т. е. первые недели три-четыре, и только после этого перейти на совместное обучение.

До того же времени, обучая детей письму элементов и букв по генетической системе, можно знакомить учеников лишь с значением письменных букв, соответствующих пройденным печатным, и читать слова, отпечатанные в букваре письменным шрифтом.

Лично я держусь второго приема уже потому, что считаю безусловно вредным долго держать детей на звуковых упражнениях без букв. Кроме того, при совместном обучении письмо очень задерживает чтение, особенно на первых порах...

Слоги прямые

1. Ознакомление с прямыми слогами. Как только дети несколько освоятся с обратными слогами (*ах, ум*), привыкнут разлагать их, печатать и без затруднения, хотя и медленно, читать, переходим к прямым слогам (*му-ха*). С прямыми слогами легче знакомить детей на пройденных шести звуках, дающих достаточный материал для упражнений.

Самое важное — это научить детей разлагать прямые слоги на звуки, что дается им труднее, чем разложение слогов обратных. И здесь упражнения должны опираться на слух, и основным приемом должно служить протяжное произношение выделяемого звука.

С у м а — что в ней носят?

С у м а — скажите по частям! *су, ма*.

Первая часть? — *су*.

Слушайте: *с-су*. Что слышится вначале?

Скажите вы сами так: *с-су*.

Какой же первый звук слышится? — *с*.

Су-у. Что слышится на конце? — *у*.

Су — какой первый звук? второй?...

2. Печатание. Когда дети немного освоятся с разложением прямых слогов, следует перейти к печатанию и чтению.

Занятия при печатании ведутся так же, как и раньше.

Здесь приходится иметь дело со словами двухсложными.

Такие слова следует разлагать и печатать по слогам: сначала печатается первый слог и читается; потом печатается второй и читается, и, наконец, читается все слово...

3. Чтение «по подобию». Как только дети освоятся с печатанием прямых слогов, переходим к чтению слов, печатаемых учителем с заменой букв.

Печатаем и читаем: *ма ма*. Как у тебя зовут ее?

Смотрите, что я сделаю! В первом слоге букву *м* заменяю (или загораживаю) буквой *с*. Читайте! (Показываю первый слог) — *са*.

Читайте все слово! — *са ма*. Про кого так говорят?

Отдвигаю слог *ма*.

Читайте! — *са*.

Смотрите, что я сделаю! Букву *а* заменяю буквой *у*.

Читайте! — *су*. (Если затруднятся, вернемся к слогу *са*. Читайте так же!)

Опять отодвигаю *ма*. Читайте! — с у м а. Что в ней носят?

Смотрите, что я сделаю! Вместо *м* ставлю *х*.

Читайте! — *ха*. Читайте все слово! — с у х а. Про что так говорят?

а заменяю буквой *о*.

Читайте! — с у х о. Когда так бывает? И т. д. . . .

4. Чтение по таблицам и по букварю. Приемы чтения те же, что и раньше. Ведется краткий рассказ по картинке, читается слово, напечатанное под ней, а затем слова в столбце, подобранные по сходству. . .

5. Письмо слов. Наряду с письмом элементов и букв на этой ступени вводится письмо слов. Письмо слов дается пока исключительно в виде списывания с рукописного текста. На первых порах лучше, если дети списывают с написанного учителем на классной доске, притом написанного на виду у всего класса.

При письме слов следует обращать внимание на следующее:

1. На связанность письма. Буквы в слове должны быть, по возможности, связаны между собою, т. е. написаны одним приемом, не отрывая пера от бумаги. Это имеет значение не только для выработки правильности почерка и скорописи, но и способствует усвоению правописания.

2. На орфографическую правильность. С первых же уроков надо развивать чуткость и внимание к буквенной форме слова, к орфографической правильности. Надо с первого же слова ставить письмо так, чтобы ученик не ошибался, т. е. постоянно предупреждать возможную ошибку и развивать в детях привычку при каждом сомнении обращаться к учителю. . .

3. На чтение при списывании. Необходимо, чтобы дети списывали слова, а не буквы, т. е. при списывании читали — произносили это слово. Так как письмо каждой буквы на первых порах вызывает со стороны ученика много работы и сосредоточивает на себе все его внимание, то, будучи предоставлен самому себе, он списывает букву за буквой, не читая того, что пишет. Надо поставить письмо так, чтобы ученик перед написанием слова прочитывал его. Для этого практикуется такой прием: каждый ученик, начиная писать слово, вслух произносит его, конечно, не громко, не нарушая классного порядка.

4. На сознательность письма. Главное условие правильной постановки письма — это сознательность его или наглядность: при письме дети должны живо представлять себе то, о чем они пишут. Надо так поставить письмо, чтобы с первого же слова, которое дети пишут, они невольно соединяли с этим словом представление, и именно во время самого процесса письма. Как этого достигнуть? . . . Лучше всего сознательность письма на первых порах достигается при помощи картинок и рисования. . .

Письмо с картинками практикуется различно. 1) Ученик видит перед собой картинку (в книжке), объясняет ее, прочитывает слово — название — и пишет. 2) Учитель сам рисует (схематично, приемами детского письма), или ученик рисует картинку на доске,

подписывает под ней слово; ученики пишут его в тетрадах.
3) Ученики сами рисуют (по-детски) в своих тетрадах и подписывают под рисунком или рядом слово, и т. д. ...

Слоги трехбуквенные

К слогам трехбуквенным следует переходить тогда, когда у детей выработался навык охватывать зрением сразу две буквы в слог и читать его без затруднения, т. е. приблизительно спустя две-три недели после начала азбуки.

Из трехбуквенных слогов наиболее легким для анализа, для чтения и для письма является слог с гласной в середине, вроде: сук, рот, мал и т. д. Дети привыкли к слогам двухбуквенным прямым: су, ро, ма. При печатании, при чтении, при письме им легко к этому знакомому остову слова присоединить согласную: к, т, л...

План урока: 1) разложение трехзвучных слов с гласным в середине и их печатание, 2) чтение трехбуквенных слов «по подобию», 3) чтение по классной таблице и по букварю, 4) письмо.

Приемы занятий по разложению, печатанию, подбору слов, чтению букваря и т. д. те же, что и на первой ступени. Особенности следующие.

При первом ознакомлении с трехзвучным словом, при первом разложении его дети обычно затрудняются выделить гласный звук. Помочь им следует путем протяжного произношения этого гласного (су-ук, мо-ох) или же путем наращивания согласного.

Сук — где он бывает?

Слушайте: Су — все ли я слово сказал?

А теперь: сук — что я прибавил?

Сук — какой первый звук? второй? третий?

Сук — сколько всего звуков? Сколько же букв надо, чтобы напечатать, сук, и т. д. ...

Подбор односложных слов вначале лучше брать в такой последовательности: переменяется последняя согласная буква: суп, сук, сук; или: сон, сом, сок, и т. д.; потом первая согласная: сук, жук, лук; наконец средняя гласная, сок, сук, сак и т. д. ...

В виде перехода к двухсложным словам можно провести прием угадывания слов. Так, печатается слово сук, и затем учитель прибавляет слог но; получается новое слово: сукно. Печатается: пар, спрашивается, кто подыщет другой слог, и прибавляется слог: та (парта); таким же путем печатаются слова кот-лы, пол-ка, вол-на и др.

Письмо. По ознакомлении с двухсложными словами (парта, бул-ка) следует приступить к письму этих слов с помощью картинок. Первые занятия с письмом этих слов надо провести под непосредственным наблюдением учителя. Тут возможны на первых порах пропуски гласных в трехбуквенных слогах, и предупреждение даже при списывании необходимо.

Как мы уже сказали, дети все время читали согласные в сочетании с твердыми гласными и привыкли произносить их твердо: *м, с, л*. С мягкими гласными *и, е* согласные произносятся мягко: *мь, сь, ль*, и это различие в произношении согласных обычно очень затрудняет детей при чтении. Чтобы устранить это затруднение, надо познакомить детей с твердым и мягким произношением согласных. . .

Первое ознакомление с твердым и мягким произношением согласных происходит путем разложения и сравнения слов, которые подбираются так, что один и тот же звук в одном слове слышится твердо, а в другом — мягко, например: *у с — о с ь, пол — соль* и т. п.

Примерный ход урока. Пусть взяты слова *у с* и *о с ь*. Разлагаем на звуки и печатаем на планке слово *у с*; потом разлагаем и печатаем слово *о с*, причем оба слова печатаются без всякого знака на конце. Затем читается слово *у с* и спрашивается: *у с — какой последний звук? — с.* — Повтори. Читается слово *о с ь* и спрашивается: скажи последний звук — *с (ь)*.

У с — как слышится здесь звук *с*: твердо или мягко? Скажи его! — *с!*

О с ь — здесь как слышится: твердо или мягко? — Мягко. Скажите его! — *с ь!* Скажите твердо! — *с.* — Скажите мягко! — *с ь.*

Это произношение повторяется несколько раз.

А теперь смотрите, можно ли вот тут (указываю на слова) *у с* и *о с* узнать когда звук *с* нужно произносить твердо, когда мягко? — Нет. . .

Теперь читайте это слово (*о с ь*). — Как слышится звук *с*: твердо или мягко? — Мягко. — Слушайте, когда звук слышится мягко, ставится мягкий знак. Вот он, и т. д.

Далее идут упражнения в разложении, печатании и чтении слов в твердом и мягком произношении согласных звуков. Для этой цели для печатания подбираются слова по паре с одинаковым согласным на конце, например: *нос* и *лос ь*, *кол* и *сол ь*, *сон* и *конь*, *сор* и *хор ь*, *мать* и *кот*, *суп* и *сып ь*, *воз* и *маз ь*, *зуб* и *зыб ь*. Разлагая их, спрашиваем: как слышится последний звук: твердо или мягко? Скажите его твердо! Скажите мягко! При печатании же спрашивается: как слышится звук? Какой же знак нужно поставить в конце? Поставьте! Прочитайте! . .

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ МЯГКИХ СОЧЕТАНИЙ

После ознакомления детей с мягким произношением согласных обучение чтению и письму мягких звуковых сочетаний не представляет трудностей. Однако они представляют такие особенности, с которыми дети не сразу осваиваются.

Особенность мягких сочетаний та, что согласные пред *и* и *е* произносятся мягко, и детям надо привыкнуть при виде новых сочетаний читать мягко. Впрочем, путем печатания этот навык приобретается легко, так как, печатая то или другое слово и читая его, дети лишь восстанавливают то слово, которое они только что произносили в речи. . .

ТРЕХБУКВЕННЫЕ СЛОГИ С ГЛАСНОЙ НА КОНЦЕ

По окончании второй ступени вводится ознакомление с новым звуковым сочетанием: с трехзвучным слогом с гласным на конце (ста-до, тру-ба, пче-ла)...

С новым сочетанием можно ознакомить, выходя из чтения знакомых слов. Так, набирается слово, положим, пусто; потом слоги сдвигаются: пусто; потом раздвигаются таким образом: пусто; каждый раз читаются; затем слог *лу* снимается, а к оставшемуся слогу прибавляется: *лы*, и читается: *сто-лы*; а потом выпрашивается состав слога *сто*. Так же можно проработать с словами: *у куста—стадо*; *по мосту—стужа*; *су-ло—слово*; *кукла—кладу*; *ласка—скала* и т. д.

Следует побольше провести упражнений в печатании, разнообразя состав печатаемых слогов (знакомые слоги в слове может печатать сам учитель или и совсем не печатать).

Стадо — какая первая часть?

Ста — первый звук? второй? на конце?

Ста — скажите звуки отдельно!

А сразу? Как вы их раньше говорили?

Ста — какие буквы поставите? Поставьте!

Читайте (по указке)! — Ста.

А все слово?

Буквы *ста* раздвигаются и читаются, снова сдвигаются и читаются и т. д.

Подольше следует здесь остановиться и на чтении «по подобию», т. е. с заменой букв. Слова подбирать лучше так, чтобы сначала менялась гласная буква (*ста-до*, *сто-лы*, *сту-па*; *крашу*; *крошу*; *крыша*), потом первая согласная (*гроши*, *прошу*, *крошу*, *тропа*). Сначала слоги даются твердые, а потом мягкие (*грибы*, *гребу*).

При письме новых слогов следует обращать внимание, чтобы дети не пропускали срединной согласной, для чего перед списыванием выпрашивать: сколько букв напишете? какие?

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ ЙОТОВАННЫХ СОЧЕТАНИЙ

Третью ступень составляют йотованные сочетания, образуемые йотованными гласными *я*, *ю*, *ё*. Эти гласные один за другим и изучаются, а потом проходятся все остальные звуки и буквы русской азбуки.

Йотованные гласные имеют ту существенную особенность, что в открытых слогах (без согласной спереди) они произносятся, как твердые гласные с предшествующей йотой или *й*; так *я—йа*, *ю—йу*, *ё—йо*; поэтому слово *яма* мы произносим: *йама*, *пою—пойу*, *елка—йолка*, *пояс—пойас*.

В закрытых (прямых) слогах согласные перед йотованными гласными произносятся мягко, а сами йотованные гласные твердо, т. е.: *я—ья*, *ю—юу*, *ё—ёо*; поэтому *мясо* произно-

сится мь асо, лю бо — лю бо, лед — ль од, дитя — дитя, береза — берьоза и т. д.

Таким образом, йотованные сочетания представляют собою полное несоответствие между звуком и буквой, между произношением и записью. И это обстоятельство должно быть принято во внимание учителем, особенно при разложении и печатании йотованных сочетаний. Однако отнюдь не следует знакомить детей с тем, что звук *я* — *йа*, *ю* — *йу* или *ля* — *льа* и т. д.; наоборот, нужно всячески избегать этого: пусть в их сознании существуют звуки *я*, *ю*, *ё*...

План урока с йотованными гласными. Урок разделяется на две части.

Первая часть: 1) ознакомление с йотованным гласным в открытых слогах, где *я* — *йа*, например: *я ма*; *пояс*; 2) буква *я*; 3) печатание и чтение открытых слогов.

Вторая часть: 1) выделение йотованного гласного из прямых слогов, где *я* — *ья*, например: *мясо*, *буря*; 2) печатание и чтение прямых йотованных слогов; 3) чтение по подобию; 4) письмо.

Для ознакомления с йотованным гласным всего удобнее выделять его из слогов, состоящих из одного гласного, или же из обратных слогов, например: *я ма*, *за-яц*, *ю ла*, *по-ю*, *ёл-ка*, но никак не из прямых.

Вот пример на звук и букву *я*.

Я год а — скажите по частям!

Скажите первый звук!

Я — знали ли этот звук? Какой же новый звук вы узнали?

Пояс — скажите по частям!

Где тут новый звук? и т. д.

Смотрите, как печатается новый звук! Вот буква *я*, и т. д. ...

Как скоро ученики привыкнут к новой букве, переходим к прямым и йотованным слогам. Здесь нужно прежде всего научить детей при разложении прямых слогов с йотованной гласной (*ля*) выделять *я* (*а* не твердую *а*); для этого полезно употреблять следующий прием.

Разлагаем хоть слово *ня ня ня*. Разлагаем первый слог, произнося его возможно короче.

Ня — какой первый звук?

Ня — какой второй звук?

На этот вопрос может получиться двоякий ответ. Если произнести слог *ня* возможно короче, отнюдь не растягивая *я* (растягивая его, мы отчетливее произносим *а*), то может случиться, что дети, только что ознакомившись с звуком и буквою *я*, скажут, что и на конце *ня* слышится звук *я*. И это было бы самое лучшее; воспользовавшись этим ответом, оставалось бы закрепить его в сознании детей лишь повторением: *ня* — скажите звуки отдельно! скажите сразу! и т. д. затем печатание и чтение этого слога и подобных ему.

Чаще, однако, бывает, что ученики правильно разлагают и отвечают: на конце *ня* слышится *а*. В этом случае, не отвергая от-

вета, следует предложить составить (напечатать) слог *ня*. Составляют на первый раз тоже двояко: *на* и *нѣа*. В первом случае учитель заставляет прочитать поставленный слог (*на*), и ученики убеждаются, что поставили неверно. Когда ученики составили слог *нѣа*, учитель подтверждает, что напечатали верно, но тотчас же говорит, что вместо *ѣа* употребляется буква *я*, и поставив *я* вместо *ѣа*, заставляет прочитать *ня* (как говорили), а потом переспрашивает звуковой состав: *ня* — какой второй звук? И если на последний вопрос ответят: *а*, указать на составленный слог *ня* и сказать: какая буква на конце? значит, *ня* — какой же звук на конце? — *я*...

В. А. Флеров, Подробный план занятий по обучению грамоте. М. 1915.

ФОНЕТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ

МЕТОД А. АНАСТАСИЕВА

В обучении грамоте одним из самых важных усовершенствований, принадлежащих преимущественно нынешнему столетию, без всякого сомнения, следует признать обработку и применение так называемого звукового метода, прямо соответствующего основному принципу фонетической письменности.

В педагогической практике, в видах прочного, отчетливого и наиболее легкого усвоения учащимися основных элементов речи, не раз являлись попытки ввести в обучение грамоте объяснение естественных условий их образования.

Педагоги Дистервег, Любен и Бенеке признают его очень полезным занятием, возбуждающим к деятельности юные умы и представляющим для них живой интерес, — считают приемом, способствующим правильному и легкому разъяснению и запоминанию звуков. Однако большинство букваристов сводят изучение звукового материала к фонетическому анализу и синтезу слов, т. е.: стараются научить детей разлагать данные слова на составляющие их звуки (фонетический анализ) и угадывать по отдельно произносимым звукам целые слова (фонетический синтез). В последнее время опять высказывается желание и являются попытки положить в основу обучения письму и чтению рассмотрение органического процесса образования звуков речи, насколько это рассмотрение может соответствовать способности детей к непосредственному наблюдению и экспериментации. Указанное стремление находится в причинной связи с появлением научных исследований по фонетике, добытых соединенными усилиями анатомии, физиологии, акустики и филологии. Как фактическое выражение этого стремления, как опыт постановки обучения грамоте на твердую научную почву является недавно вышедшее в свет методическое руководство по обучению французскому чтению и письму, принадлежащее Г. Шаве (H. Chavée), под названием: «Научное обучение чтению или метод одновременного обучения чтению и правописанию согласно с физиологией речи

и историей французских слов». . . Заклучая в себе сведения, необходимые для изучающих французский язык, книжка Шаве в то же время представляет много научных положений и методологических советов, интересных как для преподавателей отечественного языка вообще, так для учителей грамоты в особенности.

Первый урок в сочинении Шаве посвящен рассмотрению говорильного инструмента (*instrument de la parole*). Методическое правило, которому нужно следовать при ознакомлении учеников с органами речи, состоит в том, чтобы каждый ученик приучался самостоятельно наблюдать подлежащий изучению предмет и находить в нем те или другие признаки. В школьной комнате должно быть большое зеркало, перед которым ученики, вызываемые по очереди, производят наблюдения над своим произношением при помощи наводящих вопросов учителя. Сверх того, ученики, как и учитель, запасаются, на все время изучения звуков, маленькими карманными зеркалами, в которые смотрят при выполнении движений, необходимых для произведения разных звуков. Обучение начинается с того, что к большому зеркалу вызывается один из наиболее способных и бойких мальчиков, которого учитель заставляет произносить пред зеркалом предложение: «*Je me vois dans la glace*» (я вижу себя в зеркале). Ученик произносит. Учитель предлагает ему назвать части рта, которые он заметил движущимися при произношении приведенных слов. Ученик называет губы, язык, горло. Учитель прибавляет, в форме подсказывающего вопроса, грудь и легкие, — потом заставляет ученика произнести ту же фразу, приложив руку к груди подле шеи, и ученик, исполнив требование учителя, убеждается, что во время произношения движется и грудь. Для таких же наблюдений и ответов подходят к зеркалу и все другие ученики; затем, сказав, что сделанные наблюдения касаются только видимой (внешней) стороны органов произношения, учитель приглашает своих слушателей к рассмотрению внутреннего устройства говорильного инструмента. Он показывает рисунки, изображающие этот инструмент, называет существенные его части и объясняет их функции. Таких частей три: 1) поддувальные меха или легкие с дыхательным горлом, служащим трубою для воздуха, идущего из легких; 2) голосовые связки гортани с их слизистыми колеблющимися краями; 3) труба отражения и формовки голоса (полости глотки, рта и носа).

Хотя данные, на которых основывается рекомендуемый Шаве способ обучения грамоте, имеют интерес и значение, однако полное изложение этих данных едва ли возможно и необходимо в начальной школе. Если обучение должно соответствовать степени развития детей, то сообщение им очень подробных и разнообразных сведений об органах речи и об условиях образования членобразных звуков должно быть признано занятием, могущим отяготить молодые умы массою впечатлений, переработать которые они не могут, занятием слишком сложным и серьезным, чтобы очень долго сосредоточивать и испытывать на нем познавательные силы детей. Изучение описательной и то-

пографической анатомии органов речи и определение их функций, при отсутствии определенных средств научного наблюдения и экспериментации, представляет немало затруднений не только для детей, но и для взрослых. Из сказанного однако не следует, что ознакомление с естественными условиями образования звуков речи вовсе не может иметь места в элементарном обучении: не должно лишь вдаваться в очень подробное рассмотрение этих условий. Достаточно довести детей до понимания, что звуки происходят или из голоса, образующегося в гортани, или из проходящего через нее воздуха, что этот голос или этот воздух затем усиливается в членораздельные звуки. Посредством собственных наблюдений дети могут усвоить далее, что при одних звуках (гласных) полость рта представляет свободное русло для стремящегося из горла голоса, что органы рта находятся при них в раз установленном, определенном положении, а при других звуках (согласных) во рту делаются сужения или затворы. Для ознакомления с тем, как образуются звуки в полости рта, прекрасным средством могут служить самостоятельные наблюдения и опыты учеников, рекомендуемые в руководстве Шаве; при этом необходимо лишь иметь в виду, чтобы наблюдения и опыты соответствовали детским силам, допускались при условии возможности вполне ясных и логически необходимых выводов, и чтобы известные способы наблюдения (ощущью, слухом и зрением) применялись только к явлениям, вполне им поддающимся.

Анатомические и физиологические сведения о звуках речи в том сравнительно широком объеме, какой рекомендует Шаве для детей, должны быть известны не ученику, а учителю, ибо в этих сведениях он найдет верные средства для того, чтобы сделать обучение грамоте основательным, точным и занимательным.

Принятый Шаве план обучения составляет особый вид синтетического звукового метода, по которому исходным пунктом преподавания является отдельный звук, а потом его начертание. Но этот метод не выдержан у автора вполне: он постоянно чередует его с методом аналитическим, между тем как было бы полезнее и целесообразнее принять и провести сполна последний метод, то-есть аналитический, положив в основу обучения доступный для детей факт живой речи, в виде целого краткого предложения.

Что касается употребления зеркал, как средства для изучения звуков, то оно не может быть признано необходимым и существенно важным.

Списывание печатных букв, допускаемое Шаве и рекомендованное у нас Корфом, справедливо считается бесполезным, нецелесообразным упражнением и не должно иметь места при обучении грамоте.

Если далеко не все методологические положения французского педагога могут быть приняты к руководству, то нельзя не признать заслуживающею полного одобрения общую постановку, данную им обучению грамоте. Успех изучения грамоты зависит от предварительных упражнений: устных и письменных. Первые

должны иметь целью достижения учениками умения разлагать слова на их звуковые элементы и слогать из данных отдельных звуков целые слова, а затем приобретение детьми элементарных сведений по «естественной истории» звуков. Вторые должны состоять в изучении буквенных элементов. Последнего вида упражнений, равно как и «звукового синтеза», мы не находим у Шаве, но изучение звука у него всегда предшествует изучению буквы.

«Только на отчетливом знании звуков языка в отличие от обозначающих их начертаний, — говорит профессор Бодуэн-де-Куртенэ, — может основываться хороший метод обучения детей (и взрослых) читать и писать на известном языке» («Некоторые общие замечания о языковедении и языке» СПб, 1871, стр. 4). Это глубоко-основательное замечание известного ученого лингвиста до последнего времени не было усвоено во всем его значении составителями звуковых букварей не только у нас, но и в Западной Европе. Русские букваристы, а за ними и учителя грамоты постоянно допускали и допускают одну очень важную ошибку, состоящую именно в смешивании звуков с обозначающими их начертаниями. Этот недостаток, затрудняя обучение грамоте, кроме того, служит часто основанием ошибочных взглядов на звуковое содержание слов и порождает многие неверные грамматические положения. Кто, обучая письму и чтению, применял установившийся звуковой способ, тот знает, как трудно на первых порах объяснить детям значение многих букв нашего алфавита, как не легко растолковать, например, что сочетание букв *н* и *я* означает слог *ня*, но не *нья*... Смешение звуков и букв, проистекающее из ложных приемов первоначального обучения и подкрепляемое постоянной практикой, так глубоко проникает в сознание людей, что они иногда упорно защищают усвоенное раз воззрение. Ошибочный взгляд на буквы и звуки принадлежит не только образованному большинству, но разделяется и распространяется даже людьми учеными, занимающимися специальными исследованиями языка. Вот почему указанный недостаток, начало которого заключается в уроках грамоты, получает особенное значение. Не только прежние методы элементарного обучения: буквенный и силлабический, теперь почти совсем оставленные, но и звуковой, ныне общегосподствующий, не могут устранить смешения двух названных категорий, если во-первых, изучению письма и чтения не будет предпослано изучение звуков независимо от их знаков (букв), и если, во-вторых, внимание учеников не будет остановлено на отношении начертаний к обозначаемым ими звукам, на определении того, что выражается первыми: отдельные звуки или их сочетания. Таким образом, обучение грамоте должно состоять, по нашему мнению, из двух, точно ограниченных частей: 1) из предварительных устных и письменных упражнений и 2) из обучения собственно письму и чтению. На предварительные упражнения может быть употреблено около месяца учебного времени. План урока на этой ступени обучения может быть следующий: 1) разбор краткого предложения относительно значения, места и числа входя-

щих в его состав слов; 2) разложение какого-либо слова на составляющие его звуки; 3) изучение условий образования известного звука — путем наблюдений и опытов учеников; 4) придумывание учениками слов с изученным звуком в начале, конце и середине и звуковой анализ этих слов; 5) угадывание слов по данным отдельным звукам (звуковой синтез); 6) письмо буквенных элементов.

Что касается порядка, в котором следует изучать звуки, то он определяется относительной легкостью их образования и произношения. Прежде всего лучше изучать гласные вместе с такими согласными, которые, будучи удобны для произношения (таковы согласные длительные), входят в наиболее частые сочетания с гласными для образования слов, каковы: *н, с, з, л, и, м*. Согласные необходимо изучать в двух их видоизменениях: непалатальном и палатальном, то-есть, как *н и н', с и с', д и д'* (твердые и мягкие *н, нь; с, съ; д, дь...*) и т. д. Различие твердого и мягкого произношения согласных очень удобно выводить из сравнения, например, таких слов: *ос и ось, осы и оси, кон и конь, сады и сади* и т. п.

Когда ученики приобретут навык в расположении и сложении слов, познакомятся с естественными условиями образования звуков и научатся писать более или менее порядочно буквенные элементы, тогда можно быть уверенным, что для рационального и успешного изучения письма и чтения сделана существенная половина дела.

А. И. Анастасиев, Научный способ обучения грамоте Шаве и условия применения этого способа в русской начальной школе, Казань 1882.

Примечание. Книжка А. И. Анастасиева популяризует метод французского педагога Шаве, основанный на изучении работ речевого аппарата. Отдельные приемы использования анализа произношения в целях изучения звукового состава слова имели место в руководствах по звуковому методу и раньше (см., например, у Резенера и Волкова). Анастасиев же основывает всю систему обучения грамоте на научной фонетике.

Практическая разработка методики обучения грамоте на основе анализа произносительных работ была дана в двух руководствах и букварях, составленных применительно к этим руководствам: 1) Тимофеева — Естественный звуковой метод и 2) Терешкевича — Натуральный звуковой метод. Оба эти руководства отличаются, по сравнению с указаниями Анастасиева, большей конкретизацией приемов. Однако и эти руководства, как и буквари авторов, мало прививали на практике систему обучения грамоте, целиком основанную на анализе произношения. Отдельные приемы, несомненно, полезны, но в целом система является сложной, требующей от учителя специальной фонетической подготовки, а от учеников непосильных для них тонких наблюдений над работой речевого аппарата.

МЕТОД М. ТИМОФЕЕВА

Я давно изучаю технику речи. Ход занятий естественно привел меня к рассмотрению тех способов обучения грамоте, какие практикуются в наших школах при обучении чтению по так называемому звуковому методу. Меня заинтересовала попытка Brüggemann'a обосновать звуковой метод на фонетических дан-

ных, вследствие чего у меня явилась мысль пересмотреть вопрос с точки зрения техники речи.

Выяснив, в чем заключается техника произношения в плавной речи по данным психо-физиологии, я обосновал приемы обучения чтению по этим данным, а самый метод назвал естественным, потому что он на первом же уроке, без подсказывания и картинок (немое подсказывание), дает, по моему мнению, возможность вызвать в ребенке нормальный процесс звукослияния.

Все обучение по этому методу сводится к следующим четырем основным положениям:

1) все согласные звуки нужно произносить быстро, почти мгновенно, тихо, нежно, они должны как бы срываться с уст легко, без всякого напряжения;

2) все гласные звуки нужно произносить достаточно громко и тоже быстро (для этого лучше всего считать их при первых упражнениях ударными);

3) для произнесения всех открытых слогов, например, *ма, му, ми* и т. д., можно рекомендовать такой прием: посмотрите на обе буквы; приготовьтесь произнести звук *м* и думайте при этом о следующем звуке *а*, а затем произнесите звук *а* сейчас же, как только начнете раскрывать рот и произносить звук *м*; оба звука произнесите быстро; первый звук *м* произнесите как можно тише и нежнее, а второй звук *а* громко (*МА-МА-мама*);

4) в затруднительных случаях, особенно на первых уроках, можно рекомендовать устное упражнение для получения быстрого звукослияния по буквам в открытых слогах.

Произносят два одинаковых гласных звука так: первый тихо, едва слышно и быстро, а второй громче и чуть протяжнее, т. е. по формуле: *аА, уУ, иИ* и т. д. Затем между этими буквами вставляют букву любого согласного звука, например *с*, и предлагают ребенку произносить первый гласный звук едва слышно и быстро, второй согласный звук чуть-чуть слышнее и тоже быстро, а последний гласный звук достаточно громко и чуть протяжнее, т. е. по формуле: *асА, усУ, исИ* и т. д. Сначала ребенок должен произносить все эти звуки по общему темпу сравнительно медленно, а затем постепенно все быстрее (*асА, асА... усУ, усУ, Усу...*). Как только ребенок начнет произносить первые два звука тихо, нежно и быстро, а последний — громко и чуть протяжнее, сейчас же послышится открытый слог *сА* (*сУ, сИ* и т. д.)... Достаточно проделать это упражнение на первом уроке в двух-трех случаях и ребенок поймет, как нужно производить звукослияние по буквам в открытых слогах. К этому упражнению очень полезно прибегать и в последующее время, но только в затруднительных случаях...

Каждое прочитанное слово на протяжении всего курса должно быть использовано для составления хоть одной фразы. Если дети на первых порах в этом затрудняются, то им нужно помочь, но ни в коем случае не следует переходить к чтению нового слова, пока не была составлена хоть одна фраза, в которую входит прочитанное слово. Мы не дадим тогда развиваться дурной при-

вычке читать механически, без понимания читаемого. С первых же шагов мы должны готовить будущих читателей, размышляющих над прочитанным и умеющих поделиться плодами своего чтения и размышления. Составляя простые фразы, дети сейчас же обнаружат свое понимание прочитанного слова и привыкнут постепенно к сознательному чтению. Лучше идти к намеченной цели медленно, но зато верно.

Но как приступить к делу? С чего начать, как систематизировать весь курс обучения?

На первых уроках нужно дать детям понятие о речи и письме, о звуках и буквах.

Все, что мы слышим, называется звуком. Все, что человек говорит, называется речью. Речь мы слышим, следовательно, она состоит из звуков.

Все, что человек говорит, можно написать. Писать можно знаками или буквами. Письмо мы видим, следовательно, оно состоит из видимых знаков или букв. Каждая буква может быть произнесена отдельно. Мы слышим тогда отдельный звук речи. Вот буква, она произносится так: а. Вот другая буква, она произносится так: м. Письмо есть написанная буквами речь.

Когда я говорю, я произношу слова. Каждое слово составляется из нескольких звуков. Я сейчас скажу четыре слова: м а м а д а л а М а ш е с а л а. Каждое из сказанных слов состоит из четырех звуков: м-а-м-а д-а-л-а М-а-ш-е с-а-л-а.

Я напишу слово *мама* (пишется или складывается из букв подвижной азбуки). Оно состоит из четырех букв. Как произносится первая, вторая, третья, четвертая? Как произносится все слово? Как произносятся две первые буквы вместе? А как две последние? Читать — значит узнавать написанные слова и их говорить или произносить.

Предложите детям сказать несколько фраз со словом *мама*: у меня есть *мама*, *мама* дома, *мама* меня любит, *мама* пошла на базар и т. д., а затем предложите им составить из подвижных букв слово *мама*, глядя на образец.

Когда дети знакомятся с буквами и звуками *м* и *а* и безошибочно будут составлять из этих букв слово *мама*, познакомьте их с буквой и звуком *у*, а затем предложите составить несколько фраз со словом *маму*, например, я люблю *маму*, я вижу *маму*, я хочу видеть *маму*, я целую *маму* и т. д. Учитель пишет или составляет из подвижных букв слово *маму* и произносит его. Дети сосчитывают буквы, выделяют и произносят их, а затем составляют из подвижных букв слово *маму*, глядя на образец.

По такой схеме ведутся первые уроки и дальше. Для составления фраз берутся, примерно, такие слова: *мама*, *маму*, *мамы*, *Маша*, *Машу*, *Маши*, *Миша*, *Мишу*, *Миши*, *мышь*, *уши*, *Саша*, *Сашу*, *Саши*, *муха*, *муху*, *мухи*, *оса*, *осу*, *осы*, *оси* и т. д. При чтении и разборе этих слов дети постепенно знакомятся с буквами и звуками *а*, *м*, *у*, *ы*, *ш*, *и*, *с*, *х*, *о*.

Когда дети поймут, что произносимые слова могут быть написаны буквами, а написанные произнесены звуками, с этого момента можно перейти к чтению слов по буквам.

М. И. Тимофеев, Естественный звуковой метод, Одесса 1908.

УРОКИ ПО МЕТОДУ ТИМОФЕЕВА

1-й урок. Дети, будем учиться читать.

Все, что мы слышим, называется звуком. Слышали ли вы звон колокола, лай собаки, мяуканье кошки, мычание коровы, ржание лошади, крик петуха, пение жаворонка, шелест листьев? Это были звуки. Вы слышали их и могли сказать: это звонит колокол, это лает собака, это мяукает кошка, это мычит корова, это ржет лошадь, это кричит петух, это поет жаворонок, это шелестят листья.

Когда человек говорит, он произносит звуки. Мы слышим их и по ним узнаем, что именно человек говорит.

Я произнесу один звук *м*; произнесу другой звук *а*; произнесу оба звука вместе *ма*; произнесу опять те же два звука вместе *ма*. Теперь произнесу все четыре звука вместе и выйдет слово: *мама*.

Все, что человек говорит, называется речью. Когда я говорю, я произношу слова. Сейчас я скажу одно слово: *мама*. Скажу другое слово: *подарила*. Скажу третье слово: *Маше*. Скажу четвертое слово: *куклу*. Скажу теперь все четыре слова одно за другим: *мама подарила Маше куклу*.

Я сказал вам маленькую речь. Она состоит из четырех слов, а каждое из них составлено из нескольких звуков. Значит, эта маленькая речь состоит из многих звуков.

А ну-ка, скажите маленькую речь о маме (*мама дома, мама пошла на базар и т. д.*).

Посмотрите теперь на меня. Что я делаю, когда говорю *а*? Я широко открываю рот, выдыхаю и подаю голос. Говорите протяжно *а* и держите ладонь руки вблизи рта (можно также держать зеркальце или пушистое перо). Вы ощущаете дуновение теплого воздуха, который выходит изо рта (зеркальце запотеет, а пушистое перо заколышется). Произнесите звук *а* громко и протяжно, громко и быстро, тихо и протяжно, тихо и быстро.

А может ли человек говорить, когда закрывает рот? Нет? Смотрите на меня: я закрываю рот, подаю голос и говорю *м*. Пока я говорю *м*, рот закрыт. Откуда выходит воздух? Держите ладонь руки или указательный палец перед отверстиями носа и протяжно говорите *м*, — вы ощущаете дуновение теплого воздуха, который выходит через отверстия носа (можно повторить опыт с зеркальцем и пушистым пером).

2-й урок. Когда человек говорит *а*, рот его все время остается одинаково открытым, а когда он говорит *м*, рот его все время остается закрытым. (Учитель протяжно произносит *а*, потом *м*.)

Смотрите на меня. Что я делаю, когда говорю *ам*? (Учитель произносит *ам* сначала медленно, потом быстрее, но непременно оба звука сливает в слог.) Остается ли рот все время одинаково открытым? — Нет. — Изменяется ли он? — Да. — Каким он был сначала? — Открытым. — А в конце? — Закрылся. — Значит, когда я говорю *ам*, я широко открываю рот и сейчас же быстро его закрываю.

Смотрите на меня. Что я делаю, когда говорю *ма*? (Учитель произносит — *ма*

сначала медленно, потом быстрее, но непременно оба звука сливаются в слог.) Сначала закрываю рот, а затем быстро и широко его открываю.

Смотрите теперь на меня хорошенько. Что я делаю, когда говорю слово *мама*? (Учитель произносит это слово по слогам сначала медленно, потом быстрее.) Сначала закрываю рот, потом быстро и широко его открываю, и опять закрываю и открываю его. Сколько раз я открываю рот? — Два раза. — А сколько раз я его закрываю? — Тоже два раза.

3-й урок. Все, что человек говорит, можно написать или напечатать. Для изображения на бумаге того, что человек говорит, люди придумали очень простые маленькие значки (буквы).

Вы теперь знаете, что люди пишут и печатают *знаками*, или *буквами*. Письмо есть написанная или напечатанная буквами речь. Речь мы слышим, а письмо мы видим. Значит, письмо состоит из видимых знаков, или букв.

Читать вслух значит узнавать написанные или напечатанные слова и их говорить.

Каждую букву можно прочесть отдельно. Мы слышим тогда отдельный (один) звук речи. Как читается эта буква? (показывается буква *а*), а как эта? (показывается буква *м*). Что мы делаем, когда произносим звук *а*? когда произносим звук *м*?

Я сложу из букв слово *мама*. Посмотрите хорошенько на это слово и, глядя на него, составьте из букв то же самое слово. Заметьте, что мы читаем слова слева направо. Поставьте первую букву. Вторую букву поставьте рядом с первой справа, третью букву поставьте рядом со второй опять справа и т. д.

Каждым прочитанным словом нужно всегда воспользоваться для составления хоть одной простой фразы. Если дети на первых порах в этом затрудняются, им нужно помочь, но ни в каком случае не следует переходить к чтению нового слова, пока не была составлена хоть одна фраза, в которую входит прочитанное слово. Мы не дадим тогда развиться дурной привычке читать механически без понимания читаемого¹.

М. И. Тимофеев, Как учить читать по естественному методу, Одесса 1910.

МЕТОД А. ТЕРЕШКЕВИЧА

Для того чтобы ребенок мог произнести слово по данным звукам, может быть только один бесспорный звуковой способ, это произвести с ним анализ произношения требуемого слова (а не самого слова). При чтении недостаточно, если ребенок знает только, из каких звуков состоит данное слово, необходимо, чтобы он знал еще, в чем заключается техника произношения звуков для образования слова. Только тогда для него не будет существовать никакой тайны и только тогда он безошибочно и сознательно будет произносить всякое требуемое слово...

¹ Приведенные три урока развивают в детях наблюдательность и дают им ясное представление о речевой работе, звуке, букве и процессе звукослияния по буквам. Их можно назвать основными. Если они усвоены детьми хорошо, то дальнейшее обучение не представляет уже больших затруднений.

Наблюдая за тем, как вы произносите слово *му*, дети сразу подмечают, что вы сперва сжимаете свои губы, затем делаете их трубочкой; вы поясняете, что когда вы сжимаете губы и подаете голос, то слышится звук *м*, заставляете детей это проделать; затем указываете, что когда мы делаем губы трубочкой и подаем голос, то слышится звук *у*; наконец, вы объясняете, что для того чтобы из этих двух звуков при произношении получилось слово, необходима одна сноровка; и это особенно важно, иначе слово не получится; сноровка эта заключается в том, чтобы свои органы речи переместить из одного положения в другое так быстро, чтобы только один раз пришлось раскрыть рот и только один раз подать голос; тогда только из двух разных звуков получается одно слово, и звуки как бы сливаются. Вы еще раз заставляете детей наблюдать за вашими губами и произносите слово *му*, но только на этот раз немым способом, т. е. при произношении вы не подаете голоса; дети видят по вашим губам способ произношения слова, но звуков не слышат. Таким образом они познают тайну слияния не слухом, как это предполагают сторонники аналитико-синтетического звукового метода, а умом и зрением; в дальнейшем только умом, так как некоторые органы речи у нас скрыты. Теперь вам остается только предложить им произнести самим по указанному способу сперва звук *м*, потом звук *у* и посмотреть, какое получится слово. В этом случае ошибки и затруднения не бывает, и любой ученик произносит правильно слово *му*. Но может быть это случайность. Тогда, чтобы убедиться в приобретенном учениками знании, вы даете другие звуки, объясняя способ их произношения. Вы заставляете учеников произносить каждый из этих звуков в отдельности; положим, это будет звук *а* и *н*; затем вы предлагаете ученикам произнести сперва звук *н*, потом звук *а*, так, чтобы образовалось одно слово; вы показываете им немым способом, как это сделать; и ученики произносят вслух без всякого затруднения слово *на*...

Я называю этот способ обучения по звуковой методе *натуральным звуковым методом*.

Одним из преимуществ этого метода является то, что он на самых важных первых уроках дает место наглядности обучения, т. е. допускает для учителя возможность демонстрировать перед учениками способ произношения требуемого слова. И это очень важно, так как зрение в детском возрасте является органом наиболее совершенным. Значение слуха при этом способе отходит на второй план; за ним сохраняется только контролирующее начало (при произношении детьми вслух требуемого слова). Но, к сожалению, такая наглядность может быть применена далеко не на всем протяжении прохождения азбуки, так как большая часть звуков, входящих в состав нашей азбуки, воспроизводится органами речи скрытно. Но тем не менее это не меняет сущности дела. Достаточно того, что несколько таких звуков, которые могут быть наглядно выражены в органах речи, у нас есть. С них то и нужно начинать обучение чтению и слиянию. Очень

важно, чтобы дети с самого только начала поняли, в чем заключается сноровка произношения из отдельных звуков целых слов, а в этих целях наглядность прямо необходима. Но раз это понято и усвоено, раз сознание ребенка овладело процессом речи, в дальнейшем он будет руководствоваться одним сознанием, или иначе тем новым понятием, которое образовалось в его уме.

А. Терешкевич. Натуральный звуковой метод. Дидактические заметки для преподающих. К азбуке „Ключ русской грамоты“, М. 1908.

УРОКИ П. АФАНАСЬЕВА¹

Урок третий. Звук и буква *м*. Урок начинается с повторения знакомых букв *а* и *у*, с обращением внимания на произношение, артикуляцию этих звуков (не употребляя, конечно, термина *звук*).

Показываю также картинку, изображающую лающую собаку. Дети рассматривают картинку и на вопрос, что делает собака, отвечают, что она лает.

— „А как лают собачки?“ — „Ам-ам!“ — „Скажите все!“ „Ам-ам!“ — „Скажите только один раз!“ — „Ам!“.

— „Смотрите хорошенько мне в рот, как я скажу это слово *ам*! (Произношу, отчетливо артикулируя. Вызываю ученика, который тоже произносит, стоя лицом к классу и отчетливо артикулируя: дети наблюдают за произношением. Потом произносят сами, обращая внимание на изменение в положении рта.)

— „Как же вы сначала делаете рот?“ — „Широко открываем его“. — „А потом?“ — „Потом закрываем, зажимаем губы“. — „А куда же идет голос, когда зажмем губы? Зажмите-ка нос и скажите — „ам“! Неловко? Куда же, значит, идет голос, когда зажимаем губы?“ — „В нос!“ — „Верно, голос идет в нос!“

— „Итак, зажмите губы и подайте голос в нос! Что вышло?“ — „М...“ — „А вот вам значок, буква, которая показывает, что нужно зажать губы и голос подать в нос — *М*“.

Раскладываем эту букву, складываем из спичек, срисовываем в тетради карандашом — запоминаем ее.

— „Попробуем же составить из букв слово *ам-ам*! Скажите один раз!“ — „ам!“ — „Как делаете сначала рот? Какая буква показывает, что надо рот широко открыть? Как делаете рот дальше? (произношу отчетливо *ам*). Какая буква показывает, что надо зажать губы и голос подать в нос? — Так какую же сначала букву поставим? Потом какую? А откуда надо начинать ставить буквы — от какой руки к какой руке?“ — „От левой руки к правой“. — „Поставьте же так буквы под картинкой с собачками! Как прочитать это слово?“ — „Ам“. — „А как лают собачки?“ — „Ам — Ам!“ — „Сколько раз ам?“ — „Два раза“ — „А у нас поставлено сколько раз ам?“ — „Один раз“. — „Поставьте, значит, еще раз *ам*! Сколько еще надо букв? Найдите их у себя и поставьте рядом с напечатанным словом, с правой руки“.

Раздается другая картинка, изображающая корову (лучше мычащую). После нескольких наводящих вопросов дети дают фразу: „Корова мычит му...“. Берется одно слово *му*, отчетливо произносится учителем и учениками — по-

¹ Уроки эти дают отдельные приемы использования анализа произношения.

одиночке и хором, анализируется произношение (сначала сжимаем губы, вытягивая их в трубку, потом, подавая голос сначала в нос, немного открываем рот, оставляя губы вытянутыми в трубку: все это замечают сами ученики, учитель же только руководит их наблюдениями над своим и их произношением — и обозначаются два положения рта — сжатые губы с голосом чуть-чуть в нос и немного открытый рот с вытянутыми в трубку губами — двумя значками-буквами: получается слово *му*, которое и печатается учениками.

Урок четвертый. Буква *н*. Повторяем изученные буквы по разрезной азбуке; читаем знакомые слова — *ау, уа, ам, му*.

Даю одному из учеников букву и говорю: *на букву!* — „Что я сказал, дети?“ — „На букву“. — „Митя, возьми букву, дай Ване и скажи тоже“. — „На букву!“

„Скажите одно первое слово!“ — „На!“ — „Смотрите хорошенько, как я скажу. Скажите теперь вы и замечайте, как вы делаете ртом, где у вас язык находится в это время! Выходи, Ваня, сюда и говори это слово, а остальные все смотрите внимательно ему в рот, как он говорит слово „на!“ — Скажите теперь все!“

— „Сколько раз делаете ртом? Как сначала делаете?“ — „Рот закрыт; губы раздвинуты так, что видны зубы; язык упирается в зубы“. — „Потом, что делаете со ртом?“ — „Открываем его широко — на!“

— „Куда идет голос, когда у вас сжаты зубы и язык придвинут к зубам? Зажмите нос и скажите на! Неловко? Куда же идет голос, значит, когда сжаты зубы и язык придвинут к зубам?“ — „В нос“. — „Так сожмите зубы, губы раздвиньте (оскальте зубы), а язык придвиньте к зубам — и подайте голос в нос!“ — „Н“...

— „А вот вам значок, буква, показывающая, что зубы надо оскалить, язык к зубам, а голос в нос — Н“.

Рассматриваем букву, складываем из спичек (две одинаковых, а третья, посредине, короче), рисуем в тетрадах... запоминаем.

Даю ученику карандаш и говорю: „на карандаш!“; выделяем слово *на*, снова анализируем произношение его, составляем его из разрезных букв. Рядом с напечатанным словом *на* ставим карандаш — и читаем: „На карандаш“. Потом карандаш заменяем тетрадью и читаем „На тетрадь!“ и т. п.

— „Кому я, дети, показываю буквы?“ — „На м!“ — „Кому?“ — „На м!“ — „Скажите еще раз!“ — „Какое вы слово сказали? — Теперь смотрите, как я буду говорить это слово!“ (Говорю, отчетливо артикулируя. Делают то же дети; вызываю одного и заставляю сказать нам отчетливо перед классом, чтобы все видели, как он произносит.)

— „Сколько же раз меняете рот? Как делаете ртом сначала? (зубы оскалены, язык у зубов, голос в нос). Потом как делаете ртом? (Открывается широко.) Потом? (Губы сжимаются и голос в нос.)

— „Сколько же значков, букв, надо взять, чтобы напечатать это слово? Какой первый значок? Второй? Третий?“ — Печатаем слово *на м* на доске, потом дети печатают его у себя, читают хором и поодиночке, связывая еще раз это слово с вопросом: „Кому же я велел печатать слово?“ — „На м!“ — „Покажите, где это слово напечатано! Читайте его!“

Урок можно закончить рисованием носилок.

— „На какую букву похожи носилки?“

Урок пятый. Буква *п*. После обычного начала урока с повторения пройденных букв заставляю детей припоминать картинку про девочку в лесу.

— „А что, дети, стала бы кричать девочка, если бы она потеряла в лесу

папу?" — „Стала бы кричать — папа!" — „Как она стала бы кричать?" — „п а". „па..!" (Слово, таким образом, естественно разделяется на две остановки, на два слога, причем каждый слог произносится даже в разных тонах по высоте звуков: второй слог выше первого.)

— „Скажите, дети, так же протяжно, как девочка в лесу, это слово! Говорите все враз, вместе, — а чтобы вам не сбиваться и говорить вместе, я буду показывать рукой. — Сколько раз я ударяю рукой?" — „Два раза". — „За сколько же приемов мы говорим слово п а п а? Сколько остановок можно сделать?" (Термин сл о г не употребляется.)

— „Скажем теперь все вместе первую часть слова, первую остановку!" — „п а".

— „Приготовьтесь-ка, дети, сказать эту остановку еще раз! Что же вы сделали?" — „Закрыли рот и чуть-чуть надули губы". — „Приготовьтесь еще раз, а когда я махну рукой, открывайте рот широко и говорите! Что же вышло?" — „п а!"

— „Как же вы сначала делаете рот и губы? Закройте рот и надуите чуть-чуть губы! — Слышно ли что-нибудь?" — „Нет, голоса совсем не слышно!" — „Что же нужно сделать, чтобы было слышно? — Откройте рот теперь и выпустите немного воздух! Что получилось?" — „п" (с маленьким придыханием).

— „Теперь опять закройте рот и надуите немного губы! Откройте рот и подайте голос сильнее! Что получилось?" — „п" (с гласной окраской). — „Опять закройте рот и надуите губы! Откройте теперь рот и говорите а! Что получилось?" — „п а!"

— „Так вот, дети, теперь я вам покажу значок, который будет обозначать, что надо закрыть рот и немного надуть губы! (Показываю букву л. Обычно рассматриваем, складываем из спичек, рисуем... запоминаем.)

— „Что же обозначает эта буква? Как надо сделать ртом? Покажите, как надо сделать рот? — А что надо сделать, чтобы было немножко слышно?" — „Чуть-чуть выпустить воздух".

Ставлю на планочку букву л и заставляю детей показать ртом, но не произносить. Ставлю рядом букву а. — „Что обозначает первая буква?" — „Надо закрыть рот и надуть губы". „Что обозначает вторая буква?" — „Надо подать голос, широко открывая рот". — Указываю на букву л и велю приготовиться сказать, а потом, указывая на букву а, говорю, чтобы дети (у которых сжат рот и надуты губы) подали голос. Неизбежно получается п а.

— „Что же вы сказали?" — „п а!" — „А сколько букв стоит? Что показывает первая? Вторая? Как же сказать вместе, за один раз (или за один дух) обе эти буквы?" — „п а!" — Ставлю другую пару этих же букв — и читаем п а-п а за две остановки, а потом сразу, не деля на слоги, причем и буквы на планочке сдвигаю вместе п а п а, чтобы получился правильный зрительный образ слова. Потом дети составляют это слово у себя — из разрезных букв и из спичек, рисуют его в тетрадах...

Потом можно взять слово п а п у, в фразе — „кого девочка зовет в лесу?" — и проделать ту же работу.

Закончить урок можно рисованием качелей.

— „На какую букву похожи качели?"

Для дальнейших уроков по обучению грамоте, чтобы воспользоваться приемом анализа произношения, можно взять буквы: о (рот открыть кружком), к (рот чуть-чуть открыть, языком упереть в небо и приготовиться сказать — к а, или к о, или к у, и т. д.); т (губы раздвинуть, языком упереть в зубы, приготовившись сказать т а, т о, т у и т. д.); в (потрещать языком). Этими

буквами можно и ограничить пользование приемом анализа произношения при ознакомлении с ними. В дальнейшем при чтении дети воспользуются уже аналогией.

П. О. Афанасьев, Методические очерки о преподавании русского языка и примерные уроки, М. 1914.

ЗРИТЕЛЬНО-ФОНЕТИЧЕСКИЙ МЕТОД К. ЖИТОМИРСКОГО

Звуковисты пресерьезно учили детей фонетике, вместо того чтобы самим ей учиться. В ясных представлениях о звуке нуждается учитель, а не ученик. Чтобы учить грамоте, необходимо знание фонетики; чтобы учиться грамоте, не нужно решительно ничего теоретического знать ни о звуках, ни о буквах, не исключая даже их названий. Нужно только умение пользоваться буквами, чтобы вызывать в сознании звуки...

Грамота основывается на фонетике, и без знания этой науки нельзя достаточно разумно преподавать грамоту, но чтобы научиться читать, нет никакой необходимости воспринимать теорию грамоты сознательно. Фонетика обязательна для учителя (тем более для методиста), но бесполезна для ребенка.

Мы до сих пор поступали как раз наоборот. Сами мы совершенно игнорировали фонетику, доходя до неумения понять разницы между буквою и звуком, а детей муштровали именно в фонетике или в том, что мы принимали за фонетику. Требовали от детей гораздо большего, чем мы сами знали; мы не знали, как *м'а* может превратиться в *ма*, или *мъя* (*мйа*) в *мя*, откровенно признавались, что слияние — тайна, секрет (для нас, конечно), а от детей требовали, чтобы они эту «тайну» сами разгадали. Конечно, школьные учителя подсказывали, как читается *МА*, но ведь методики этого не разрешали. Ведь на страницах методик это слияние прекрасно удавалось, и подсказы учителей были только контрабандой.

Что же, собственно, мы предлагаем? — спросит читатель. Как же, наконец, надо учить грамоте? Конечно, не по американскому методу надо учить русских детей.

Метод, который мы предлагаем, есть метод звуковой. Мы его называем, правда, не звуковым, а зрительно-фонетическим; но делаем мы это только потому, что термин «звуковой» твердо, хотя и совершенно незаконно, установился за господствующим буквослагательным, буквенным методом.

Прежде всего, детей нельзя заставить абстрагировать истинные звуки, из даваемых им названий букв (*б*, *в* такие же названия букв, как и *а*, *бе*, *ве* или *аз*, *буки*, *веди*), раз мы сами эту абстракцию («слияние», «выделение») не стесняемся называть тайной. Нужно им давать только такие элементы письма, которые мы действительно можем произнести; показать им *МА* (не *М* и *А* отдельно) и сказать, что это читается *ма*, показать *МЯ*, и сказать, что это читается *мя*. Названий букв им совсем не к чему знать. *МА* или *МЯ* так же хорошо могут почитаться

за один зрительный образ, как и одна буква, ибо *ма* или *мя* с не меньшим правом могут считаться за один звук, как *а* или *я* (-*йа*)...

Первые уроки должны заключать согласные с одними и теми же гласными (*ма, та, ба* и пр.). Порядок прохождения согласных, очевидно, никакого значения не имеет, потому что если и допустить, что произносить *м* или *р* легче, чем *к* или *т*, то, конечно, произнести *ма, ра, ка, та* одинаково легко. Для удобства составления текстов можно раньше вводить те буквы, которые чаще встречаются. Когда все или значительное количество согласных изучено (конечно, на содержательных текстах, а не на чтении отдельных слогов), можно приступить к изучению принципов письма и чтения... Первый принцип чтения состоит в том, что с переменной гласного знака изменяется окраска звука, но самый звук (согласный) остается неизменным.

Учитель ставит на доске ряд согласных. Приставляя к каждому из них знакомый гласный, он заставляет учеников читать, вернее, называть знакомые им зрительные образы, например: *ма, ба, ра, са* и пр. Заменяв букву *а* в *ма* буквою положим, *о*, учитель поясняет, что это будет уже *мо*. При этом он ни *м*, ни *о* никак не называет или называет просто знаками... Отняв *а* от другого слога и заменив через *о*, он говорит, что теперь это не *ба*, а *бо*. Прюделав то же с третьим слогом, он уже спрашивает, что теперь будет вместо *ра*. Если дети не ответят, он говорит: будет *ро*, и переходит к следующему. Если не на третьем, то на четвертом, или пятом, или шестом слоге дети поймут, какая перемена произойдет с звуками *ма, ба, ра* и пр., если изменить гласную букву. Мы говорим «поймут» в том же смысле, как мы говорим «поймут, как надо прыгать, плавать и пр.». Можно отлично плавать, не умея описать, как это делается. Можно понять, что *ма* обращается в *мо* по тому же принципу, по которому *ба* обращается в *бо, ра* в *ро*, не думая о том, что звуки *ма* и *мо* составные, и не интересуясь, можно ли отдельно читать каждую из этих букв.

Принцип палатализации (смягчения) изучается тоже только зрительно. Если в ряде зрительных образов *ма, ба, ра, та* и пр. менять приемом, аналогичным с предыдущим, *а* на *я*, или в ряде *му, бу, ру, ту* менять букву *у* на *ю* и при этом говорить, какой после этой перемены получается звук, то принцип палатализации будет отлично понят детьми.

Третий принцип — это чтение чистого согласного, т. е. без гласного (в конце слова при нем бывает *ъ* или *ь*). Перейти к этому принципу можно, не заставляя детей ни произносить, ни называть изолированный согласный, простым сопоставлением фраз: у меня есть два мячи-ка, у меня есть один мячик, вот два до-ма, вот один до-м и т. д. Переход от конечного чистого согласного (непалатализованного и палатализованного) к двум согласным в середине слова очень легкий, ибо принципиально сум-ка есть то же, что сум-ка.

Что касается сочетаний двух и более согласных в конце и особенно в начале слова, то это должно происходить в чрезвычайно постепенной и строго систематической форме.

К. Житомирский, Как же учить грамоте, М. 1915.

Примечание. Используя по-иному данные научной фонетики, чем это делали Анастасиев, Тимофеев, Терешкевич и Афанасьев, Житомирский сближает свой метод с слоговым и избегает отдельного произношения согласных звуков и даже их названия. Заслуживает особенного внимания настойчиво выдвигаемый Житомирским прием подбора слоговых сочетаний „по подобию“ (*му, бу, ру, ту... ма, на, та...*). Нельзя, однако, не отметить преувеличения роли зрительного фактора и недооценки слухового. Нельзя согласиться с Житомирским и в вопросе о „названии“ букв: без названия их не обойтись. (П. Д.)

МЕТОД ЦЕЛЫХ СЛОВ

МЕТОД В. ЗОЛотова

СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ ПО МЕТОДУ ЦЕЛЫХ СЛОВ

1) На классной доске, на которой наклеиваются планочки, в виде строк, большими передвижными буквами, какие приложены к таблицам для взаимного обучения чтению, набирать пять или шесть слов, состоящих из прямых и обратных слогов, но без разделения на слоги и одними строчными буквами. Слова эти прочитывает сам учитель так: указывая на первый слог, произносит его громко, учащиеся повторяют за ним; указывая второй слог, произносит его, а учащиеся повторяют. Таким образом повторяет несколько раз сперва одно первое слово, потом точно так же прочитывается и повторяется второе. Прочитав и повторив несколько раз второе слово, учитель уже указывает только сперва на первое слово, потом на второе (каждый слог отдельно), а ученики сами уже произносят. Так же точно прочитывается 3, 4 и 5 слово... причем учитель начинает указывать не всегда с первого слова, но с третьего или со второго, вразбивку. Чтобы удостовериться, кто лучше из учащихся заметил прочитанные слова, для этого они поочередно вызываются к доске и каждый сперва прочитывает все слова, но не подряд, а по указанию учителя; потом ученику дается указка и учитель говорит: укажи, например, о с п а, е р ш и и т. д. Ученик, указывая каждый слог слова, произносит их отдельно. Чтобы ученики заметили не места, на которых находятся слова, а самые их начертания, для этого слова размещаются на доске несколько раз в разном порядке. Когда учащиеся будут в состоянии отличить и прочесть каждое слово, тогда спрашивают у них значение каждого слова, причем можно сделать много вопросов, например, спросив, что такое е р ш и, можно сделать при этом следующие вопросы: где они живут, ходят или плавают, почему не ходят, чем действуют, когда плавают, чем покрыта их кожа, чем они отличаются, например, от рака, чем они дышат, почему они не могут дышать без воды? и т. д. — Этим-то сократическим способом и начинается первое умственное развитие детей, которое бывает очень интересно; но,

конечно, это много зависит от способности учителя. Так как первые набранные слова должны иногда урока четыре оставаться на доске для других над ними упражнений, то не следует враз делать много вопросов, чтобы было о чем спросить и при следующих уроках.

2) После того учитель переходит ко второму упражнению. Он обращает внимание учащихся на то, что как при чтении слов, каждое из них подразделялось на части голосом, так их можно разделить и на доске и раздвигает все слова на слоги; при этом учащиеся наглядно уже видят, какой частью слова означает известный звук: *бу, ос, аз* и т. д. По указанию учителя учащиеся прочитывают несколько слогов, при этом необходимо сближать сходственные слоги, например: *ка, ла, ма, аз, ез* и т. д. После этого учитель объясняет, что целое слово имеет значение, а части его означают только звуки, не имеющие никакого значения; но как из этих частей составляется, складывается слово, то они и называются слогами или складами. Чтобы удостовериться, что учащиеся заметили отдельно слоги, опять они поочередно вызываются к доске, причем каждый из них сперва читает слоги по указанию учителя, потом по вопросу учителя (где слог: *ос, ер?*) сам указывает слог и произносит его. Как слова размещались в разном порядке, так теперь нужно поступить с слогами (пример этому представлен в книжке); когда учащиеся хорошо ознакомятся с слогами, тогда под диктовку учителя (составь слово *ясли*) сами они собирают слова из поставленных в беспорядке слогов.

3) При переходе от слогов к буквам, сперва гласным, а потом согласным, употребляется так называемая звуковая метода и делается это так: отделяются в прочитанных словах обратные слоги (*аз, яс, ос* и пр.); ученики сперва произносят весь слог, потом учитель отнимает согласную букву и спрашивает: «какой звук остался и какого недостает?» Не вдруг, не враз, но мало-помалу ученики сами дойдут до решения вопроса; тогда точно так же поступают со вторым слогом, третьим и всеми прочими; после того останутся только одни гласные; ученики прочитывают их несколько раз с места, потом поочередно подходят к доске и прочитывают сперва по указанию учителя на доске, потом отыскивают эти буквы в словах и фразах какой-либо таблицы, которая для того ставится на доске.

Так же точно переходят и к согласным буквам, т. е. сперва прочитывается полный слог, потом отнимается гласная и спрашивается: какой звук остался? Таким образом в этом случае останутся только одни согласные, которые произносятся сперва только: *з, с, б* и т. д. Когда и эти буквы учащиеся будут в состоянии отличить и на доске и в таблице, тогда указывается на отличие их от первых, которые сами по себе свободно выговариваются, выражая полный звук, глас, почему и называются *г л а с н ы м и*, тогда как вторые сами по себе почти не выговариваются, а потому, чтобы удобнее было их выговаривать, к ним прибавляется какая-нибудь гласная, например *бе, зе, или эс, эр, или ка, ха.*

4) Когда учащиеся в состоянии будут указать и назвать все буквы, находящиеся в обратных слогах, тогда переходят к следующему упражнению: заставляют под диктовку на доске изменять слоги — обратный в прямой и прямой в обратный, причем заучиваются и остальные согласные буквы в прочитанных словах.

5) Разделение букв на гласные и согласные; подразделение первых на твердые и мягкие; наименование последних через прибавление гласных: е (бе), э (эс), а (ка).

6) После этого, тоже на доске и под диктовку, заставляют изменить при каждой гласной все знакомые согласные в прямом и обратном слоге и потом точно так же при каждой согласной все гласные; при этом необходимо указать, что буквы я, ю после букв ж, ч, ш, щ, ц не употребляются; буква ы не употребляется после букв ж, ч, ш, щ, г, к, х.

7) Из знакомых букв ученики, под диктовку учителя, набирают на доске новые слова, значение которых так же объясняется, как и первых.

8) Читают фразы по таблице, или по книге; прочитав и объяснив смысл каждой, набирают на доске под диктовку.

9) Набирают на доске новые шесть слов, в которых заключаются остальные согласные буквы; при этом повторяются все указанные упражнения.

10) Набираются на доске слова с срединным слогом, в которых учащиеся прежде всего прочитывают прямые слоги, как уже знакомые им, потом, чтобы указать им, как читаются срединные слоги, учитель от слога бар отнимает последнюю букву и спрашивает: что осталось? Ученики, конечно, прочтут ба, как уже знакомый им слог; тогда учитель, показывая снятую букву, спрашивает: какой это звук? Ученики, без сомнения ответят — р; тогда он присоединяет эту букву к слогу ба, через что и составит полный срединный слог бар. Так же точно прочитываются и следующие срединные слоги; потом ученики сами набирают их под диктовку, чтение этих слогов видимо облегчается звуковой методой.

ГРАЖДАНСКАЯ ГРАМОТА

1.

Чтение слов.

аз-бу-ка	ер-ши
яс-ли	ез-да
иг-лы	эх-ма
ос-па	ут-ро
ел-ка	юб-ка

2.

Чтение слогов вразбивку.

яс ос ъз аз эх ер ёл иг юб ут
ка да ма па ши бу ли лы ро

3.

Переход от слогов к буквам.

аз яс иг ос ёл ер ъз эх ут юб
 а я и о ё е ъ э у ю
 аз яс иг ос ёл ер ъз эх ут юб
 з с г с л р з х т б

4.

Изменение слогов — и то же указание на буквы.

аз-за, яс-ся, иг-ги, ос-со, ёл-лѐ, ер-ре
 ъз-зѣ, ут-ту, юб-бю
 бу-уб-б, ка-ак-к, ли-ил-л, лы-ыл-ы
 па-ап-п, ши-иш-ш, да-ад-д, ма-ам-м

5.

Буквы гласные.

Твердые: а о э у ы.

Мягкие: я ё е ъ ю и (і).

а, о, э, у, ы я, ё, е, ъ, у, ы (і).

Согласные.

б (*е*), г, п, д, з, т; (*э*), с, л, м, р; к (*а*), х, ш.

(А. Б. Е.)

з, п, д, з, т, б, с, л, м, р, к, х, ш.

6

Изменение согласных при гласной и обратно.

аз, ас, аг, ал, ад, ат, ар, аб, аш
 за, са, га, ла, да, та, ра, ба, ша
 аз, яз, из, оз, уз, юз, ез, ъз
 за, зя, зи, зо, зу, зю, зе, и т. д.

7.

Составление из знакомых букв, под диктовку с помощью передвижных букв, новых слов.

Я, ты, мы, и-мя, я-ма, у-хо, бе-да, мо-ло-ко, я-го-ды, из-ба, об-ла-ко, ут-ки, гу-си, со-ба-ка, ко-ра, лю-ди, но-ры, ши-ло, шу-ба, го-ры и т. д.

8.

Фразы.

Эх-ма! ло-ша-ди уш-ли. И-ди сю-да. Ут-ки и гу-си ле-та-ли, ле-та-ли и се-ли у бе-ре-га...

Эхма. Лошади ушли. Иди сюда. Утки и гуси летали, летали и сели у берега...

Слова для остальных согласных букв.

жа-ло	фо-на-ри	ов-ца
оч-ки	це-пи	щу-ка

жа, на, ов, фо, ри, пи, ки, уш, оч, це, шу,
жа-аж-ж, на-ан-н, фо-оф-ф, ов-во-в,
оч-чо-ч, це-ец-ц, шу-уш-щ,
ж (е), в, ч, ц; (э), н, ф; щ (а),

ж, в, ч, ц, н, ф, щ.

жа, жо, жу, жи, же, еж, ож, уж, иж и т. д.

Жи-ла, лу-жа, фо-фа-ны, це-на, ка-ша, ня-ня, ни-ва, чу-че-ла,
ще-ка, ще-ты, щи и т. д.

Фразы.

Фо-на-ри у-же по-га-си-ли. Ме-ня ис-пу-га-ли ва-ши ло-ша-ди.
У иг-лы уш-ко не ве-ли-ко...

Фо-на-ри у-же по-га-си-ли. Ме-ня испугали ваши лошади. У иглы
ушко не велико...

Слова с срединным слогом.

бар-ка,	кор-ка,	люб-лю,	лев-ша,
ба-буш-ка,	мо-лит-ва,	вил-ка,	мас-ло,
руб-лю,	тол-па,	де-душ-ка,	суб-бо-та,
душ-но,	дыш-ло,	сер-га,	нож-ны,
зер-ка-ло,	под-пор-ка,	лод-ка,	кад-ка,
гум-но,	шип-цы,	го-лов-ня,	су-мер-ки.

Изменение срединного слога обратно.

Бар-раб, вил-лив, душ-шуд, кор-рок, мас-сам, зем-мез, люб-бюл,
руб-бур, сер-рес, лев-вел, тол-лот, нож-жон, бум —, зер —, лов —,
лит —, суб —, под —, пор —, мер — и т. д.

Вил-ка, лож-ка, чаш-ка, рюм-ка, вед-ро, кад-ка и ло-пат-ка —
нуж-ны-е ве-щи.

Вилка, ложка, чашка, рюмка, ведро, кадка и лопатка — нуж-
ные вещи.

В. Золотов, Русская азбука с наставлением, как должно учить,
10-е изд., СПб 1864.

Примечание. Азбука Золотова является очень ранней попыткой
перенести на русскую почву метод Жакото. Из метода Жакото и ро-
дился нашумевший американский метод, строивший обучение
грамоте на чтении целых слов без выделения в них звуков и букв. Ин-
тересно отметить, что Золотов дает все же не целые зрительные образы
слов, а слоги.

Интересную разновидность метода целых слов представляет слово-
зрительный метод Мироносицкого, автора „Словечка“, пользовавше-
гося большой известностью. (П. А.)

«СЛОВОЗРИТЕЛЬНЫЙ» МЕТОД П. МИРОНОСИЦКОГО

ГРАМОТА ЕСТЬ РЕЧЬ ВИДИМАЯ (ЗРИМАЯ)

Грамота есть речь, сделавшаяся видимой для глаза, благодаря основным начертаниям — письмам. Нам известно, что для обучения устной речи необходим слух: глухие от рождения обязательно бывают, вследствие отсутствия слуха, и немые. Устная речь находится под управлением слуха: учась говорить с колыбели, мы говорим слова так, как их слышали от окружающих. Подобно этому, для обучения письменной речи, т. е. грамоте, необходимо развитие зрения. Грамотный человек обладает сильно развитым речевым зрением и зрительной памятью на слова, благодаря чему он в письменах угадывает слова. Учить грамоте — значит создать особые речевые привычки зрения.

В каком же направлении должно идти это развитие зрения и к каким целям оно должно стремиться?

Наукой, при исследовании условий и особенностей речевой деятельности зрения, дознано, что владеющий грамотой человек, читая, угадывает слово целиком по общему его очертанию, а не составляет слова, перебирая последовательно его буквы. Смотря, например, на надписи «Вход» или «Выход», начинающий учиться чтению думает о буквах, а свободно читающий сразу угадывает здесь соответствующие слова, как угадывает в толпе знакомые лица, и совсем не думает о буквах, из которых состоят эти слова. . .

Научно дознано также, что громадное значение при чтении (как и при восприятии речи слухом) имеет смысл или значение читаемого. Понятные слова мы читаем во много раз легче и быстрее, чем искусственно составленные бессмысленные слова. Точно так же мы гораздо легче узнаем и читаем слова, которые составляют какое-нибудь осмысленное предложение, чем ряды слов, не связанных между собой общей мыслью. Связь речи или контекст имеет громадное значение при чтении и для вполне грамотных: тем более важно для начинающих, чтобы а) все упражнения при обучении чтению производились на словах понятных и знакомых детям по смыслу, и б) чтобы слова давались не одиночками, а в предложениях. Прочсть десять предложений по два слова в каждом гораздо полезнее, чем вчетверо больше отдельных слов, не имеющих между собою ничего общего по смыслу. Пусть слова подсказываются предложением и подсказывают друг друга.

Высказанные общие соображения о речи письменной дают нам право на следующие выводы:

1. Если грамота есть та же речь, только сделанная доступною для зрения, то и учиться ей надо так же, как мы учимся устно слуховой речи. Ребенок, учась слышать слова, все время имеет дело с целыми словами, а не с составными частями слов. А что слова состоят из звуков, это не имеет никакого значения для научения слуховой речи. И если кому-нибудь пришло в голову учить ребенка слушать слова не в целом, а в раздробленном виде, т. е. в последовательности отдельных звуков, то цель никогда бы

не была достигнута: в уме ребенка не могли бы создаться слуховые образы слов.

Следовательно, и при обучении грамоте мы должны исходить не от букв, а от целых слов. Показывая ребенку часы, мы говорим: *ч а с ы!* (а не *ч-а-с-ы*), чтобы он знал, как название предмета слышится. И учим ребенка самого сказать: *ч а с ы!* (а не *ч-а-с-ы*), чтобы он знал, как название предмета произносится для других. Следовательно, и желая показать ученику, каково название предмета (часов) на вид, мы должны показать все это слово *ч а с ы* написанным на бумаге.

2. Если владеющий грамотой человек способен видеть слова целиком, то к этому способен и начинающий обучаться грамоте, ибо зрение у грамотного и неграмотного одинаково. А потому и надо при начале же обучения грамоте показывать детям слова в целом виде, чтобы они привыкали соединять (ассоциировать) с известным словом целое его начертание.

3. Если слова в предложениях даются нам легче, чем слова одиночки (изолированные), то с первых же уроков надо давать слова в предложениях и вообще не предлагать для чтения списки или столбцы слов, не объединенных смыслом одного предложения, памятуя, что и в жизни никогда нам не приходится читать подобных перечней.

Первые уроки: усвоение слов. В соответствии с только что указанными требованиями и составлена книжка для обучения грамоте «Словечко», которую нельзя назвать букварем, потому что не изучение букв положено здесь в основу метода. Буквы и слоги мы почерпаем из слов, и уже только после этого разгадываем новые слова по буквам и слогам.

Начинаем сразу с целого слова. И первые уроки посвящены усвоению одних только слов: *д а й, м о й, м а м а, д о м а, д о м о й, д о м.*

Вот в каком примерно виде можно вести с детьми первый урок, — ознакомление с словом *ДАЙ*.

— Тебе хочется хлеба. И ты видишь, что у товарища есть лишний кусок, и он тебе его даст: только попросить. И ты хочешь попросить. Не говори, а подумай, какое маленькое словечко ты ему скажешь, чтобы он тебе дал. Есть ли у вас в голове это маленькое словечко? У всех? У тебя есть?

— Скажите это словечко.

— *ДАЙ!*

— Вот у меня это слово *ДАЙ* написано на таблице, я покажу вам его, чтобы вы везде его узнали, где ни увидите. Выставляет таблицу.

<i>ДАЙ</i>

— Заметьте хорошенько это написанное слово. Это — *ДАЙ*. — Называют его все и поодиочке, а учитель показывает то указкой на слово, то саму карточку, беря ее за угол.

Читают с картинками (или с предметами): *ДАЙ* (ключ), *ДАЙ* (молоток),

ДАЙ (кувшин), ДАЙ (чайник). (Картинки предметов в большом масштабе каждый учитель может приготовить сам.)

— Вот теперь вы знаете в лицо слово ДАЙ. Надо научиться самим рисовать это слово, чтоб мы могли другим показать его или послать, и другие также его бы поняли.

— Буду писать на доске мелом слово ДАЙ, а вы все замечайте, что я делаю. Пишет Д.

— Все ли слово ДАЙ я написал?

Ученики видят, что не все.

— Нет, не все, я только начал писать слово. Я написал у слова только одно... начало.

Приписывает А.

— Теперь все ли уже слово ДАЙ вышло? Окончено ли оно: посмотрите! Или конца у него нехватает?

— Конца нет.

— Напишу и конец (Й), ДАЙ.

Теперь у слова есть и начало и конец, а между ними есть еще середина.

— Кто мне покажет в слове начало? Откуда начинается и куда идет слово: слева направо или справа налево, если смотреть ему в лицо? Кто покажет в слове конец? Кто покажет середину?

— Посмотрите теперь хорошенько на начало слова. На что оно похоже?

Учитель показывает пальцами своей руки и рисует на доске верхнюю часть буквы Д (домик, шалаш, козлы). И нижнюю (скамеечка). Д — домик на скамеечке.

Пишут. Сначала в воздухе (воображая, что пишут на стене, которая перед глазами). Потом — на досках, на бумаге. Один ученик пишет на классной доске.

Написанная буква Д отнюдь не произносится (как Д). Это — просто „начало“, „домик“...

Рисуют середину (А — домик с перекладинкой). В воздухе. На бумаге. На доске.

Рисуют конец (Й — с крышкой, с шапочкой и т. п.).

Повторяют писание всего слова за-одно. И потом пишут предложения, заменяя рисунком дополнение при ДАЙ. Например, учитель диктует: „Напишите дай молоток!“ Дети пишут ДАЙ и рисуют молоток, кто как сумеет.

ДОБЫВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ВИДИМОГО СЛОВА И ИХ УСВОЕНИЕ

... В решении этого вопроса метод «Словечка» существенным образом расходится с так называемым звуковым методом. Дети, учащиеся по звуковому методу, начинают свою грамоту с элементов слова, т. е. с букв. Звуковое значение буквы они узнают непосредственно из уст учителя, который в известные моменты говорит: вот сейчас я покажу вам знак такого-то звука. И показывает букву. Из букв строятся слова. В звуковом методе ученики принимают на веру и берут на память буквы.

Дети, учащиеся по «Словечку», начинают свою грамоту с самых слов. Учитель о словах, а не о буквах говорит им: «сейчас я покажу вам»... А элементы слов? — Они почерпаются самими учениками из знакомых слов, являются результатом их работы. Служебное звуковое значение этих элементов узнается, так

сказать, на самом месте их службы. Каким образом? Это можно видеть из примеров.

1. *Первый случай.* Дети узнали от учителя, что начертание МАМА читается (звучит, значит) м а м а. Учитель теперь желает, чтобы дети узнали еще, что МА читается (звучит) ма. Для этого ему нет нужды говорить о значении отдельных букв. Он просто велит детям, глядя на слово МАМА, сделать слуховой его анализ. Дети расчленяют слово и получают элементы: ма-ма. Сколько долей в слове? — Две. Не одинаковы ли? — Одинаковы. Если яблоко я разрежу пополам, то у меня будет две? .. (половины!). Стало быть, и в слове м а м а две половины... Посмотрите на слово МАМА. Не видите ли в нем две одинаковых половины? Кто возьмется разделить линейкой слово МАМА на две половины? Закрой вторую половину слова. (Осталось МА). Как прочитаешь? — ма. А что у тебя закрыто? — Тоже ма. Слог МА добыт. Учитель показывает его отдельно на таблице и вывешивает на стену.

2. *Второй случай.* Дети узнали, что ДОМА (стр. 2) читается д о м а. Учитель велит детям, смотря на слово ДОМА, сделать слуховой его анализ. Получаются элементы слова: д о-м а. Сколько долей в слове? — Две. Которая вам знакома по виду, первая или вторая? — Вторая — ма.

Покажи нам, где в этом слове ма? (Показывает МА, очерчивая пальцем или указкой круг.)

Вот МА! Теперь закрой ма. Что у нас осталось? — до! Смотрите, какое до! ДО показывается отдельно на таблице и вывешивается на стену, как изученный элемент. (Изученные элементы должны быть постоянно перед глазами учеников.)

3. *Третий случай.* Ученики из слова МАЛА (шапка мала) узнают вышеописанным порядком элемент ЛА. Требуется узнать еще элементы ЛО и Л. В «Словечке» при помощи картинок (см. ниже слова в скобках) даны такие сопоставления:

(чашка) мала	(ложка) мала
(ведро) мало	(колесо) мало
(ножик) мал	(кувшин) мал

П. П. Мироносицкий, Словечко. Книжка для обучения грамоте с медотическими указаниями для учителя, М. 1912.

КРИТИКА АМЕРИКАНСКОГО МЕТОДА «ЦЕЛЫХ СЛОВ»

К. Житомирский

В английском языке 13 гласных звуков и 6 гласных букв. Но это не значит, что каждая гласная имеет от 1 до 3 произношений. Нет, 13 гласных звуков имеют в английском письме более ста способов обозначения, иначе говоря: почти каждая буква может иметь почти все 13 звуков, и почти каждый звук может быть обозначен любой из 6 букв или еще и их комбинациями. Буква а, например, называется эй. Идеальное письмо требует, чтобы буква а везде произносилась эй, и чтобы всякий звук эй изображался не иначе, как буквою а. На деле же звук эй имеет

восемь способов изображения, а буква а имеет девять различных произношений. Звук и имеет 22 способа обозначения (12 способов для краткого и, 10 — для долгого), звук э изображается 12 способами и т. д.

Мыслимо ли при этих условиях основывать методы обучения грамоте на буквенно-звуковом анализе?

Метод, к которому вынуждены прибегать англоговорящие народы, и который вовсе не представляет новейшего американского изобретения, как, повидимому, многие думают, не может на первой ступени обучения быть иным, чем тот, к которому прибегают народы, пользующиеся идеографическим письмом, например, китайцы. Разница лишь в том, что китайцы при методе изучения целых слов без всякого анализа и остаются, тогда как англоговорящие народы могут и должны ими пользоваться только в первый период обучения грамоте. Изучив за первые 1—3 месяца значительное число слов без понимания, что слово писанное состоит из букв, а устное — из звуков, они приобретают запас мало осознанных значений многих букв устойчивого характера (согласных). Сопоставляя изучение слова и обращая внимание учащихся на буквы, имеющие устойчивый звук, учитель может добиться того, чтобы дети, умеющие говорить по-английски, читали тексты, не очень запутанные орфографически, по незнакомым буквам, почти исключительно согласным. Гласные звуки они угадывают по контексту, пока орфография не ассоциируется у них с правильным произношением. Первое время гласные буквы играют роль пустого места, где должен быть вставлен гласный звук, соответствующий смыслу, а не букве. Так же читал бы русский мальчик текст, в котором все гласные звуки одинаково изображены звездочкой, например: ч*т*ть б*з гл*сн*х в*вс* н*тр*дн*, к*к мн*г*м к*ж*тс*.

Таким образом, на первой ступени американский метод совпадает с китайским, на остальных — с употребительными у нас. Такая двойственность метода вытекает из самой системы английского письма... Китайские дети знают только метод чтения целых слов, потому что их письмо сплошь идеографично. Англоговорящие дети нуждаются в смешанном методе, ибо в английском письме, независимо от значительного количества действительных иероглифов, буквы и знаки находятся в такой слабой зависимости одни от других, что нет возможности начать с буквенно-звукового анализа.

Устойчивость русского произношения буквы достаточно велика, чтобы ребенок мог с первого же урока понять, что буквы суть символы звуков... Как ни громоздок американский метод, он вполне пригоден для английской грамоты. Но зачем нам брать на себя бесполезную обузу предварительного иероглифического изучения нескольких сотен слов, когда мы имеем возможность сразу приступить к тому буквенно-звуковому анализу, ради возможности пользоваться которым английский учитель несет предварительный тяжелый и продолжительный труд... Американцы изобрели свой метод для себя. Это не изобретение Эдиссона, де-

лаемое гениальным американцем для всего человечества. В данном случае применимо положение Монро: «Америка для американцев!»

К. Житомирский, Школа и жизнь, 1915, № 6.

ОБ АМЕРИКАНСКОМ МЕТОДЕ

В. Вахтеров

Я случайно прочел статью П. Сычева «Психологические обоснования американского обучения грамоте взрослых». Статья помещена в брошюре, изданной Всероссийской чрезвычайной комиссией по ликвидации безграмотности при Главполитпросвете, и, как видно из заглавия брошюры, напечатана для руководителей занятиями.

«Несмотря на то, — пишет Сычев, — что осенью прошлого года на методической конференции, созванной Всероссийской чрезвычайной комиссией по ликвидации неграмотности, а также на Всероссийском съезде по ликвидации неграмотности в феврале 1922 г., пальма первенства торжественно вручена американскому методу, тем не менее он иногда с трудом входит в практику, в жизненный обиход, наталкиваясь иногда на удручающее непонимание и враждебное отношение со стороны работников по ликвидации неграмотности» (курсив мой)...

Что учителя не понимают сущности американского метода, в этом отношении Сычев, может быть, и не прав... Но что учителя относятся враждебно к названному методу, это, кажется, верно, и подтверждения этого факта приходится читать не только в педагогических журналах, но даже в газетах.

В издании Чрезвычайной комиссии имеются в виду, конечно, взрослые и подростки, но аналогичные жалобы на учителей раздаются и относительно детских школ.

С первого взгляда получается что-то странное. Американский словозрительный метод рекомендуется Чрезвычайной комиссией, воодушевленной самыми лучшими намерениями ликвидировать позорное наследие прошлого — нашу русскую безграмотность. Два съезда торжественно вручают этому методу «пальму первенства», а народные учителя не хотят этого метода знать.

А между тем, народный учитель не может равнодушно, а тем более враждебно относиться к тому, чего требует революция в деле народного образования. Заслуги народного учителя перед революцией громадны.

Как известно, наиболее энергичным пропагандистом американского словозрительного метода был в свое время журнал, издаваемый при училищном совете правительствующего синода, «Народное образование». Редактор этого журнала сам составил букварь по словозрительному методу¹. Но несмотря на давление

¹ Имеется в виду Мироносицкий и его «Словечко». (П. А.)

синодального аппарата, учителя упорствовали и некоторые из них видели в этом методе возвращение к старому механическому буквослагательному методу...

Когда требования применять американский метод исходили из такого гнезда реакции, как учреждение, возглавляемое Победоносцевым, то можно было допустить, что народный учитель, и не вникая в существо дела, мог просто по своему классовому чутью отнестись резко отрицательно к американскому методу. Ведь народные учителя по своему происхождению в огромном большинстве принадлежат к классу рабочих или крестьян, и в них сильно выражены классовые инстинкты. Естественно, что все исходившее от тогдашних властей, встречало в народно-учительской среде враждебное отношение просто по инстинкту, без долгих размышлений и без предварительного изучения вопроса. Но сейчас, когда эти требования идут от революционного правительства, классовый инстинкт и любовь к своему делу должны были бы толкать народного учителя навстречу стремлениям Чрезвычайной комиссии по ликвидации безграмотности. Стало быть, здесь надо искать объяснения враждебного отношения не в бессознательном противодействии по инстинкту, а в самом существе требований... Обвинение в непонимании американского метода падает и на меня, потому что я не раз выступал против этого метода, между прочим на Всероссийском учительском съезде в 1913 году. И я перехожу к оценке этого метода по существу...

Американский прием, который мы имеем в виду, явился следствием одного прискорбного недоразумения. В 70-х годах прошлого века Гельмгольц экспериментально доказал, что хорошо грамотные люди читают не по буквам, а сразу схватывают целые слова и даже фразы по их характерным признакам, как мы сразу узнаем знакомый дом или знакомого человека. И американские педагоги рассуждали, что, если грамотные читают не по буквам, а целыми словами, то и начинающих надо приучать также читать целые слова, не обращая внимания на буквы и обозначаемые ими звуки...

В течение 15—25 недель американские дети читают слова, как китайцы читают свои иероглифы, т. е. по внешнему виду целого слова. Но у китайцев нет букв, а каждое понятие выражается одним единственным знаком. Сколько слов, столько и знаков. У китайцев 40 000 особых знаков, из коих каждый выражает особое понятие. Мы с нашими 30 знаками (буквами) в ужас придем от этого количества иероглифов. Американцы, обладающие буквами, не до конца проводят китайский метод. Заучив 125 слов по китайски, они во 2-е полугодие переходят к буквам, а до этого времени ученик не знает самого принципа, самой сути письменности...

К сожалению, американские педагоги не уяснили себе своевременно тех технических различий, какие существуют между чтением хорошо грамотного человека и начинающего учиться. Позже, когда были произведены экспериментальные исследования над чтением начинающего учиться (Вебер, Мессмер, Додж, Мей-

ман и др.), оказалось, что его чтение не похоже на чтение хорошо грамотного человека. Наиболее полное исследование процесса чтения принадлежит Эрдману и Доджу и они в своей совместной капитальной работе подтверждают, что начинающие люди читают не по буквам, а узнают зараз целые слова и даже группы слов. Но относительно чтения начинающего они, на основании точного анализа первоначального чтения, утверждают, что в течение нескольких недель начинающий читает и должен читать слова, связанно произнося звуки, соответствующие указанным буквам слова. А это, по их словам, необходимо для того, чтобы сделать ясным и при том в отдельности те элементы слова, которые в слове изображены отдельными буквами, и возможно крепче утвердить ассоциации между буквами и соответствующими им звуками...

Так как, по экспериментальным исследованиям, при акте чтения, аналитические и синтетические процессы совершаются совместно во всех названных частичных видах деятельности, то Мейман является сторонником аналитико-синтетического метода и на стр. 105 (т. III, изд. 1-е) пишет: «Правильным путем было бы, следовательно, соединение обоих методов в такой форме, чтобы в начале служили подробные упражнения в звуковом анализе слов, сопровождаемые некоторыми сообщениями из области фонетики; параллельно с этим звуковым анализом должно выполняться зрительное расчленение соответственного образа слов, а затем синтетический метод должен быть применен с такой точностью и основательностью, как будто предшествовавших аналитических упражнений совсем и не было, чтобы таким способом было обеспечено точное схватывание элементов»...

Любопытно, что гипноз американского примера возымел действие в России уже после того, как в Америке наступило разочарование в данном методе. После исследований, произведенных над чтением начинающих, в Америке начался поворот в сторону звукового метода. Е. Н. Янжул, первая познакомившая русскую публику с американским методом, пишет, что этот поворот начался с 1887 года...

Какой-то злой рок преследует нас. Когда в одном случае Европа, а в другом — Америка начали сознавать свои ошибки и стремиться к их исправлению, мы, русские, именно эти ошибки, и именно в момент обнаружения их, перенесли на русскую почву...

Читать — это не значит только угадывать слова по их внешнему виду, надо еще иметь возможность проверить эту догадку в случае сомнения, а такие сомнения у начинающего встречаются на каждом шагу, чуть не при каждом слове. Но нет и не может быть другой такой точной проверки, как чтение по буквам. И обучающиеся по американскому методу лишены этой возможности, потому что они не знают ни букв, ни соответствующих им звуков...

Дети, разлагая устную речь на слова, слоги и звуки и находя для каждого звука соответствующую букву, хорошо понимают,

что к чему. Они уже проникли в тот процесс, который пережил изобретатель алфавита. Они испытывают радость изобретения. Радость, испытываемую безграмотными, когда они начинают проникать в секрет чтения, наш народ сравнивает с радостью слепца, когда тот начинает прозревать. Но американский метод, мешающий ученикам проникнуть в самый процесс чтения, основанного на алфавите, исключает эту возможность переоткрытий, ибо дает письменное слово в готовом виде и требует его механического запоминания, без разложения устного слова на звуки, без знания соответствующих букв. Ученики не знают, что именно символизирует каждая буква и почему данное слово пишется именно так, а не иначе. . .

Быть может, защитники словозрительного метода из синодального журнала «Народное образование» радовались, что этот метод суживает роль сознания, но ведь современные наши сторонники американского метода не отрицают роли сознания во всех других случаях. Почему же, признавая его значение в одних областях, они игнорируют его в данном случае? А между тем, работа сознания не менее важна и здесь. . .

У американцев есть одно оправдание для американского метода — это свойства английского языка. Говорят, что по английски пишется Манчестер, а выговаривается Бирмингам. Это анекдот. Но вот один из примеров, насколько у них начертание слов отличается от произношения. Слово *psychology* произносится *сайкологджи*. Звук А у них обозначается более нежели 10-ю способами. С другой стороны, буква А, например, в разных словах произносится более нежели 10-ю способами (то как Э, то как О, то как А и т. д.). Вениамин Думвилль, делавший в 1912 году доклад на съезде Британской Ассоциации в Англии в секции по научной педагогике, утверждал, что всякий исследовавший внимательно вопрос об отношении между произношением и начертанием слов, найдет, что три четверти всех слов, встречающихся в английском языке, являются в этом отношении неправильными, т. е. произносятся вовсе не так, как произносятся буквы. . .

У русских сторонников американского метода нет этого оправдания, равно как нет и того извинения, какое имели американские учителя до 1887 года, когда им еще не была известна экспериментально установленная психология чтения начинающего ребенка, а была известна только психология чтения хорошо грамотного человека. И сейчас, почти через 30 лет после того, как американские педагоги остыли от увлечения своим методом, нам нет оснований декретировать этот метод. . .

И совершившаяся уже эволюция американского метода дает мне надежду, что наиболее искренние из защитников его скоро придут к народным учителям и скажут: «вы были правы, а мы ошибались, увлекаясь словозрительным методом».

Первые шаги обучения, сборник под ред. М. Рубинштейна, М. 1925. Посмертная статья Вахтерова „Об американском методе“.



Глава вторая

МЕТОДИКА ЧТЕНИЯ

ВВЕДЕНИЕ

После методики обучения грамоте в методической литературе дореволюционного прошлого наиболее разработан вопрос о постановке послебукварного чтения в школе. С наибольшей полнотой развита система „объяснительного чтения“, игравшего первостепенную и прогрессивную роль в пореформенной школе 60—70-х годов. Это чтение имело энциклопедический характер, так как за отсутствием в программе начальной школы особых предметов — географии, естествознания, истории — сведения из этих областей знания сообщались на уроках объяснительного чтения статей географического, естествоведческого и исторического характера.

Многие из приемов объяснительного чтения, чрезвычайно полно представленных в дореволюционной методике, с большой пользой могут быть применены и в наше время: таковы в особенности приемы объяснения непонятных слов, приемы логического анализа статей и анализа языкового, приемы уяснения главной мысли в прочитанном произведении, особенности в приемах чтения художественных произведений и деловых статей и многое другое.

В связи с разработкой приемов ведения объяснительного чтения художественных произведений, в методической литературе особо выделен вопрос о выразительном чтении. То, что дано в настоящей хрестоматии по этому вопросу, представляет для современного учителя, в особенности для начинающего учителя, двойной интерес: здесь вскрывается и теория искусства выразительного чтения и даются чисто практические указания, как ставить выразительное чтение в школе.

В противовес системе „объяснительного чтения“ была выдвинута система „воспитательного чтения“ и примыкавшее к ней же течение „литературного чтения и бесед“. Ряд положений, выдвинутых этими направлениями в методике чтения может быть использован и в нашей школе. Эти положения и приемы руководства чтением цельных, законченных литературных произведений могут быть применены в руководстве как классным, так и внеклассным чтением.

Кроме того, представители указанных течений отметили крупные недостатки в объяснительном чтении, которые проявляются иногда и в настоящее время и которых надо всячески избегать.

В современных условиях применима не вся система объяснительного чтения, а отдельные приемы, ведущие к осмысленному чтению текста. Ценны в по-

становке объяснительного чтения приемы работы над текстом с упражнениями в развитии речи, пересказы прочитанного и руководство ими, составление планов и т. п.

Что касается течения, известного под названием „воспитательного чтения“, то необходимо сказать, что оно было в дореволюционное время более характерно для постановки чтения в средней школе и меньше находило применения в начальной школе; самая идея воспитательного чтения имеет живой смысл для современной как средней, так и начальной школы.

Течение „литературного чтения и бесед“ представлено было в методической литературе довольно слабо. И это течение, как и „воспитательное чтение“ было более характерно для методики литературного чтения в средней школе.

Используя положительное во всех указанных направлениях в методике чтения, надо избегать отрицательных сторон в них. Так, объяснительное чтение часто вело к злоупотреблениям словотолкованиями, отвлекавшими внимание от основного содержания читаемой статьи.

Материал по разделу методики чтения расположен аналогично предыдущему разделу: сначала даются статьи общего методического характера из наиболее популярных методик — Солонины, Миропольского, Зимницкого, Ельницкого, Тихомирова, а затем представлены высказывания наиболее крупных педагогов-методистов: Ушинского, Корфа, Стоюнина (деятель 70—80-х годов), Бунакова, Воскресенского (видного методиста, бывш. директора Гатчинской учительской семинарии), Трояновского, Алферова.

По выразительному чтению даны выдержки из специального труда Анастасиева, из сборника статей Шереметевского (гидного московского преподавателя русского языка) и из методики Алферова.

По методике „воспитательного чтения“ даются выдержки из книги крупного московского педагога Ц. Балалона („Воспитательное чтение“) и Тумима („Классные литературные чтения и беседы“). К критике „объяснительного чтения“ даны высказывания Шереметевского и Поливанова.

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ЧТЕНИЯ

П. Солонина

ЗАДАЧИ ЧТЕНИЯ

В настоящее время, кажется, признается уже всеми, что задача народной школы состоит не в том, чтобы научить детей читать и писать, но в том еще, чтобы сообщить им первоначальные, самые необходимые знания; недостаточно, говорят, дать сельскому дитяти орудие для приобретения знаний, — надо еще указать ему и самый путь, посредством которого оно может достигнуть этой цели, указать и заставить полюбить источник, откуда можно черпать эти знания. Таким источником является в народной школе книга для чтения, а средством для приобретения знаний — объяснительное чтение.

Какого же рода знания и в каком объеме может дать дитяти начальная школа при посредстве книги для чтения? Так как жизнь каждого человека складывается из его отношений к природе и к другим людям, то и знания, необходимые для каждого учащегося, должны касаться двух этих областей исследования.

Другими словами: ученик начальной школы должен получить общие сведения, с одной стороны — о предметах и явлениях природы, а с другой — об отношениях людей между собой. Знание природы необходимо ему для того, чтобы правильнее, яснее смотреть на мир, а знакомство с отношениями людей — для определения своих собственных отношений к ним, для уяснения тех нравственных правил, которыми должны руководствоваться в жизни. Задача эта, конечно, широка и серьезна, но не невыполнима. Итак, мы подошли к главной цели объяснения чтения в начальной школе — к сообщению реальных знаний о природе и нравственных понятий о человеке. За нею следует другая, почти в такой же степени важная, это — обогащение детской речи новыми словами, выражениями и оборотами, одним словом, *обучение языку*. К чему послужат для дитяти приобретенные понятия, если оно не владеет средством для выражения их, если в речи его нет форм, при помощи которых можно было бы отличить одно понятие от другого, сходное от несходного, существенное от второстепенного и т. д.? Читая статьи самого разнообразного содержания, дети, вместе с новыми для них понятиями, приобретают еще и словесные формы для выражения этих понятий, совершенствуют свою речь, свое умение толково выражаться, исправляют недостатки своего языка и научаются логически излагать свои мысли как устно, так и письменно. Наконец, на уроках объяснительного чтения может иметь место *изучение языка и со стороны грамматической*. В видах удовлетворения всех этих целей составлены и лучшие из наших книг для чтения в начальной школе: в них мы находим статьи, знакомящие детей с природой, статьи бытового содержания, разъясняющие нравственные понятия, и, наконец, статьи собственно для изучения языка. Некоторые же, наиболее удачные по форме и по содержанию, статьи могут служить и для всех трех целей вместе.

ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ

... Изучать язык можно двояким образом: *практически*, как словесный материал, как орудие мысли и чувства, и *теоретически*, т. е. грамматику языка, законы и правила родной речи. В первом случае мы обогащаем речь новыми словами, выражениями и оборотами, стараемся постигнуть дух языка, насколько он проявляется в речи народной и литературной. Во втором — узнаем конструкцию (строение) и законы родного языка, которым он подчиняется. Но так как формы народной речи, при всей своей силе, образности и крепости, недостаточны еще для выражения высших понятий, то изучение ее должно дополняться изучением обработанной литературной речи, представляющей формы для выражения понятий высшего порядка. В лучших из наших книг для чтения мы находим статьи, в которых сила, свежесть и картинность народного языка соединяются с изяществом и обработанностью языка литературного, все это не может не влиять на улучшение речи детей, которая вследствие этого становится бо-

лее полную, ясную и законченную... Наконец, уроки объяснительного чтения дают весьма благодарный материал и для изучения языка со стороны грамматической. Простота и легкость языка, близкого к разговорному и соединяющего в себе достоинства литературной и народной речи, облегчают знакомство с главнейшими законами нашего языка и применение этих последних на практике.

П. Н. Солонина, Записки по методике русского языка, СПб 1914.

КАЧЕСТВО ЧТЕНИЯ

С. Миропольский

В чтении, как искусстве, довольно ясно обозначаются три главных момента: а) правильность и беглость чтения; б) сознательность (логическое чтение) и в) выразительность (чтение изящное).

ПРАВИЛЬНОСТЬ И БЕГЛОСТЬ ЧТЕНИЯ

Мы уже сказали, что чтение на всех ступенях должно быть сознательным; достижение правильности, верности чтения без этого условия немислимо. Равным образом, верность чтения должно составлять нераздельное свойство и беглого чтения, иначе что толку, если ученик будет читать скоро, но перевирая слова, опуская звуки — «пятое через десятое»? Верность чтения должна быть одною из первых забот учителя при обучении грамоте, потому что без этого условия итти далее бесполезно. Сначала ребенок читает медленно, с напряженным вниманием всматриваясь в начертания слов и с трудом сочетая звуки их. Чем дальше, тем работа эта становится легче; не следует только торопить ученика на первых порах... Лишь бы сначала шло дело верным и прямым путем, твердо, с уверенностью, — беглость чтения явится далее; всему свое время. Вот несколько правил, соблюдение которых важно для достижения беглости в чтении.

1) Беглость чтения составляет результат *навыка*; всякий навык приобретается путем *упражнения*; — следовательно, чем больше будет ребенок читать, тем более у него будет развиваться навык читать бегло, живо, тем легче для него будет становиться процесс чтения.

2) Так как существо беглости чтения заключается в навыке свободного сочетания звуков в слова и слов в речи, по печатному и письменному шрифту, то само собою понятно, что достижение этого навыка предполагает *не затверживание одного и того же*, но постоянное *чтение вновь*, где ребенок действительно бы упражняясь в искусстве схватывать взором целые печатные слова и без затруднения их устно воспроизводить, звук за звуком. «Только тот станет читать бегло, кто будет читать много», вполне справедливо замечает барон Корф.

3) Для упражнения в чтении целого класса должны быть едиобразные книги для чтения; чтение идет а) *поодиночно*, при чем другие следят за чтением по книгам и один продолжает то, что начал другой; б) *хоровое* чтение применяется к небольшим предложениям, при чем особенное внимание учителя должно быть обращено на отчетливость такта, одновременность выговора слов, ясность произношения.

4) Хотя учитель не должен требовать сразу беглого чтения, но постепенно переходить от медленного к скорому, тем не менее он не должен допускать чтения *протяжного*, неестественно растянутого, *певучего*. Чтение даже медленное должно идти бодро, свежо.

5) Наблюдение за выговором звуков, слогов и слов *громким, ясным и чистым* должно составлять постоянную заботу и общее правило при чтении. Но ни в каком случае последнее не должно быть *крикливым*, неестественным.

6) В местах, для чтения затруднительных, рекомендуется делать *звуковой анализ*, но не останавливаться на нем долго; равно как при объяснении непонятных слов (таких, впрочем, в статьях для беглого чтения не должно бы и быть) отнюдь не следует вдаваться в подробности, но ограничиваться лишь указанием предмета или явления, ими обозначаемого, или просто словесным их значением.

7) Хотя мы уже сказали, что беглость в чтении приобретает чтением *нового*, но тем не менее полезно бывает иногда делать *повторения* прочитанных статей, так чтобы легкость и свобода чтения их стали доступны большинству учеников.

8) *Чтение про себя* хотя и может служить для навыка в свободном обладании искусством чтения, но на первой ступени допускается только в виде классной работы, втихомолку, и то не часто; форма молчаливого чтения более имеет место уже для учеников, вполне освоившихся с искусством читать свободно и сознательно.

СОЗНАТЕЛЬНОСТЬ ЧТЕНИЯ

Сознательность, как мы уже не раз замечали, составляет общий и существенный элемент чтения на всех его ступенях; но, конечно, она приобретает тем более значение, чем более развивается учащийся умственно... Мы считаем положительно ошибкою, вредною притом для школы, довольно распространенный у нас (и в теории и в практике) обычай — *разделять механическое чтение от сознательного*, причем сперва учат механизму, а потом переходят к навыку в сознательном чтении, т. е., сперва разовьют в дитяти, с самых первых пор, когда привычки и впечатления особенно сильны (именно своею пассивностью), *вредную привычку читать, ничего не понимая*, и когда эта привычка достаточно окрепнет и утвердится, принимаются за тяжкий и неблагодарный труд — устранять усвоенную привычку, приучать к совершенно *иному* чтению — сознательному...

Предложим здесь некоторые методические правила, на которых основывается чтение, с целью сделать его возможно более сознательным.

1) Первым условием сознательности чтения должно признать действительное *соответствие содержания* читаемого степени развития, восприимчивости и понимания учащихся. В этом отношении не только мысли, но слова и выражения читаемых статей должны быть *доступны* детям.

2) Так как сознательность чтения предполагает понимание и усвоение содержания читаемого, то нужно обращать внимание не только на *целое*, на основную мысль статьи читаемой, но и на *точное, отчетливое* понимание каждой *частности*.

3) Одним из главных условий сознательного чтения должно признать *навык* детей ясно и отчетливо понимать и усваивать *чужую речь*. . . Поэтому, в видах сознательности чтения, полезно рекомендовать учителям предварительное чтение, упражнять детей в сознательном *пересказе* устных рассказов, сообщаемых учителем, а затем и в *передаче* рассказов, читаемых учителем и учениками.

4) Чем более будет *самодеятельности* учеников в отыскивании смысла читаемого, тем лучше. Учитель только наводит учеников и руководит их занятиями, а дети *сами* пусть вникают в дело, отыскивают смысл слов и предложений.

5) Руководство учителя при чтении, для возможно большей его сознательности, особенно важно при *логическом анализе* читаемого. Самый анализ должен касаться не грамматических форм и связи слов и предложений, но действительного отношения предметов, составляющих содержание статьи; форма этого анализа, как справедливо замечает Дистервег, всего лучше и удобнее — *вопросительная*. . . Всего лучше, если учитель будет предлагать свои вопросы, *разъясняющие* взаимную логическую зависимость понятий, *не прерывая* даже чтения целых предложений. Вопросы эти могут идти после каждого прочитанного слова, связывая предыдущее с последующим, так что читаемые учеником слова представлялись бы в виде ответов на предлагаемые учителем вопросы. Однако и этот прием *не следует доводить до крайности*, не следует применять *слишком часто*; он полезен сначала, или там, где ребенок видимо затрудняется пониманием читаемого. Но гораздо лучше на первый раз стараться избегать статей, трудных для детского разумения.

6) Если избранная статья для чтения довольно обширна или содержание ее представляет некоторые трудности для детского ума, учитель может предварительно познакомить с содержанием статьи учеников в сжатом рассказе. Все же слова, затруднительные или требующие особых объяснений для учащихся, непременно *разъясняются* учителем *до чтения* статьи, так чтобы при встрече объясненного слова ученики могли сами понять его смысл, припомнив объяснение учителя. Нет ничего хуже, как останавливаться над словами, трудными для понимания детей,

во время самого чтения, — такие остановки только развлекают их, чтению же сознательному не научат.

7) В числе средств для чтения сознательного можно допускать и чтение *про себя*; но допускать его можно лишь, когда дети достаточно навыкли в чтении и верном и беглом, и затем при таком чтении необходимо требовать передачи прочитанного. В этом случае ученик как бы ведет с книгой беседу втихомолку и, узнав нечто от нее, передает узанное другим.

8) Для чтения втихомолку нужно выбирать статьи: а) небольшие, б) особенно интересные и в) нечитанные прежде. Несоблюдение этих требований может лишить чтение про себя всякого значения.

9) При совокупном классном чтении следует чаще привлекать внимание всех к читаемому, побуждая иногда заметить ошибку в логичности чтения, иногда передать коротенько читанное и т. п. В пересказе прочитанного принимает участие не только сам читавший, но все его слушатели, по возможности.

10) Так как задача сознательности чтения заключается в том, чтобы дать ученику возможность ясно и отчетливо понимать не только каждое слово в отдельности, но и в их совокупной связи, то необходимо учителю, при усвоении учениками слов, обращать внимание на значение, в каком слово употреблено, в собственном или не собственном, и т. п.

11) С сознательным чтением в ближайшей связи находится и *произношение*. . . Кто верно понимает мысль, тот верно и передает ее в тоне голоса при чтении.

12) При достаточном навыке в сознательности чтения, для дальнейшей его выработки, полезно учителю иногда самому *вслух прочитывать* правильно, бегло и логически взятый для чтения учеников отрывок. Отличное чтение учителя составляет одно из главных условий совершенства этого искусства в учениках. Здесь достигаются две цели: а) ученики будут иметь перед собою живой и наглядный пример образцового чтения и б) могут лучше вникнуть в существо читаемого, что составляет одно из важнейших условий чтения логического. Когда дитя слушает чтение с естественным ударением, с естественным выражением, оно приучается относиться к чтению так же, как оно относится к обыкновенной изустной речи. Навык этот весьма важен.

13) Прочитав *сам*, учитель вызывает желающих прочесть *так же*, как он читал. Учитель в этом случае не должен быть строгим. Бодрость и уверенность в силах — вернейшие союзники успеха в учении, нужно их беречь.

14) Хотя чтение *вновь* весьма важно как для беглости, так и для сознательности чтения, но полезно и *останавливаться* на избранных отрывках, *повторяя* их несколько раз, пока все ученики достигнут способности читать их вполне хорошо.

15) Как одно из средств сознательного чтения и возбуждения в детях любознательности, ученикам, уже развившимся несколько, рекомендуется давать небольшие рассказы для чтения *на дом*: разумеется, такое чтение должно совпадать с классными занятиями и затем пересказываться в классе.

Выразительное, иначе изящное или эстетическое, чтение вообще мало и до сих пор обращает на себя внимание в наших школах. Кому неизвестно, как мало у нас хороших чтецов? Не только ученики, но и из учителей редко кто обладает способностью изящного чтения. Конечно, нельзя объяснить этот недостаток природною неспособностью: для этого нет оснований; в виду почти общего пренебрежения изящным чтением, замеченный факт просто объясняется тем, что в школах такому чтению у нас не учили. . . Каждый человек может достигнуть той степени искусства выразительного чтения, какую представляет наша простая быденная устная речь, иначе — каждый может научиться читать так как он говорит. До этой степени выразительность чтения может и должна быть изучаема в школах, дабы стать общим достоянием всякого грамотного человека. Какие можно указать средства для достижения этой цели? Они у каждого под руками.

1) Первая степень выразительного чтения заключается уже в чтении *правильном*. Пусть учитель строго наблюдает, чтобы *выговор* детей всегда был чист и ясен: чтобы слова произносились *раздельно*, с правильным ударением; чтобы знаки препинания соблюдались при чтении, — дети будут тогда уже на прямой дороге к чтению выразительному.

2) Сознательность чтения, как уже замечено, также служит основой для выразительности: кто вполне отчетливо *понял* и усвоил мысль автора, тот и выразит ее соответственно содержанию ее. Пусть не забывает и это учитель.

3) Но главное средство выразительного чтения бесспорно есть *образцовое чтение* самого учителя. Вот почему каждый учитель должен внимательно прежде всего поработать над собой, если хочет, чтоб ученики его научились чтению образцовому. . .

4) После примера следуют *правила* изящного чтения, которые, конечно, должны усваиваться учениками практически. Дистерверг различает три главных момента в чтении выразительном: а) *динамический*, то-есть степень силы и различного напряжения голоса; б) *мелодический*, куда входят так называемые ударения, понижение и повышение, плавность голоса и в) *ритмический*, заключающий в себе правила остановок после известных промежутков времени. . .

Особенное внимание учителей мы желали бы обратить на *простоту*, *естественность* и *искренность* чтения. Часто иные учителя считают изящным чтение напыщенное, высокопарное, неестественное. Такое чтение часто можно слышать у наших проповедников, но в нем нет ничего изящного. Манерность, искусственная аффектация, приторная сентиментальность — все это признаки отсутствия истинного изящества. Сюда присоединяется неискренность, так сказать, деланная, подогретая чувствительность, иногда сентиментальность — приторная, искусственная.

СОЗНАТЕЛЬНОСТЬ ЧТЕНИЯ

В. Зимницкий

Сознательность чтения требует, чтобы ученик соединял с каждым читаемым им словом то значение, которое принадлежит этому слову. Поэтому, если при чтении учеником каких-либо слов не пробуждается в его душе соответственных представлений и понятий, то он читает бессознательно. Другой дальнейший шаг на пути приобретения детьми навыка к сознательному чтению состоит в том, чтобы они достаточно быстро, верно и с надлежащей полнотой усваивали мысль каждого прочитываемого ими предложения. Иное дело — понять слово отдельно и независимо от остальных частей предложения, другое — сознать ту связь, в какой находятся представления и понятия, выражаемые в данном предложении. Каждое предложение заключает в себе ту или другую мысль. Кто при чтении предложений сознает мысли, выражаемые ими, тот читает их вполне сознательно, тот, значит, схватывает не одни отрывочные, разрозненные понятия и представления, но вместе с тем и ту логическую нить, которая соединяет их в одно целое. Каждая статья, даже самая небольшая, состоит из совокупности нескольких предложений, которые тесно соединены между собой. Поэтому от сознательности чтения требуется, чтобы ученик, читая статью, не только понимал каждую мысль порознь, отдельно и независимо друг от друга, но при этом сознавал внутреннюю, логическую связь между ними и воспринимал их как известную, определенную систему мыслей, как нечто цельное, стройное, органическое. Такое сознательное отношение к мыслям, находящимся в статье, в частности обнимает собою следующие моменты: 1) усвоение представлений, понятий и мыслей, находящихся в предложениях, из которых состоит каждая статья, в том порядке, в каком эти предложения следуют одно за другим, с сознанием ближайшей непосредственной связи, соединяющей их между собою; 2) сознание плана, по которому расположены все понятия и мысли в сочинении и 3) сознание той основной мысли, которая проходит по всей статье и связует в одно целое все отдельные представления, понятия и мысли, излагаемые в ней. Наконец, во многих статьях не только заключается известное количество представлений, понятий и мыслей, расположенных по определенному плану и проникнутых единством основной мысли, но вместе с тем эти представления, понятия и мысли выражены в художественных (картинных, живых) образах и проникнуты теми или другими чувствованиями: эстетическими (чувствование красоты), нравственными и пр. Отсюда возникает новое требование от сознательности чтения — чтобы нравственная и художественная сторона статей производила должное впечатление на юную, восприимчивую душу детей, чтобы они искренно, неподдельно наслаждались живыми, изящными картинами природы и жизни людей, находящимися в читаемых статьях, и надлежащим образом проникались идеальными чувствованиями, которые выражаются в них. Исключать из обла-

сти сознательного чтения восприятие детьми поэтических образов и идеальных чувствований, выражаемых в художественных произведениях, ни в каком случае нельзя, потому что эти образы и чувствования составляют самый существенный, основной элемент, так сказать, самую душу их. Немало даже такого рода поэтических произведений, что с устранением из них художественной стороны они теряют всякое значение.

ОБЪЯСНЕНИЕ ОСНОВНОЙ МЫСЛИ

Венцом объяснительного чтения служит объяснение основной мысли читаемых статей. Разъяснение основной мысли статьи так важно, что без него вполне сознательное отношение детей к читаемому решительно немислимо. Не понимая основной мысли статьи, ученик неизбежно теряется в отдельных, разрозненных мыслях и понятиях, останавливает свое внимание на мелочах, не схватывая существенных пунктов статьи, и пр. Основная мысль статьи есть центр, около которого группируются все мысли ее, есть тот животворный дух, благодаря которому мысли, представления и понятия данного сочинения составляют собою стройный, цельный определенный умственный организм. К сожалению, в школах мало стараются об объяснении детям основных мыслей читаемых статей. . . Основные мысли статей разъясняются детям в прозаических сочинениях иначе, чем в поэтических. . .

Поэтические произведения отличаются от прозаических двумя главнейшими характеристическими чертами: 1) тем, что предметы и явления, излагаемые в них, всегда выражаются живо, картинно, образно и 2) тем, что картинное, живое изображение мыслей и понятий непременно бывает проникнуто более или менее сильными чувствованиями. Поэтому раскрытие основной мысли в поэтических произведениях должно начинаться с того, чтобы дети, по возможности, полно, ясно и живо восприняли те образы, которые находятся в поэтических произведениях, вместе с чувствованиями, которыми проникнуты эти образы. Какими приемами достигается это? Прежде всего, ученики должны по прочтении статьи перечислить и назвать по имени все те образы, какие находятся в ней. . .

По усвоении детьми поэтических образов, раскрытие основной мысли произведения может быть сделано в следующей постепенности: 1) Прежде всего, должна быть сделана оценка тех действий, мыслей, желаний и чувствований, какие изложены в произведении, с точки зрения истины и добра, т. е. ученики должны быть доведены до понимания того, что известные поступки, мысли и желания верны, справедливы и пр., или, наоборот, — ложны, несправедливы, дурны. Такая оценка должна быть делается не только в том случае, когда предметы и явления изображаются в прямом смысле, но даже и тогда, когда они представлены в переносном, не прямом смысле. Положим, прочитана статья: «Кончил дело, гуляй смело» («Родное Слово» Ушинского, год 2-й). Первым делом учитель должен дать понять

ученикам, что мальчик весьма благоразумно поступил, отказавшись от игры с солнцем, птичкой и вишней, когда урок еще не был кончен, и охотно отправившись играть по приготовлению урока. Если прочитана басня «Чиж и Голубь», то нужно показать детям, что голубь нехорошо поступает, издеваясь над чижом и хвастаясь тем, что он ни в каком случае не попался бы в западню, что его хвастливость зависит от неопытности и что он за свое хвастовство и бессердечное отношение к чижу жестоко поплатился, запутавшись вскоре после этого в силоч.

2) Если предметы и явления изложены в поэтическом произведении не в прямом, а в переносном смысле, то детям должно быть разъяснено это. Так, по прочтении басни «Чиж и Голубь» и по окончании оценки тех действий и мыслей, какие изложены в ней, дети должны быть доведены до понимания того, что под чижом и голубем здесь нужно разуметь таких людей, которые своими действиями похожи на них, т. е. с одной стороны, — людей, подвергающихся какой-либо беде, с другой — людей, издевающихся над несчастием ближнего, хвастающихся тем, что они никогда не подвергнутся подобному бедствию и между тем впадающих в такое же или однородное несчастье.

В. Зимницкий, Условия и приемы объяснительного чтения, Вольск 1880.

ОБЩИЕ ЗАДАЧИ ЧТЕНИЯ И ИЗУЧЕНИЯ НАИЗУСТЬ ОБРАЗЦОВЫХ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

К. Ушинский

При этом занятии преподаватель должен достигать нескольких целей. Точное понимание слов и оборотов, употребленных писателем, с одной стороны, вводит дитя в более и более сознательное обладание его собственных словесных богатств, а с другой — пополняет и исправляет эти богатства, и дает, наконец, детям хорошие словесные привычки. Это уже само собою показывает, какого рода статьи должны быть выбираемы для чтения и изучения наизусть в малолетних классах. Статьи эти должны отличаться правильностью языка, правильностью и логическою, и историческою, т. е., другими словами, должны быть в одно и то же время и логичны, и народны. Правильность языка не должна быть только внешняя, ибо такая правильность, гладкость и приятность, если они не сопровождаются логичностью, даже вредны: привлекая дитя блестящими и погремущими, они именно приучают его к той болтовне, от которой мы хотели бы его охранить. Статьи, назначаемые для чтения и изучения наизусть детьми, должны быть по содержанию доступны детскому пониманию, ибо иначе они не достигнут своей главной цели: не введут дитя в сознательное обладание богатствами слова, а увеличат и без того большой запас слов и оборотов, несознанных или полусознанных дитятею. Из этого выходит также требование, чтобы статьи эти не толковали о чувствах, которые не могли

еще развиться в ребенке, и не давали ему губительной и отвратительной привычки употреблять без чувства слова, созданные глубоким чувством. Статьи эти, наконец, должны быть нравственные, т. е. в них не должно быть лжи и безнравственных уроков. Отсюда уже видно само собою, как трудно составить сколько-нибудь объемистую детскую хрестоматию из того, что представляет наша литература, в которой, кажется, ни одно талантливое перо не посвящало себя детям. Но на нет и суда нет. Должно выбирать, что возможно лучшего — вот и все.

К. Д. Ушинский, Руководство к преподаванию по „Родному слову“, ч. II, изд. 3-е, СПб 1871.

ЧТЕНИЕ ПОСЛОВИЦ, ПОГОВОРОК, ПРИБАУТОК, ЗАГАДОК, СКАЗОК, СТИХОТВОРЕНИЙ

К. Ушинский

Русские *пословицы* имеют значение при первоначальном учении отечественному языку, во-первых, по своей форме, и, во-вторых, по своему содержанию.

По форме — это животрепещущее проявление родного слова, вылетевшее прямо из его живого, глубокого источника — вечно юной, вечно развивающейся души народа. Эти пословицы и поговорки, сами дыша жизнью, пробуждают к жизни и семена родного слова, всегда коренящиеся, хотя и бессознательно, в душе ребенка: едва ли есть лучшее средство привести дитя к живому источнику народного языка и внушить душе ребенка бессознательно такт этого языка.

По содержанию наши пословицы важны для первоначального обучения тем, что в них, как в зеркале, отразилась русская народная жизнь со всеми своими живописными особенностями. Может быть ничем нельзя так ввести дитя в понимание народной жизни, как объясняя ему значение народных пословиц. В них отразились все стороны жизни народа: домашняя, семейная, полевая, лесная, общественная; его потребности, привычки, его взгляд на природу, на людей, на значение всех явлений жизни.

Конечно, у нас много пословиц, превышающих детское понимание, но много и таких, которые ему совершенно доступны. Благодаря богатому собранию Даля, мне было из чего выбирать.

Если я брал иногда и такие пословицы, нравственный смысл которых слишком глубок для ребенка, то брал потому, что в этих пословицах два смысла — один внешний, живописный, вполне доступный ребенку, другой — внутренний, недоступный, для которого внешний служит живописною одеждою. В таких пословицах дитя следует знакомить только с внешним смыслом; так пословица: куй железо, пока горячо — может быть объяснена детям только с своей внешней стороны; пусть дети скажут, почему должно ковать горячее, а не простывшее железо — с них и довольно.

Пословица тем именно и хороша, что в ней почти всегда, несмотря на то, что она короче птичьего носа, есть нечто, что ребенку следует понять: представляет маленькую умственную задачу, совершенно по детским силам.

Поговорки, прибаутки и скороговорки, иногда лишенные смысла, я поместил затем, чтобы выломать детский язык на русский лад и развить в детях чутье к звуковым красотам родного языка.

Загадки я помещал не с той целью, чтобы ребенок отгадал сам загадки, хотя это может часто случиться, так как многие загадки просты; но для того, чтобы доставить уму ребенка полезное упражнение: приладить отгадку, сказанную, может быть, учителем, к загадке и дать повод к интересной и полезной классной беседе, которая закрепится в уме ребенка именно потому, что живописная и интересная для него загадка заляжет прочно в его памяти, увлекая с собою и все объяснения к ней привязанные. Так, например, сколько интересных и полезных для ребенка объяснений можно связать с следующей поэтической загадкой: заря-заряница, красная девица, по лесу гуляла, ключи потеряла; месяц видел — не сказал, солнце увидало — подняло. Положим, что ребенок не отгадает, что ключи значит роса; но пусть он объяснит: почему заря называется красною девицей? почему говорится, что заря теряет росу? почему месяц не поднял росы? как солнышко подымает росу? Какая живая и полезная беседа может быть закреплена в душе дитяти подобною живописною загадкой. Словом, я смотрел на загадки, как на картинное описание предмета.

☐ *Русские сказки*. Многие русские сказки идут, конечно, из глубины языческой древности, когда они вовсе не были сказками, а сердечными верованиями народа. Но многие из них, повидимому, переделаны народом или вновь составлены нарочно для детей. Это — первые и блестящие попытки русской народной педагогики, и я не думаю, чтобы кто-нибудь был в состоянии состязаться в этом случае с педагогическим гением народа. Народная сказка читается детьми легко уже именно потому, что во всех детских народных сказках беспрестанно повторяются одни и те же слова и обороты, и из этих беспрестанных повторений, удовлетворяющих как нельзя более педагогическому значению рассказа, слагается нечто целое, стройное, легко обозримое, полное движения, жизни и интереса. Вот почему народная сказка не только интересуется дитя, не только составляет превосходное упражнение в самом первоначальном чтении, беспрестанно повторяя слова и обороты, но чрезвычайно быстро запечатлевается в памяти дитяти со всеми своими живописными частностями и народными выражениями.

В первой части «Родного Слова» я поместил повторяющиеся сказки именно потому, что они легки и полезны для самого первоначального чтения; таковы «Репка», «Колобок», «Мена» и др. Дитя, повторяя одни и те же слова и выражения, прочитывает без большого труда такую сказку, хотя читает еще плохо, и

упражняется в отчетливом произношении. Стишки, которыми часто прерывается прозаическая сказка, заучиваются детьми легко и с величайшей охотой, тем более, что повторяются по нескольку раз.

Как читать эти сказки? Приемы могут быть различны: иногда учитель может сам прочесть или рассказать сказку и потом уже заставить учеников прочитать ее; иногда может заставить читать учеников с первого раза. Каждую сказку следует прочитывать несколько раз, и потом, через несколько времени, снова к ней возвращаться. Дети любят повторение сказок и просят рассказать именно ту, которую уже слышали много раз. Но не должно ограничиваться только прочтением сказки, а следует позволить детям рассказывать ее потом самим, что они очень любят. Этот рассказ прочитанной сказки должно вести так, чтобы сначала рассказывал способнейший из учеников, а другие слушали его и замечали, что он пропустил, что сказал не так, как в книге. Целый класс непременно восстановит сказку в настоящем ее виде, и такая восстановленная целым классом сказка отлично запечатлется в памяти детей со всеми подробностями. Я особенно рекомендую это средство, как лучшее, для развития устной речи в детях. Также должно вести и все прочие классные рассказы. □

Стихи. Детскими стихотворениями до крайности бедна наша литература. Ни один из наших замечательных поэтов не потрудился для педагогических целей; и если в их произведениях мы встречаем что-нибудь пригодное и для детской книжки, то это редкая случайность. По большей части даже и в таких стихотворениях есть два-три стиха, которые должны быть или выброшены, или переделаны. Кроме того, преобладание лирического элемента в нашей поэзии делает затруднительным даже такой выбор.

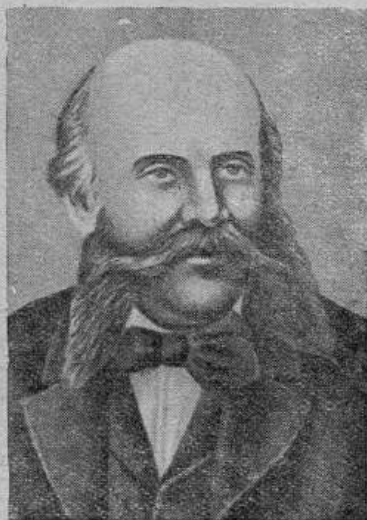
Прием при изучении стихотворений может разнообразиться, смотря по их содержанию. Но, вообще, в этом возрасте я советую разучивать стихотворения не иначе, как в классе. Учитель сначала излагает детям содержание стихотворения и, если оно сколько-нибудь затруднительно, объясняет каждую мысль, каждое слово, конечно, не навязывая длинных объяснений на маленькие стихотворения. Потом учитель прочитывает стихотворение по частям, и дети, руководимые кадансом и рифмою, тут же в классе легко заучивают одну часть за другою. Несколько позднее, в начале второго года ученья, можно уже будет требовать, чтобы дети умели писать без ошибок все малейшие заученные ими стихотворения, что очень важно для навыка в правильном письме.

ОБЪЯСНИТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ

Н. А. Корф

БЕГЛОСТЬ ЧТЕНИЯ

Вот как мы упражняем в чтении с целью достигнуть преимущественно беглости чтения. Все ученики открывают книгу на странице, указанной учителем; один из учеников читает вслух, а все прочие следят за чтецом, указывая на читаемые слова не пальцами, для того чтобы книг не пачкать, но указками или грифелями; учитель приглашает читать то одного, то другого ученика, которые читают вслух, оставаясь на своих местах. Учитель приглашает к чтению учеников отнюдь не в том порядке как они сидят, но непременно вразбивку, то приглашая читать ученика на первой парте, то на пятой, то на второй, то на десятой, для того чтобы поддерживалось внимание учеников, для того чтобы учитель, если бы названный ученик не умел продолжать чтение именно с того слова, на котором остановился предыдущий, читавший вслух, мог открыть, кто из учеников внимателен и кто нет, кто действительно читал про себя и кто, не читая, только водил глазами и указкой по книге... То, что прочитано одним, к тому не возвращается следующий ученик; то, что прочитано в классе сегодня, того не читают более в классе, кроме тех часов, которые предназначаются для упражнения в выразительности чтения (см. ниже); при чтении, как увидим ниже, должно быть объясняемо учителем каждое непонятное слово, но настолько кратко, чтобы объяснения не отнимали времени у упражнения в беглости чтения: только тот станет читать бегло, кто будет читать много. Учитель внимательно следит за чтецом по своей книге, обращая внимание на малейшую ошибку; если ученик неверно прочел слово, он отнюдь не произносит сам этого слова, как следует, а приглашает только чтеца прочесть это слово еще раз — сам ученик должен разбирать слова, а отнюдь не ограничиваться повторением слова, произнесенного учителем. Объяснив детям, что следует останавливаться только на знаках препинания, учитель считает ошибкою в чтении всякую произвольную остановку ученика; если ученик прервал чтение после слова, за которым нет знака, учитель говорит ему: «зачем ты стал, читай еще раз»... В начале книги для чтения помещаются статьи с крат-



кими предложениями, так как начинающий не был бы в силах прочесть плавно, без запинки, не отрывая слова от слова, от знака до знака, длинное предложение. Читающий ученик должен читать, когда его приглашают читать вслух, громко, но отнюдь не крикливым голосом; от этого пострадала бы выразительность чтения, состоящая в том, чтобы чтение вслух как можно больше походило на то, будто ученик вовсе не читает, а говорит. Величайшего внимания учителя требует начальное обучение чтению, так как незаметным образом некоторые ученики могут усвоить дурные привычки в самом начале дела, мало-помалу заражающие весь класс: нам случалось видеть целые школы, которые мяукают при чтении, т. е. такие школы, большинство учеников которых к каждому слову книги делают какую-то приставку: «стол-м стоит-м на-м полу-м». Случалось видеть нам и такие классы, которые читают чуть не шопотом; это может произойти в такой школе, в которой учитель не сумеет надлежащим образом достигнуть того, чтобы дети говорили и читали громко. Обыкновенно учитель, если ученик шепчет, говорит ему: «громче»; ученик продолжает шептать, а учитель кричит: «громче»; но крик учителя только смущает ребенка, который шепчет еще тише. Вместо того стоит учителю только отойти подальше от шепчущего ученика и сказать ему: «мне тебя не слышно»; ученик тотчас же старается возвысить голос и, после нескольких подобных упражнений, привыкает отвечать и читать громко; трудно представить себе тому, кто этого не испытал, как легко этим способом побудить ученика читать громко. Но на все нужна настойчивость и настойчивость: если же учитель сегодня задается известною целью, по отношению к ученику, а завтра забудет о ней, вспомнит же о ней только через неделю, то он ничего не добьется. Упражняя в беглости чтения, учитель должен приглашать читать вслух преимущественно слабых учеников, не упуская из виду того, чтобы ученики одного класса были равносильны по возможности.

Одной беглости чтения однако далеко недостаточно; беглость чтения не сама себе цель, но только средство к сознательности и выразительности чтения; поэтому одновременно с беглостью должны достигаться и эти качества. Если же мы, говоря о чтении, говорим о каждом из свойств чтения особо, то только для того, чтобы полнее исчерпать предмет и потому, что каждому учебному году принадлежат свои цели, которые должны быть достигаемы преимущественно: в первый учебный год учитель добивается преимущественно верности и беглости чтения, не теряя из виду сознательности и выразительности.

СОЗНАТЕЛЬНОСТЬ ЧТЕНИЯ И ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ ПОСРЕДСТВОМ ЧТЕНИЯ

Читателю, никогда не преподававшему в школе, трудно себе представить, чтобы чтение могло не быть сознательным, т. е. чтобы ученик верно и плавно, бегло читающий книгу, доступную ему по содержанию, мог ограничиваться одним механизмом или

процессом чтения, не воспринимая этим процессом ни одной мысли из книги, не понимая читаемого; до такой степени бессознательное чтение неестественно! Между тем практика доказывает, что в огромном большинстве школ старого закала почти никто из учеников не бывал в состоянии, прочитав верно и бегло строку самого легкого содержания, сказать, о чем он читал? Мне случалось бывать в таких школах, где ученик, прочитав три слова — два петуха подрались — не бывал в состоянии сказать о чем он читал: о человеке ли, о птице, о книге или о чем ином?..

Мы уже несколько раз указывали на то, что сознательность чтения предполагает одновременное совершение двух процессов: чтение и усвоение незнакомого содержания книги. Действительно, слишком мало внимания нужно со стороны ученика, для того чтобы он, читая знакомую книгу, не рассказал о чем в книге речь; вся задача в том и состоит, чтобы ученик не от учителя, а от самой книги ему неизвестной, но вполне понятной узнал о чем говорит книга. Поэтому мы считаем неудобным то, что обыкновенно рекомендуют все учебники для достижения сознательности чтения; обыкновенно говорят, что учитель сам должен предварительно прочесть статью вслух и затем пригласить учеников к чтению той же статьи: это советуют с целью возбуждения внимания учеников к тому, что будет читаться. Мне кажется, что совершенно напротив; предварительным чтением учителя ослабляется внимание учеников к содержанию статьи, а совершенно справедливо то, что необходимо возбудить внимание детей к той статье, которую им предстоит читать... Для возможности сознательного чтения необходимо, чтобы ученики освоились предварительно с мыслью о том, что из книги можно что-нибудь узнать, что с книгой можно беседовать, и привыкли передавать чужую мысль своими словами. Поэтому сознательному чтению должно предшествовать такое упражнение: учитель рассказывает сказочку, содержание которой передают своими словами ученики, которые таким образом учатся говорить; учитель читает ученикам статейку, отнюдь не ту, которую они будут читать в классе, а ученики передают слышанное от книги, которую заставил говорить учитель, своими словами.

Если учитель последует указаниям, изложенным выше, то он от легчайшего будет переходить к труднейшему, постоянно воспитывая в своих учениках внимание: ученики рассказывают сказку, рассказанную учителем; ученики рассказывают сказку, прочитанную учителем; ученики, читая сами, вникают в читаемое, благодаря руководящим вопросам учителя; желая причучить к одновременному совершению учеником двух процессов — чтения и уразумения читаемого, — учитель дает читать незнакомое и к самому чтецу обращается с вопросом о читанном. Но как успеть переспросить, за один час времени, 30 учеников одного класса? Ведь в этом случае приходится только по две минуты? Учитель и в этом случае, как и всегда, обращается преимущественно к слабейшим ученикам и, приглашая читать вслух

одного ученика за другим, первого пригласит рассказать читанное, а второго — нет; третий, четвертый, пятый ученик расскажут читанное, а после них потребует отчета о прочитанном только от десятого ученика, и т. д. Короче сказать: все ученики должны быть непрестанно в ожидании того, что от них могут потребовать отчета о прочитанном, что и побудит их не читать иначе, как сознательно...

Только при том условии, чтобы ученики читали сознательно, и возможно столь необходимое обучение языку посредством чтения... Чтение должно развить в ученике новые понятия, расширить его кругозор и научить его тем словам, при помощи которых эти понятия могут быть выражены, кроме того, чтение должно сделать доступным для ученика книжный язык, во многом отличающийся от разговорного. При этом учитель, как всегда, от легчайшего переходит к труднейшему: начиная с ознакомления детей с новыми предметами и словами, он оканчивает ознакомлением их с новыми оборотами речи; обогащая учеников новыми суждениями, учитель обогащает их и неизвестными им формами суждений, т. е. новыми предложениями и таким образом соединяет упражнение в сознательности чтения с изучением языка книги для чтения, статьи которой по степени доступности языка должны быть расположены в надлежащей постепенности. Наконец, чтение должно вести к обогащению детей разносторонними знаниями, заимствованными учениками из книги для чтения; это возможно только при сознательности чтения...

Говоря о беглости чтения, мы сказали, что она составляет главнейшую задачу первого учебного года; мы затрудняемся сказать что-нибудь подобное о сознательности чтения. Вся цель обучения чтению в том и состоит, чтобы достигнуть сознательности чтения, которая поэтому и составляет задачу всего учебного курса.

ОБЪЯСНИТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ

Я уже не раз указывал на то, что сознательность чтения возможна только при том условии, чтобы ученик понимал всякое слово, входящее в состав читаемого им предложения; читатель вероятно помнит, что такие разъяснения учитель начинает с первой ступени обучения. Но не этот вид упражнений называется некоторыми «объяснительным чтением». Предположим, для примера, что читается в классе: *На заре трава покрыта росой*. Если учитель объяснит, что *зарей* называется время восхода и захода солнца, а *росой* те капли воды, которые заметны на траве в это время, то он разъяснит детям только значение слов, если они их не понимали; но он не объяснит им при этом самых явлений, которые выражаются этими словами. Учитель может поступить и иначе: слово *заря* дает ему повод говорить о восхождении и заходе солнца, объясняя неподвижность солнца, круглоту земли, влияние лучей солнца на землю и многое другое; слово *роса* дает учителю повод говорить о тепле и холоде,

о теплоте земного шара, о влиянии на жидкости тепла и холода и пр. Учитель, который поведет такую беседу о заре и росе, будет заниматься «объяснительным чтением» в классе, главная цель которого состоит в том, чтобы дети в связи с книгою для чтения, посредством чтения, приобрели возможно больше сведений; так понимается «объяснительное чтение» многими из наших педагогов и так толкуется этот термин с кафедры во многих педагогических курсах. Но этот род занятий, как и всякое обучение, независимо от того, что наполняет голову дитяти новыми для него фактами, имеет еще целью развитие детей, упражнение их мыслительной способности; поэтому все искусство объяснительного чтения состоит в том, чтобы учитель сам говорил, по возможности, меньше, чтобы он сам не поучал детей, но предложением последовательных вопросов заставил их рассуждать, обратить внимание на явления, к которым они до того не присматривались, хотя они им и знакомы, и вопросами наводил их на разъяснение самими учениками того, что учителю хотелось бы им сообщить. Ни к чему бы не повело, например, если бы учитель таким образом объяснил ученикам происхождение росы: «от холода пар превращается в капли; когда трава становится холоднее, чем окружающий ее воздух, то водяные пары, находящиеся в воздухе, оседают на траву в виде капель»; такое поучение ни к чему бы не повело, потому что было бы выведено не самими детьми. Но вот какие вопросы мог бы предложить учитель для объяснения слова *роса*. Заметили ли вы, что окна зимою потеют? Когда потеют окна: зимою или летом? Где теплее зимою, в комнате или на дворе? Что покажется на ноже, который мы будем держать над паром самовара? Что горячее: пар самовара или нож? Отчего в самоваре образуется пар? Отчего согревается земля? Отчего на земле тепло? Отчего ночью прохладнее, чем днем? Когда стенки самовара горячее: тогда ли, когда он кипит, или тогда, когда он без угля? Если выбросить уголь из кипящего самовара, не станет ли он остывать? Если солнце перестанет греть поверхность земли, то не станет ли она остывать? Что нагреется и остынет быстрее: глиняный горшок или самовар? Всякое ли нагретое тело будет остывать, если перестанут греть его? Одинаково ли скоро охлаждаются все нагретые предметы? Что должно быть, если водяные пары встретятся с предметом, который холоднее их? Несмотря на то, что мы значительно сократили беседу о росе, читатель мог, однако, убедиться, и по приведенному нами примеру в том, что объяснительное чтение, как его понимают некоторые, требует много времени и перестает быть собственно упражнением в чтении. Чем способнее учитель, чем богаче его запас сведений, тем менее прочитает у него класс за один учебный час при таком объяснительном чтении; иногда может одного слова стать на целый час. Не ясно ли после этого, что учитель, занимаясь «объяснительным чтением» и принося тем весьма существенную пользу детям, собственно чтению почти не обучает, так как уметь читать приобретает только упражнением в чтении, и чем больше прочтет

ученик, тем он лучше станет читать? При одиночном обучении всякий класс чтения может быть классом объяснительного чтения, потому что учитель располагает целым часом для одного ученика. Но что бы вышло в сельской школе, располагающей только шестью часами в неделю для чтения, при 30 учениках в классе и краткости учебного периода? Если бы сельский учитель увлекся описанным выше объяснительным чтением, то он научил бы своих учеников чему хотите, но не чтению: для того чтобы научиться читать — нужно читать. Кроме того, каким знанием и умением должен обладать учитель, для того чтобы толково вести беседу с учениками! Какой подготовки требует со стороны учителя всякая подобная беседа... По всем этим соображениям нельзя не прийти к заключению, что неподготовленный сельский учитель не должен увлекаться объяснительным чтением, ограничиваясь при обучении чтению преимущественно кратким разъяснением тех непонятных слов, которые встречаются в книге для чтения, и сообщением ученикам тех именно сведений, которые они могут заимствовать непосредственно из книги.

ЧТЕНИЕ ПРО СЕБЯ

Сознательность чтения ведет непосредственно к приобретению знаний посредством чтения. Неграмотный человек, желая узнать что-нибудь, обращается к другому человеку, с которым вступает в разговор; грамотный обращается с тою же целью к книге и с нею вступает в беседу. Но для того чтобы пользоваться книгою, нужен известный навык даже тому, кто хорошо обучен чтению: если я никогда не читал иначе как вслух, то меня затруднит чтение про себя. Читая один без слушателя, я стану читать по старой привычке или громко, или вполголоса, или шопотом буду бормотать по книге, или наконец буду шевелить губами при чтении про себя, будто я читаю вслух. Народная школа должна обучить своих питомцев чтению про себя. Всего важнее при этом вопрос, когда можно позволить ученику перестать читать громко и вообще читать одному без надзора учителя? Только в то время, когда ученик настолько освоится с сознательностью чтения, что не будет в силах читать что-либо бессознательно. Такой ученик, читая один, если и прочтет слово неверно, тотчас же остановится, прочтет его еще раз, так как искаженное слово будет ему непонятно, а он привык понимать то, что он читает. Если же дозволить чтение про себя такому ученику, который еще не способен вдумываться в то, что он читает, то читая один он будет коверкать слова, не будет исправлять своих ошибок, сам их не замечая, так как непонимание читанного его не останавливает, и таким образом приучится читать неверно. Итак, чтение про себя вредно, портит чтение ученика — в первый учебный год и в начале второго; впоследствии, напротив, оно крайне желательно. Но и таких учеников, в которых учитель уверен, не следует предоставлять совершенно самим себе. Дав книгу ученику для чте-

ния дома, следует на другой день пригласить его рассказать о том, что он прочел; на третий год полезно упражнять детей в чтении про себя в самой школе. Раздав книги детям, учитель следит за тем, чтобы они читали по книге, не шевеля губами, и затем приглашает их изложить письменно, как кто понял содержание прочитанного про себя. Просмотром ученических тетрадей учитель убедится в том, кто из учеников читал вполне сознательно и кто находит удовольствие преимущественно в процессе чтения. Учитель должен действовать всеми мерами против того пошлого вкуса, который побуждает учеников сельской школы находить удовольствие в самом процессе чтения, а не в том, что чтец узнает из книги.

Русская начальная школа. Руководство для земских гласных и учителей сельских школ, составлено бароном Н. А. Корфом, изд. 3-е, вновь исправл. и дополнено. СПб., изд. Д. Е. Кожанчикова, 1871.

Примечание. Высказывания Корфа по вопросам методики чтения относятся к раннему периоду в истории методов обучения родному языку. Многие в его высказываниях характеризует этот ранний период в истории начальной школы: так, например, чрезвычайно характерны для деятелей того времени в области начального народного образования указания на необходимость полноты „объяснений“ при чтении в целях сообщения возможно большего количества знаний. Эти указания, конечно, не могут быть приемлемы в настоящее время. Но уже и в этих ранних высказываниях по методике чтения мы находим ряд ценнейших практических замечаний о руководстве беглым, правильным, сознательным чтением учащихся. Интересно отметить, что, говоря о каждом из указанных сторон чтения и отводя главное место, скажем, выработке беглого чтения на первых порах, Корф настойчиво повторяет, что нельзя „беглость“ отрывать от сознательности, выразительность чтения может быть выработана только при условии сознательности и т. д.

В настоящее время много говорится о чтении про себя как о каком-то новом достижении методики. Интересно отметить, что уже Корф поднял этот вопрос и в основном разрешил его правильно. (Л. А.)

ВЫЯСНЕНИЕ ГЛАВНОГО СОДЕРЖАНИЯ СТАТЬИ

Д. Тихомиров

... Главным и единственным средством для выяснения детям отношений между мыслями служат вопросы учителя. Изучив предварительно статью в целом и в частях, разбив части на отдельные мысли, определив отношение между мыслями, учитель при классном чтении статьи своими вопросами наталкивает ученика на понимание отношений между мыслями, указывает на главное и второстепенное, на общее и частное и пр. Одаренный способностью мышления, обладающий даром слова ученик, повинувшись руководству учителя, доходит до полного раскрытия всего, что есть в изучаемом произведении. Понимание отношений между мыслями в значительной степени облегчается в том случае, когда ученик, при помощи учителя, кратко и сжато формулирует каждый раз добытое: содержание отдельной мысли, содержание

второстепенной части, содержание главной части. Определение (в краткой форме) сущности прочитанного (мысли, части статьи) уже само собою наталкивает и на уразумение отношений между мыслями и частями статьи: в большинстве случаев достаточно рядом поставить мысли, и ученик из этого сопоставления увидит и поймет отношение между сопоставленными мыслями.

Главное содержание прочитанного (содержание отдельной мысли, содержание второстепенной части, содержание главной части) может быть выражено различно: а) короткими предложениями, б) вопросами, в) отдельным словом (заголовок, оглавление). Так, например, содержание главных и второстепенных частей статьи — «Рассказ мышонка о помощи льву» может быть выражен в следующих трех формах (А. Б. В.):

А. I. Лев помиловал мышонка.

1. Мышонок попал в лапы льву.
2. Мышонок просил льва о помиловании.
3. Лев отпустил мышонка на волю.

II. Мышонок спас льва от смерти.

1. Мышонок услышал страшный рев льва.
2. Лев запутался в тенетах и никак не мог вырваться из них.
3. Мышонок освободил льва из тенет.
4. Лев поблагодарил мышонка за услугу.

Б. I. Как лев помиловал мышонка?

1. Как мышонок попал в лапы ко льву?
2. Как мышонок просил льва о помиловании?
3. Как лев отпустил мышонка?

II. Как мышонок спас льва от смерти?

1. Что услышал мышонок в подполье?
2. Что увидел мышонок в поле?
3. Как мышонок помог льву?
4. Как лев отблагодарил мышонка?

В. I. Помилование мышонка львом.

1. Мышонок в беде.
2. Просьба о помиловании.
3. Помилование.

II. Услуга мышонка льву.

1. Страх в подполье.
2. Лев в беде.
3. Помощь мышонка.
4. Благодарность льва.

Ближе и точнее содержание статьи определяется при помощи коротких предложений, выражающих сущность содержания (А); но такая форма выражения содержания неодинаково применима ко всем статьям, и потому учитель пользуется тою или другою формою, где как удобнее. Нужно заметить, что дети считают более удобными для себя формы Б и В, а потому, где это возможно, учитель настаивает и на форме А...

Имея в виду важное образовательное значение упражнения в кратком выражении прочитанного, учитель должен употребить все средства к тому, чтобы сделать эту работу и наиболее производительной, и наименее трудной (посильной) для ученика. Прежде всего ученик должен отчетливо и ясно сознавать границы подлежащего обобщению и краткому выражению отрывка статьи; должен видеть, где начинается и где оканчивается обобщаемый отрывок. В этом отношении полезно перед обобщением, перед определением главного содержания разбираемого отрывка заставить одного из учеников прочитать этот отрывок по книге; полезно прочитать еще раз этот отрывок и после того, как содержание его обобщено и найдена форма для выражения этого содержания. Прочитывая отрывок перед обобщением, ученик, подготовленный предварительным изучением отношений между мыслями, будет напрягать свое внимание для того, чтобы уловить в отрывке главное, чтобы найти во многом единое. Прочитывая отрывок после обобщения, после определения его главного содержания, ученик проверяет себя, применяя общее к частному, контролируя общее частным: все ли, что есть в общем, существует и в частном? все ли, что есть в частном, нашло себе выражение в общем? Полезно и после окончательной разработки статьи заставить ученика прочитать статью по частям. Прочитайте мне, как мышонок попал в лапы ко льву? (первая второстепенная). Прочитайте, как мышонок просил льва о помиловании? (вторая второстепенная) и т. д.

Средством, облегчающим усвоение краткого выражения содержания статьи, служит немой план. От ученика требуется во время чтения значительное напряжение мысли: руководимый вопросами учителя, он вникает в содержание прочитанного отрывка: определяет мысль, отношение между мыслями, делает выводы, обобщает, находит соответствующие формы для выражения обобщаемого; и при всем том он должен крепко держать в своей памяти все предшествующие обобщения, все те формы, кои найдены были для выражения этих обобщений. Боязнь забыть прежде выработанное часто лишает ученика возможности вполне сосредоточиться над разработкой нового, и это раздвоение мысли излишне утомляет ученика, преждевременно и без нужды отнимает у него силы. Чтобы облегчить ученику сохранение в памяти прежде добытого, чтобы успокоить его на сознании, что старого он не забудет, и через это доставить ему возможность всецело отдаваться усвоению нового, учитель одновременно с чтением статьи, по мере выработки второстепенных и главных частей статьи, заносит на классную доску план статьи, обозначая части статьи соответствующими знаками. Главные части статьи могут быть обозначаемы римскими цифрами, второстепенные части — арабскими, а отдельные мысли — буквами. . .

Привязывая выражение обобщений к цифрам и другим знакам, ученик легче запоминает эти обобщения, получает уверенность в том, что сохранит в своей памяти эти обобщения и план, и содержание статьи. Немой план помогает ученику отвлекаться от

книжки, от печатных страниц, от букв, с чем он незаметно для себя часто соединяет те или другие мысли; немой план помогает подняться над содержанием, дает возможность держаться в более отвлеченной сфере мышления.

Д. И. Тихомиров, Чему и как учить на уроках родного языка в начальной школе. Методика обучения грамоте, объяснительному чтению, толковому изложению мыслей, грамматике, правописанию. Руководство для учителей подготовительной и народной школы, М. 1890.

ОБ ОБЪЯСНИТЕЛЬНОМ ЧТЕНИИ

В. Стоюнин

При объяснении прочитанной статьи слишком много стараются об объяснении отдельных фраз, окружая их множеством разных вопросов с целью убедиться, понимает ли их ученик. И никому не приходит на ум, что этими вопросами, многоречивыми объяснениями заслоняют целое и убивают тот живой образ, который должен быть вызван чтением и пополнен какими-либо новыми признаками. Мы уже не говорим о чувстве, которое должно бы было вызваться образом: чувство тут совершенно подавляется фразами, ученик скоро устает отвечать на вопросы: кто, что, как, где, куда, зачем и пр. и вместо удовольствия, какое мог бы вызвать возникший в душе образ, чувствует одну скуку. Иные преподаватели по поводу тех или других прочитанных фраз пускаются в подробное объяснение даже того, что прямо не относится к прочитанной статье, наивно полагая, что своими обильными рассказами они обогатят ум ребенка новыми понятиями. Они думают, что такими путями ум в состоянии приобретать новые ясные понятия и прочно удерживать их в памяти. Мы решительно утверждаем, что подобное объяснительное чтение, если не убивает, то ослабляет в ребенке те задатки, из которых должно вытекать правильное умственное развитие.

Эти задатки заключаются, как мы уже сказали, в тех живых впечатлениях, которые накопились в ребенке в течение его жизни, в тех образах, которые у него слагались из этих впечатлений, в тех понятиях, которые вытекали из этих образов, в тех, наконец, чувствах, какие вызывались и теми и другими. Со всем этим должно соединяться объяснительное чтение: оно должно вызывать знакомые впечатления и образы, тем более, что некоторые из них перестают повторяться в жизни ребенка и не вызываемые ничем в памяти могут поблекнуть или совсем заглохнуть; при частом же вызове их из памяти, они, так сказать, обновляются, оживляются и укрепляются в памяти, вступив в новую ассоциацию с другими образами...

Самая доступная для ребенка форма — не очень длинный рассказ, в котором передается движенье, действие, сцена в связи с знакомым ему чувством; тогда образы живо возникают в его воображении и в новой комбинации прочно остаются в памяти; тогда он может передать и рассказ о них.

Но как мы уже сказали, надо быть очень осторожным и умеренным в проверке, как ученик понял читанное. Часто не дадут еще прочитать всей статьи, когда может выясниться полный образ ученика, беспрестанно останавливают и требуют у него объяснения каждой фразы по известным вопросам. Понятно, что ученик наконец потеряет нить содержания, следовательно и интерес читаемого и будет сосредоточивать все свое внимание на отдельных фразах: целое не создается в воображении при таких условиях, образ будет убит, впечатление от такого чтения — скука, которая помешает быть внимательным и при вторичном чтении; отсюда образуется вялость ума, не находящего интереса в труде.

Статья в первый раз должна быть хорошо прочитана или самим учителем, или учеником, умеющим читать выразительно; конечно, лучше, если она будет прочитана сразу вся; но если окажется большая, то такая ее часть, которая может дать какой-либо образ. Останавливаться при чтении следует только на словах и выражениях, которые могут показаться ученикам не совсем понятными; в этом случае в самых коротких словах постараться сообщить точный смысл их. По прочтении проверку нужно делать не с отдельных слов и фраз, а с общего — с впечатления, какое оставило чтение в слушателях: были ли они знакомы прежде с этим предметом? Кому как он представлялся? То же ли самое чувствовалось, что представлено здесь? Кто что нового узнал о предмете из настоящего чтения? Вот какие и подобные вопросы должны быть первыми, чтобы связать прочитанное с прежними впечатлениями, и сильнее оживить одно другим. Но придумывать слишком много вопросов для этой проверки никак не следует, тем более отвлекаться от предмета и пользоваться разными поводами, чтобы заговаривать о посторонних предметах с целью мимоходом обогащать учеников новыми сведениями — это самое верное средство затуманивать образы и понятия...

Познакомившись с общим впечатлением от статьи и узнав, с какими представлениями рассказ ее мог связаться в воображении учеников, учитель может перейти к переработке ее по частям: может с этою работою даже связать и письменные упражнения в языке. При этом можно пожелать, чтобы все задачи вызвали сильный самостоятельный труд со стороны учеников. Этот способ важен не только для деятельных умов, но он является как бы целительным средством и против умственных недостатков — рассеянности, пассивности, а таких учеников всегда найдется довольно при начальном учении. Какого рода переработку статей можно производить, это зависит от содержания статей и расположения ее частей, что мы укажем в своем месте. Здесь только заметим, что требовать отчетливой передачи содержания статьи можно лишь после всех этих работ, когда у ученика вполне выяснятся все части и связь между ними. Нельзя еще не заметить, что не каждую статью можно и передавать в подробности, как бы хорошо ни была она знакома. И взрослому человеку бывает очень трудно передавать подроб-

ное изображение чувства, если оно составляет главный интерес сочинения. Чужое чувство, хотя бы и доступное нам и даже перешедшее в нашу душу, можно передавать в той форме, в какой оно выразилось только у автора, иначе можно только назвать это чувство общим именем: он грустит, радуется, наслаждается и пр. Тем более от ребенка нельзя требовать, чтобы он рассказывал, как другой выражает свои чувства. Может быть, нам скажут, что такие статьи не следует и читать детям. Но с этим мы не совсем согласимся. Многие образы, как мы уже говорили, переходят в детскую душу из жизни, в особенности из природы, с приятным чувством и навсегда тесно связываются с ним. Ребенку знакомы они, но у него нет выражений для них. Вызывать эти чувства, давать им выражение, затем возводить их в понятие полезно как в умственном, так и в нравственном отношении. И мы не прочь, чтобы такие статьи заучивались наизусть. Сюда относятся и небольшие стихотворения, где выражаются знакомые ребенку образы, создавшиеся из впечатлений от природы, в связи с простыми чувствами и мыслями, вызываемыми тою же природою. В выражении этих впечатлений он найдет нечто близкое, знакомое, но выразить все это сам не будет в состоянии иначе, как теми же фразами и словами, которые пробудили в нем его чувство: он будет к нему относиться сознательнее от того, что оно получило себе словесное выражение. Усвоив его, он будет потом, при повторении этих впечатлений, проверять его, будет находить удовольствие дольше останавливаться перед явлением, и ощущать наслаждение от его созерцания. Здесь уже проявление эстетического чувства, о развитии которого необходимо заботиться с самого начала ученья: оно пробуждается в душе также приятными впечатлениями от природы, которые мало-помалу переходят в отвлеченное понятие красоты: оно же может быть пополнено и выяснено также впечатлениями от искусства. Действие поэзии на душу ребенка начинается со сказок в первый возраст и хороших стихотворений во второй. Но как он не любит, когда в знакомой ему сказке переменяют выражения или передают ее не в той форме, в какой он принял в первый раз, как будто бы с этим страдает, искажается или пропадает самый образ, перешедший в его душу; так точно не любит он изменения и форму стихотворения, которое ему понравилось; эта перемена как будто убивает в нем и образ и чувство, а с тем вместе иногда является даже неприятное расположение к произведению и к самой работе, испортившей его. Тут уже не поддерживается эстетическое чувство, а подавляется. Так мы смотрим на переложение стихов в прозу, работу очень обычную в низших классах наших заведений. Ее задают с целями стилистическими — чтобы научить естественному расположению слов в прозаической речи, и для этого употребляют речь поэтическую, что уже никак не вяжется одно с другим. Предполагая, что для этих целей может найтись довольно других упражнений, мы считаем это уничтожение и искажение стиха работою вредною для эстетического развития детей; она убивает чувство и с ним образ, возникший

в душе. Большая часть детей не любит таких работ и всегда бывает недовольна ими, особенно, если их заставляют искажать стихотворение, которое им очень нравилось.

Оберегая эстетическое чувство, мы советуем не делать над поэтическим стихотворением никаких прозаических переделок, никаких грамматических упражнений, а ограничиваться только немногословным объяснением неясных слов и выражений. Эстетический разбор детям еще не доступен, и всякий другой уподобляется анатомированию живого организма, которое производит всегда тяжелое впечатление и которое обыкновенно производится над трупами. К сожалению, у нас неразборчивые учительские упражнения нередко убивают эстетическое чувство учеников в самом зародыше и потом делают их неспособными понимать действительно изящное, которому предпочитают произведения, свидетельствующие об испорченном вкусе.

Мы не советуем слишком долго держать учеников вообще над какой бы то ни было статьей, что всегда производит в них неприятное томление и нетерпеливое ожидание нового; тем более некстати вызывать это чувство таким произведением, которое должно связываться только с приятными впечатлениями.

Задавать ученикам выучивать наизусть следует такие стихотворения, которые могут вызывать знакомые им образы, или чувства, что преподаватель может знать из частых бесед с классом. Так, например, если у детей не окажется никаких впечатлений от водопада, то и поэтическое его представление несколько на них не подействует и им придется учить стихотворение как иностранные стихи, которые они неясно понимают: будет запоминаться слово за словом, но с душою сливаться они не будут. Хорошо давать выучивать стихотворение, поэтически представляющее предмет, вслед за классным чтением статьи о том же предмете, с которым соединялось выяснение общего понятия, связанного с ним. Конечно, в хрестоматии должно быть достаточное число таких стихотворений, чтобы из него можно было делать подходящий выбор. Замечу при этом, что пользу я вижу не в самом заучивании стихов, а в том, чтоб они навсегда оставались твердо в памяти: для этого же необходимо, чтобы они как можно чаще повторялись в классе, т. е. чтобы учитель заставлял несколько учеников произнести то одно, то другое из заученных прежде стихотворений. Укрепившись таким образом в памяти ученика, стихотворение будет потом легко припоминаться и вне класса при возбуждении в ученике подобного же чувства.

В. Я. Стоюнин, Руководство для преподавателей русского языка в младших классах, СПб 1876.

ОБЪЯСНИТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ СТАТЕЙ РАЗНОГО ХАРАКТЕРА

В. Воскресенский

Весь литературный материал, которым пользуется начальная школа для объяснительного чтения, при всем разнообразии его содержания и форм, может быть разделен на два отдела — научный и собственно литературный. К научному отделу относятся

статьи преимущественно из области естествоведения, географии и истории; к литературному — произведения народной поэзии и личного творчества (сказки и былины; басни и различные стихотворения; повести и рассказы и т. п.).

При объяснительном чтении следовало бы твердо держаться правила — не читать, а изучать научные статьи, и наоборот — не изучать, а читать статьи литературные.

Научная статья должна, разумеется, дать некоторые научные знания. Нужны ли эти последние? Что следует ценить в них — их практическое или теоретическое значение? Своевременно ли сообщать их в начальной школе детям 8—11-летнего возраста? Если учитель ответит утвердительно на все эти вопросы, статья должна подлежать изучению: извлеченные из статьи сведения, определено и точно выраженные, должны быть основательно усвоены всеми учениками и храниться в их памяти, как нечто ценное, как нечто такое, без чего или дальнейшего приобретение знаний оказалось бы затруднительным, или общеобразовательные задачи школы невыполнимыми.

Как бы ни были ценны в научном отношении сообщаемые ученикам сведения в начальной школе, они все-таки имеют второстепенное значение; главное же — должно принадлежать методу, т. е. той умственной работе, в результате которой оказалось некоторое знание.

Школьный метод, в основных его чертах, должен быть без сомнения таков, каким вообще та или другая наука приходит к открытию и доказательству своих истин; так, для изучения природы и ее явлений есть только один путь, естественный и целесообразный, — это наблюдение и опыт; частные геометрические истины, путем рассуждений, выводятся из немногих общих; историк собирает устные предания (живое слово), различные письменные документы (книги) и вещественные памятники старины (вещи) и затем уже приступает к их научной обработке.

Извлеченные из книги знания об овце или яблоне большой цены не имеют, и никто не ручается, что чтение об этих предметах возбудит в детях интерес к природе, любовь к ней и стремление к ее изучению; и напротив, было бы в высшей степени важно приучить ребенка всматриваться в окружающий его мир, наблюдать, сравнивать и самому, разумеется, под разумным руководством учителя, собирать крупицы тех знаний, которые в готовом уже виде предлагает ему книга.

При изучении научных статей нужно, насколько это возможно без насилия над наукой и над детским умом, следовать методу той науки, в область которой входят изучаемые предметы. Для знакомства с природой следует наблюдать живую природу; для знакомства с ее явлениями необходимо наблюдение и опыт; изучение географии шло от центра (от наблюдателя) к окружности, и отдаленное познавалось путем сравнения с ближайшим; историческое предание сперва устно переходило от одного поколения к другому, останавливаясь лишь на событиях героического свой-

ства, а затем явилась летопись, не мудрствуя лукаво, но в то же время нравоучительно повествовавшая о деяниях предков. Такими же путями и детей следовало бы знакомить с природой, с географией и историей.

ЧТЕНИЕ ПОЭТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Как бы плохо ни велось объяснительное чтение научных статей, дети все-таки могут вынести из него кое-какие сведения; нельзя того же сказать о чтении поэтических и вообще литературных произведений: в большинстве случаев оно приводит постороннего наблюдателя к мысли, что дело развития в учащихся литературных интересов и вкусов несомненно выиграло бы, если бы из наших школ совсем было изгнано объяснительное чтение поэтических произведений. В педагогической литературе не раз и высказывалось подобное мнение.

Изгнать объяснительное чтение, разумеется, не трудно; но еще вопрос, достигнет ли школа своих воспитательных и просветительных задач, если мы лишим учителя одного из самых действительных средств нравственного и эстетического развития детей.

Мы сделаем лучше, если постараемся исследовать причины и условия различных недостатков в практике объяснительного чтения.

Посмотрите на одного и того же «среднего» учителя на уроках арифметики и объяснительного чтения: какая поразительная разница!

На одном уроке речь, положим, идет об умножении, на другом — об «Урожае» Кольцова.

С действием умножения сам учитель несомненно знаком: он может и умножить без ошибки и объяснить каждый шаг в действии, как по-писанному. Знает ли он так же основательно стихотворение «Урожай»? Знает ли он даже то, что нужно знать в стихотворении вообще и в данном — в частности? К сожалению, придется дать отрицательный ответ по крайней мере в тех случаях, когда слышишь обращенные к ученикам вопросы: что такое туман? что такое туча? как образуется дождь? что такое соха, борона? и т. д., без конца. Объяснительное чтение, рассматривающее «Урожай», как стихотворный трактат о сельском хозяйстве, невольно заставляет подозревать, что учитель не знает стихотворения, а не знает потому, что не понимает, в чем заключается сущность и назначение искусства вообще и поэзии в частности; без ясного же понятия или, что еще хуже, при извращенном понятии о поэзии никоим образом нельзя разумно и правильно руководить чтением поэтических произведений.

На арифметическом уроке учитель стоит на твердой почве: он убежден, что делает важное дело, что без умножения нельзя дальше двигаться в арифметике, да и вообще никакой арифметики без таблицы умножения быть не может. Не то на уроке чтения стихотворения «Урожай». Почему нужен именно «Урожай»?

Что потеряют дети, если вместо «Урожая» прочитают какую-нибудь сказку или басню или, вместо всего этого, займутся решением арифметических задач? О тумане, тучах и дожде они узнают гораздо лучше из статей, посвященных описанию и объяснению этих явлений и помещенных в тех же книгах, где находится «Урожай», «Нива» и др. А соха, борона и т. п.? Но еще вопрос, насколько уместны и важны для целей школьного образования все те предметы, которые могут встретиться в том или другом поэтическом произведении.

На арифметическом уроке оказывается, что дети уже давным давно знают умножение, еще в младшем отделении они умножали устно сперва в пределах 10, а потом 20 и т. д.; они твердо знают таблицу умножения; предметом же настоящего урока служит письменное умножение двухзначного числа на однозначное. Учителю было известно, что и как дети уже знали из арифметики и чего они еще не знают; из многого неизвестного он взял лишь немного, именно то, что стояло на очереди в методически составленной программе, что несомненно может быть понято и непременно будет усвоено всеми учениками. Учитель твердо убежден, что он достигнет на уроке точно определенных результатов, т. е. даст точно определенные и притом такие знания, без которых невозможно дальнейшее изучение арифметики. — Так ли ведется дело на уроке объяснительного чтения? — Ясно ли для учителя, к каким именно результатам должно привести чтение? что именно должны дети усвоить из прочитанного? какое значение усвоенное может иметь для дальнейшего развития детей? необходимо ли оно для их общего развития, или только полезно, или не более как интересно и бесполезно? подготовлялись ли они так же внимательно и задолго, как на уроках арифметики, к усвоению образов, понятий и чувств, входящих в содержание прочитанного? знает ли учитель, что из всего этого знакомо детям вполне, что лишь отчасти и что совершенно чуждо им и требует объяснения?

Мы не преувеличим, если скажем, что учащие, за крайне редкими исключениями, не считают нужным даже и задаваться такими вопросами, не только отвечать на них. Учитель идет на урок повидимому с твердым убеждением, что ученики ни о чем не имеют ни малейшего понятия и без его объяснения ничего не поймут из того, что он собирается прочесть им, и с не менее твердым намерением объяснить в прочитанном все и во всех отношениях и притом с такой полнотой, чтобы ученику не осталось в нем ничего неизвестного и непонятого. Странное и крайне вредное заблуждение! При таких предположениях учитель даже приблизительно не может сказать, какую сумму сведений (образов, понятий) даст он ученикам, каковы эти сведения в качественном отношении и какое употребление сделает он из них в дальнейшем.

Вместо объяснительного чтения, урок обращается в праздные разговоры о том о сем, в рассуждения о предметах, не стоящих внимания и не имеющих никакого отношения к истинным

задачам чтения; ученика неотступно преследует вопрос: что это такое? или: что это значит? что такое полушубок? овчина? рукавицы? что значит: подымается? в гору? и т. д. до последнего слова в статье или стихотворении; за вопросами следуют определения — непродуманные, случайные, часто совершенно нелепые.

Томительная скука, обыкновенно господствующая на таких уроках, служит едва ли не лучшим показателем их несостоятельности. . .

Различного рода поэтические произведения требуют и различных приемов объяснительного чтения: из быliny или сказки следует извлекать не то и не так, что и как извлекается из басни или лирического стихотворения, для каждого рода произведений, если не для каждого отдельного произведения, должна быть поставлена особая цель, и какова бы последняя ни была, она никоим образом не может требовать, чтобы ученик все понял и все познал.

ЧТЕНИЕ БАСЕН

Басни в наших школьных книгах занимали и занимают весьма видное место и вероятно сохранят его, несмотря ни на какие возражения против пригодности их в деле нравственного воспитания малых детей.

Причина популярности у нас басни, кроме склонности русского человека к учительной литературе, — гений Крылова: басни его так занимательны, язык так несравненно прекрасен, так они поучительны для людей, искушенных житейским опытом, что невольно поддаешься обаянию их художественной красоты и забываешь, что басня совсем не детское чтение. . .

Герои басен Крылова, за весьма немногими исключениями, поражают цельностью и определенностью характеров, естественностью и последовательностью своих намерений, планов и действий. Медведь, лисица, волк и др. действуют так, как и подобает им действовать, ни одним поступком не противореча своей природе. Басенные герои кроме того отличаются постоянством характера; характеры — простотой, несложностью. В таких характерах легко подметить господствующую склонность (страсть), следовательно, не трудно открыть связь между действием (поступком) и побудительной причиной (мотивом).

При изучении басен главнейшее внимание должно быть обращено именно на характер, на открытие в нем господствующей склонности и на зависимость от нее поступков действующего лица. Мораль басен явится сама собою.

ЧТЕНИЕ ЛИРИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Если дети, по условиям их жизни, не испытали, хотя бы в некоторой степени, тех душевных состояний, которые переживает поэт, для них эти состояния совершенно непостижимы: лириче-

ское произведение не приносит в нашу душу новых чувств, — оно может дать только язык для выражения уже существовавших некогда и теперь, под влиянием чтения, лишь снова переживаемых нами волнений (душевных состояний); если же этих последних не было в нашей душе, оно даст нам только слова, обозначающие нечто для нас совершенно чуждое и нам неизвестное...

Итак, лирическое произведение возбуждает в душе читателя те или другие волнения в том только случае, если последний сам некогда переживал выраженные поэтом настроения и чувства.

Впрочем нет сомнения, что уже в раннем детстве в душе каждого найдутся начала всех тех чувств, которые волнуют душу зрелого человека. Из этого, однако, не следует, что смутные состояния нашего духа, еще не достигшие такой определенности, при которой каждое из них сознается, как особенное состояние души, и следовательно может быть обозначено отдельным словом, что эти состояния суть то, что мы называем чувством...

Чтение лирических произведений требует от учителя большого такта: именно в данном случае он особенно должен помнить, что лучше не досолить, чем пересолить; лучше оставить в прочитанном многое без объяснений, чем пытаться разъяснить все вразумительно, а следовательно и то, что весьма часто оказывается преждевременным, не имеющим в душе детей именно той почвы (пережитого, прочувствованного, передуманного), на которой могли бы развиваться возбуждаемые чтением чувства и мысли.

Пусть чувства порождаются непосредственными впечатлениями природы и условиями жизни и обстановки, отношениями, в которые дети вступают между собою и к взрослым: это будут действительные чувства, а не пустые фразы, изготовляемые по методу господствующего у нас объяснительного чтения, во что бы то ни стало стремящегося дать полное и точное понятие обо всем, что так или иначе затрагивается каждым отдельным прочитанным словом.

Такт учителя прежде всего должен выразиться в выборе поэтического материала...

Едва ли нужно доказывать, что чтение поэтических, в особенности лирических, произведений, поставившее целью возбуждение в детской душе чувства любви к природе и человеку, есть не только важное дело в ряду других школьных занятий, но и главное и ничем иным незаменяемое...

Если дети вслед за учителем и сами могут выразительно прочитать стихотворение, пусть они выучат его наизусть: настанет время, когда они, и может быть не раз, вспомнят стихотворение, найдя в нем выражение для своих собственных настроений, и с каждым новым воспоминанием (переживанием) для них будут уясняться те или другие подробности, раньше казавшиеся темными и непонятными...

При выборе материала для чтения следует обращать одинаково серьезное внимание и на картину и на чувство, ею порождаемое.

Картины родной и каждому из нас близкой и знакомой природы (лес, степь, речка, озеро и др.); явления обыкновенные, постоянно повторяющиеся (весна, зима; утро, вечер; гроза, дождь, метель и т. п.) — вот предметы, к которым с детства пригляделся наш глаз, но прелесть которых обнаруживает перед нами только творческое слово поэта...

Мерилом художественного совершенства в описаниях природы должен служить Пушкин: все, что приближается к нему по ясности, простоте, краткости и в то же время правдивости и искренности, все это будет более или менее прекрасно; все, что удаляется от него, т. е. все туманное, изысканное, многословное и в то же время лишенное правды и искренности, все это будет прежде всего лишено поэзии, а следовательно дрянно и ничтожно...

Мы сейчас сказали о задаче объяснительного чтения лирических произведений. Мы думаем, однако, что все объяснения должны сводиться к двум-трем словам, которыми учитель укажет на прекрасное в поэтической картине. Если же учитель думает, что для освещения прекрасного нужно подвергнуть прочитанное основательному разбору и объяснить ученикам, что значит: «вешние лучи»? — «гонимы»? — «окрестный»? и т. д., то он сделает в тысячу раз лучше, если совсем откажется от объяснений, ограничившись одним чтением, а в некоторых случаях и заучиванием наизусть...

От поэтических описаний природы естественный переход к поэтическому изображению жизни человека в его прошедшем и настоящем, в различных условиях его деятельности, его семейного и общественного быта.

И здесь важны не картины сами по себе и не их реальное содержание, а важно нравственное отношение читателя к предметам картины, т. е. те настроения, чувства и мысли, которые возбуждаются поэтическим изображением жизни.

Как в поэтических описаниях мы прежде всего останавливаемся на картинах родной природы, так и здесь, в поэтических изображениях жизни, мы должны на первом плане поставить картины родного быта, образы, сцены и события из русской жизни, и на них развивать в детях общественные и гуманные чувства.

В. А. Воскресенский, О преподавании русского языка в начальных училищах, изд. 4-е, СПб 1913.

ОБЪЯСНИТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ

— К. Ельницкий

Приемы и средства, к которым прибегает учитель русского языка для приучения учеников к сознательному, вдумчивому чтению литературных произведений и вообще для подведения их к пониманию произведений, — составляют так называемое объяснительное чтение.

Правильно веденное объяснительное чтение, приучая учащихся к сознательному чтению, содействует вместе с тем развитию их душевных сил. При ведении объяснительного чтения ученикам приходится сосредоточивать свое внимание на читаемом, что приучает их к внимательности. Им приходится составлять выводы из читаемых статей и стихотворений, сравнивать эти статьи или стихотворения, выделять план их, что и способствует развитию их мышления. Обогащая воображение учеников живыми образами, связанными единством идеи, объяснительное чтение воспитательно влияет на их воображение. Поэтические произведения, будучи выражением не только высоких мыслей, но и благородных чувств поэтов, оказывают облагораживающее влияние на чувствования учеников. Художественное изображение действительности не может не облагораживать взгляда учеников на эту действительность, а художественные образы и возвышенные идеи, выраженные в изящной форме, не могут не влиять на развитие эстетического чувства и вкуса их. Вследствие зависимости деятельности воли человека от его чувствований и мыслей, словесные произведения, влияя на чувствования и мышление учеников, неминуемо оказывают влияние и на волю, и на желания их. Кроме того, объяснительное чтение ведет к обогащению учеников ценными для их духовного образования мыслями, понятиями, образами. Каждое стихотворение или каждая статья представляет собою выражение известной мысли, известного образа. Путем объяснительного чтения ученики усваивают эту мысль или этот образ. И совокупность таких мыслей и образов, заложенных в душе учеников, неминуемо оказывает благотворное влияние на их душевное образование.

Кроме указанных общих целей, объяснительное чтение ведет к достижению и специальных целей обучения отечественному языку. Так, оно способствует развитию языка, речи учеников.

Язык, речь развивается путем творчества и подражания. Образцом для подражания служит не только устная речь окружающих, но также и язык читаемых литературных произведений.

Вследствие связи письменной речи с устной, объяснительное чтение, обогащая и развивая устную речь учеников, содействует вместе с тем развитию письменной речи их. При объяснительном чтении ученики на словесных образцах приучаются к подбору подходящих слов и выражений для передачи своих мыслей, приучаются группировать признаки изображаемых предметов и планировать свои мысли. Вот почему полезно иногда связывать письменные упражнения учеников с читаемыми и изучаемыми ими словесными произведениями. Такое связывание тем более уместно, что содержание изучаемых статей и стихотворений представляет хороший материал для письменных работ учеников.

Насколько сознательное чтение и изучение словесных произведений влияет на устную и письменную речь, видно из того, что устная и письменная речь лиц, усвоивших значительное количество литературных произведений, всегда при одинаковых других условиях, богаче, правильнее и даже изящнее, чем речь лиц, не

изучавших таких произведений. Это каждый учитель русского языка мог наблюдать и в речи своих учеников.

Усвоение грамматики отечественного языка возможно только путем наблюдения над литературной речью. Объяснительное чтение имеет своей задачей также обратить внимание учеников на словесное произведение. Таким образом между объяснительным чтением и изучением грамматики существует известная связь и даже зависимость. Объяснительное чтение служит условием успешного изучения грамматики литературного языка.

Ввиду такого важного значения объяснительного чтения, учителю необходимо с полным вниманием относиться к занятию им.

Невозможно установить такую общую программу или такую форму, по которой следует вести объяснительное чтение каждого литературного произведения. Характер, содержание и форма объяснительного чтения зависят и от развития учеников, и от содержания произведения, подлежащего объяснению, и от тех устных или письменных упражнений, выводов, которые он намерен сделать с учениками из взятых произведений.

Значит, здесь могут быть изложены лишь общие требования относительно ведения объяснительного чтения.

Понимать произведение — значит уразуметь основную мысль его, усвоить его содержание как в целом, так и в отдельных его частях, объединенных основной мыслью или единством предмета, а равно понимать и отдельные мысли и слова, служащие для выражения их. Отсюда видно, к чему нужно стремиться и что выяснять при ведении объяснительного чтения.

Непонимание значения некоторых слов, конечно, мешает пониманию отдельных мыслей и всего произведения. Необходимо знакомить учеников с значением таких слов.

Известно, что одно и то же слово может быть употребляемо в разнообразных значениях. Познакомивши учеников с основным значением слова, необходимо обратить внимание их, главным образом, на то значение, которое оно имеет в читаемом произведении. Но подводя учеников к пониманию незнакомых им слов, находящихся в читаемом произведении, не следует упускать из виду, что прямою задачей объяснительного чтения служит выяснение самого произведения; объяснение же слов является лишь средством к пониманию его. Следовательно, вести длинную беседу по поводу того или другого непонятого слова было бы неосновательно. Непонятные слова объясняются, так сказать, попутно, в связи с объяснением всего произведения.

При объяснительном чтении учитель или выясняет произведение по частям и, по мере выяснения частей, связывает их между собою и таким образом подводит учеников к усвоению всего произведения, или же он сначала знакомит учеников в общих чертах с содержанием всего произведения и затем уже раскрывает перед ними детали или отдельные стороны его и таким образом доводит их до надлежащего понимания произведения.

Применение того или другого из этих способов обуславливается степенью развития учеников и объемом и характером про-

изведения, подлежащего объяснению. Если ученики еще не привыкли следить при чтении за связью мыслей произведения и улавливать сразу основную мысль его, равно как и в том случае, если статья или стихотворение по своему объему или содержанию представляет значительные затруднения для понимания учеников, учитель раскрывает его перед ними по частям и таким образом подводит их к усвоению всего произведения. Если же ученики уже приобрели некоторый навык следить за ходом мыслей читаемого и если произведение, взятое для объяснительного чтения, может быть воспринято ими в целом, то учитель сначала знакомит их в общих чертах со всем произведением, а затем уже раскрывает перед ними ускользнувшие от их внимания стороны или отдельные мысли его. По мере подъема умственного развития учеников, чтение и объяснение статей и стихотворений по частям постепенно уступает место чтению и объяснению их в целом.

В связи с сказанным сейчас и в зависимости также от развития учеников и характера произведения, учитель, при объяснительном чтении, или ставит частные вопросы, т. е. вопросы, относящиеся к отдельным мыслям или небольшим частям произведения, или же он ставит несколько общих вопросов, для решения которых ученики должны вникнуть в содержание всего произведения или крупной части его. Постановка общих вопросов более уместна при чтении в старших классах. При этом может быть применяем следующий прием: после чтения произведения учитель записывает на классной доске несколько общих вопросов (тем). Ученики, вдумываясь в прочитанное произведение, решают эти вопросы и таким образом выясняют себе самое произведение.

В младших классах практикуется преимущественно постановка частных вопросов. Но очень важно при постановке таких вопросов не отклонять внимание учеников в сторону от основной мысли произведения и содержания его. Не нужно забывать, что целью объяснительного чтения служит понимание всего произведения, его основной мысли и содержания, а не ведение беседы по поводу какой-нибудь частной мысли. При постановке частных вопросов не следует также останавливаться более, чем это нужно, на неважном в произведении, на мелочах. Если учитель при объяснении произведения станет останавливаться на каждой мысли, на каждом стихе, понятном и без объяснения, то такое ведение дела наскучит ученикам и убьет в них интерес к читаемому. При ведении объяснительного чтения, как и везде, учителю необходимо знать и соблюдать меру. Чрезмерное обилие вопросов, предлагаемых при объяснительном чтении, было причиной, что самое объяснительное чтение потеряло кредит у некоторых лиц, причастных к делу обучения отечественному языку.

Случается, что для возбуждения в учениках интереса к произведению, предназначенному для чтения, а равно для облегчения им понимания этого произведения, учитель перед чтением вызывает в сознании их те представления или мысли, которые входят в содержание произведения.

На предварительное возбуждение в сознании учеников представлений или мыслей, вошедших в содержание произведения, нужно смотреть лишь как на одно из средств, облегчающих им понимание произведения и вызывающих у них интерес к произведению. Но этим средством следует пользоваться осмотрительно. Не нужно забывать, что задачей объяснительного чтения служит приучение учеников извлекать мысли из читаемого, уразумевать читаемое, а не читать только то, что уже прослушано ими же.

Каждое произведение, как бы объемисто оно ни было, представляет раскрытие одной основной мысли. Уразумение этой мысли, как сказано, составляет существенный признак понимания самого произведения. Необходимо подводить учеников к уразумению основной мысли произведения. Иногда ученики, руководясь впечатлением, произведенным на них прочитанным произведением, сразу улавливают основную мысль его. Но большею частью они могут быть доведены до уразумения основной мысли произведения лишь путем сопоставления частей его.

После вывода основной мысли произведения следует привлечь учеников проследить по нему, как она выражена в нем.

Некоторые произведения имеют автобиографическое значение или изображают бытовые черты народа и события из исторической жизни его. Для ясного и полного понимания учениками таких произведений учитель, при объяснительном чтении, сообщает им нужные биографические, этнографические и исторические сведения. Такие сведения не только освещают понимание произведений, но и, ассоциируясь с ними, сами приобретают особую занимательность и прочнее сохраняются в памяти учеников.

Каждое произведение, при единстве основной мысли, представляет несколько частей, внутренне связанных между собою. Каждая из этих частей в свою очередь разделяется на второстепенные части. И при объяснительном чтении произведения полезно подвести учеников, чтобы они, сознавая единство основной мысли произведения, различали части его — главные и второстепенные. Можно озаглавить части произведения и обозначать их цифрами или буквами, что и составит графическое изображение плана произведения.

Для более успешного составления плана предварительно составляется оглавление его. Однородные части оглавления обобщаются, и таким образом получается план произведения.

Составление плана произведений не только указывает ученикам построение их, но и приучает их самих планировать свои мысли, приучает их к последовательности в изложении мыслей.

После выяснения произведения, по какому бы приему выяснение его ни велось, учитель привлекает учеников пересказать содержание произведения. Ученики рассказывают или по тому же плану, по которому составлено произведение, или по измененному плану. В последнем случае учитель дает ученикам план, которого им следует держаться при пересказе содержания произведения. Точно так же ученики излагают содержание произведения то полно, т. е. передают не только главные, но и второстепенные

мысли его, то сокращенно, причем излагают только главные мысли, а второстепенные пропускают. Пересказ по измененному плану, равно как и пересказ в сокращении требует от учеников большего напряжения умственных сил, чем пересказ без изменения плана или без сокращения.

Пересказ содержания произведений способствует развитию речи и умственных сил учеников. Мало того, пересказывая содержание произведения, ученики глубже уясняют его себе. Выслушивая пересказ учеников, учитель имеет возможность узнать, какие стороны произведения ускользнули от их внимания и какие мысли не вполне верно поняты ими. Пользуясь этим знанием, он своими вопросами или указаниями пополняет пробелы в понимании учениками произведения.

Говоря о средствах, направленных к сознательности чтения, следует сказать и о выразительном чтении, как одном из могущественных к тому средств. Выразительное чтение произведения иногда сразу подводит учеников к пониманию его: им выясняется и основная мысль его, и содержание его, и настроение поэта, отразившееся в нем, и особенность его формы. При выразительном чтении ученики улавливают такие красоты произведения, какие не в состоянии были бы уловить при одних только наводящих вопросах учителя. При таком значении выразительного чтения необходимо пользоваться им. Учитель и сам выразительно прочитывает произведение, и привлекает учеников к такому же чтению его.

По тому, как ученик читает, нередко можно верно судить, насколько он понимает читаемое и что в читаемом производит на него особенно сильное впечатление, что его особенно интересует.

Многие произведения, как, например, басни, имеют диалогическую форму. Очень полезно привлекать учеников к чтению таких произведений в лицах. Для этого выбираются ученики, которые в состоянии выразительно прочитывать слова данных лиц. Чтение в лицах нравится ученикам и в значительной мере способствует усвоению ими содержания и формы читаемого.

Очень полезно предлагать ученикам заучивать хотя бы только некоторые из объясненных и выразительно прочитанных произведений. Ученики обыкновенно охотно заучивают то, что им понравилось и что соответствует их душевному развитию. Конечно, для заучивания подбирается такой материал, который достоин сделаться собственностью учеников иногда на всю их жизнь. Заучивание стихотворной речи легче, чем заучивание речи не мерной; но и последняя может быть предметом заучивания. Вообще, чем больше произведений заучено учениками, тем полезнее для духовного развития их и развития их речи. Ранее заученные произведения следует время от времени повторять, дабы не забывалось то, что было заучено. Заученные наизусть произведения ученики произносят с надлежащею выразительностью.

Принимая во внимание все виды занятий, входящих в состав объяснительного чтения, а равно и образовательное и воспитательное значение их, можем сказать, что чтение это является од-

ним из основных занятий на уроках отечественного языка. Но для производительного ведения объяснительного чтения учителю необходимо готовиться к нему, помня, что достоинство такого чтения зависит не от количества вопросов, предлагаемых ученикам, а от качества их и от той душевной деятельности, которую проявляют ученики при чтении. Всякий раз перед объяснительным чтением произведения учитель обдумывает, как вести чтение, каких результатов следует достигнуть посредством его, как можно связать данное произведение с разученными ранее произведениями, какие выводы можно сделать из чтения и т. п.

Труды первого съезда преподавателей русского языка в военно-учебных заведениях, СПб 1904.

ПРЕДВАРИТЕЛЬНАЯ БЕСЕДА ПЕРЕД ЧТЕНИЕМ

И. Трояновский

Забота учителя сводится к тому, чтобы подготовить учеников к восприятию известных образов, а потому он должен перед чтением ввести в сознание учеников образы, соответствующие содержанию читаемой статьи, и раз это будет сделано, мы можем быть уверены, что символы, видимые учениками на бумаге и произносимые ими, скорее и легче будут соединиться с понятиями и представлениями, уже имеющимися в сознании учеников, скорее и легче будут обращаться в живые звуки, вызывающие в душе учеников известную картину...

Условия такого восприятия суть следующие: внимание, ожидание, интерес и легкость восприятия. При этом средством к достижению этих условий служит только одно действие со стороны учителя — это вызов в сознании учеников тех представлений и понятий, которые имеют много общего, или которые проникнуты одними и теми же чувствами с представлениями, имеющими через чтение войти в душу учащегося, или, другими словами, настроение внутреннего мира учащихся соответственно содержанию читаемой статьи.

И действительно, раз мы подготовим и настроим учеников так, что весь душевный мир их будет направлен по той прямой, на которой стоит содержание статьи, мы тем самым и вызовем в них определенное внимание, и возбудим в них ожидание и интерес к читаемому, и достигнем легкости восприятия. Бессознательного чтения в этом случае уже никак не может быть. Каждый учащийся будет весь поглощен читаемым, и настроение для каждого из них явится той тучной почвою, на которой упавшее семя принесет стократные плоды. И если чтение в нашей школе будет поставлено таким образом, можно смело надеяться, что мы приучим учеников к толковому, осмысленному чтению, мы приучим их читать сознательно.

Какими же дидактическими приемами должен пользоваться учитель для вызова в своих учениках известного настроения?

Приемы эти могут быть самые разнообразные. В этом отношении средство не играет существенной роли: была бы достигнута цель.

Так, учитель может воспользоваться собственным изложением, знакомящим учеников с предметом или явлением, изображенным в предназначенном для чтения произведении; может воспользоваться картиной или действительным предметом; но главным образом для этого могут служить беседы учителя, вводящие в сознание учеников соответствующие содержанию статьи понятия и представления.

Нужно заметить, что указания на такие предварительные беседы мы можем найти в любом методическом руководстве, так что беседы эти, собственно, не есть новость. Но только все методические руководства, рекомендуя и предлагая их, совершенно не имеют в виду той главной цели, для которой они должны быть предназначены, именно настроения, необходимого для восприятия и усвоения всякого читаемого произведения.

Авторы методических руководств, чувствуя необходимость этих бесед, но не имея ясного представления, почему они необходимы, предлагают их обыкновенно для каких-либо особых случаев; при чем каждый по-своему. Так, один говорит, что беседы должны предшествовать чтению только в том случае, «если преподаватель находит, что в выбранной статье для чтения говорится о таком предмете, о котором дети не имеют никакого представления» (Тростников)¹. Другой говорит, что беседы должны предшествовать чтению каких-то «деловых статей» и то только в том случае, когда усвоение содержания читаемого не может быть достигнуто путем одного чтения (?), когда при чтении для разъяснения этого содержания пришлось бы отвлекаться в сторону и прерывать таким образом чтение» (Тихомиров). Третий советует употреблять беседы при чтении научно-популярных статей, и то только в начале обучения (Бунаков). Наконец, четвертый просто не говорит при чтении каких статей, а ограничивается одним словом «иногда» (Ельницкий).

А между тем беседы должны предшествовать классному чтению всякой статьи: и научно-популярной, и деловой (что бы автор ни подразумевал под словом «деловая статья»), и содержащей в себе описание незнакомого детям предмета и тем более — что упускается всеми авторами методик — при чтении всяких поэтических произведений, которые составляют главный предмет чтения в школе. Потому что при чтении поэтических произведений только настроением мы можем помочь ученику создать и понять рисуемую автором художественную картину, освещенную и проникнутую известным чувством. Здесь, кроме настроения, нам ничего не может помочь; никакой анализ произведения, никакие вопросы не могут заставить ученика сознать и почув-

¹ Тогда нужно показать предмет (или его изображение), потому что, если ученики о нем не имеют никакого представления, то на основании чтения они и не составят его.

ствовать всю прелесть поэтического произведения, согретого глубоким сердечным чувством автора, и проникнутым ею.

Чтобы яснее показать всю необходимость и важность настроения при чтении всяких статей, я постараюсь иллюстрировать это примерами, которых мог бы привести очень много, но я ограничусь несколькими из своей практики и из практики других, причем для примера возьму чтение именно поэтических произведений...

Однажды мне пришлось быть на уроке в одной школе, учитель которой вел объяснительное чтение вышеописанным мною образом.

Читали стихотворение Пушкина «Осенняя песня»:

Вянет, вянет лето красно,
Улетают ясны дни!
Стелется туман ненастный
Ночи в дремлющей тени!.. и т. д.

Так как песня является выражением не только мыслей, но, главным образом, чувств человека, то и чтение ее только тогда можно назвать сознательным, когда ученики не только поймут умом мысли, высказанные в ней, но также — что самое важное — почувствуют сердцем те чувства, которые вложены автором в слова песни, будет ли то широкое веселье, или глубокая грусть — все равно. Итак, песня должна восприниматься больше сердцем, чем умом. И в этом случае никакие вопросы не помогут нам. Здесь может помочь только настроение.

Чтобы настроить учеников, учитель постарался воскресить в памяти учеников картину увядающей осени и вместе вызвать в их сердцах то грустное чувство, которое производит на душу человека умирающая природа. Когда они были подготовлены к этому и прочли стихотворение, — в классе водворилась глубокая тишина, все как бы поддались гипнозу грусти, которою глубоко проникнуто все стихотворение. В это время пробил звонок, учитель встал и вышел, не говоря ни слова, не нарушая этого молчания. И когда мы выходили, то я услышал как один за другим, почти половина класса, как бы отвечая на свои мысли, проговорили:

Вянет, вянет лето красно,
Улетают ясны дни...

Нужно было слышать, с каким чувством, с какою грустью были произнесены эти строки. В каждом слове, в каждом звуке было слышно, как глубоко подействовало на них чтение этого стихотворения. И здесь я увидел, что без всяких вопросов, только одним настроением было достигнуто глубокое действие произведения на душу учащихся. А это действие могло явиться только при полном сознательном чтении.

И. И. Грояновский, Педагогические этюды, М. 1909.

Примечание. Надо иметь в виду, что предварительная беседа не исключает и попутной беседы, и беседы заключительной. Об этих формах беседы говорится в приводимых в хрестоматии статьях об объяснительном чтении. (П. А.)

РИСОВАНИЕ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ

И. Трояновский

Вопрос о том, как подвергнуть полученные от чтения представления зрительному восприятию, разрешается очень легко: заставьте только ученика нарисовать картинку того, что он прочитал. И когда он нарисует ее, когда отвлеченные понятия и представления воплотит в конкретные образы, он отчетливо и прочно запечатлеет в своей душе все содержание прочитанного, со всеми подробностями. Я говорю со всеми подробностями потому, что при воспроизведении главного в его сознание помимо его воли будут входить и припоминяться все подробности, непосредственно связанные с главным; и эти подробности, будучи воспроизведены, прочно укрепятся в его сознании.

Такое воплощение прочитанного в виде рисунка даст ученику возможность на своей же картинке, как бы наяву, как бы в действительности, увидеть все содержание прочитанного. Он непосредственно будет ощущать его, и оно, как действительность, войдет в его душу. И потом при рассказе, при сравнениях прочитанного с известными уже ему произведениями, при выводе частных и главной мысли, он будет всегда ясно видеть перед своими глазами прочитанное как нечто реальное, которое он сам видел.

Но я чувствую, что мне сейчас же возразят: как это можно заставить ученика начальной школы рисовать, да еще что рисовать — все: и жанр, и пейзаж, и море. Он и не сумеет, и времени употребит на это в десять раз больше, чем на чтение самой статьи. Да, если мы будем требовать от него рисунка, а не воплощения понятий и представлений в конкретные образы, тогда, действительно, он и нарисовать не сумеет, а если и сумеет, то на это употребит не час, может быть, и не два, а гораздо больше. Дело в том, что нам рисунка с технической стороны не нужно. Пусть каждый нарисует так, как он умеет. А что всякий сумеет, в этом не может быть сомнения. Пятилетний ребенок нарисует вам все, что угодно: и человека, и животное, и птицу, и дерево. Посмотревши на его рисунок, вы, может быть, и не увидите там ничего похожего на человека или лошадь, но он-то будет видеть в своем рисунке человека. Так и ученик: пусть у него птица будет изображена одним кружочком с черточкой для носа и двумя для ног, нам это неважно — он видит в этом кружочке птицу, а для нас это только и нужно.

Учитель даже сам должен показывать при всяком случае самые простые очертания предметов и всегда повторять ученикам, что не нужно вырисовывать: лучше просто, как умеешь, но все подробно. И ученики при таком условии рисования скоро осваиваются с этой работой, и через неделю после начала рисования они свободно нарисуют вам любую картинку в классе, самое большее за пять минут.

Таким образом, как видно, с внешней стороны это вполне выполнимо.

Теперь, как выполнить этот рисунок в классе при объяснительном чтении?

По прочтении статьи, не задавая никаких вопросов, вызвать ученика или того же, который читал, а еще лучше другого, к доске и заставить нарисовать. Ученик быстро набрасывает рисунок, говоря, что он рисует; другие ученики по вызову учителя помогают ему, указывая или его неточности, или подробности, упущенные им. Через 3—5 минут рисунок готов. И вы можете приступить к разбору и выяснению произведения, к выводу главной мысли и т. д.

Часто прочитанную статью нельзя изобразить одним рисунком. Обыкновенно, сколько в ней частей, столько и надо рисунков. Тогда на доске на разных углах ее помещаются три-четыре рисунка.

Иногда, на первых порах иллюстрирования прочитанных статей, некоторые ученики, не вполне представляя себе, как это нужно делать, отказываются и говорят, что они не умеют этого сделать. Поэтому лучше всего сначала учителю самому иллюстрировать на доске под диктовку учеников прочитанную статью, в самых простых, скорее условных очертаниях. И так как эта же статья потом дается ученикам на дом для самостоятельного чтения, то попросить их подобным же образом иллюстрировать ее у себя в тетрадах. Таким путем ученики после двух-трех уроков поймут в чем дело и научатся свободно изображать в картинках любую статью.

Все статьи, которые даются ученикам на дом для самостоятельного чтения, иллюстрируются ими в особых тетрадах. И здесь иллюстрирование статей имеет особенно важное значение, потому что ученик только тогда нарисует картинку, когда поймет и представит себе все содержание статьи. В этом случае мы достигнем очень многого: во-первых, что ученик прочтет статью и прочтет все очень внимательно: он всей душой будет стремиться к сознательному чтению, будет стараться уловить не только общее, но и все подробности читаемого; во-вторых, раз картинка нарисована, мы можем быть уверены, что ученик понял и усвоил статью; наконец, в-третьих, нарисованная картинка прямо покажет нам, как ученик усвоил прочитанное, что было им не так понято при чтении, что им было упущено...

Чтобы показать, как действительно велико значение иллюстрирования статей для ясного представления и усвоения прочитанного, я постараюсь опять показать это на примерах.

Как всегда, бывает в классе несколько учеников, которым в высшей степени трудно дается пересказ прочитанного; даже после того, как статья бывает прочтена не один раз, пересказана несколькими учениками, разобрано и выяснено ее содержание, — все-таки эти несколько учеников затрудняются самостоятельно передать ее; прочтенная статья не дала им образного представления картины. У меня было три-четыре таких же ученика. Из них одному совершенно не давался пересказ прочитанного. И вот, когда я начал вести вышеизложенным способом чтение,

чтобы самому убедиться на опыте в продуктивности этого способа, я решил произвести на этом мальчике, как наиболее слабым, такой опыт.

Я взял для чтения стихотворение Некрасова «Несжатая полоса». Настроивши предварительно учеников для чтения этого стихотворения, я заставил слабого ученика прочесть стихотворение и потом рассказать его. Результат получился, как и всегда: он совершенно не мог передать прочитанного. Тогда я вызвал его к доске и заставил нарисовать картинку прочитанного. С помощью других учеников, которые указывали ему подробности иллюстрации, картина была нарисована. Я опять попросил его передать то, что он прочитал и нарисовал. И он, имея перед собою картинку, вполне связно и ясно передал все произведение. И помогла этому только картинка, потому что без картинки, мы видели, он совершенно не мог передать прочитанного. Впоследствии, при рассказе прочитанного, я всегда велел брать ему в помощь картинку, и он всегда связно и ясно рассказывал. Так постепенно, благодаря рисованию картинок, приучался он к образному представлению прочитанного и передаче этого прочитанного сперва по картинке, а потом только по образу, имеющемуся в его душе, и к концу года его пересказ ничем не отличался от пересказа других.

И. И. Трояновский, Педагогические этюды, М. 1909.

ПРИМЕРЫ ВЕДЕНИЯ ОБЪЯСНИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ

К. Ельницкий

При последовательном обучении чтению ученики, как уже было сказано, сначала читают слова и коротенькие фразы, потом переходят к чтению коротеньких и легких рассказов и басенок, и затем же постепенно переходят к чтению более крупных и трудных статей и стихотворений.

Сообразно с этим и приведем примеры объяснительного чтения: а) слов, б) фраз, в) коротеньких рассказов и басенок и г) более крупных и трудных словесных произведений.

ОБЪЯСНИТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ СЛОВ

Так как слова, находящиеся в методически составленных книгах для чтения, большей частью известны ученикам, т. е. они (ученики) понимают значение их и даже сами употребляют их в своей речи, то потому, казалось бы, что нет надобности останавливаться на объяснении их. Но дело в том, что если не потребовать от ученика отчета в прочитанном, не заставлять останавливаться на содержании его, то он будет при чтении ограничиваться лишь произношением звуков читаемых слов, не давая себе отчета в значении этих слов. Таким образом может выработаться вредная привычка читать механически, бессознательно.

К предупреждению образования такой привычки и к выработке привычки читать сознательно должно быть обращено внимание с самого начала обучения чтению. С первых шагов при обучении чтению необходимо вырабатывать в учениках навык связывать механизм чтения с действием сознания, вызывающим соответственные представления и понятия. Процесс произношения воспринимаемых слов и процесс уяснения себе значения их, идя совместно с самого начала обучения чтению, должны образовать в конце концов навык читать сознательно.

Для побуждения учеников давать себе отчет в значении каждого читаемого слова, учитель — или, во-первых, предлагает им такие вопросы, ответы на которые показывали бы, что они понимают значение читаемых слов. При чтении учениками, например, слов: сито, гребень, мыло могут быть предлагаемы такие вопросы: — Сито. Что им делать? Какое слово прочитал? (Ученик повторяет прочитанное слово). — Гребень. Для чего он нужен? — Мыло. Что им делают? — или, во-вторых, заставляет учеников указывать предметы, названия которых они читают. Ученик, например, читает слова: картина, скамейка, счеты и указывает на предметы, соответствующие читаемым словам. К этому приему можно прибегать, конечно, только в том случае, если в классе находятся предметы, названия которых ученик читает. Если под рукою есть картина, на которой изображены предметы, названия которых ученик читает, то учитель может предлагать ему указывать соответственные предметы на картине; — или, в-третьих, заставляет ученика определять каждый из прочитанных предметов каким-нибудь его признаком. Например, «сапожник» тачает сапоги, «портной» шьет платье, «шорник» делает сбрую; или, наконец, в-четвертых, заставляет ученика относить к соответственному роду предмет, название которого он прочитал. В книге, например, напечатаны слова, означающие игрушки, вперемежку со словами, означающими учебные вещи. Ученик, читая такие слова, говорит каждый раз, что означает прочитанное слово — игрушку или учебную вещь (карандаш — учебная вещь, волчок — игрушка, мячик — игрушка, книга — учебная вещь, перо — учебная вещь).

Если между словами, читаемыми учениками, встречаются такие, значение которых неизвестно ученикам, то учитель, конечно, объясняет им их значение, возбуждая в сознании их (учеников) те представления или понятия, которые соответствуют этим словам.

К какому бы приему учитель ни прибегал для привлечения учеников к сознательному чтению слов, во всяком случае нужно стараться по возможности меньше отвлекать внимание учеников от чтения. Продолжительные беседы о прочитанном слове — неуместны, нецелесообразны. Самый кратчайший путь к возбуждению в учениках соответствующего прочитанному слову представления или понятия — есть вместе с тем самый лучший.

ОБЪЯСНИТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ ФРАЗ

При объяснительном чтении фраз ученики должны быть доводимы до понимания мысли, заключающейся в прочитанной фразе, — для чего служит, с одной стороны, требование пере-сказа прочитанного, а с другой — предложение вопросов, побуж-дающих учеников вникнуть в прочитанное.

По прочтении учеником, например, фразы: „Нам сани давай зимою, а летом телегу“ — могут быть поставлены такие вопросы: На чем ездят зимой? Значит, когда нужны сани? А как сказано в книге? Когда ездят в телеге? Как сказано в книге? Скажите всю фразу. Прочитайте еще раз фразу.

По прочтении учеником фразы: „Красна весна цветами, а осень снопами“ — могут быть предлагаемы такие вопросы: Что значит слово „красна“? (Учитель сообщает.) Вместо слова „красна“ как можно иначе сказать? Чем же красна весна? А осень чем красна? Скажите, что в книге сказано про весну и что — про осень? Прочитайте еще раз. Скажите, что прочитали.

ОБЪЯСНИТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ КОРОТЕНЬКИХ РАССКАЗОВ И БАСЕНОК

При объяснительном чтении коротеньких рассказов и басенок учитель стремится, чтобы ученики уразумели не только отдельные мысли, но и весь рассказец и басенку. Ученики объединяют в своем сознании отдельные мысли читаемого рассказа и таким образом усваивают его как нечто цельное, единое. Вопросы учи-теля направлены не только к выяснению учениками частей читае-мого рассказа, но и, главным образом, к уяснению в сознании их целого рассказа.

„Две бочки“ (Крылова). Чтение. Вопросы при чтении по частям: С чем была одна бочка и с чем другая? Как ехала первая бочка? А как вторая? Что она производила, когда ехала? Что про прохожего сказано? От которой бочки больше пользы: от той, которая тихо ехала, или от той, которая с громом вскачь неслась? Читайте пословицу: „Худое колесо громче скрипит“. С какою бочкою можно сравнить худое колесо, про которое говорится в пословице? С каким че-ловеком можно сравнить первую бочку? А вторую?

«Зима» (Пушкина). Стихотворение «Зима» расчленяется на три картинки, объединенные в один образ, созданный поэтом. Сообразно с этим, при объяснении стихотворения следует вызвать в сознании учеников образ каждой отдельной картинки, а затем подвести их к представлению цельного образа, созданного поэтом.

Употребляя выражение: «картина или картинка в словесном произведении», учитель не преминет познакомить учеников с значением этого выражения. Сообразите, говорит он им, можно ли нарисовать на бумаге то, что я опишу вам словами: маленький деревенский домик в четыре окна, спереди посередине — кры-лечко и входная дверь; по сторонам домика большие деревья, и перед домиком корова щиплет траву, и лежит собака. Ученики говорят, что можно нарисовать на бумаге сказанное им. Если на-

рисовать на бумаге, то получится нарисованная картинка. Если же рассказать, как рассказано мною или еще лучше, живее, то в нашем уме образуется тоже картинка, но уже не нарисованная на бумаге, а описанная словами.

Сообразно составу стихотворения из трех картин, объединенных в один образ, учитель делит его на три части.

Ученик по предложению учителя читает первую часть:

„Зима. Крестьянин, торжествуя, на дровнях обновляет путь; его лошадка, снег почуя, плетется рысью как-нибудь“.

Что изображено в этой картинке? — По дороге, покрытой выпавшим снегом, едет на дровнях крестьянин, оставляя след от полозьев („обновляет путь“, прокладывает дорогу); лошадка его бежит мелкой рысью. — Как чувствует себя крестьянин? — Он „торжествует“, т. е. рад, доволен, что наступила зима: зимой легче ехать.

Как лошадка бежит? — „Плетется рысью как-нибудь“. Как следует понимать это выражение? — Лошадка, почувствовавши, что легче везти, порывается бежать мелкой рысью, где как придется: ее не понукают. — Прочитайте еще раз первую часть. Ученик читает. — Если бы кто захотел нарисовать на бумаге то, что сейчас прочитали: что бы он нарисовал? — Он нарисовал бы дорогу, покрытую снегом; по ней едет крестьянин на дровнях, оставляя след от полозьев. И крестьянин, и лошадка бодрые...

Прочитайте вторую часть. — „Бразды пушистые взрывая, летит кибитка удалая; ямщик сидит на облучке в тулупе, в красном кушачке“.

В прочитанной части о чем и о ком сказано? — Сказано о кибитке и ямщике. — Что сказано о кибитке? — Она быстро мчится, птицей летит, взрывая пушистый снег („Бразды пушистые взрывая“). — Что сказано о ямщике? — Сказано, что он сидит на облучке и что одет он в тулуп и подпоясан красным кушаком. — Что называется облучком? — Край козел. — Как вы полагаете: ямщик был хилый, дряхлый или молодой, бодрый, удалой? — Он был бодрый, здоровый, удалой, так как сидел на облучке (дряхлый, хилый ямщик не усидел бы на нем), так как „кибитка удалая“ летит птицей (лошади чувствуют, какой ямщик правит ими).

Как бы можно нарисовать то, что сказано во второй части? — По снежной дороге мчится кибитка. Тройкой правит лихой ямщик, сидящий на облучке и одетый по зимнему — в тулуп, подпоясанный красным кушаком. За кибиткой остаются на снеге борозды.

Прочитайте третью часть. — „Вот бегают дворовый мальчик, в салазки Жучку посадив, себя в коня преобразив; шалун уж заморозил пальчик; ему и больно и смешно, а мать грозит ему в окно“.

В этой части о ком сказано? — О дворовом мальчике и его матери. Учитель сообщает ученикам, что „дворовыми“ во время крепостничества назывались те крепостные крестьяне, которые взяты были во двор помещика для различных, услуг последнему и его семье. — Что сказано про дворового мальчика? — Сказано, что он возит в салазках Жучку; ему весело, радостно бегать на свежем морозном воздухе и возить Жучку. Он уже заморозил пальчик, ему больно, но он в радостном веселье и не обращает внимания на боль. — Что сказано о матери? — Она, боясь, что мальчик может отморозить пальцы (без перчаток возит салазки), грозит ему в окно и зовет в избу погреться. — Где происходит то, что изображено в этой (третьей) части? — На улице или на дворе, возле дома или избы. —

Из чего вы заключаете об этом? — Из слов стихотворения: „а мать грозит ему в окно“ (дома или избы).

Как бы можно нарисовать то, что изображено в этой части стихотворения? — Можно нарисовать двор или улицу, покрытую снегом, веселого мальчика, катающего в салазках Жучку, избу, в окно которой грозит мальчику мать.

После рассмотрения в отдельности каждой картины, учитель подводит учеников к объединению всех этих картин в одну общую картину, ставя примерно следующие вопросы: Когда происходит то, что изображено в первой картине? — Зимой. — А то, что изображено во второй картине? — Тоже зимой. — А изображенное в третьей картине? — Зимой же. — Одновременно ли происходит то, что изображено и в первой, и во второй, и в третьей части стихотворения? — Одновременно. — Сразу можно ли видеть все то, что изображено во всех трех частях стихотворения, т. е. во всем стихотворении? — Можно сразу видеть изображенное во всем стихотворении. — Значит можно и нарисовать одну общую картину и описать ее словами. Опишите же все то, что изображено в стихотворении. — Ученик дает примерно такое описание: Зима. Земля покрыта снегом. Крестьянин весело едет на дровнях и прокладывает путь. Быстро мчится кибитка, взрывая снежные борозды. На облучке сидит удалой ямщик в тулупе и красном кушаке. Дворовый мальчик весело возит в салазках Жучку. Мать смотрит в окно и манит мальчика в избу погреться. — Как вы озаглавили бы сделанное вами описание? — Зимой (Зима). — А стихотворение как озаглавлено? — Тоже: „Зима“.

Стихотворение заучивается учениками наизусть. Для облегчения заучивания может быть обозначен следующий план стихотворения:

крестьянин...; лошадка...;
зима...; кибитка...; ямщик...;
мальчик...; мать....

К. В. Ельницкий, Методика начального обучения отечественному языку, СПб 1914.

ОБ ОБЪЯСНИТЕЛЬНОМ ЧТЕНИИ

А. А л ф е р о в

Помнится, при самом начале нашей педагогической работы вопрос об объяснительном чтении был для нас одним из самых мучительных вопросов.

Какая цель этого занятия? На что тут надо обращать внимание? Произвольное ли это дело, или у этого предмета есть какое-либо определенное объективное содержание? Все это нас волновало, заставляло обращаться к опытным преподавателям, но и их указания мало давали нам удовлетворения. И, вот теперь, после многих лет работы, стараясь отдать себе отчет в основах этого дела, мы должны признаться, что содержание так называемого *объяснительного чтения* и сейчас для нас представляется делом спорным.

Вот почему, прежде чем говорить о приемах объяснительного чтения, приведем несколько типичных мнений, высказываемых в настоящее время о самом существовании объяснительного чтения.

Есть голоса, относящиеся к объяснительному чтению совершенно отрицательно. . .

Горячими противниками объяснительного чтения в нашей педагогической литературе в последнее время выступают Ц. и В. Балталон, имеющие в виду заменить объяснительное чтение новым, как им думается, видом чтения, которое они называют *воспитательным чтением*. . .

Приведя несколько примеров уродливостей в приемах объяснительного чтения, которые они рассматривают как самые обычные явления, с ним связанные по существу дела, они высказывают следующие положения: «Без сомнения, объяснительное чтение не может найти никакой опоры в психологии детей, которых интересуют не отдельные слова, а цельное содержание рассказа, но оно находит ее в действующей программе. Слово толкованием в известной мере осуществляется ее формальный характер. Ею рекомендуются только *упражнения в чтении* сперва отдельных слов, потом статей из хрестоматии, наконец, разборчивых рукописей, причем учителю предписывается требовать от учеников правильных ударений, остановок, выразительности. . . Все это — техника, конечно, в известной мере необходимая и неизбежная в школьном обиходе. Но где же тот внутренний двигатель, который возбуждал бы и поддерживал бы у детей охоту читать, писать, излагать и делал бы уроки родного языка не только полезными, но интересными, оставляющими глубокие впечатления в детской душе? . . .

Много уродливостей в ведении объяснительного чтения указывает и В. П. Шереметевский в статье «Слово в защиту живого слова в связи с вопросом об объяснительном чтении». Но у объяснительного чтения есть и свои защитники. Не говоря уже о современных методистах, как Бунаков, Тихомиров, Ельницкий и Солонина у нас, и Леман, Олерт и Маттиас — в Германии, объяснительное чтение считал весьма полезным упражнением составитель самых лучших наших детских хрестоматий — Ушинский. . .

Только что приведенные для примера мнения показывают, что объяснительное чтение и сейчас составляет предмет спора, и в этом споре мы стоим на стороне защитников объяснительного чтения, тем более, что его противники возражают в действительности против искажений объяснительного чтения, всегда возможных во всяком деле, а вовсе не против основного, что может дать и действительно дает разумно поставленное объяснительное чтение. Даже люди, выдвигающие взамен *объяснительного воспитательного* чтения, скорее, как мы постараемся показать это ниже, выдвигают новое название, чем новый и до сих пор не применявшийся метод, за исключением разве некоторых увлечений, которые следовало бы отбросить. . .

Уже издавна, вопреки утверждению составителей книги «Воспитательное чтение», существовало и существует два рода объяснительного чтения: в одном случае выбранный для чтения материал служит основой для широких бесед, вытекающих из содер-

жания прочитанного; задача такого чтения — расширять при помощи классного чтения общее образование и развитие учащихся; к такому чтению обыкновенно присоединяются обильные иллюстрации при помощи наглядных пособий; другое чтение, не забывая об общем развитии учащегося, все же на первый план выдвигает понимание строения выбранного произведения, соотношение в нем основных и второстепенных мыслей, объяснение непонятных слов, а иногда и оценку самого произведения. . .

Объяснительное чтение требует очень много такта со стороны учителя как в выборе статьи из хрестоматий, как в направлении самих объяснений, так и в большом внимании к учащимся во время этой работы.

Не говоря уже о том, что учащихся не следует в этом случае поднимать выше их развития, надо всегда очень хорошо знать степень подготовки класса в смысле знания языка и начитанности, чтобы избранный материал, представляя для класса интерес, в то же время посылал бы его вперед, и чтоб это движение вперед постоянно ощущалось бы классом: в этом душа дела.

Статья должна, конечно, быть такого объема, по возможности, чтобы хватило времени прочитать ее в классе и обсудить. Язык статьи должен заключать несколько новых слов для класса; в построении статьи и выражениях должно быть также или что-нибудь новое, или что-нибудь более сложное, чем то, что встречалось ученикам ранее, над чем стоило бы несколько подумать, но при этом отнюдь не выбирать слишком трудных статей, которые потребовали бы слишком большого вмешательства учителя. Хорошее знание класса очень важно, чтобы выбрать удачно статью.

При этом необходимо, обсуждая выбранный материал, быть очень зорким к тому, говорят ли учащиеся свое, или повторяют в сущности ваши слова. Мы позволяем себе говорить об этом потому, что нам нередко приходилось наблюдать случаи увлечения преподавателей, которым казалось, что их ученики рассуждают, между тем как они только повторяли в сущности фразы учителя, давали только внешнюю словесную связь между мыслями при повторении чужих слов. . .

Нам думается, что сущность ведения объяснительного чтения сводится к умению руководить прениями, председательствовать, поддерживать то, что идет к выяснению вопроса, поддерживать и тех из детей, которые искренно и просто хотят содействовать пониманию стоящей перед всеми задачи. Сколько раз нам приходилось видеть, как какая-нибудь робко поднимающаяся детская рука, незамеченная преподавателем или преподавательницей, грустно опускалась, и как гасли при этом на детском лице осветившие было его надежды и оживление. И кто знает, насколько могло бы подняться творчество работы всего класса, если бы такие робкие попытки, во-время замеченные, получали бы поддержку и укрепляли бы веру в себя у какой-нибудь скромной ученицы или ученика? . .

Итак, хорошо зная свой класс, несколько подготовившись к уроку, приблизительно, но вовсе не окончательно и бесповоротно, зная, к кому вам придется обратиться при обсуждении вопроса, вы входите в класс.

С чего вы начнете?

Естественно, конечно, перед каждым уроком говорить учащимся, чем вы будете с ними заниматься, так как это сосредоточивает их внимание и тем самым сберегает силы. Затем, нам кажется целесообразным, предложив учащимся раскрыть хрестоматии на избранной статье, прочесть им ее вслух, предупредив, чтоб они следили по своим книгам и отметили бы для себя слова и выражения, которые окажутся для них непонятны.

Некоторые советуют в таких случаях предлагать прочесть статью кому-либо из учащихся, указывая на то, что таким образом создается практика выразительного чтения вслух. Не возражая против применения в отдельных случаях этого приема, нам все-таки кажется, что правильнее прочесть статью вслух самому: для обучения выразительному чтению нужно другое время и не следует для него отнимать время от объяснительного чтения; предоставлять читать вслух средним ученикам и слабым — это значит ослаблять интерес к статье, предлагать читать особо одаренным — это значит их выделять. Если говорить, что чтение вслух учителем отнимает долю самостоятельности у класса, то и это несправедливо; так как следить за чтением, соображая, что в статье понятно, что нет, есть уже проявление самостоятельности, а вся дальнейшая работа при объяснительном чтении требует очень много собственных усилий со стороны класса.

По прочтении статьи, естественно прежде всего спросить у класса, что кому-нибудь в ней осталось непонятно как в содержании, так и в отдельных словах, и при этом, когда отдельными учащимися будет заявлено, что именно им непонятно (большею частью это касается обыкновенно отдельных слов и частей выражений), едва ли следует спешить разъяснять им их затруднения; гораздо полезнее обратиться за содействием в этом случае к самому классу, приблизительно имея в виду ту перспективу сил, о которой уже упоминалось...

Так как далеко не всегда дети (да и не только дети) отдают себе сразу отчет в том, что им непонятно, то о намеченных, как возможно непонятных для детей словах, приходится обыкновенно предлагать еще дополнительно несколько вопросов...

Когда отдельные слова таким образом объяснены, хорошо предложить детям самим поставить вопросы по содержанию статьи: это, нам кажется, один из лучших путей научить их читать сознательно, отдавать себе отчет в жизненном содержании прочитанного и возбуждать их активное внимание к чтению...

Кто прибегал к этому приему составления вопросов в статье самими учащимися, тот хорошо знает, как охотно они это делают, и в какой теснейшей связи это находится с углублением понимания статьи. Но только и тут, чтоб сохранить основу дела, его самые ценные особенности, нужно очень внимательно сле-

дить, чтобы и оно не стало привычным. Как только вы увидите, что многие ваши ученицы или ученики набили руку в этом деле, что у них складывается что-то внешнее в постановке вопросов, если нельзя поправить дела обращением к более скромным, своеобразным и искренним натурам в учащих, лучше это дело на некоторое время приостановить, чтоб возник к нему новый, свежий интерес, способный возбуждать творчество душевных сил.

Когда обсуждение вопросов достаточно покажет, что содержание статьи понято, тогда уже удобно перейти к составлению ее плана и предложить учащимся, глядя в хрестоматию, подумать, на сколько главных частей можно разделить статью, на сколько второстепенных и как их назвать. Давши некоторое, не очень продолжительное, время классу подумать, можно спросить, сколько частей у кого вышло. Обыкновенно тут получается большое разнообразие; у кого три части, у кого — шесть, у кого — четыре; но обыкновенно у значительной части класса бывает близко к нормальному числу частей.

Начать выработку плана лучше с тех учащих, у которых будут некоторые отклонения от нормы, но не слишком большие. Если взять для начала планы с наибольшим количеством частей, то можно много времени потерять даром на выяснение мелочей. Если взять план, который вам кажется самым нормальным, и начать с него, то дело выяснится сразу, и вы подавите энергию класса, ищущую своего выхода. Здесь при обсуждении плана всем классом представляется всегда очень много удобных случаев, чтобы упражнять язык и логику учащих разбором того, что существенно, что нет, что соединимо, что несоединимо в одну часть, какое заглавие ее части достаточно, какое недостаточно для выражения ее содержания.

При обсуждении редакции заглавий хорошо клонить дело к выработке самого краткого заглавия, как полезному для языка упражнению в сжатости выражения мысли, но иногда учащиеся так дорожат полнотою подробностей в заглавии, что такие уступки им следует делать, и надо видеть выражение их лиц, когда вы делаете подобную уступку, чтоб понять ее необходимость в некоторых случаях.

После составления плана, названия частей, конечно, записываются с точным разделением на соответствующие строки и части. Этот период работы, уже более механический, бывает обыкновенно уже отдыхом для класса; и это разнообразие труда их радует: они с удовольствием раскрывают тетради и начинают записывать. Только и здесь нужно не забыть последить за теми из них, которые склонны к небрежному письму, иначе будут ошибки и в содержании, и в правописании.

Иногда, и далеко не всегда, чтоб убедиться, насколько отчетливо какой-нибудь сомнительный для вас по своему пониманию ученик или ученица поняли деление статьи на части, можно предложить ему или ей рассказать какую-нибудь часть статьи по плану, но только одну часть, не захватывая рассказом других ча-

стей, а классу предложить следить за этим рассказом, чтоб исправить отступления от плана.

И слушая такой пересказ или отдельной части прочитанного или, согласно плану, всего прочитанного в классе, не следует (за очень редкими случаями, которые может указать только личный такт) прерывать рассказа ученика. Всякий такой перерыв разрушает создавшуюся у ученика концепцию мысли, понижает его желание энергично вести рассказ далее, а иногда отнимает и у вас возможность представить себе, как понял он свою задачу в целом. Вот почему во время такого пересказа товарищи рассказывающего должны делать у себя только отметки о поправках, которые они собираются сделать, и сказать их по окончании рассказа, а ваши замечания будут заключительными. Пусть временами рассказ пойдет вяло, — оживление наступит, когда его надо будет обсуждать; и хорошо, если и в этом случае, как всегда, будут отмечены не только промахи, но и удачи рассказывающего ученика.

Такая работа по объяснительному чтению едва ли заслуживает названия только «словотолкования», имеющего целью вести детей к непосильному им отвлеченному мышлению, и едва ли про нее можно сказать, что она не даст законченного впечатления. Между тем в целях преподавания родного языка она дает очень много; обогащает язык учащихся новыми словами и выражениями, заставляет больше отдать себе отчет в тех словах и выражениях, которые они по привычке, не вдумываясь, употребляли ранее неправильно, находит их жизненно вдумываться в содержание читаемого, и находить выражение для своих впечатлений в своем собственном языке, учит их уметь отстаивать свою мысль при обсуждении содержания статьи и, наконец, помогает им разбираться в логическом построении литературного произведения. Вся описанная работа, как мы знаем это из школьного опыта, у преподавателя, умеющего руководить классной работой, умеющего беречь время, отклонять во-время пустую болтовню и притязательное щеголяние фразами в пользу добросовестной мысли и искренней работы, легко укладывается в часовой урок.

А. Д. Алферов, Родной язык в средней школе, М. 1911.

ОБЪЯСНИТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ ДЕЛОВЫХ СТАТЕЙ

П. Солонина

Подготовка к объяснительному чтению. Ни одна классная работа не требует от учителя такой старательной подготовки, как уроки объяснительного чтения. . . Книгу для чтения следует не только просмотреть и прочитать всю, от начала до конца, чтобы составить о ней цельное представление, но необходимо даже *изучить* ее, т. е. основательно познакомиться как с ее системой, так и с содержанием всех без исключения статей ее. Если книга составлена настолько систематически, что про-

пуск одной или нескольких статей, нарушая общую стройность в расположении учебного материала, тем самым лишает возможности итти далее, то учитель должен вести уроки объяснительного чтения, не отступая ни на шаг от указаний и плана принятой им книги. В противном случае он рискнет не достигнуть тех целей, которые имел в виду составитель этой школьной хрестоматии. Если же в расположении статей незаметно ни строго выдержанной системы, ни резко очерченного педагогического плана, то, сообразуясь с данными условиями преподавания, которые могут зависеть от краткости или продолжительности учебного времени в школе, от большей или меньшей степени развития учащихся, от недостатка учебных пособий, наконец, от самого характера некоторых статей, — учителю предоставляется право одни из статей сокращать и даже совсем пропускать, а другие, напротив того, дополнять сведениями из других источников. Составив, таким образом, целый курс объяснительного чтения, собрав имеющийся под руками материал, учитель должен еще немало поработать над каждой статьей в отдельности, должен расположить все упражнения и работы по известному плану и даже обдумать каждый свой вопрос. Все это, как увидим дальше, крайне необходимо для каждого преподавателя, а тем более для малоопытного.

Чтение статьи по частям. После предварительной беседы учитель, раздав книги, заставляет детей отыскать очередную статью, при помощи помещенных в книге картинок. Небольшого размера статья читается сразу вся, без всяких остановок, в особенности, когда дети уже достаточно упражнялись в чтении, понимают все слова и выражения статьи и могут удержать в памяти все ее содержание. В противном же случае необходимо читать ее по частям, с должными остановками и объяснениями. При этом — всегдашнее правило: упражнять в чтении по преимуществу слабейших учеников, чтобы таким образом подогнать их к общему уровню всей группы учащихся. Во время чтения одного из учеников остальные следят за ним по книге и, в случае ошибки, вполголоса или поднятием руки останавливают читающего, заявляя, что прочитано «не так!», «не верно!». Читающий поправляется и продолжает чтение до тех пор, пока его снова не остановят учитель или товарищи. Остановки для объяснений и выпрашивания принято делать на тех местах, где мысль может считаться вполне законченной и где прочитанное место составляет особую, самостоятельную часть статьи. Остановкой учитель пользуется для объяснения детям непонятных слов или выражений, если таковые встретятся, а также для *логического и вещественного* разбора прочитанного.

Логический разбор должно употреблять в особенности на первых уроках объяснительного чтения, когда учителю необходимо убедиться, с достаточною ли ясностью понимают дети прочитанное место или отдельное предложение. С другой стороны, он полезен и в том отношении, что приучает детей отвечать на вопросы, предлагаемые им в различной форме, и при-

том не иначе, как полными ответами; наконец, самое содержание статьи при таком способе ведения дела гораздо лучше запечатлевается в памяти учащихся. Против необходимости этого приема приводят обыкновенно тот довод, что от частых остановок во время самого чтения ослабляется будто бы внимание детей, отчего может для них потеряться самая нить рассказа, т. е. связь между отдельными частями статьи. Такое замечание было бы справедливо лишь в том случае, если бы процесс объяснительного чтения ограничивался бы только чтением отдельных частей статьи, да их логическим разбором. Но дело в том, что вслед за прочтением статьи по частям, при котором учителем делаются должные объяснения и ведется логический разбор отдельных предложений, следует обыкновенно чтение ее *целиком*, уже без всяких перерывов, а также другие упражнения, способствующие запоминанию, между прочим, и порядка, какому следует в своем изложении статья.

Вещественный разбор. Под вещественным, или *смысловым*, разбором надо понимать краткую беседу учителя с учениками по поводу того или другого из встретившихся при чтении слов. Беседа этого рода имеет целью разъяснить для читающих истинное значение каждого такого слова. Главное правило, которого должен при этом держаться учитель, это — объяснять только те слова, которые требуют объяснения. . .

При вещественном разборе должно быть поставлено за правило — ни в каком случае *не терять из виду главной идеи или цели читаемой статьи*, не отдаляться от главной темы, а вести беседу лишь о тех предметах и явлениях, которые так или иначе служат к развитию главной идеи или существа статьи. . . Опасность удалиться от главной темы или идеи статьи бывает тем большая, чем более учитель увлекается своими знаниями в ущерб главной цели статьи. Да и не мудрено: дети так пылливо слушают его, глазенки их искрятся такою непритворною жаждою знания, что учитель, сам того не замечая, увлекается, говорит — говорит без умолку и сообщает им сведения за сведением. . . К удивлению его, однакоже, эта жажда оказывается бездонною, и у него, наконец, нехватает сил удовлетворить ее. Усталый и недовольный собою, прекращает он урок, который менее чем какой-либо другой походит на урок объяснительного чтения в настоящем смысле этого слова. В результате обыкновенно получается: неп прочитанная статья и целый сумбур в головах учеников.

Чтение статьи целиком. После того как статья прочитана по частям с должными объяснениями и дополнениями, с логическим разбором предложений и вещественным разбором слов, учитель или заставляет кого-либо из учеников, — обыкновенно лучшего, — *прочитать эту статью целиком*, без всяких перерывов, или же читает ее сам, а дети в это время читают то же самое про себя, по книге. В первом случае ученики стараются схватить содержание целой статьи; во-втором же, кроме того, слушают достаточно беглое чтение учителя, которое вместе с тем служит для них образцом выразительности и правильности. Но

главную цель в обоих случаях является то, чтобы дети, прочитав всю статью сразу, лучше могли заметить порядок изложения мыслей, которого затем будут уже держаться при устном пересказе содержания этой статьи. Если прочитанная статья не велика по объему и не сложна по содержанию, то дети после указанных упражнений без особенного труда могут передать ее содержание, иногда даже придерживаясь весьма близко к книжному тексту и передавая его почти буквально. В противном же случае, т. е. ежели статья настолько объемиста, что, несмотря на логический и вещественный разбор отдельных частей, на разъяснение всех непонятных мест и на прочтение всей статьи, передача ее в связном, полном рассказе становится для детей затруднительною, то учитель должен будет прибегнуть к так называемой *общей катехизации*, т. е. к разработке статьи по частям.

Общая катехизация, или катехизация целой статьи, состоит в том, что дети при помощи вопросов учителя пересказывают содержание всей статьи по отдельным ее частям. Вопросы учителя играют здесь роль маяков, при помощи которых маленькие читатели опознаются в массе прочитанного материала и улавливают причинную (логическую) связь между отдельными частями рассказа. В пример общей катехизации возьмем следующий ряд вопросов, которые могут быть поставлены учителем по прочтении статьи «Как рубашка в поле выросла» («Родное Слово», год II-й).

О ком мы читали? Что мы прочитали сначала о Тане и ее отце? Где происходит этот разговор? Что это были за зерна, которые Танин отец бросал в землю? Что сделалось с этими зернами через две недели? Зачем ходили мать и сестры Тани на эту полоску?

Что случилось потом с стебельками льна? Что делали с ним после того, как выдергали из земли? Что думала обо всем этом Таня? Что делали со льном зимою сестры Тани и ее отец? Во что, таким образом, превратился лен? Дождалась ли Таня своей рубашечки?

Расскажите все, что вы прочитали и что узнали на сегодняшнем уроке.

Для большего облегчения учеников можно заставлять их рассказывать статью сначала по частям, при чем они должны определить, о чем собственно в каждой части статьи говорится, — а потом уже всю целиком. Таким образом, они скажут, что в первой части статьи говорится о том, как сеяли и убирали лен, во-второй — о приготовлении льна для пряжи, в третьей — о производстве холста, из которого потом сшили Тане рубашечку.

При катехизации необходимо соблюдать следующие правила: 1) Каждый вопрос, предлагаемый ученикам, должен иметь ясную и определенную цель. 2) Он необходимо должен быть логичен и последовательно вытекать из ответа ученика на предыдущий вопрос, если, конечно, этот ответ был верен. 3) На предлагаемые вопросы должно требовать от детей по возможности *самостоятельных* ответов. 4) Вопросы при катехизации целой статьи должны быть расположены по известному плану, который может в иных случаях и отступать от книжного. 5) Каждый вопрос

предлагается всему классу, но отвечает на него только названный ученик, причем учитель сначала предлагает вопрос, а потом уже называет ученика, от которого желает получить ответ; остальные следят за ответом, и, в случае его неправильности, заявляют об этом поднятием руки. 6) От учащихся необходимо, по возможности, требовать *полных ответов*. Само собою разумеется, что настаивать на получении полных ответов следует лишь в тех случаях, где это возможно, где это необходимо и где полные ответы не будут без нужды растягивать беседы или рассказа. Полные ответы в особенности полезны для детей первого школьного возраста, речь которых, как известно, отличается неполнотою и неопределенностью. При бедности своего лексикона и привычке говорить лишь какими-то намеками, они иногда довольствуются одним или двумя словами для выражения подчас даже весьма сложной мысли. Здесь полные ответы не только полезны, но даже необходимы, потому что имеют несомненно благотворное влияние на развитие дара слова детей. Но каким образом разъяснить для них разницу между полным и неполным ответами? Ее можно пояснить примером, обратив внимание детей на то, что всякий неполный ответ не может быть понят лицом, не слышавшим вопроса, на который последовал этот ответ; тогда как ответ полный ясен и понятен для каждого и без вопроса, которым он вызван. 7) Неполные, неправильно высказанные или даже неверные по существу своему ответы исправляются или тем, кому они принадлежат, или же его товарищами. Прежде всего учитель дает возможность поправиться тому ученику, который дал неверный ответ, и если, несмотря на все наводящие со стороны учителя вопросы, ответ остается неисправленным, — его исправляют другие ученики, по вызову преподавателя. Но если и целый класс не в состоянии ответить как следует на предложенный вопрос, — что бывает обыкновенно по вине учителя, неудачно поставившего или неловко выбравшего вопрос, — то преподаватель должен стараться или получить ответ при помощи так называемых *наводящих* вопросов, или же исправить первоначально поставленный вопрос, изменив его форму (редакцию) таким образом, чтобы сделать ее более понятною для учеников. Под наводящими же вопросами следует понимать такие вопросы, которые помогают ученику самостоятельно ответить на заранее предложенный вопрос, или разрешить прежде данную ему задачу. К сожалению, наводящие вопросы нередко смешивают с вопросами *подсказывающими*, которые не только не способствуют самостоятельной умственной работе детей, но еще парализуют и самые попытки к ней со стороны учеников. 8) Кроме наводящих вопросов, следует еще различать *вопросы для разъяснения подробностей* и так называемые *обобщающие вопросы*. Первые имеют целью вызвать учащихся на воспроизведение всех подробностей или деталей предмета, о котором говорится в рассказе; вторые вводятся в катехизацию для того, чтобы приучить детей обобщать эти подробности, сводить их к известному краткому выводу, к определенной формуле...

Связный пересказ прочитанного. После того как учитель удачно поставленными и хорошо расположенными вопросами исчерпал с детьми содержание прочитанной статьи, должен следовать связный пересказ ее учениками. Рассказ должен отличаться *верностью, связностью, плавностью, ясностью и последовательностью*. Связным считается рассказ, в котором все части связываются единством мысли и содержания, так что одна часть последовательно вытекает из другой, как ее логическое следствие. Плавность рассказа состоит в свободном, плавном изложении мыслей, следующих одна за другой в известном порядке; а ясность и правильность — в соответствии всех подробностей рассказа действительности, так что слушателю ясно представляются все частности того, что ему рассказывают. Кроме всех этих, так сказать, внутренних достоинств, рассказ учеников должен быть удовлетворителен и по форме, должен быть изложен правильным русским языком. Достижение всех этих целей возможно при следующих условиях: во-первых, когда рассказчик познакомился с тем, что ему предстоит рассказывать, когда, вполне овладев содержанием статьи, он в то же время уловил и самый порядок, которому его рассказ должен подчиняться; во-вторых, если при помощи катехизации статьи он усвоил себе формы для словесного выражения отдельных частей рассказа, которые ему, при связной передаче содержания прочитанного, остается только связать в одно стройное целое. Вспомогательным средством при этом может служить предварительная установка плана, которому рассказчик должен следовать. . .

Рассказ ведется сначала лучшим из учеников, а потом повторяется слабейшими. Если статья довольно велика, то ученики рассказывают ее по частям: один одну часть, а другой другую, в известном порядке. На первых порах, для облегчения учащихся, следует предварительно написать план на классной доске, так, чтобы он виден был всему классу и каждый мог бы заметить отступление от него в рассказе своего товарища. Впоследствии сами ученики должны составлять план рассказа в виде краткого конспекта, которому необходимо следовать при передаче прочитанного.

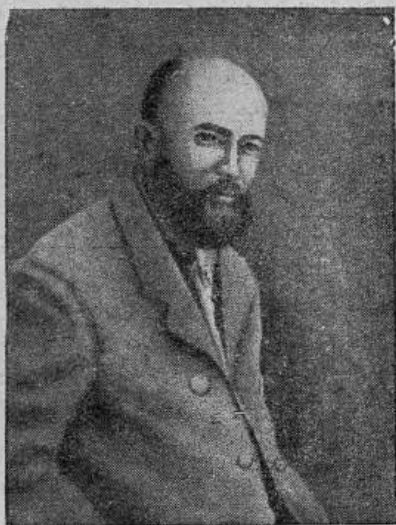
В этом случае можно следовать двоякому пути: или идти путем синтеза, т. е. начинать с частных, с подробностей, от которых уже мало-помалу восходить к общим выводам и заключениям, и тогда, следовательно, мы должны ставить сначала вопросы для разъяснения подробностей, а потом уже предлагать обобщающие вопросы; или же, наоборот: избрав путь анализа, мы ставим сразу обобщающий вопрос, за которым будут следовать вопросы, воспроизводящие подробности того, о чем дети сказали в ответе своем на обобщающий вопрос. Каждый порядок катехизации имеет свои достоинства, и потому его можно употреблять с одинаковым успехом, смотря по содержанию статьи, а также по ее объему и по изложению.

П. Н. Солонина, Записки по методике русского языка, СПб 1903.

КЛАССНОЕ ЧТЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ С УЧИТЕЛЕМ И САМОСТОЯТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ

Н. Бунаков

Материалом для объяснительного чтения должно брать преимущественно художественные произведения — как в стихах, так и в прозе. Понятно, что выбор этого материала обуславливается как возрастом и умственным развитием учащихся, так и содержанием делового чтения: художественные произведения служат превосходной иллюстрацией к деловым статьям и беседам по отечественной географии, истории, мироведению и пр. Кроме того, при чтении многих художественных произведений дорого и важно то нравственное воздействие, какое они оказывают на восприимчивых учеников народной школы, производя на них живое впечатление своими образами, возбуждая в них альтруистические и нравственные чувства, сообщая им известное душевное настроение. Такие впечатления, конечно, не проходят бесследно, а чтобы усилить их влияние на нравственную сторону юных читателей, надо постараться привести их к сознанию и уяснению полученного впечатления, к раскрытию причины и сущности его. К этому и должны быть направлены те объяснения, которые придадут чтению «объяснительный» характер.



Поверьте, что живые образы человечности, честности, правдивости, бескорыстия, гражданского мужества, героизма, какие содержатся в художественных произведениях лучших русских писателей, также не пройдут бесследно для души учеников народной школы.

В чем должны состоять объяснения, связанные с чтением художественных произведений?

Понятно, что сюда входит: объяснение слов и выражений, понимание коих может затруднять учеников; объяснение отдельных мыслей и образов и связи между ними; объяснение целого, его плана и сущности.

Важно помнить одно: объяснения отнюдь не должны отвлекать юных читателей от читаемого и объясняемого сочинения и ослаблять производимого им впечатления. Поясним нашу мысль примерами. Если мы, по поводу тучи, изображаемой в стихотворении Кольцова, вдаемся в объяснения, как образуются облака

и тучи и т. п., конечно, мы уходим от читаемого стихотворения и ослабляем производимое им впечатление. Если мы, по поводу рассказа о мальчике, который хотел украсть ученого скворца, пускаемся в толкования о приручении птиц, мы, конечно, уходим от прочитанного рассказа и ослабляем благотворное впечатление, производимое рассказом. Но если мы, по прочтении «Песни пахаря» Кольцова, будем объяснять, почему пахарю «весело на пашне», почему и нам весело читать эту «Песню пахаря», — мы несколько не удаляемся от стихотворения Кольцова и не ослабляем, а усиливаем впечатление, им производимое.

Особенно важно знать меру в объяснении отдельных слов и выражений, чтобы не загромождать чтение объяснением того, что ученики понимают без всяких объяснений. К сожалению, в этом отношении много грешат не только учителя, но и авторы иных руководств.

Конечно, всего лучше, если бы учитель приучил самих учеников спрашивать о том, что им непонятно. Но затем в поэтических произведениях часто требуется не простое понимание употребленных слов, а понимание их переносного смысла. У Кольцова говорится:

«Одну я песню пою, запеваю, одну лямку тяну без подмоги», — тут можно совершенно понимать значение каждого отдельного слова, но не понимать того переносного смысла, какой придается словам «песня» и «лямка» в поэтическом изображении, и учителю необходимо вопросами удостовериться, как поняли ученики прочитанные выражения, и объяснить их переносный смысл, если понимание учеников окажется неудовлетворительным.

Нельзя установить одну общую последовательность объяснительного чтения для всех художественных произведений. Эта последовательность может быть различна, в зависимости от подготовленности учеников, от большей или меньшей содержательности, доступности, от состава и даже объема читаемого произведения.

Иногда необходимо предварительное чтение, которое должно подготовить учеников к пониманию художественного произведения; часто чтение возможно без всякой предварительной подготовки (например чтение всех «песенных» стихотворений Кольцова в сельской школе).

Иногда чтение по частям удобнее предпослать чтению целого, соединяя с ним объяснение непонятных слов и выражений (если сочинение довольно велико по объему или резко распадается на отдельные части, как, например, стихотворение «Урожай» Кольцова); иногда лучше прямо прочитать целое, вызвать цельное впечатление, а потом читать по частям и объяснять некоторые подробности, чтобы раскрыть их значение в целом. Дело учителя обдумать избранное для чтения произведение прежде, нежели он приступит к чтению и объяснению в классе, и установит план для классной работы.

КЛАССНОЕ ЧТЕНИЕ ДЕЛОВЫХ (ПОПУЛЯРНО-НАУЧНЫХ) СОЧИНЕНИЙ

Это чтение имеет целью: во-первых, научить и приохотить учеников читать и понимать популярно-научное книжное изложение, а также приобретать знания из книг; во-вторых, постепенно сообщить им в школе некоторое ограниченное количество знаний — о природе, об отечестве.

Но прочность знаний, приобретаемых учениками в школе, усиливается: во-первых, повторением, во-вторых, наглядностью, в-третьих, установлением тесной связи между сообщаемыми знаниями. Поэтому в высшей степени полезно предпосылать чтению деловых, популярно-научных статей предварительные беседы повторительного или подготовительного содержания.

Повторительные беседы имеют целью как повторение тех знаний, какие приобретены учениками раньше, из чтения других статей, однородных по содержанию с новой статьей, так и установление связи между теми знаниями и новыми, какие должно дать предстоящее чтение.

Подготовительные беседы имеют целью подготовить учеников к восприятию знаний, сообщаемых статьей, которую предполагается читать, если для этого требуется опора непосредственных наблюдений.

Производить такие наблюдения одновременно с чтением неудобно, потому что в таком случае и наблюдения получают спешный, отрывочный, малопродуктивный характер, и урок чтения лишается связности и стройности.

Но между статьями с деловым характером и содержанием в книге для чтения встречаются и такие, которые, представляя собою совершенно доступный пониманию учеников материал для чтения, возбуждают их наблюдательность и направляют ее на окружающую их действительность. В таком случае нужна беседа после чтения; тут уж не беседа подготавливает к чтению, а чтение к беседе.

Процесс и последовательность работы над деловыми, популярно-научными статьями, исключая беседы предварительные и заключительные, которые могут быть и могут не быть, смотря по содержанию статьи, состоит в следующем:

1) Чтение сочинения по частям с необходимейшими объяснениями непонятных слов и выражений, отдельных фактов и мыслей и связи между ними, с кратким определением сущности каждой части.

2) Объяснение последовательности частей и связи между ними и сущности всего сочинения.

3) Отчет о прочитанном, т. е. определение сущности и плана, умение найти, прочитать и объяснить тот или другой отрывок из статьи с определенным содержанием, извлечение и связанное изложение знаний, которые дает статья.

САМОСТОЯТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ БЕЗ УЧИТЕЛЯ, СОПРОВОЖДАЕМОЕ ПОВЕРКОЙ

Так как школа должна приохотить и научить своих учеников самостоятельно читать — с пониманием, с пользой и удовольствием, то необходимо установить тотчас же, как ученики достаточно овладели механизмом чтения, самостоятельное чтение, сопровождая его поверкой и требованием отчета о прочитанном. При занятиях одного учителя с двумя и тремя отделениями одновременно, по необходимости, остается довольно много уроков для самостоятельных ученических работ без учителя, и чтение материала, доступного пониманию учеников, будет одною из полезнейших таких работ. Но полезность этого чтения много зависит от поверки, без которой цель (уменьше читать самостоятельно) едва ли достигается. Поверку можно производить, привлекая к участию весь класс, или в конце того же урока, или на ближайшем уроке, назначенном для чтения с учителем. Поверка может состоять:

а) из подробного или краткого изложения прочитанного — сперва при помощи вопросов (первый год обучения), потом без вопросов;

б) из изложения отчета о прочитанном, т. е. определения сущности и плана прочитанной статьи, извлечения и связанного изложения фактов и мыслей, в ней излагаемых;

в) из чтения вслух выдержек, определяемых не внешними метками, а содержанием: прочитай о том-то...

ЧТЕНИЕ БАСЕН

«Собака и Лошадь» (басня Крылова). При чтении басен надо пояснить, что каждая басня, во-первых, аллегорический рассказ, во-вторых, — поучение. Первое условие требует определения характеров действующих лиц, второе — вывода поучительной мысли.

Основная мысль этой басни, представляющая ее поучение, такая: для различных работ требуются различные способности и качества: для одной — смелость, отвага, удалство, для другой — терпение и сила и т. п.; но каких бы качеств и способностей ни требовало исполнение работы, — если это работа полезная и добросовестная, она заслуживает уважения.

Само собой разумеется, что поучительная мысль должна быть извлечена из басни после чтения и объяснения ее. Остановимся на чтении и объяснении басни «Собака и Лошадь» в виде примера.

— Прочитайте про себя до первой точки. — Прочитай вслух, Сергеев. — „Считаться стали“, как сказать иначе? — Прочитайте про себя слова Собаки. — Читай вслух, Лопатин. Прочитай только слова Собаки. „Говорит Барбос“ — это чьи слова? — О ком Собака говорит сперва? О ком она говорит потом? Прочитай, Иванов, ее слова о Лошади. — Прочитай, Попов, ее слова о самой себе. — Как понимать, что она называет Лошадь „большой госпожой“? — „По мне“, — как

сказать иначе? — Почему Собаке не жаль, если бы Лошадь согнали со двора? — Чего она не находит в службе Лошади? Почему она ценит в службе только „удальство“? — Потому что в ее собственной службе нужно удалство, которым она обладает. — В чем служба Собаки, и почему в ней нужно „удальство“? — В чем служба крестьянской Лошади, и нужно ли в этой службе „удальство“? — Что в ней нужно? — Прилежание, терпение, сила. — Итак, справедливы ли суждения Собаки о службе Лошади? — Какою она представляется в этих суждениях? — Нерассудительною и, вместе с тем, самохвальною, заносчивою. — Прочитайте про себя ответ Лошади. — Прочитай вслух, Домнин, да читай только слова Лошади. — „Лошадь отвечала“, — это чьи слова? — Какую ошибку в суждениях Собаки указала Лошадь? — Не видно ли в ее словах нерассудительности, самохвальства, заносчивости? — Какою, напротив, представляется нам Лошадь? В каких именно словах Лошади видна ее скромность и рассудительность? — Не бывают ли иногда люди похожи на Барбоса в своих суждениях о других людях? — Да, бывают похожи люди нерассудительные и склонные к самохвальству. — Если лесной сторож будет восхвалять свой труд, а бранить труд пахаря, потому что он, лесной сторож, оказывает в своей службе смелость, без которой за эту службу и браться нельзя, а в работе пахаря этой смелости не видно и не нужно, — то его суждения похожи на суждения Барбоса, так же неосновательны и несправедливы. Придумайте сами подобный пример. Скажи твой пример, Петров. Скажи, Попов. Скажи, Сезин. И много можно подобрать примеров из человеческой жизни, которые походят на рассказ Крылова о Лошади и Собаке. Вот все эти примеры и напоминает нам Крылов своим рассказом: он рассказывает про Лошадь и Собаку, а нам напоминает множество случаев из человеческой жизни. Он научает нас быть благоразумными и скромными в своих суждениях о чужой работе по сравнению с своей и помнить, что всякая работа достойна уважения, если она полезна и выполняется добросовестно.

Н. Ф. Бунаков, Руководство для занятий в народной школе — по книге для чтения в школе и дома, СПб 1890.

КОНСПЕКТЫ И ПЛАНЫ ОБЪЯСНИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ

К. Козьмин

а) Отдельные выражения объясняются в строгой связи с объяснением мыслей: слово рассматривается, как член известной мысли; объяснение его ведется в связи с объяснением предложения: вещественный и логический разбор должны идти рука об руку.

б) Учитель должен объяснять только те выражения, которые действительно непонятны ученикам и понимание которых необходимо для уяснения смысла читаемой статьи; вообще при толковании слов не следует выходить из границ, полагаемых содержанием статьи; нужно помнить, что вещественный разбор есть только средство, а не цель объяснительного чтения.

в) Иногда незнакомое ученику слово выражает понятие из ряда других, совершенно для него ясных; в этом случае достаточно одного сопоставления с более понятными синонимами.

г) Ученики воспринимают слова и выражения, как члены известной мысли; они должны воспринимать и мысли, как члены целого произведения (или целой читаемой статьи): понимать, ви-

деть связь между мыслями. Учитель выясняет то или другое отношение данной мысли к мыслям предыдущим и последующим; например, он ставит заключительный вопрос, вытекающий из объясненной мысли, а ответом на этот вопрос служит следующая мысль, пока еще неизвестная ученикам; подобные вопросы наглядно показывают связь между мыслями. Для объяснения главной мысли по окончании чтения ставится ряд вопросов, обобщающих содержание статьи, сводящих все объяснения к одному целому: это целое и будет главная мысль читаемой статьи.

д) Форма разбора статей должна быть эвристическая: учитель своими вопросами побуждает учеников самих вникнуть в смысл читаемого, рассказать и выяснить его собственным детским языком. Такая форма разбора и необходима и полезна: во-первых, учителю, прежде чем он приступит к объяснению того или другого слова, необходимо узнать, понимают ли это слово ученики, или как понимают: ему придется спрашивать, т. е. вести катехизацию; во-вторых, благодаря катехизическому способу разбора, в детях возбуждается, поддерживается и постепенно возрастает внимание к читаемому тексту и к объяснениям учителя, и развивается привычка отвечать ясно и правильно.

Если учитель будет давать готовый разбор читаемого образца (что, конечно, гораздо легче), то в учениках не будет развиваться самостоятельность и навык к внимательному и сознательному чтению; лишь тогда объяснительное чтение будет занятием производительным и развивающим, когда ученики, руководимые вопросами учителя, сами будут вдумываться в читаемое произведение и таким путем уразумевать заключающиеся в нем мысли. Вопросы должны быть понятны ученику и вместе с тем содержательны: это задача (конечно, посильная для ученика), над которой ученик должен подумать, поработать, решение ее он сам должен найти в читаемом тексте. Вопросы должны следовать один за другим по известному определенному плану и в конце концов доводить до понимания основной мысли читаемой статьи. Наконец, «умеренность и аккуратность должны быть первою заповедью в катехизисе всех катехизаторов при каких угодно приемах обучения, и не только в деле объяснительного чтения» (В. П. Шереметевский, Слово в защиту живого слова).

План уроков объяснительного чтения может быть двоякий, или: а) начинают чтение статьи по частям, с разбором слов и предложений, и оканчивают чтение статьи целиком (разработка статей от частного к общему), или: б) начинают ознакомление с читаемым образцом в его общем контуре, затем разбирают его по частям и, наконец, снова возвращаются к целому для окончательного усвоения (разработка статей от общего к частному). Первый способ более уместен в начале занятий объяснительным чтением, а также при чтении статей большого объема, второй же способ имеет значение тогда, когда ученики уже настолько подготовлены, что могут сразу усвоить и удержать в своей памяти главное содержание читаемого, а также при чтении статей небольшого объема и нетрудного для понимания содержания.

е) После того как учитель удачно поставленными вопросами уяснил ученикам содержание статьи, они должны пересказать ее своими словами, связывая содержание прочитанного с объяснениями, сделанными учителем. При этом пересказе можно допускать и буквальное повторение тех поэтических оборотов и выражений, которые встречаются в стихах, только чтобы ученики хорошо понимали их значение. В начале занятий объяснительным чтением ученики ясно, правильно и последовательно передают мысли прочитанной статьи в том порядке, в котором они идут в статье; но постепенно пересказ должен становиться самостоятельнее, выражать большую самостоятельность учащихся: ученики изменяют форму прочитанной статьи (сокращают или расширяют рассказ, делают из него извлечение и т. п.); делают характеристику лица и события; наконец составляют собственные рассказы, в которых развивается действие, подобное прочитанному.

Вспомогательным средством для пересказа, особенно статей описательного характера, может служить предварительная установка плана: разделив произведение на части, соответствующие главным сторонам или частям предмета, ученики могут передать его содержание с большею последовательностью и полнотою; кроме того упражнение в составлении плана прочитанных статей вырабатывает в учениках навык планировать свои мысли при письменном или устном их изложении.

ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬ ЧТЕНИЯ

В. Зимницкий

Выразительность чтения составляет последнюю самую высшую ступень в деле обучения детей искусству чтения. Выразительность чтения без беглости, громкости, правильности и сознательности совершенно немыслима. Если чтению недостает хотя одного из этих свойств, то оно выразительным уже быть не может. Но это не значит, что выразительность чтения состоит лишь в соединении беглости, громкости, правильности и сознательности чтения. Многие читают вполне удовлетворительно во всех этих отношениях, а тем не менее чтение их не признается выразительным; в нем недостает чего-то весьма существенного. Что же такое должно быть в чтении, чтобы оно могло быть названо выразительным? Нужно, чтобы ученик, читая бегло и сознательно, вместе с тем, в самом характере или способе произношения слов и предложений, более или менее явственно выражал те мысли и чувства, какие излагаются в статье, со всеми их особенностями, как-то: их относительным значением, степенью силы и живости, внутренней взаимной связью и т. д. Само собой разумеется, что здесь речь идет не о художественности чтения, для которого нужны особенный талант и высокое, многостороннее образование; обучение такому чтению не дело начальной школы. *Выразительность* чтения ученика начальной школы должна состоять

в простоте и естественности; пусть он читает так, как будто ведет устную, живую беседу. Простота, естественность и искренность — вот чем должно характеризоваться выразительное чтение детей. Напыщенность, искусственная аффектация, фальшивая чувствительность должны быть совершенно нетерпимы в чтении детей.

Как же научить детей выразительности чтения?

1) Главное и самое действительное средство научить их выразительному чтению состоит в образцовом, по выразительности, чтении самого учителя. Когда учитель постоянно читает в классе выразительно, тогда дети невольно рождаются с такого рода чтением и инстинктивно стараются подражать ему. Никакие указания учителя, никакие советы и пр. не помогут детям научиться выразительному чтению, если перед глазами их нет образца такого чтения. Искусство чтения в этом случае состоит в одинаковых условиях со всеми другими искусствами, где пример, образец играют одну из самых главных ролей. Если учитель не умеет читать выразительно — чего бы ни в каком случае не должно быть, — то пусть лучше и не указывает в своем чтении примера, достойного для подражания. Тогда остается одно, — чтобы образцом выразительного чтения служило чтение тех учеников, которые выдаются из ряда других в этом отношении. . .

2) Учитель должен постоянно и настойчиво следить за тем, чтобы дети всегда читали по возможности выразительно. Поэтому крайне ошибочно поступают те преподаватели, которые обращают внимание на выразительное чтение не всех статей, а лишь некоторых. Есть даже школы, где на выразительность чтения обращается внимание только в некоторые учебные часы, а в остальное время учитель совершенно пренебрегает этим свойством чтения. Это значит — одною рукою разрушать то, что другою создаешь. Для выразительности чтения требуется навык, который приобретается только постоянным, настойчивым требованием, чтобы дети каждую статью читали, по мере возможности, выразительно.

3) Для приучения детей к выразительности чтения необходимо давать им указания и разъяснения. Так, они должны знать, что слова и предложения, в которых выражаются самые главные, существенные понятия и мысли статьи, произносятся с большею силою, чем остальные слова и предложения. С другой стороны, они должны быть ознакомлены с тем, какое значение имеют знаки препинания, т. е. должны знать, где, на основании этих знаков, сделать большую или меньшую остановку, где поднять или высить голос и т. д.

4) В книгах для чтения находится немало статей, изложенных в форме разговорной, драматической. Весьма полезно, для научения детей выразительному чтению, заставлять их читать эти статьи так, чтобы слова и предложения, принадлежащие тому или другому лицу, выведенному в статье, читаемы были каждое особым учеником, по назначению учителя.

5) Хорошо вызывать детей на середину класса и заставлять их читать так, чтобы они в это время были обращены лицом к своим

товарищам. Такое положение ученика невольно располагает его употреблять все усилия к тому, чтобы чтение было выразительнее. Лучше всего выбирать статьи, отличающиеся особенною художественностью. Статьи заурядные обыкновенно не к чему так читать.

В. Зимницкий, Условия и приемы объяснительного чтения, Вольск 1880.

УСЛОВИЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ И ТРЕБОВАНИЯ К НЕМУ

А. Анастасиев

Говорят, что хорошее чтение есть врожденный талант немногих счастливых, и потому бесполезно учиться выразительному чтению людям, которые не наделены этой способностью от природы. Такое мнение следует считать ошибочным. В выразительном чтении надобно различать два момента, две значительно отличающиеся одна от другой ступени. На первой оно доступно всякому, более или менее развитому и достаточно грамотному человеку и состоит в умении читать громко, отчетливо, отдельно и с толком. На второй ступени выразительное чтение заключается в искусстве, в исключительном умении выражать душевные движения посредством голосовых модуляций, очень разнообразных по высоте, силе и характеру тона; такое чтение составляет дар немногих избранных, способных силою выразительной речи уловлять умы и сердца людей. Если на первой из указанных ступеней хорошее чтение доступно всякому, то учить и учиться ему необходимо с самого раннего возраста. Рассмотрим же теперь способы обучения этому предмету.

Как только дети приступили к чтению, следует прежде всего требовать, чтобы они читали громко, пусть каждое слово ученики произносят так, чтобы все присутствующие в классной комнате слышали читаемое без особенного напряжения, легко и свободно. Во всяком человеческом голосе обыкновенно различаются низкие, средние и высокие тоны: пусть дети в ответах и чтении упражняются преимущественно средние тоны своего голоса, как самые естественные, гибкие и крепкие, и избегают тонов низких, обыкновенно очень слабых, а равно и высоких, по большей части неприятно-крикливых, пронзительных.

Громкость чтения только тогда является необходимым условием выразительности, когда соединяется с отчетливостью, внятностью произношения каждого слова. Внятность состоит в совершенно явственном произношении всех звуков слова и требует энергичной, живой работы тех органов, от которых зависит образование звуков. Есть люди, у которых эти органы работают медленно и вяло, вследствие чего бывает трудно разобрать их речь. Научить детей отчетливому произношению — дело сравнительно не трудное: учитель требует от учеников, чтобы они выго-

варивали слова, не пропуская и не скрывая ни одного звука. Легко может случиться, что дети на основании этого требования будут произносить слова, как они печатаются по соответствующим буквам, а не как произносят их в обыкновенной речи. Тогда учитель разъясняет детям, что между языком разговорным и его обозначением на бумаге существует значительная разница и что читать слова следует так, как произносят их в разговоре. Для приучения детей к отчетливости произношения предлагается следующее средство. Желая произнести, например, выученные стихи, ученик становится прямо против учителя и начинает говорить их медленно, раздельно и возможно тише, как бы обрисовывая каждый звук и каждое слово. Частые упражнения в этом роде дают хорошие результаты, исправляя при этом и сделавшиеся привычными недостатки произношения. Можно произносить, однако, отдельные слова достаточно внятно, но произносить с такою скоростью, что речь становится неясною. Дети обыкновенно торопятся читать, думая, что достоинство чтения заключается в скорости; к этому иногда побуждают их неопытные учителя, и прямым следствием этого является привычка небрежно и торопливо выговаривать слова, отчего и самое чтение становится невразумительным. Отсюда понятно, что учитель должен приучить детей к раздельному и старательному произношению всех составных частей речи, т. е. звуков, слогов и слов. Из этого, конечно, не следует, что надобно делать остановки после каждого слова, так как речь, а следовательно и чтение, чаще всего представляет течение целых предложений, а не слов, и раздельное обозначение последних есть одна из условных и весьма важных особенностей общепринятой письменности.

Видимыми указателями остановок служат знаки препинания. Еще в начале обучения детям, только что научившимся разбирать слова, следует сообщить краткие сведения относительно знаков препинания, хотя в таком объеме: запятая показывает самую малую приостановку, равную, положим, быстрому взмаху рукою; точка с запятой — вдвое более запятой; двоеточие — втрое более запятой; точка — знак наибольшей остановки; знак вопроса и знак восклицания, показывая такую же остановку, как и точка, в то же время требуют голосового повышения, соответствующего вопросу и удивлению; черта — как знак пропущенного слова, а не переноса его из одной строки в другую — показывает также остановку, как запятая, или несколько большую; многоточие — знак перерыва речи — требует такой же остановки, как и точка, и даже несколько большей; скобки — знак объяснительных слов, которые произносят без замедления, значительно скорее других слов, не заключенных в скобки; кавычки — знак подлинных чужих слов, приводимых автором, которые поэтому надобно отличать в произношении особым тоном голоса.

Объяснение знаков препинания может быть дано учащимся примерно в таком виде. Когда мы говорим, то во время речи делаем остановки — иногда короткие, иногда продолжительные. От этого наша речь становится ясною и понятною. Такие же

остановки надобно делать и в чтении. Попробуйте прочитать что-нибудь, не останавливаясь нигде, ни на одном слове, и будет трудно разобрать, что вы прочитали. Чтобы мы не забывали делать остановки, когда читаем, для этого в книгах ставятся знаки препинания, или знаки остановок. Главных знаков только два: запятая и точка. Из них первый означает самую короткую остановку в речи, а второй — самую долгую. Там, где поставлена запятая, надобно сделать такую остановку между словами, в которую можно просчитать раз; где точка с запятой, там — раз, два; там, где двоеточие, там — раз, два три; где точка, там — раз, два, три, четыре; где многоточие, там — столько же или еще более. О знаках вопросительном и восклицательном следует сказать несколько слов более. Когда мы говорим, то или рассказываем другим о чем думаем, делая те или другие, большие или меньшие остановки, или спрашиваем о чем-либо; более важные короткие речи и слова мы произносим громче других, с повышением голоса и с выражением удивления. В книгах, когда идет простой рассказ, чаще всего ставятся такие знаки как точка, запятая, точка с запятой и двоеточие; когда же являются речи и слова вопросные, то после них ставится особый знак, называемый вопросительным; после коротких речей и слов, выражающих удивление и потому произносимых с повышением голоса, ставится в книгах другой знак, называемый восклицательным, или удивительным. Объяснение скобок и кавычек не может выходить за пределы, указанные выше.

Изложенные правила должны составлять естественный вывод из чтения и разбора подходящих примеров, без которых они останутся мертвою буквою. На первых порах, читая какой-либо известный рассказ, дети про себя считают цифры, определяющие продолжительность остановок: затем, когда последние сделаются привычными, счет про себя оставляется, и ученики вызываются к нему лишь в случаях необходимости. Значение вопросительного и восклицательного знаков следует объяснить при чтении таких статей, где они встречаются наиболее часто, как например, в баснях и сказках. Необходимо при этом внушать детям, что знаки препинания определяют не только остановки, но и указывают на необходимость повышения или понижения голоса: так, приближаясь к точке, голос должен ослабевать и опускаться; на других знаках он не понижается, а переносится через остановку на прежней высоте.

Хотя умнее читать выразительно дети приобретают преимущественно путем подражательным и следовательно не всегда сознательным, — приобретают преимущественно через чтение и заучивание образцовых литературных отрывков; но если представится возможность, особенно на третьем году обучения, полезно вводить их в понимание некоторых новых условий, от которых зависит выразительность чтения. Сюда относятся следующие правила: а) слова, напечатанные курсивом или жирным шрифтом, произносятся сильнее и выше; б) слова, отвечающие на одни и те же вопросы и обыкновенно разделяемые запятыми, произно-

сятся с возрастающим усилением и повышением голоса, идущим от первых слов к последующим; в) в речах вопросительное слово, заключающее в себе суть вопроса и определяемое его смыслом, произносится гораздо выше других слов; г) главное слово в предложении восклицательном произносится с замедлением, усилением и повышением голоса; д) черта перед словами разных разговаривающих лиц может служить показателем необходимости изменять тон голоса, соответственно тому, кто говорит и каково содержание речи говорящего.

Вот почти все правила произношения, которые до известной степени определяются внешними, видимыми знаками, принятыми в письменности. Если к ним прибавить еще так называемую красную строку, показывающую, что начинается речь с содержанием, значительно отличным от предыдущего, а также обозначение стихов особыми строками и отделение строф более или менее значительными промежутками (звездочками, точками и т. п.), то будет исчерпана вся сумма письменных знаков, указывающих на внутреннюю, психологическую сторону речи и на форму ее акустического выражения. Очевидно, эти знаки очень условны, не имеют желательной определенности и не обнимают даже сотой части музыкальных свойств речи. Поэтому более определенных показателей этих свойств надобно искать в ее смысле, который до сих пор еще никем не был выражаем посредством каких-либо особых, условных видимых знаков. А если так, то необходимо дорожить и теми, какие имеет установившаяся письменность, — необходимо объяснить их значение и чаще останавливать на них внимание учащихся.

Для умения при чтении вслух пользоваться знаками препинания необходимым условием является понимание читаемого, сознательное к нему отношение; следовательно, внимание детей на первых порах должно быть останавливаемо на этих знаках особенно при вторичном чтении известной статьи, когда она будет объяснена им со стороны значения непонятных слов, отдельных выражений и общего содержания. Понимание читаемой статьи еще более необходимо для внешнего выражения тех особенностей ее содержания, на которые нет ни малейшего видимого указания, и понимание которых должно быть доступно если не ученику, то учителю, который сообщает его детям посредством, так сказать, наглядного примера, через собственное образцовое чтение. Сюда прежде всего следует отнести «логические паузы», или смысловые остановки, зависящие от особенного значения известных слов и выражений статьи или отдельных частей ее.

Точно определенных правил об употреблении названных пауз дать нельзя, так как они зависят от очень разнообразных оттенков содержания той или другой статьи, тем не менее учащие лица могут принять к руководству следующие общие положения. Надобно делать маленькие остановки перед такими словами, которые имеют особенное значение в речи и на которые потому должно быть обращено особенное внимание слушающих. Читая, например, предложение «уж небо осенью дышало», не мешает

остановиться немного перед словом «осенью», чтобы через это выделить его из ряда других слов, как имеющее особенное значение, которое, кроме остановки, выражается еще усиленным произношением этого слова. Для правильного определения слушателями связи между словами следует делать остановки перед теми из них, отношение которых может быть понято неправильно при безостановочном произношении целого предложения; надобно заметить, что слова входят в речь в известных соединениях, выражаемых грамматическими формами соответственно внутренней, логической между ними связи. Соединения эти, называемые фразами, занимают в строении речи середину между словами и предложениями; так предложение: «голодная лиса залезла в сад» состоит из двух фраз, из коих к первой относятся слова — голодная лиса, а ко второй — залезла в сад. В произношении указанные сочетания вследствие их логической и грамматической связи обособляются в отдельные группы и не смешиваются между собою. Всякое предложение, как бы оно ни было распространено, при чтении располагается в два порядка, из коих первый центром объединения имеет подлежащее, а другой — сказуемое. Отсюда видно также, что определения не следует отделять в произношении какой-либо остановкой от определяемых слов, а дополнения и обстоятельства — от тех, с которыми они находятся в ближайшей логической и грамматической связи. Читая, например, предложение: «мы молодой весны гонцы», следует самым произношением показать, что слова «молодой весны» составляют одну группу, одну фразу.

Необходимо также внушать детям, что маленькие слова, называемые предлогами и союзами, произносятся в связи с теми словами, к которым относятся.

Слова, совокупность которых выражает сильное душевное волнение или которые имеют (каждое в отдельности) важное значение по отношению к выражаемой ими мысли, произносятся отрывисто, так сказать отчеканиваются; при таком произношении значение каждого слова ясно выступает перед слушателем, обрисовывается в его сознании, тогда как при чтении без остановок оно нивелируется, сглаживается в общем течении речи. Из сказанного следует, что остановки придают словам силу и знаменательность. Чтобы убедиться в этом, достаточно произнести сначала без всяких пауз, а потом с паузами хоть два слова главного предложения в стихах Пушкина: «И се, равнину оглашая, далече грянуло ура». Три последние слова при раздельном произношении получают особенную знаменательность, оставляя в сознании слушателя ясные и вполне определенные представления.

Наконец, непременно следует делать остановки после каждого стиха, чтобы стихотворная речь не казалась слушателю прозаической. Если стих включает в себе вполне законченную мысль описательного или повествовательного содержания, не имеющую оттенка удивления, то остановке должно предшествовать понижение одного или нескольких последних слов стиха. Если же

в стихе не заключается такой мысли и он разделяет предложение на две части, из коих вторая находится в следующем стихе, то остановке в конце стиха должно предшествовать более или менее значительное повышение ударяемого слога в последнем слоге стиха. Это повышение служит условным акустическим знаком того, что с окончанием стиха еще не оканчивается мысль. Для примера укажем здесь на первые десять стихов в описании украинской ночи Пушкина: после слов «превозмочь», «трепещут», «с высоты» необходимы именно такие паузы с повышениями, так как без них прекрасные стихи, представляющие образец замечательной художественной структуры, теряют свою очаровательную прелесть, являясь обыкновенными предложениями прозаической речи. На необходимость произносить стихи с такого рода остановками учащим лицам следует обращать особое внимание, так как существует довольно распространенное мнение, будто стихи надобно читать так, чтобы слушатель и не подозревал, что произносится искусственная речь, а думал бы, что читает прозу.

После логических пауз наиболее затруднительным для учащихся является определение слов, имеющих на себе логическое ударение, и произношение предложений с такими модуляциями голоса, которые должны выражать разнообразные оттенки мысли. Тайна выразительного чтения заключается по преимуществу в интонации, в умении живописать переливами голоса разнообразные движения внутреннего мира. Интонация же зависит не столько от больших или меньших пауз, сколько от повышений и понижений, усилений и ослаблений голоса, а также от медленного или скорого произношения известных слов и выражений. Несомненно, существуют особые типы музыкального строения предложений повествовательных, вопросительных, восклицательных и т. п.; начало и конец речи, а также сильные душевные волнения получают в произношении особые, им соответствующие формы и потому могут быть положены на ноты. Таким образом наша речь есть своего рода музыка, в которой наблюдается поразительное разнообразие тонов и постоянное их чередование; последнее представляет то плавные, едва заметные переливы, то резкие, стремительные переходы, оттеняемые разнообразием тонической силы, высоты и продолжительности.

Ударение бывает трех родов: а) грамматическое, б) логическое и в) стихотворное: первое состоит в усилении и повышении одного из слогов слова: берег, ворона, голова.

Ударение логическое, или смысловое, оттеняет сравнительную важность в целом предложении одного какого-либо слова, заключающего в себе особенную силу, преимущественное перед другими словами значение: что вам нужно? кто приходил? В этих предложениях слова кто и что имеют логическое ударение. Переставляя это ударение с одного слова предложения на другое, мы можем столько же раз видоизменять смысл его, сколько в нем членов; так, предложение: «учитель спрашивает ученика» может иметь следующие смысловые оттенки: 1) учитель (а не

кто-либо другой) спрашивает ученика; 2) учитель спрашивает (а не слушает или хвалит) ученика; 3) учитель спрашивает ученика (а не ученицу или кого другого).

Ударение стихотворное зависит от размера, каким написаны стихи. Оно отличается от ударения грамматического и иногда логического.

Иногда в стихах ударение делается в словах не на тех слогах, где бывают они обыкновенно: по по́лю, из ле́су, на́ берег, музýка и т. п.

Указывать ударение грамматическое очень нетрудно, стихотворное уже не так легко, а логическое всего труднее; между тем уметь выделить его особенно важно для толкового и выразительного чтения. Подходя ближе к вопросу о логическом ударении, предварительно заметим, что каждое предложение заключает в себе одно или два таких слова, на которых покоится его смысл, в которых сосредоточена его внутренняя сила; такие слова следует произносить с ударением, т. е. сравнительно сильнее и выше, чтобы тем выделить из других, выдвинуть, так сказать, на форпост, для надлежащего уяснения мысли, заключающейся в предложении. Чтобы приобрести навык определять эти, особенно знаменательные в логическом отношении слова и оттенять их в произношении, для этого надобно вдумываться в смысл отдельных предложений и в их отношение к другим, предыдущим и последующим. Для людей, более или менее развитых умственно, расстановка логических ударений при чтении не представляет крайних затруднений. Даже дети иногда сами доходят до определения относительного смыслового значения слов в предложении; но это дается им во всяком случае нелегко. Поэтому учитель должен пользоваться уроками объяснительного чтения, как средством не только облегчить учащимся усвоение содержания читаемых статей, но и помочь им выразительно произносить их по книге, а иногда наизусть. На этих уроках он дает ученикам образцы выразительного чтения, объясняет его особенности и требует неоднократного повторения тех или других выражений, отдельных частей и даже целой статьи. При этом бесполезно требовать от детей, чтобы они слегка подчеркивали в книге слова с логическими ударениями, а также отмечали какими-либо значками замедление и ускорение, усиление и ослабление слов и предложений. Кстати, нельзя не высказать здесь сожаления, что до сих пор почти никто из издателей книг для классного чтения не пользовался разнообразием шрифтов, как условным средством для выражения оттенков логического значения отдельных слов и предложений, а между тем сделать это было бы нетрудно.

Для лиц, затрудняющихся определением слов с логическим ударением, могут быть полезны следующие правила:

1) В нераспространенных предложениях ударение чаще всего падает на сказуемое: «флаг поднят, ярмарка открыта»; «солнце явилось и мир пробудился». Однако нередко ударение в нераспространенных предложениях падает не на сказуемое, а на под-

лежащее, по большей части занимающее в подобных случаях второе место, как, например, в стихах: «ясно поле, весел луг»; «спит река, зеркальны воды»; «чисто небо, ночь ясна». Хотя главное содержание, или суть предложения выражается преимущественно сказуемым, которое поэтому произносится по большей части с ударением, но по требованию мысли сила значения иногда сосредоточивается в подлежащем, принимающем на себя и ударение.

2) В распространенных предложениях с ударением произносится подлежащее или один из второстепенных членов, — «на лугу коса звенит», «росой окропились цветы на полях»; «зима легла волнистыми коврами среди полей, вокруг холмов». Изменения произношения в распространенных предложениях объясняются тем, что второстепенные члены обыкновенно вносят в суждение такие подробности, которые дополняют главные члены какими-либо существенными чертами, а потому сознательно намеренно и выделяются в произношении, так сказать, выдвигаются вперед на видное место: «гляжу, поднимается медленно в гору лошадка, везущая хворосту воз»; «буря мглою небо кроет, вихри снежные крутя». Не всегда, однако, второстепенные члены вносят в предложение какие-либо особенные и существенные признаки: нередко члены эти выражают почти то же, что указывается или предполагается содержанием понятий, означаемых главными членами, в особенности следует сказать это о словах определительных, которые при объясненном значении не принимают на себя логического ударения, как, например, в стихах: «ровная гладь за рекой»; «виден ряд деревенок крестьянских»; «глубже вам вспахивать пашенку черную»; «летит кибитка удалая»; «с горы бежит поток проворный».

3) Слова с логическим ударением чаще всего полагаются в конце предложения, а иногда в начале (примеры см. выше).

4) Ударение делается над словами, означающими в предложениях соответствие или противоположение: «один умом, другой стараньем выдается».

5) Из повторяющихся слов произносится с ударением только первое: «страшно, страшно поневоле средь неведомых равнин».

Кроме этих правил, из особенностей произношения надобно отличать: во-первых, замедление слов и выражений соответственно их значению или характеру лиц говорящих: осел, уставясь в землю лбом, «изрядно», говорит: «тебя без скуки слушать можно»; во-вторых, ускорение слов и выражений вводных, объяснительных: «не радуйся, мой свет», ей крыса говорит в ответ; «— и не надейся по-пустому». В дополнение к сказанному заметим, что с особою силою должны быть произносимы слова и речи, в которых наблюдается гармония сторон логической и звуковой. Вот как об этом предмете рассуждает психолог Бэн: «Гармония различных частей производит особенный эффект, который чаще всего применяется к произведениям изящной литературы. Звуки в языке иногда отражают смысл слов, помогая таким образом их пониманию и усиливая впечатление. Это все ча-

ще встречается тогда, когда и в речи изображаются какие-либо звуки». В пример гармонии звуковой и логической можно указать на описание битвы в поэме Пушкина «Полтава», начиная от слов: «бросая груды тел на груды» и оканчивая стихом: «и смерть и ад со всех сторон». «Кроме звуков», продолжает Бэн, «можно подражать движению: это открывает гораздо больший простор согласованию звуковой стороны слов с логической». В слове и его произношении могут выражаться медленность и быстрота движения, также и другие его виды.

Громадность объема какого-либо предмета, предполагающая медленность его движения, может быть выражена соответственным языком (например, «вот Мишенька увесистый булыжник в лапы сгреб» и т. п., см. басню «Пустынник и Медведь»). Естественное выражение чувств и страстей сопровождается характерными для каждого чувства звуками и движениями; членораздельная речь может соответствовать им.

Уменьше придавать словам соответствующее им значение требует гибкости голоса и уменьше разнообразить тоны. Так как голоса детей в этом отношении стоят на низшей ступени развития, то необходимо приучать их к изменениям голоса с самого начала занятий чтением, начиная с первых фраз в азбуке и затем последовательно переходя к пословицам, сказкам, басням, коротким прозаическим статьям и т. п. Дети скоро и удачно воспринимают особенности хорошего произношения и нередко стараются выдвинуться уменьем читать толково. Учителю следует пользоваться этой способностью детей и разъяснять им в доступной форме свойства правильного в тоническом отношении чтения. Когда ученики разберут (прочтут) известные предложения, учитель предлагает им произнести их возможно ближе к обыкновенной разговорной речи; если это произношение окажется неудовлетворительным, то учитель произносит (читает) сам, а затем требует такого же произношения и от детей. Посредством упражнений подобного рода, если вести их с неослабленной энергией и настойчивостью, можно в значительной степени развить гибкость детского голоса и даже увеличить его размеры, а через это способствовать преуспеянию учащихся в выразительности чтения.

Но что особенно полезно для выработки умения модулировать голосом и читать выразительно, это — чтение несколькими учениками статей, изложенных в форме диалога, каковы по преимуществу басни. После чтения такой статьи, которая обыкновенно объясняется, учитель вызывает лучших чтецов на середину класса и, распределив между ними роли, заставляет читать. Сильно оживляя урок, это чтение приносит большую пользу всему классу в приобретении умения читать выразительно, возбуждая соревнование даже в слабых и несмелых учениках.

Кроме указанного средства, важное значение для той же цели имеет усвоение учащимися правильной интонации в обыкновенном разговоре и ответах. До сих пор еще в школах встречаются дети, говорящие или чрезвычайно тихо и монотонно или

нараспев, плаксиво; до сих пор еще практикуется кое-где так называемое зубрение, или долбня уроков. А известно, как монотонно и бессмысленно произносятся учениками зазубренные ответы; речь отвечающих в тоническом отношении обыкновенно разделяется остановками на несколько частей, из которых в каждой чередуются только два тона; до последнего слова такой части читающий держится на одном тоне и только на этом слове, как бы утомленный спешною работою, склоняется для отдыха. Неумение говорить более или менее складно и читать толково, наблюдаемое не только в учебных заведениях, но даже и у людей взрослых, объясняется в значительной мере долблением книги на школьной скамье, которое парализовало для учащихся развитие способности свободно и самостоятельно пользоваться живым словом.

Разговорные (диалогические) статьи, стихотворения, и особенно басни Крылова, входящие во все книги для чтения значительной частью, представляют прекрасный материал для обучения детей всем приемам, из коих слагается выразительное чтение. Простота и легкость выражения, постоянное чередование форм изложения (повествование, диалог, описание) и разнообразие тонов речи, характеризующие басни Крылова, дают учителю возможность познакомить учащихся с тем, как следует видоизменять голос соответственно характеру речи; на этих же баснях очень удобно показать детям различие тонов дикции, каковы: обыкновенный, повествовательный, радостный, печальный, насмешливый, шуточный, грубый и нежный тон дитяти и взрослого человека, тон женщины и мужчины и т. п. Другие стихотворения, именно лирические и драматические, могут дать учителю случай объяснить детям, что надобно отличать общий тон известной статьи, определяемый характером ее содержания (повествовательного или описательного, радостного или печального и т. п.), от частного тона, принадлежащего известному лицу и выражающего характер его речи, или относящегося только к известным словам и предложениям в статье. Изменение обыкновенного тона (голоса) речи на грустный при чтении стихов с элегическим содержанием не особенно затрудняет детей, если только они поймут характер общего содержания читаемых стихов.

Идеал выразительного чтения заключается в соблюдении благоразумной меры в пользовании теми средствами, которые указывает теория для художественного выражения содержания и смысла читаемых статей. Особенно дети склонны впасть в утрировку, преувеличение правил. Они нередко начинают читать очень громко и высоко, потом скоро истощают запас голосовых сил, и чтение становится для них и слушателей тяжелым и невразумительным. Поэтому необходимо внушать, что начинать чтение следует не громко, чтобы привлечь к нему общее внимание, что голос должен крепчать, последовательно усиливаясь все более к концу статьи. Если учащиеся будут допускать очень резкие переходы от одного тона к другому, надобно удерживать их и разъяснять несоответствие этих переходов требова-

ниям художественной правды, не допускающей ничего неестественного и напыщенного.

В связи с умением управлять голосом находится искусство запасаться воздухом и расходовать его при чтении. Для этого прежде всего необходимо, чтобы дети читали стоя, взяв в руки книгу, и держались совершенно прямо, не склоняясь над нею; в некоторых школах читают сидя и сгорбившись; такое положение, затрудняя дыхание, делает чтение слабым, недостаточно слышимым для целого класса. Вставши читать, ученик должен вдохнуть в себя больше воздуха, чтобы наполнить им легкие, и затем расходовать (выдыхать) его не вдруг, а мало-помалу; запасаться воздухом удобно еще перед началом предложения, на паузах, а также перед словами, начинающимися с гласных звуков, когда рот уже открыт и потому вдыхание можно сделать свободно и незаметно для слушателей.

Особенно много погрешностей по недосмотру учителей учащиеся дети допускают в чтении стихов, произнося слова не с теми ударениями, какие требуются стихотворным размером, а с установившимся в обыкновенном употреблении; во избежание таких ошибок следует обозначать ударения в тех словах, которые по требованию стихотворного размера произносятся иначе, чем в обыкновенном произношении.

Внешние приемы, которые полезно применить к школьному изучению стихотворений, могут быть таковы:

1. Из числа стихотворений, печатаемых в сборниках и книгах для чтения, надобно выбирать для чтения и заучивания наизусть лишь те, которые по своему содержанию и по форме выражения наиболее доступны детям известного возраста и подготовки, и которые, заключая в себе какую-либо нравственную идею, согреты теплотою чувства и отличаются изяществом формы.

2. Выбрав стихотворение, учитель диктует его ученикам или предлагает им списать его с классной доски, на которую сам заносит его заблаговременно. Когда ученики напишут стихотворение в своих тетрадях, учитель приступает с ними к объяснительному чтению этого стихотворения, а затем обучает их выразительному произношению его. Когда и это будет сделано, не бесполезно предложить ученикам, чтобы они переписали стихотворение в классе или на дому в особые, беловые тетради и заучили с соблюдением правил выразительного чтения. Таким образом у каждого ученика составит небольшой сборник лучших стихотворений, который при выходе ученика из школы должен поступить в его собственность. Вторичное списывание стихотворения будет служить хорошим средством не только для достижения каллиграфических и грамматических целей, но и для запоминания стихотворения.

3. Стихотворения непременно должны быть читаемы и объясняемы предварительно в классе: пока учитель не увидит, что дети усвоили значение всех непонятых в стихотворении слов и выражений, что они уяснили себе все метафоры и сравнения, а равно и общее содержание стихотворения, и что, наконец, они

научились произносить его совершенно правильно и выразительно, до тех пор он не назначает его для заучивания.

4. Заучивание стихотворений лучше всего производить в классе: после прочтения стихотворения по частям, после неоднократного повторения этих частей несколькими учениками и вообще после всех упражнений, из коих слагается урок классного чтения, заучивание не составит для детей большого труда. На дом стихотворения задаются лишь для переписывания и лучшего запоминания.

5. Краткие объяснения непонятных слов и выражений полезно выписать на классной доске, с которой все ученики могут списать эти объяснения в свои тетради.

А. И. Анастасиев, Выразительное чтение как учебный предмет начальной школы. Приложение к журналу „Читальня народной школы“, изд. 2-е, СПб 1904.

МЕТОДИКА ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ

Н. Корф

Читая вслух, мы можем дать понять и прочувствовать другим только то, что понятно и прочувствовано нами самими; чем лучше отец усвоит себе содержание читаемого во время чтения, тем выразительнее будет он читать. С другой стороны, мы уже знаем, что беглость чтения облегчает отцу понимание того, что он читает, и что при упражнении преимущественно в беглости чтения, в первый учебный год, учитель внимательно следит за тем, чтобы дети, читая, соблюдали знаки препинания; отсюда следует, что выразительность чтения составляет результат предыдущих упражнений в беглости и сознательности чтения. . . Если ученик голосом своим, тоном своей речи, не выразил восклицания там, где стоит знак восклицательный, или вопроса при вопросительном знаке, учитель приглашает ученика вновь прочесть прочитанное с надлежащим выражением. Настоячиво добивается учитель того, чтобы отец попал именно в тот тон, которым выразилась бы мысль книги; для этого он сам прочитывает вслух, и не один раз, ту строку, которая прочитана неверно, т. е. не с тем выражением, которое соответствует содержанию ее. Ученик, внимательно прислушавшись к голосу учителя, старается попасть именно в ту ноту, которою он звучал, а учитель не дает ему покоя до тех пор, пока ухо не скажет учителю, что ученик тоном речи своей хоть сколько-нибудь приблизился к тону учителя, которому дитя старалось подражать. Счастлива школа, если она обладает таким учителем, который в силах прочесть классу целую статью выразительно, чтобы любо было детям его слушать; часто слушая своего учителя, такие ученики усвоят себе его манеру и будут читать выразительно. . .

Из того, что мы сказали о тесной связи между выразительностью и сознательностью чтения, прямо следует, что чем более

ученик знаком с содержанием читаемого, тем выразительнее будет он читать.

При выразительном чтении незнакомого совершаются одновременно три работы: самый процесс чтения, усвоение содержания читаемого и надлежащее выражение тоном голоса того, что почерпывается чтением из книги во время чтения. Если ученик читает знакомую книгу, то первые две работы его значительно облегчаются и настолько, что он может обратить особенное внимание на верное повышение и понижение голоса; поэтому часть часов, назначенных для чтения в школе, следует посвящать чтению знакомого, несколько раз читанного, предоставляя самим ученикам указать на ту любимую статейку, которую им хотелось бы прочесть. На чтении таких статей навькнет голос дитяти следовать за мыслью, выражаемой в книге; мало-помалу по мере того как беглость и сознательность чтения настолько улучшатся, что перестанет затруднять чтеца, навьк, приобретенный учеником, читать выразительно статьи, ему хорошо знакомые, перейдет и на чтение незнакомого, и всякая книга, доступная пониманию дитяти, будет читаться выразительно. Чтение нечитанного необходимо как упражнение в беглости, верности и сознательности чтения, а для достижения выразительности чтения необходимо упражнение в чтении знакомых, неоднократно читанных статей. В начале дела только опытное ухо может различить, слушая чтение учеников, вышла ли школа на путь выразительности чтения, добивается ли ее учитель. Впоследствии, к концу второй зимы обучения и преимущественно в половине третьего учебного года, ученики достигают чтения настолько выразительного, что неграмотные люди слушают их с удовольствием, потому что им слышится не чтение, а живая речь, производящая впечатление. Такое чтение остается, при всем совершенстве, детским чтением и может быть названо выразительным только относительно; но если ученик достигнет такой степени совершенства в школе, то он навсегда утратит возможность читать машинально, будет читать с толком, как говорит.

Н. А. Корф, Начальная школа. Руководство для земских гласных и учителей сельских школ, СПб 1871.

ВЫРАЗИТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ В СВЯЗИ С ОБЪЯСНИТЕЛЬНЫМ ЧТЕНИЕМ

А. Алферов

Выразительное чтение должно стать предметом гораздо большей заботы в нашей школе, чем это делается сейчас, и меры, которыми можно было бы поднять выразительность чтения, заслуживают внимания.

Первое, на что необходимо обратить внимание с самых начальных шагов чтения, в интересах его выразительности, это — чтобы дети читали громко и раздельно, свободно пользуясь силами своего голоса. Обычное, еле слышное чтение в огромном

большинстве случаев — дело привычки, а не органический порок, который бывает исключением. Если с самого начала следить за тем, чтобы дети читали громко и раздельно, то дело уже подготовлено, и школе остается только поддержать и укрепить начатое...

Относительно других сторон выразительного чтения — правильности ударений, остановок и верности избранного тона и даже художественных приемов чтения, нужно сказать, что не все они даже и могут быть поставлены задачей для преподавания родного языка в школе. Чтение художественное, рисующее вам картину, дающее характеристики действующих лиц, поднимающееся до пафоса, для школы в лучшем случае есть роскошь и во всяком случае слишком сложная и рискованная работа, требующая большой индивидуализации, мало возможной в школьной работе...

Школа может достигать, как общее правило, только правильности ударений, остановок и элементарной верности тона (при соблюдении звучности и раздельности чтения). Для того, чтобы дать почувствовать учащимся важность ударения для оттенков смысла, удобно, как это обыкновенно делают, взять какое-нибудь выражение и показать на нем, переменяя ударение, как изменяется от этого самый смысл. Возьмем для примера предисловие к басне Крылова «Пустынник и Медведь»:

Хотя услуга нам при нужде дорога,
Но за нее не всяк умеет взяться.

Если сказать этот афоризм учащимся, в первый раз сделав ударение на слове *всяк*, во второй — на слове *умеет*, и в третий — на слове *взяться*, то эта игра ударения и отражение ее на смысле сказанного делает очевидной важность ударения, и нам случалось замечать, что такая реальная иллюстрация дела доставляет классу большое удовольствие. Дети с охотой начинают сами приводить примеры, менять в них ударение, и наблюдают, что из этого выходит.

С остановками дело труднее; для того чтобы оценить значение паузы, надо иметь более тонкий слух и внимание к формам произношения, чем для того, чтобы схватить ударение. Приходится начинать обыкновенно с самых больших и выразительных пауз, и опять, например, меняя паузу, можно показать ее роль для значения того, что говорится. Можно взять, например, такое приказание: *Сидеть нельзя стоять* и выяснить, меняя паузу, как коренным образом от перестановки паузы может измениться основной смысл этого приказания¹.

При дальнейших ступенях выразительного чтения разные особенности ударения и остановки будут выступать постепенно сами собою...

¹ Может получиться два смысла: а) Сидеть! Нельзя стоять! б) Сидеть нельзя! Стоять!

Для того чтобы достигать действительно выразительного чтения, надо, чтобы ему предшествовало объяснительное — оно может сделать чтение наиболее сознательным, а потому и выразительным. Одним из главных условий, ведущих к тому, чтобы выразительное чтение вызвало интерес в учащихся, вызвало желание потрудиться над умением толково читать и произносить, конечно, служит умение самого преподавателя, его собственный интерес к хорошему чтению, и преподавателям русского языка важно этому учиться самим, когда от природы они это делать не умеют. Но, кроме умения преподавателя, есть и другие приемы, которыми можно поднять работу учащихся над произношением. . .

После того как разобрано в классе какое-нибудь поэтическое или прозаическое произведение, на другой урок хорошо задать только уметь выразительно читать разобранное, предложив учащимся отметить в своем чтении то, что было отмечено в прочитанном, как главное, как веселое, грустное, серьезное; постараться передать это в тоне, ударениях и остановках, а затем на ближайшем уроке, во время спрашивания этого заданного урока, привлечь весь класс к оценке того, как будут читать учащиеся разобранную статью. Нам доводилось видеть большое оживление и большой интерес учащихся к такому упражнению; и, если это были стихи, то они настолько уже запоминались при такой работе, что требовалось очень немного усилия даже для средних и слабых, чтобы выучить их толково к следующему разу наизусть, а более одаренные запоминали обыкновенно эти стихи уже при самой работе над выразительностью их чтения, и тут же могли их сказать выразительно наизусть. Кстати, такой прием учит детей, как нужно запоминать стихи: он дает им в руки самый экономный способ, как свидетельствует об этом и опытная психология запоминания: не вытверживать отдельных строк, как это часто делается, а в связи с содержанием запоминать более цельные части произведения.

После того как несколько раз применено такое упражнение, когда вы замечаете, что техника выразительного чтения начинает в классе приобретаться, оживить его интерес к выразительности чтения можно еще более, предоставив детям самим, каждому для себя, выбрать из хрестоматии отрывки прозы или стихи, которые бы им нравились, научиться самим читать их выразительно и затем выучить наизусть, или даже просто ограничиться умением читать. Это следование собственному вкусу в выборе произведения дает новый толчок желанию сказать или прочесть его выразительно и вызывает новые своеобразные оттенки чтения, иногда творческие, которые интересуют класс, и, в свою очередь, могут быть предметом его разбора и оценки.

Здесь же преподавателю открывается возможность сделать много полезных указаний и, между прочим, выразив свое удовлетворение при удачном выборе произведений учащимися, в то же время еще раз отметить те неудачи в чтении, которые в этом случае иной раз происходят от того, что ученик или ученица не

поняли того, что выбрали для чтения или учения наизусть, и тем самым еще раз и еще раз показать им, что выразительность чтения прежде всего зависит от степени понимания того, что читается и произносится.

Для того чтобы и в этом случае произношение вслух и чтение звучали отчетливее и слышнее для класса, и для того чтобы произносящие их ученик или ученица получали большую привычку говорить перед обществом и чувствовали большую ответственность за правильность произношения, а потому и вкладывали бы в него больше энергии, хорошо заставлять их произносить стихи и читать вслух с кафедры, стоя лицом к классу и имея перед собой устремленные на себя взгляды товарищей. . .

К приемам обучения выразительному чтению относятся также так называемое *чтение по ролям* и *чтение хором*.

Первый прием нам всегда казался несколько театральным и, по своей искусственности, не очень пригодным для классной работы, и потому мы как-то невольно его избегали в своем преподавании, хотя нам и приходилось слышать от своих товарищей по делу, что иногда такое чтение идет просто и живо; что касается до второго приема — чтения хором, то у него есть свои достоинства и недостатки. Произносить сообща детям доставляет удовольствие, они приучаются при этом громче говорить и учатся ритму; но есть сравнительно немного вещей, которые могут хорошо звучать при хоровом произношении. . . нам кажется, что этот прием можно применять только с маленькими детьми, да и не часто: к нему хорошо прибегать, когда вы чувствуете, что дети у вас устали от классной работы; тогда хорошо, в виде отдыха, в виде даже бодрящего развлечения, пригласить детей встать (эта перемена позы также освежает) и сказать какую-нибудь любимую ими вещь хором.

Но какой бы прием обучения выразительному чтению мы ни думали использовать, все-таки в основе его всегда будет лежать чтение объяснительное, а чтобы и то и другое слилось в одно живое и разумное целое, нужно много такта и знания детской природы, нужно чувствовать жизнь класса в момент работы и не упускать ее из рук.

А. Д. Алферов, Родной язык в средней школе, М. 1911.

ОБРАЗЦЫ УРОКОВ ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ

1. СТИХОТВОРЕНИЕ ФЕТА «РЫБКА» — РАЗРАБОТКА ШЕРЕМЕТЕВСКОГО

Считаю необходимым представить небольшой образчик приемов такого объяснительного чтения, которое имеет своей целью прежде всего выразительное чтение. Но предварительно нужно сказать хоть несколько слов о тех элементарных условиях, без которых немислима даже первая ступень выразительного чтения. Эти условия коротко и ясно высказаны 60 лет тому назад не ка-

ким-нибудь профессором декламации, а Павлом Афанасьевичем Фамусовым в его совете лакею Петрушке.

Читай не так, как пономарь,
А с чувством, с толком, с расстановкой.
(„Горе от ума“, д. II, явл. I.)

Ради удобства разъяснения расположим четыре пункта этого наставления по степени трудности их выполнения в несколько ином порядке, именно так: читай не так, как пономарь, а с расстановкой, с толком, с чувством. Первый пункт, запрещающий пономарскую скороговорку, не требует комментария, но это пункт основной, при соблюдении которого только и возможно выполнение остальных 3-х пунктов. Под вторым, т. е. читать с «расстановкой», нужно разуметь соблюдение пауз, начиная с едва заметных передышек внутри предложения между отдельными небольшими группами его членов и кончая вполне чувствительными, определяемыми уже числом ударов остановками между главными частями целого содержания. Третий пункт — читать «с толком», уже более трудный, чем второй, должен означать те логические ударения, от которых прежде всего зависит живое разнообразие чтения, устраняющее ту обычную сухую монотонность или приторную певучесть, которая замечается особенно при чтении стихов. Наконец, в четвертом, самом трудном пункте — читать «с чувством» следует видеть требование интонации, начиная с довольно резкого изменения голоса при переходе от повествовательного тона к разговорному и кончая различными модуляциями, подчас очень тонкими и вообще столь же разнообразными, как разнообразны оттенки различных душевных мотивов. К интонации можно отнести также ускорение и замедление темпа чтения.

Возьмем теперь небольшое стихотворение Фета «Рыбка». Вот это стихотворение:

Тепло на солнышке. Весна
Берет свои права.
В реке местами глубь ясна:
На дне видна трава.
Чиста холодная струя,
Слежу за поплавком;
Шалунья-рыбка — вижу я —
Играет с червячком.
Голубоватая спина,
Сама — как серебро,
Глаза — бурмитских два зерна,
Багряное перо.
Идет — не дрогнет под водой...
Пора! червяк во рту.
Увы! блестящей полосой
Юркнула в темноту.

Но вот опять лукавый глаз
Сверкнул невдалеке,
Постой! авось на этот раз
Повиснешь на крючке!

Прежде всего читать нужно с расстановкой, т. е. делать паузы или, как выражаются некоторые, голосом расставлять знаки препинания. Отсюда первым делом классного объяснения будет расчленение всего стихотворения. Для предварительного внеклассного чтения задан вопрос: «рыбка ли только описывается здесь, или можно узнать о чем-нибудь и другом?» или так: «где и при каких обстоятельствах наблюдается рыбка, и что можно прибавить к заглавию для того, чтобы указать на эти обстоятельства?» Положим, вопрос решен удовлетворительно, и заглавие изменено так: «Рыбка и рыбак» или так: «Уженье рыбки». Тогда в классе должно прежде всего отметить отдельные моменты этого уженья: 1) рыбак наблюдает, как рыбка заигрывает с червячком (1-я, 2-я, 3-я строфа и 1-й стих 4-й), 2) рыбка схватила червячка, но торопливость рыбака спугнула рыбку (3 остальные стиха 4-й) и 3) рыбка появляется опять, и рыбак на этот раз надеется поймать ее. Ученики отмечают границы этих 3-х частей двумя вертикальными черточками, которые должны означать паузу в 2 удара. Итак, главные паузы отмечены. Второстепенные паузы (т. е. паузы в один удар) указать тоже нетрудно: стоит только в 1-й части, например, обратить внимание на то, что описание собственно начинается не с первых же строк, и что в первой строфе дается пока понятие о времени и месте уженья, и что описание времени и места нужно отделить паузою; далее на то, что между действиями рыбки «играет с червячком» и затем «идет — не дрогнет под водою» вставлено описание рыбки, что, следовательно, его нужно выделить паузами, что таким образом 1-й стих 2-й части очутится между двумя паузами: второстепенной (по порядку третьей) и второй главной.

С логическими ударениями справиться хотя и труднее, но вполне возможно, если предварительно учащиеся достаточно упражнялись в расстановке их в особых фразах (наиболее удобны вопросительные предложения), и если прежде всего значение логического ударения вообще было им показано при помощи хотя и не хитрого, но наглядного приема, вроде следующего: берется самая простая обиходная фраза из трех слов, положим: *дай мне книгу*; сначала произносится она монотонно, т. е. так, чтобы все три слова звучали с одинаковою силой, отделяясь друг от друга короткими передышками: *дай (мне) книгу*; затем поочередно ударение ставится на каждом из 3-х слов, и каждый раз обращается внимание на изменение оттенка в смысле фразы вследствие перемены места ударения. Удобнее начать с последнего слова: *дай мне книгу*, и тогда фраза является ответом на подразумеваемый вопрос: что тебе дать, книгу или тетрадь? Если же предположить вопрос: кому дать книгу? то ударение упадет неизбежно на слово *мне*; наконец, ударение должно непременно

выдвинуть слово *дай* (как будто бы за ним следовало словечко же — *дай же*) в том случае, если замедление в исполнении приказания или просьбы вызывает необходимость повторения этого приказания или этой просьбы. Так, в легких фразах учитель самим ученикам предоставляет находить место для логического ударения с объяснением, конечно, и причины; в более трудных местах он сам читает одну и ту же фразу два, три раза, передвигая всякий раз ударение с одного слова на другое; затем спрашивает, которое чтение находят они более правильным и почему; наконец, там, где совсем уж трудно добиться от учеников толку, учитель, не тратя попусту ни времени, ни слов, сам прямо ставит ударение и сам же указывает основание тому. Возьмем для примера 4-ю строфу стихотворения «Рыбка» — описание самой рыбки:

Голубоватая спина,
Сама, как серебро,
Глаза — бурмитских два зерна,
Багряное перо.

Ученик читает, а я внимательно слежу за тем, на каких словах по чутью ставит он ударение, в голове же держу слова: *голубоватая, серебро, бурмитских, багряное*, из которых последние два были до урока выписаны учениками, как непонятные. Строфа прочитана. Начинаю с первого же слова, но не вопросом: что значит? а простым сопоставлением слов: *голубоватый* и *голубой*; так как ученики мои имеют понятие о составе слов и о значении некоторых подставок (суффиксов), то спрашиваю и о том, от какой именно части слова *голубоватый* зависит оттенок его значения (не совсем голубой, а слегка голубой). Слова *бурмитский* и *багряный* прямо сам объясняю; слова, нужные для ударения, объяснены, но их большая сила еще не видна, а потому ставлю вопрос, имеющий собрать отдельные признаки, выражаемые объясненными словами, в одно представление и притом рыбы не вообще, а рыбы известной породы: «судя по описанию, как бы вы назвали точнее эту рыбку?» — один называет окунем, другой — плотвой, третий — карасем; наконец, общественный приговор класса скоро присуждает рыбе название окуня. На этом объяснение и кончается, приступаем к чтению для расстановки ударений, и едва ли кто теперь затруднится отметить ударениями слова: *голубоватая, серебро, бурмитских* и *багряное*.

Теперь несколько подробнее о наиболее трудном, последнем 4-м пункте — читать «с чувством» — об интонации. Стихотворение уже раньше было расчленено на три части, соответствующие трем моментам действия. Начинаю вопросом: «что делает рыбак в самом начале ужения и как держит себя» (1 часть стихотворения)? Ответ: «он наблюдает за рыбкой и держит себя спокойно». Но такого ответа может и не последовать, а катехизатор должен быть на все готовым. «Попробуем, — продолжаю я вслед за молчанием, красноречиво говорящим, что первый вопрос не достиг своего назначения; — попробуем представить себя на месте ры-

бака, вообразить его все действия по порядку». Небольшая пауза, необходимая для того, чтобы ученики вдумались в поставленную задачу, и затем сам же и начинаю: «прежде всего представим себе весеннее утро (утром рыба клюет лучше: она голодна), рыбак выбрал себе место на берегу реки. Какое?», спрашиваю я учеников и Наверное получу в ответ: «такое, где вода прозрачнее, чище» (в реке местами глубь ясна, на дне видна трава, — сказано в стихотворении). Опять продолжаю сам: «рыбак уселся поудобнее, насадил червячка, закинул удочку и стал выжидать» (опять вопрос: откуда это видно? — «слежу за поплавком»). Но вот показывается под «чистой струей» воды окунь — что же? рыбак сейчас же и выдернул удочку из воды? «Нет», дружно отвечает класс, а некоторые сейчас же прибавляют: «он стал внимательно следить, наблюдать за рыбкой». «А когда мы наблюдаем, то как же мы держим себя?» Теперь, по всей вероятности, получится ответ: «спокойно». А каковы были и другие действия рыбака вначале? — «Спокойные». Итак, в первой части стихотворения описываются время и место, первые действия рыбака, действия спокойные, то каким же голосом должны мы прочесть всю эту часть? «Спокойным голосом». Получивши такой ответ, делаю обобщение: места, где что-либо рассказывается или описывается, читаются обыкновенно голосом спокойным, ровным, но ударения на словах более важных по своему значению должны непременно ясно слышаться. Все обобщения, все правила должны быть по возможности краткими, главное же, их должно быть как можно менее, иначе теория и здесь испортит дело. Затем читаю сам, а потом читают ученики.

Переходя ко второй и третьей частям стихотворения, заключающим в себе оба последние более живые моменты действия, нетрудно уже дать почувствовать, что во второй части изображается такой момент, который совершается в одно мгновение. «Пора! червяк во рту», как прочтете вы всю эту строчку и первое слово: *пора* с восклицательным знаком? Рыбак, конечно, обрадовался тому, что окунь, сначала только игравший с червячком, наконец, схватил его, следовательно, как бы он сам произнес все эти слова? Он вскрикнул бы от радости. Следовательно, всю строчку вы должны прочесть быстро и первое слово *пора* громче других, с оттенком радости. Второстепенные паузы во второй и третьей частях стихотворения не были нарочно отмечены прежде, потому что теперь попутно с разъяснением интонаций удобнее указать, например, на необходимость паузы после фразы: *пора! червяк во рту*, вызвавши такое соображение: рыбак от радости поторопился подсечь (ради увеличения лексического запаса технических терминов избегать не следует, конечно, при удобном случае), прежде чем окунь успел поглубже забрать в рот приманку. Не скажете ли, как именно следует прочесть «*увы!* блестящей полосой юркнула в темноту»? В случае молчания обращаю внимание на значение слова *увы!* как выражающего сожаление, а затем выводим, что обе строчки читаются медленно, несколько печально, особенно же слово *увы*, которое в противо-

положность слову *пора* не громко, а тихо, глухо произносится. Ученики читают на этот раз прямо сами без предварительного чтения учителя, который должен по временам предоставлять самим ученикам без помощи делать первые шаги. В следующих двух стихах интонация снова должна измениться, а как именно, для этого можно употребить ради разнообразия прием, подобный тому, какой употреблялся при расстановке логических ударений. Учитель читает сам эти два стиха «но вот опять лукавый глаз сверкнул невдалеке» сравнительно быстрее и веселее и прочитавши спрашивает о причине такой интонации. Ученики не затрудняются ответить, что рыбак обрадовался, увидавши опять рыбку. Недаром же говорят, что хорошее чтение может заменить подчас самое объяснение. Наконец, надлежащую интонацию для заключительных двух стихов «постой! авось, на этот раз повиснешь на крючке» ученики легко найдут и сами, поняв, что нужно прочитать эти заключительные слова, как про себя сказанные, вполголоса, с затаенной радостью, вызываемою надеждою перехитрить, наконец, рыбку «с лукавым глазком». По окончании всей работы над паузами, ударениями и интонациями учитель читает все стихотворение, два-три ученика повторяют, и к следующему уроку задается всем выучиться читать стихотворение так, как читалось оно в классе.

В. П. Шереметевский, Статьи по методике русского языка, М. 1910.

2. «ЛЕБЕДЬ, ЩУКА И РАК» КРЫЛОВА — РАЗРАБОТКА В. ОСТРОГОРСКОГО

Вся басенка идет от имени автора, совершенно добродушно рассказывающего пример того, что выходит из дела, когда в товарищах, за него взявшихся, нет согласия, именно потому, что товарищи-то совсем разные по своим характерам и жизни: один — Лебедь — стремится лететь, другой — Рак — не может не пятиться назад, третий — Щука — может только плавать, а воз-то надо везти всем дружно вперед, по земле. Значит, для успеха дела нужно не только единодушное желание его сделать, но и умение, приспособленность к нему в каждом из товарищей. Непонимание-то этой простой истины и вызывает в авторе легкий, добродушно-насмешливый, но вместе непременно серьезный, убежденный тон, которым басня и должна быть прочитана.

В басне три крупных части: 1) нравоучение — мысль, по поводу которой и рассказывается случай; 2) самый рассказ и 3) вывод, как бы подтверждающий выставленное впереди нравоучение. Вся басня читается несколько медленно, отдельно, как можно проще, ближе к обыкновенной речи: точно чтец не читает, а говорит, рассказывает — это главное условие хорошего произведения всех басен вообще.

Самое важное в нравоучении слово *согласья* — на него-то и падает самое сильное ударение, т. е. повышение, усиление

и протягивание ударной гласной *а* — *согласья*; чтобы еще больше оттенить это слово, следует перед ним отметить легким ударением слово — *товарищах* и сделать крошечную паузу: когда в *товарищах согласья* нет, *на лад* их дело не пойдет — произносится твердо, убежденно, с легким ударением *на лад* и крошечной после него паузой и опять-таки с легким ударением на *не*. На *дело* — сильное ударение и пауза, затем вместе, одним тоном, *только мука*, причем главное ударение на *мука*.

Далее совсем просто, как бы рассказывая в самом деле происшедший случай. После *однажды* крошечная пауза, как бы заинтересовывая, что, дескать, случилось однажды; *Лебедь, Рак да Щука* произносится с ударениями, как герои рассказа, и притом выше и выше; после *Щука* перехват голоса и ударение на *воз*; слова *вместе, трое, все* — раздельно и с ударениями, — затем перехват и побыстрее *в него впряглись* — с особенным ударением протянуть ударное *и*. Следующая строка из двух частей разного тона для оттенения противоположения. Первая часть более протяжно, как бы напряженно, с усилием, выражающим все старание товарищей сделать дело; все ударные гласные протягиваются, ударение на *кожи*; *из кожи лезут вон*. Вторая часть произносится скорее, как бы удивленно (как это так, отчего же нет ходу *возу*, когда все так стараются?) — ударение *возу*, перехват голоса, оттенить *все*, чуть-чуть протянув *е*, и *ходу*. Далее фраза читается несколько скорее, постепенно повышая тон на каждом слове, так как это повышение периода — самый высокий тон на слове *легка*; *казалась* — чуть-чуть протянуть и сделать перехват перед *и легка*, эти же два слова произнести тем с большей силой. Да *лебедь* ударное слово в одном высоком тоне со словом *легка*. Дальше начинается понижение периода, — т. е. понемногу спускается тон: ударные слова *Лебедь, Рак, Щука*, как подлежащие, а так же, как поименование каждого из товарищей, требует после себя пауз (один — одно, другой — другое, третий — третье, каждый — свое); слово *рвется*, как означающее действие быстрое, напряженное, порывистое, произносится быстро, энергично; *пятится* — напротив — медленно пятится (медленное движение рака); *тянет* — медленно, с напряжением; слова: *облака, назад, в воду* требуют ударений, как показывающие различные стороны направления, куда товарищи тащат и рвут *воз*.

Вывод (последние две строки) читается после паузы, чуть-чуть добродушно, насмешливо; здесь вся соль, вся мораль басенки. В выводе три фразы разной выразительности или экспрессии. В первой сильное ударение на *кто*, полегче на *виноват*, с протяжением ударной гласной *а* и особенно на *прав*; вторая фраза произносится слегка, быстро, с ударением на *нам* и легким на *не нам*; последняя как бы с усмешкой, *только* — чуть-чуть протянуть и перехват голоса; ударение на *воз*, затем пауза (что же бедный *воз-то?*), и *ныне* — с ударением и протяжением ударного *ы*, и ударением на *там*, но тоном ниже (все там же, где и был, ничего и не вышло из всех добрых намерений и трудов

слишком различных товарищей, которые, как и можно указать детям, и каждый в отдельности совсем к такому делу, как тащить воз, непригодны).

В. Острогорский. Выразительное чтение, М. 1916.

III. ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ КРИТИКА ОБЪЯСНИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ

Ц. и В. Балталон

Поразительно печально то, что в учебном курсе нашей начальной школы совсем не существует чтения, настоящего живого чтения: его необходимо организовать, ввести, как безусловно нужный, основной элемент преподавания родного языка, имеющий право занять центральное место в курсе начальной школы. Правда, обычай раздачи книг для чтения из школьной библиотеки начинает входить в жизнь. Но, к сожалению, эта важная сторона школьного дела остается мало развитою, главным образом, потому, что не имеет никакой живой связи с учебным курсом, словно второстепенное, неважное праздничное занятие; и вот, школьная библиотека, источник образовательного и воспитательного влияния, остается учреждением, совершенно неиспользованным в педагогическом отношении... Дело в том, что у нас господствуют упражнения в чтении механическом, хоровом, наконец, в чтении объяснительном или словотолковательном, составляющем венец мудрости, назначение которых выяснить значение слов, предложений или отношения между их частями. Вот несколько примеров. Урок чтения статьи «Бабушка Маланья» в среднем отделении.

— Читай заглавие статьи. — Ученик читает: Бабушка Маланья. — Кого это зовут „бабушка?“ — Старуху. — Где это так зовут старых женщин? — Так зовут в деревне. — А теткой в деревнях кого зовут? — Не старую женщину. — Читай дальше. — Ученик читает:

На краю селенья
Хатка пошатнулась,
К хатке дружелюбно
Ивушка нагнулась и т. д.

— Прочитаем все вместе хором. — Ученики читают с руководителем хором. — Про кого мы прочитали? — Про хатку и про ивушку. — Что и при чем было: ивушка при хатке или хатка при ивушке? — О чем же, главным образом, здесь говорится? и т. д.

Другой пример: в средней группе объяснительное чтение стихотворения «Мать».

— Слушайте, дети. Откройте 40 страницу в книжке. Прочитайте заглавие стихотворения. — Что еще написано рядом с заглавием? — Стихотворение Плещеева. — Кто же написал это стихотворение? — Читайте стихотворение. — „Кротко-

озаряла комнату лампада, мать, над колыбелью наклонясь, стояла“, и т. д. Читают несколько раз поодиночке и хором... „Дождь шумел, раскаты слышались грома, и гремел, казалось, он над крышей дома“. — О чем мы здесь прочитали? — Что о дожде прочитали? — Что еще было слышно? — Где слышались раскаты грома? — Так каково же было слушать такие раскаты грома? — Так про что же мы прочитали в этом отрывке? и т. д.

Итак, объяснительное чтение постоянно прерывает процесс чтения даже небольших статей вопросами по поводу отдельных слов, предложений, отрывков, совершенно так, как если бы чтение происходило не на русском, а на латинском языке; такие вопросы заставляют предполагать, что у русских учащихся в школе детей даже такие слова, как «Бабушка Маланья», не вызывают в сознании никаких соответствующих образов, и их надо искусственно возбуждать вопросами (после многократного чтения), отнимающими у детей возможность вынести из чтения сколько-нибудь связное, цельное впечатление. Очевидно, что мы имеем здесь дело с недоразумением, с остатками схоластического средневекового способа обучения. Этот формализм преподавания не только бесплодно томит и сушит детские души, но вносит скуку и мертвенность в преподавание, подтачивает дисциплину и гонит из школы талантливых и терпеливых учителей, не находящих, наконец, смысла в такого рода просветительных упражнениях.

Этот схоластический, или грамматический, метод преподавания — предмет горячего осуждения еще у Амоса Коменского, — к сожалению, у нас применяется преимущественно в городских и начальных сельских школах, в которых время обучения должно было бы, казалось, цениться на вес золота. Еще пример.

Старшая группа. — Слушайте, дети! Откройте 31 страницу в книжке. Прочитайте заглавие статьи. — Мальчик говорит: „Камень“. — Что дальше написано после заглавия? — Написано: „Рассказ Л. Толстого“. — Кто же написал этот рассказ? — Толстой. — Читай рассказ. — „Один бедный пришел к богатому и просит милостыню“. — Про кого мы читали? — Про бедного. — Как такие бедные называются? — Нищими. — К кому он пришел? — К богатому, просить милостыню. — Что значит милостыня? — Что подают нищему: деньги, кусок хлеба... — Читайте дальше. — „Богатый не дал ничего и сказал: „Поли вон“... — Так подал ли богатый милостыню? — Нет, не подал. — Что он с ним сделал? — Прогнал его. — Как же он прогнал? — Сказал: „Поли вон“.

Для того, чтобы решиться предлагать детям, уже умеющим читать, подобные вопросы по поводу прочитанных ими отрывков или басен, надо допустить в них такую степень умственной тупости и неразвитости, которая мешает им понимать самый обыкновенный язык окружающих; в противоположном случае, если дети здоровы и нормальны, такие вопросы и ответы — праздное занятие, ровно ничего не объясняющее и недостойное названия «объяснительное чтение» детям. Если бы статья действительно заключала в себе много непонятных детям слов и для объяснения их значения приходилось бы останавливаться на каждой

фразе, это показало бы только, что выбор статьи неудачен, не соответствует возрасту и развитию детей. Тогда следовало бы заменить все подобного рода статьи более понятными, доступными детям, не требующими остановок на каждом слове...

Упражнение в объяснительном чтении, возникшее у нас в 60-х годах, имело, быть может, очень основательный источник: недовольство дореформенным способом преподавания, состоявшим в совершенно бессознательном механическом чтении, в сотрясении воздуха мало понятными для читающего звуками. Объяснительное чтение, состоящее в остановках и беседе сперва по поводу каждого вновь слагаемого слова, потом по поводу каждой фразы коротенькой статьи, приносит несомненную пользу в первое полугодие обучения детей грамоте, укрепляя в них привычку связывать с каждой произносимой или читаемой фразой определенное представление или образ: наилучшим подспорьем в этом случае служат, кроме вопросов преподавателя, наглядные пособия и обычные в настоящее время многочисленные иллюстрации букварей и книг для первоначального чтения. Но, к сожалению, объяснительное чтение, распространенное на все три года начального обучения, часто выражается у нас на практике, как можно видеть из вышеприведенных примеров, в совершенную ненужность, в осыпание детей целым рядом пустых, формальных вопросов по поводу «хрестоматийных статей», — прием тем более вредный, что он пропагандируется иногда под предлогом необходимости развития в детях отвлеченного мышления.

Ц. и В. Балалон, Воспитательное чтение, М. 1908.

КРИТИКА ОБЪЯСНИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ

А. Поливанов

В 1-й класс среднего учебного заведения вступают ученики, находящиеся в той поре грамотности, когда они прочитывают любое доступное их разумению предложение, как уже нечто целое, не останавливаясь на отдельных словах, его образующих.

Для них нужно теперь умение, читая ряд отдельных предложений, чувствовать связь и между ними; читая статью, не терять этой связи во все продолжение ее чтения, и притом во время самого чтения, своевременно понимать все предыдущее именно так, как того желает автор, без чего все последующее не получит надлежащего значения. Для сообщения такого умения служит классное *объяснительное чтение*.

Считаю нужным с полной ясностью установить цель этого существенно важного при обучении языку дела, так как оно понимается многими совершенно превратно. Иные полагают дело объяснительного чтения в толковании чуть не каждого слова, без отношения к известному месту читаемого текста, другие в беседах с детьми *по поводу* любого слова статьи о тех предметах и явлениях, которые означаются этими словами.

Примером первого понимания объяснительного чтения могут служить примечания (весьма обильные) в одной недавно вышедшей хрестоматии; примером второго — трактат об объяснительном чтении в одной из лучших книг по начальной дидактике, вышедшей также недавно.

Не имея целью разбор этих книг, но единственно желая разъяснить нагляднее мою мысль, приведу несколько примеров объяснительных примечаний, сопровождающих каждую статью первой книги, и основную мысль трактата из второй книги.

При объяснении известного стихотворения Баратынского: „Где сладкий шопот моих лесов?“ предмет которого — изображение целого ряда явлений наступающей зимы, проникнутое живым элегическим чувством, — автор упомянутой хрестоматии считает нужным при слове „кора“ в стихе: „Под ледяной корой ручей немеет“, спросить учеников: „на чем обыкновенно бывает кора? как называется кора березы?“ и даже сказать ученикам: „лапти плетут из бересты“. Не ясно ли, что после 1-го из этих вопросов, указывающего на *собственное* значение слова для уяснения *переносного* его значения в указанном стихе, следовало бы остановиться? При объяснении известной „Колыбельной песни“ Лермонтова приводится выражение: „Азию почитают ученые *колыбелью* человечества“, т. е. по поводу слова, употребленного в собственном смысле, приводится одно из его переносных значений!.. При объяснении стиха: „Сам узнаешь, будет время, бранное житье“ приводится пословица: „ох, житье, житье! вставши за выть!“ При стихе: „Да готовься в бой опасный, помни мать свою“ задается вопрос: „что значит: *бой* часов разбудил меня?“ При стихе „Волк, евши, никогда костей не разбирает“ в басне „Волк и Журавль“ требуется спрягать глаголы *есть* и *ехать* в настоящем времени, а затем и в будущем, „*поест* и *поехать*“... При стихе „Журавль свой долгий нос засунул волку в пасть“ припоминается глагол *пасть*, да еще ко всему этому задается вопрос: что такое *пять*, *пяточка*, *пест*, *пестик* в ступе и в цветке, *перст* и *наперсток*? Затем требуется объяснение пословицы: „его в ступе пестом не истолчешь“...

И все это по поводу пасти волка, в которую засунул журавль свой нос.

Вот до чего можно дойти, если не уяснить себе цели. Автор в предисловии к хрестоматии считает примечания («комментарии», как называет он их) только темой или канвой для дальнейших упражнений и примеров, какие учитель сочтет необходимыми для пояснения данного места, сообразуясь со своим запасом времени и со степенью развития учеников.

Очевидно, что такие «пояснения данного места статьи» достигают цели *совершенно обратной* назначению объяснительного чтения: они отучают сосредоточивать внимание при чтении для восприятия слова как члена известной мысли, а мысли — как члена известного произведения, словом — *препятствуют* пониманию читаемого.

Автор второй книги признает вполне законным другое ложное понимание термина «объяснительное чтение», придавая ему значение беседы *по поводу* любого слова в статейке.

Если учитель при чтении предложения: „на заре трава покрыта росой“ объяснит, что *зарей* называется время восхода и захода солнца, *росой* — капли воды, которые заметны на траве в это время, то он разъясняет детям только значение слов, если они их не понимали, но он не объясняет им при этом самих явлений, которые выражаются этими словами. Учитель может поступить и иначе: слово *заря* дает ему повод говорить о восхождении и заходе солнца, объясняя неподвижность солнца, круглоту земли, влияние лучей солнца на землю и многое другое: слово *роса* дает учителю повод говорить о тепле и холоде, о теплоте земного шара, о влиянии на жидкости тепла и холода и пр. Учитель, который поведет *такую* беседу о заре и росе, будет заниматься объяснительным чтением в классе, главная цель которого состоит в том, чтобы дети в связи с книгой для чтения, посредством чтения, приобрели возможно больше сведений. Но этот род занятий, независимо от того, что пополняет голову дитяти новыми для него фактами, имеет целью развитие детей, упражнение их мыслительной способности...

Вот какие вопросы мог бы предложить учитель для объяснения слова *роса*: Заметили ли вы, что окна зимою потеют? Что покажется на ноже, который мы будем держать над паром самовара? Что горячее: пар самовара или нож? Отчего в самоваре образуется пар? Отчего пар самовара превратился в капли, коснувшись ножа? Отчего на земле тепло? Отчего ночью прохладнее, нежели днем? Когда стенки самовара горячее: тогда, когда он кипит, или тогда, когда он без угля? Если выбросить угли из кипящего самовара, не станет ли он остывать? Что нагревается и остывает быстрее: глиняный горшок или самовар? Всякое ли нагретое тело будет остывать, если перестанут греть его? Одинаково ли скоро охлаждаются все нагретые предметы? Что должно быть, если водяные пары встретятся с предметом, который холоднее их? Несмотря на то, что мы сократили беседу о росе, читатель мог, однако, убедиться и по приведенному нами примеру в том, что объяснительное чтение требует много времени и перестает быть собственно упражнением в чтении... Чем способнее учитель, чем богаче его запас сведений, тем менее прочтает у него класс за один учебный час при объяснительном чтении: иногда может одного слова стать на целый час.

Словом, совершенно смешав две разнородные вещи — толкование явлений и предметов с толкованием статьи как системы мыслей, автор направляет свою злую иронию (иначе не могу себе объяснить все выписанное место) на объяснительное чтение. Совершенно логически выводит он свое заключение:

„Не ясно ли после этого, что учитель, занимаясь объяснительным чтением и принося тем существенную пользу детям, собственно чтению почти не обучает“.

Как нельзя более справедливо, что такое дело «чтению не обучает», и притом не «почти», совершенно; но нельзя не заметить, что такое дело не может быть и названо объяснительным чтением.

Объяснительное чтение не имеет дела ни с отдельными словами и предложениями, ни с отдельными предметами и явле-

ниями, ими обозначенными; оно помогает неумелому ученику воспринимать слова в том смысле, в каком этого требует их место в читаемой статье, и воспринимать мысли в той связи, в какую они приведены там, представить и понять те предметы и явления, какие именуется автор читаемой статьи, в той же мере, в том положении и порядке, в каком их являет автор разумению читающего. Следовательно: если учащийся нуждается не только в помощи для уразумения связи понятий и мыслей, статью составляющих, но и в познании тех предметов и явлений, с именованиями которых при чтении ее встретился впервые, то, очевидно, статья не может быть вовсе предложена ему для чтения. Возьмем для опыта историческую книгу и предложим только что научившемуся читать мальчику прочесть в ней предложение: «Азию считают ученые колыбелью человечества». Он не поймет его, потому что встречается с ничего не выражающими его разумению понятиями: «Азия», «ученые», «человечество»; одно только слово «колыбель» покажется ему понятным, но и то не в том значении, в каком оно употреблено здесь. В подобном случае объяснительному чтению делать нечего: статью должно отложить в сторону до тех пор, пока не вырастет мальчик и не узнает, что такое Азия, наука и человечество.

Объяснительное чтение должно иметь дело с такими статьями, которые предлагают ученику именованная представления и понятия, уже входящих в область его познаний. Может в статье встретиться и совсем неизвестное ученику слово, и даже не одно такое слово, но оно должно выражать понятие из ряда других, хорошо ему известных: самое короткое указание на значение такого слова бывает очень легко и вполне достаточно для уразумения статьи при ее чтении; сюда относятся многие технические, местные именованья, имена собственные и т. п.

На долю объяснительного чтения остается забота иного рода: представления и понятия, хотя и знакомые читающему, являются в каждой статье, доступной его пониманию, в новой комбинации; они приведены здесь в новые сочетания во имя основной мысли статьи.

Итак, представления и понятия суть известные для читающего: основная мысль, во имя которой они приведены в сочетания, — это то *неизвестное*, которое требуется найти. Найти это неизвестное значит *понять* читаемое. Помочь найти это неизвестное — вот задача объяснительного чтения.

Если статья имеет свою цель сообщить новые сведения, и тем более — ввести читающего в круг совершенно ему неизвестных понятий, — она не годится для первоначального чтения, как не годится для обучения на этой ступени монологическое изложение предмета в школе. Текст учебника географии или естественной истории, как материала, сообщающего новые сведения, тогда только становится удобочитаемым воспитанниками, когда познания, в нем сообщаемые, уже введены в область разумения учеников беседою со стороны живого преподавателя. После такой беседы он даже полезен в целях изучения предмета,

как средство возобновить в памяти приобретенные познания; но будет ли такая беседа объяснительным чтением?

Дидактическое руководство, упомянутое мною выше, не указало, из какой статьи взято объясняемое в нем предложение: «на заре трава покрыта росой». Полагаю, что если бы автор поставил это предложение в ряду других мыслей, образующих статью, то им придуманные для его пояснения вопросы тотчас оказались бы ненужными, все до одного. А именно: если предположим эту мысль входящею в состав прозаической статейки, предмет которой — охлаждение паров, то вопросы эти оказались бы излишними уже потому, что ответы на них и составляли бы содержание прочих предложений статьи; если же представим себе его предложение входящим в состав поэтической картины утра, то восходить к причине появления росы при объяснительном чтении такой статьи и было бы также нецелесообразно, как спрашивать о веревке в минуту ее употребления: «что такое веревка?» Сам того не замечая, автор дидактического руководства, вместо образчика объяснительного чтения, дал образчик обучения естествоведению эвристическим методом. Урок сам по себе вышел прекрасный, но все познания во время его приобретены не из читаемого предложения, но из искусно веденной беседы учителя с учениками. Записав все ответы учеников, мы получили бы целую статью по физической науке. Итак, в этом классе совершалось нечто обратное чтению — составление статьи, сочинение ее, при сочинении статьи преобразуются и понятия в форму слова; при чтении же — преобразуются слова в представления и понятия.

Все вышесказанное полагает с полною ясностью цель объяснительного чтения, а вместе с тем и границу между объяснительным чтением в классе отечественного языка и обучением предметам в других классах.

Указанною целью упражнений, называемых объяснительным чтением, определяется как материал, так и характер изложения статей, для того предназначенных.

Такие статьи начальной хрестоматии должны быть *кратки*, и в то же время каждая из них должна составлять *законченное целое*: они должны иметь содержание, которое заставило бы ученика *подумать*; слог их должен быть *сжатый*, дабы с первых же шагов ученик чувствовал всю цену слова, а следовательно и цену внимания при чтении, вдумывался бы в каждое слово и выражение, приводя в сознание его отношение к основной мысли статьи.

Материал для такого объяснительного чтения с начинающими заниматься им — самая трудная часть для составителя начальной хрестоматии. Наиболее целесообразная форма статей этого рода — повествовательный дидактический рассказ. Сюда относится и большая часть басен.

А. Поливанов, Русская хрестоматия для двух первых классов средних учебных заведений.

ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ

Ц. и В. Балталон

Задача современной школы по отношению к постановке чтения состоит в том, чтобы от системы средневековых сборников-хрестоматий, утративших уже свой смысл, дорого стоящих и бесплодно поглощающих школьное время, перейти к системе воспитательного чтения. Для этого должны быть, с одной стороны, организованы и приспособлены к потребности классного чтения школьные библиотеки, а с другой — изданы серии дешевых брошюр, представляющих собой лучшие произведения детской художественной и научно-популярной литературы, которые могут быть даны в руки учащимся для всестороннего изучения их под руководством учителя. Брошюры эти могут быть разделены на несколько специальных отделов; но назначение их не в том, чтобы дать исчерпывающую сторону каждого отдела, так как их главная цель — научить сознательному, разумному чтению книг и пробудить к ним дальнейший интерес. Еще один шаг в этом направлении мог бы состоять в том, чтобы эти брошюры выдавались каждому ученику не в пользование, а в собственность, вследствие чего у каждого постепенно в течение года могла бы образоваться школьная библиотека, приблизительно из 25—30 брошюр. Таким путем к существующим способам проникновения хорошей книжки в народ присоединится новый — через посредство школы. . .

Мы считаем метод воспитательного чтения, основанный на самостоятельном чтении учителем цельных произведений детской художественной и научно-популярной литературы, таким, которому предстоит постепенно вытеснить господство хрестоматии, как наследия старого порядка, и проводниками которого в школьную жизнь должны явиться сознательные деятели, способные отрешиться от рутины и внести в школьное дело свободную педагогическую мысль.

В один тон с техническим направлением чтения поставлен, по действующей программе, и пересказ прочитанного. У нас господствует лишь тип пересказа, близкого к заучиванию наизусть; это пересказ, рабски подчиненный тексту, ведущий только к запоминанию слов и выражений, устраняющий возможность проявления индивидуальности ученика; по этой форме пересказа трудно бывает отличить тупого ученика от более разумного. . . Практика воспитательного чтения показывает, что чем больше статья, чем лучше она прочитана учителем, тем она интереснее детям, тем легче запоминаются и пересказываются отдельные эпизоды, и всегда с одного раза. Но в связи с воспитательным чтением, пересказ получается иного типа. Здесь форма рассказа, буквальный текст его отодвигаются на второй план, уступая главное место реальному содержанию: пересказ принимает форму более свободного изложения пережитых впечатлений и мыслей. Пересказ этого типа не имеет целью исчерпать непременно все содер-

жание прочитанного текста по частям, без пропусков: достаточно, если ученик отозвался на него оживленной, осмысленной речью...

Необходимость смены хрестоматий систематическим чтением книг вполне созрела не только по отношению к городским училищам и к младшим классам средней школы, но в особенности в применении к сельским школам. «Школьные впечатления деревенских детей, восприимчивость их к учению сильнее, глубже, устойчивее, а их отношение к школе и к учебным понятиям серьезнее, деловитее, внимательнее, сосредоточеннее... Грамотность важна и нужна народу не для процесса чтения, не сама по себе, а именно как средство, приводящее народ к книге, к чтению и пониманию хороших книг, художественных произведений и популярно-научных сочинений, которые будят мысль и чувство, проясняют понятия, возбуждают добрые желания и стремления, — словом, ведут к поднятию в темных людях человеческого достоинства»¹.

Ограничение классного чтения скудным материалом хрестоматий могло бы иметь у нас оправдание лет тридцать-сорок тому назад: тогда народ наш, а с ним и молодое поколение еще не обращалось к книге с жаждой серьезного чтения, с стремлением найти в ней материал для живой мысли и чувства, как видим в настоящее время; тогда дешевый книжный рынок был скуден и дурного качества; в то время, наконец, выдающиеся художники слова, талантливые популяризаторы и ученые редко посвящали юношеству и народу свое перо; но в настоящее время мы довольно богаты произведениями истинно-художественной детской беллетристики и научно-популярной литературы, созданной для детского возраста.

Таковы, например, из беллетристики многие выдающиеся в художественном отношении и богатые воспитательным содержанием произведения Мамина-Сибиряка, К. Станюковича, Ф. Тютчева, Самойлович, Засодимского, Сливцкого и других. Чтением таких рассказов, как «Зимовье на Студеной», «Кара-Ханым», «Ак-Бозат» (Мамина-Сибиряка), «Пожар на корабле», «Максимка», «Человек за бортом», «В шторм» (Станюковича) и др., в детях развивается живой художественный интерес, обогащается язык, расширяется умственный кругозор, приобретает знакомство с картинами родного быта и вместе с тем пробуждается любовь к природе и животным; реальные жизненные положения героев этих рассказов заставляют переживать теплые чувства любви к ближним, сочувствовать людям, энергически и стойко преодолевающим труды и опасности; иногда юмористические черты заставляют смеяться, вызывают характерные индивидуальные замечания учеников во время чтения, и, наоборот, трогательные сцены, трагические моменты изображаемой жизни наполняют души юных слушателей чувством нравственного уми-

¹ Н. Бунаков „Сельская школа и народная жизнь“. Наблюдения и заметки сельского учителя, СПб 1906, стр. 12—13.

ления. Достоинство этого рода чтения состоит в том, что воспитательные настроения, подобные указанным, лежат в глубине изображаемых фактов и производят свое действие непосредственно, без помощи какой-либо внешней отвлеченной морали или поверхностного резонерства, путем простого переживания читаемого.

Черпая материал для классного воспитательного чтения из этого прямого источника, мы находим в нем множество образовательных элементов, пробуждающих, в беллетристической форме, первый интерес к особенностям природы России, к ее разнообразному племенному составу. Таковы, например, рассказы «Таня Логай» — Носилова; «Ак-Бозат» — Мамина-Сибиряка; «Кавказский пленник» — Толстого и др. Знакомя с внешним бытом, нравами и верованиями, страданиями и радостями типических представителей разных народностей, рассказы эти, кроме того, вносят в детские души задатки гуманности, необходимые для совместной жизни и деятельности с разноплеменными гражданами нашего общего отечества.

Вообще можно сказать, что на нашей современной детской художественной литературе, из которой многое могло бы быть переведено на местные языки и наречия, лежит отпечаток той великой школы художественного реализма, возникшей в 40-х годах, которой гордится русская литература. . . Включение этого ценного материала в состав преподавания родного языка было бы лишь делом, в настоящее время необходимым с точки зрения воспитательной, и вместе с тем актом общественного самосознания и признательности по отношению к талантливым писателям-беллетристам, уделяющим свой труд детской литературе и выполняющим свою задачу в такой художественно-правдивой форме, которая может доставить удовольствие не только детям, но и читателям всех без различия возрастов.

Материал, которым должна пользоваться современная школа для достижения своих воспитательных задач, можно разделить на три главных отдела:

1) Чтения литературных, художественных произведений, которые, помимо своего прямого влияния на эмоциональный строй детской души, являются вместе с тем первоначальными ступенями для ознакомления детей, путем школы, с природой и человеком.

2) Чтения научно-популярные, в состав которых должны входить как устные рассказы учителя, так и читаемые им статьи на темы географические, исторические и естественно-научные.

3) Предметные уроки и простейшие опыты из области физики, химии, земледелия, садоводства.

КЛАССНЫЕ ЛИТЕРАТУРНЫЕ ЧТЕНИЯ И БЕСЕДЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Г. Тумин

Мысль о том, что школа может и должна пользоваться классным чтением лучших произведений детской художественной литературы для целей обучения и воспитания наших детей, мысль далеко не новая. Тем не менее, наряду с отдельными горячими защитниками этой мысли, многие считают подобное чтение лишь полезным для детей развлечением, которому следует, правда, уделять время, но только (и непременно только) время, свободное от занятий. Такие преподаватели, если допускают иногда чтение в классе, то лишь в редкие дни, перед отпуском на каникулярное время. Голые чтения, без необходимых предварительных объяснений и без последующих бесед о прочитанном, не могут, конечно, принести детям и десятой доли той пользы, какую приносят правильно организованные школой литературные чтения, поставленные в связь с преподаванием родного языка.

Классное чтение и беседы (с последующими устными и письменными пересказами прочитанного) в том виде, какой представляется мне наиболее желательным, сводятся к следующей работе учителя и учеников.

Читает учитель, для которого, кстати сказать, обязательно знакомство с главнейшими требованиями выразительного чтения. Чтение, порученное кому-либо из учеников, дает худшие результаты: дети слушают менее охотно и при малейшем промахе со стороны читающего выражают ему свое нетерпение и неудовольствие. Чтение длится 30—45 минут с редкими перерывами для наиболее необходимых объяснений. Частые остановки нарушают цельность впечатления и обесценивают чтение.

Чтение окончено. Ученикам дается 5—10 минут для свободного обмена впечатлениями. Учитель в этот короткий промежуток времени имеет возможность сделать несколько ценных наблюдений над отдельными учениками. Возможным представляется и более или менее безошибочный вывод относительно общего впечатления, произведенного на класс рассказом. Этим перерывом пользуются некоторые ученики и для того, чтобы спросить учителя о том, что обозначает то или иное непонятное отдельное слово или целое выражение. Требуемые объяснения учитель дает лишь после того, как путем опроса учеников он убедится в том, что никто в классе не в состоянии правильно объяснить данное слово или целое выражение.

Зная своих учеников, учитель выписывает из рассказа, наменченного им для прочтения в классе, те слова и выражения, которые, по его мнению, известны и понятны не всем ученикам данного класса. Число таких слов всегда оказывается вдвое, а иногда и втрое больше числа тех слов, за объяснением которых ученики

сами обратятся к учителю. Время, потребленное на такие объяснения, тратится не напрасно: дети охотно слушают и хорошо запоминают эти объяснения, которые обогащают их новыми понятиями и новыми словами.

Учитель предлагает ученикам: назвать встретившиеся в рассказе собственные имена (преимущественно, действующих лиц). Обыкновенно общими усилиями все такие имена называются. Учитель записывает эти имена на доске, а ученики списывают их в тетради. С каждым именем в памяти учеников бывает связан тот или иной момент рассказа. Возобновленные в памяти собственные имена — в порядке их важности для рассказа — играют роль вех, помогающих ученикам разобраться в многочисленных подробностях рассказа.

Дальнейший, наиболее интересный, момент беседы состоит в следующем: учитель задает кому-либо из учеников первый из заранее приготовленных самим учителем вопросов, остальные ученики поочередно отвечают на другие такие же вопросы. Эта работа класса особенно ценна. Из двух-трех десятков вопросов одни имеют отношение лишь к содержанию, к фабуле рассказа, отвечая на все наиболее существенные моменты рассказа. Другие вопросы — число их, обыкновенно, не велико — относятся или к основной идее рассказа или к различным идеям, разбросанным в рассказе. Наконец, третьи имеют специальное назначение: они помогают ученикам связать только что прослушанное с тем, что они читали и слышали раньше.

Само собою разумеется, что к каждому новому вопросу учитель переходит лишь после того, как убедится, что все, относящееся к предшествующим вопросам, вполне понято классом.

В тесной связи с этой частью беседы стоит еще одна важная работа, в которой — несмотря на ее необязательность — добровольно принимают участие все решительно ученики. Работа состоит в следующем: желающие, а такими, повторяю, оказываются постепенно все, рисуют иллюстрации к прочитанному в классе рассказу. Каждый волен выбирать любой момент рассказа, рисует что и как ему угодно, рисует в классе на уроке, во время перемены или дома. Все эти рисунки поступают к учителю, в руках которого оказывается таким образом богатейший материал для суждения о том впечатлении, которое осталось у того или другого ученика от прослушанного им литературного произведения. Как ни грубы, как ни смешны бывают подчас эти иллюстрации, опытный педагог всегда найдет в них те черты и штрихи, которые говорят не о технике рисунка, не о правильности его и чистоте отделки, а о тех мыслях и чувствах, которые овладевают учениками под неотразимым влиянием истинно-художественных произведений. Передача этих рисунков учителю сопровождается обыкновенно оживленными рассказами учеников о том, что именно они хотели изобразить, и почему они остановились именно на том, а не на другом моменте рассказа и т. п. Бывают

случаи, когда такой, незначительный сам по себе, разговор с учениками по поводу представленных ими рисунков показывает учителю, что отдельные ученики или целая группа их плохо усвоила себе, а то и совсем не поняли какой-нибудь части рассказа, и благодаря этому неожиданному открытию учитель получает возможность дать ученикам необходимое разъяснение. Как ни трудно приходится некоторым юным художникам, не чувствующим никакого призвания к графическим искусствам, тем не менее мне ни разу не пришлось заметить, чтобы кто-либо из учеников тяготился необходимостью приготовить для учителя 2—4 иллюстрации к рассказу.

Следующим моментом работы является составление плана. Кто-нибудь из учеников, отвечая на вопрос учителя, кратко, в 4—5 словах, напоминает классу, о чем говорится в начале прочитанного рассказа, или чем начинается рассказ. Остальные ученики по очереди отвечают на вопрос: «о чем говорится дальше в рассказе?» Неудачные ответы одних учеников заменяются более удачными ответами других. Первоначально число таких неудачных ответов бывает довольно значительно. Но скоро начинают понимать разницу между правильным и неправильным ответом, и учитель, записывающий верные ответы на доске, получает нечто вроде краткого оглавления рассказа.

Составление плана дети не находят скучным. Наперебой спешат они дать такой сжатый и верный ответ (на вопрос: о чем говорится в рассказе дальше?), который получил бы одобрение класса и попал бы, как удачный, на доску.

Записанный учителем на доске план должен быть результатом самостоятельной работы класса. Только отдельные слова или обороты, упорно не дающиеся ученикам, могут быть предложены учителем.

Круг классных работ, связанных с каждым чтением и беседой, не заканчивается составлением плана. Поработавши над планом, ученики упражняются в устном пересказе прочитанного. Пересказ, по плану, делается не одним, а несколькими учениками, из которых каждому приходится пересказывать какую-нибудь небольшую часть прочитанного.

В тех случаях, когда однократного пересказа оказывается недостаточно, учитель предлагает другим ученикам сделать вторичный, но уже более подробный пересказ.

При первом пересказе прочитанного ученики имеют перед глазами записанный ими план. Вторичный пересказ делается учениками без помощи тетрадей с планом.

За устным пересказом следует, наконец, последняя классная работа — письменное изложение учениками какой-либо небольшой части рассказа, причем каждый ученик излагает то, что пожелает.

Обладая слишком незначительным запасом орфографических навыков, ученики, вполне естественно, делают в своих письменных работах очень много ошибок. Для предупреждения таких

ошибок, учитель разрешает ученикам обращаться к нему с вопросом о том, как пишется то или иное затрудняющее их слово ¹.

Г. Тумим, Классные литературные чтения и беседы на уроках русского языка в младших классах средних учебных заведений.

ПРИМЕРНЫЕ УРОКИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ

«КАВКАЗСКИЙ ПЛЕННИК» Л. Н. ТОЛСТОГО — РАЗРАБОТКА

Ц. и В. БАЛТАЛОН

Место действия: Кавказ, татарский аул.

Действующие лица: Жилин, Костылин, татары, Дина, казаки.

План. — Получение письма и отъезд в Россию. — Встреча с татарами и заключение пленников в сарай. — Жилин в сакле, разговор о выкупе, появление Костылина. — Жизнь Жилина в ауле и его намерение. — Первый побег и заключение в яму. — Второй побег и спасение.

Вопросы: 1. Показать на карте Кавказ. 2. В каких годах происходила кавказская война? 3. Как переезжали русские из своих крепостей во время войны? 4. Какой характер проявил Жилин в переговорах с черкесами? 5. Как относились к нему черкесы? 6. С какими обычаями кавказских горцев знакомит автор в этом рассказе? 7. Как описывается в нем природа Кавказа? 8. Что можно сказать о нравах представленных тут кавказских горцев?

«МУМУ» ТУРГЕНЕВА

Названия частей: — Переселение Герасима из деревни в город. — Как он исполнял свою новую должность. — Любовь его к Татьяне. — Разговор Гаврилы с Капитоном и Татьяной о намерении барыни. — Как дворня обманула Герасима. — Проводы Татьяны. — Находка Герасима. — Привязанность его к собачке. — Муму в комнате барыни. — Лай собачки и распоряжение барыни. — Тревога Герасима и возвращение собаки. Приказание уничтожить Муму. — Герасим с собачкой в трактире и в лодке. — Герасим уходит из города в деревню.

Вопросы: 1. Чем был замечателен Герасим среди остальной дворни? 2. В чем состояло его несчастье? 3. В чем состояли достоинства и недостатки его личности? 4. Отчего он так привязался к собачке? 5. Сколько раз в рассказе замечается его умственная ограниченность? 6. Почему Герасим, утопив собаку, уходит в деревню? 7. Почему он не ушел вместе с собакой? 8. Почему автор то называет его великаном, богатырем, то сравнивает с гусаком? 9. Как относилась дворня к Герасиму? 10. Понимала ли она его характер? 11. Что думают люди о глухонемых? 12. Почему барыня назвала Герасима неблагодарным? 13. Была ли она права? 14. Что можно сказать о характере остальных дворовых: Гаврилы, Татьяны, Капитона, Степана и др.? 15. Почему Гаврила называет Капитона „мочальной душой“? 16. Кто в этом сочинении вполне оценил, понял и пожалел Герасима?

¹ Еще лучше, если к услугам каждого ученика (или каждой пары учеников) будет небольшой орфографический словарь, пользование которым будет считаться не только допустимым, а обязательным.

Предлагая для классного чтения и изучения в начальной школе произведения, подобные этому, затрагивающие глубокие вопросы психологические, бытовые и общественные, мы предполагаем развитых слушателей — подростков 13—14 лет, четвертого года обучения. Притом непонятная и оскорбленная привязанность простодушного Герасима к собачке — тема, вполне доступная и детскому сердцу; также доступна детям и оценка характеров барыни, дворни.

НАНСЕН

Источники и пособия:

Ф р и т и о ф Н а н с е н, Его жизнь и путешествие, изд. Девриена, с 138 рисунками в тексте, СПб 1901.

О. П о п о в а, Герой полярной ночи и вечных льдов, с рисунками, изд. Поповой, СПб 1902.

План. — Родина Нансена. — Детские годы Нансена. — Интерес к научным занятиям. — Поездка в Гренландию. — Жизнь у эскимосов. — План нового путешествия. — Приготовления к экспедиции. — Отплытие „Фрама“ на северный полюс. — Югорский пролив, остров Вайгач, Карское море, мыс Челюскин. — „Фрам“, затертый льдами. — Чем были заняты путешественники? — Нападение медведей. — Пловучий лед. — Первый напор льда. — Солнечное затмение. — Мысль Нансена идти пешком к северному полюсу. — Прощание с товарищами. — Трудный путь. — Что помешало Нансену продолжать путь к северу? — Возвращение к югу. — Зимовка на пустынном острове. — Путешествие на каяках. — Встреча с Джеконом. — Возвращение на родину, в Норвегию. — Встреча на пристани, в Христиании. — Прием, оказанный учеными обществами, Нансену. — Великая честь мужеству и отваге Нансена.

Б а л т а л о н, Воспитательное чтение, М. 1908.

«ЧЕЛОВЕК ЗА БОРТОМ» СТАНЮКОВИЧА — РАЗРАБОТКА АФАНАСЬЕВА

Могут быть употребляемы два способа чтения *цельных* и сравнительно обширных по объему *художественных статей*: или чтение в классе самим учителем, или чтение учениками на дому. В этом или другом случае надо прежде всего позаботиться о том, чтобы не затруднять и не отвлекать в момент самого чтения непонятными словами, техническими терминами, встречающимися в статье, и т. п. Задавая для прочтения (или собираясь читать сам) известную статью, надо заранее выяснить себе, что бы потребовало объяснений, и дать эти объяснения предварительно, по возможности, связав их в целое (а не разрозненно и пословно давать объяснения).

— К следующему разу, дети, прочтите дома статью „Человек за бортом“ (статья эта встречается почти во всех хрестоматиях). Дело происходит на Атлантическом океане (показать на карте) на военном судне. Какие знаете судна? (Объясняется и записывается на доске и в тетрадях: *корабль, баркас, клипер*.) А какие части судна вы знаете? (Записывается с попутным объяснением: *палуба,*

борт, бак, марс, фок-мачта, шканцы.) А какие приспособления на корабле, вообще на судне бывают? (*Рем грот-руслени, лот, спасательный буюк...*) А какие названия носят служащие на корабле? (*Капитан, матрос, боцман, сигнальщик...* кстати объясняется и термин *вахта — вахтенный.*)

— По прочтении рассказа, дети, обдумайте вот эти вопросы, еще раз прочтите рассказ и приготовьте (в уме) ответы на эти вопросы. — Диктую вопросы: — 1. Как проводили матросы свободное время? — 2. Как относились товарищи матросы к Прохору Житину? — 3. Мог ли бы Игнатов узнать, кто украл его деньги? — 4. Почему Прошка признался в своем воровстве Шутикову? — 5. Как и почему привязался Прошка к Шутикову? — 6. Почему все удивились самоотверженному поступку (какому?) Прошки Житина? — 7. Переменилось ли отношение матросов к Прохору Житину? — 8. Что вам особенно понравилось в рассказе? — 9. Какой смысл имеет заглавие рассказа (кто здесь „человек за бортом“)? — 10. Составьте план рассказа. — 11. Нарисуйте картины (кто какие желает) к рассказу.

Следующий урок и посвящается беседе по этим вопросам. Само собой понятно, что учителю приходится ставить и ряд частных вопросов. На данные для обдумывания вопросы ученики по возможности отвечают обстоятельно и полно, а не односложно. Остальные делают дополнения или же вступают даже в полемику по поводу того или иного ответа товарища. Приводятся цитаты из рассказа для подтверждения ответа. Вообще урок проходит в живой беседе, трудно поддающейся определенной регламентации.

Рисунки-иллюстрации рассматриваются всеми. Под ними подписывается соответствующий текст из рассказа (это уже будет не механическое с безразличным отношением к тексту списывание).

Какой-либо из вопросов может послужить темой для письменного ответа (сочинения) на него: классная беседа в достаточной мере подготавливает к этому сочинению. Какой именно вопрос следует взять для письменного на него ответа, может показать классная беседа: учителю будет видно, что особенно заинтересовало детей и что бы они могли осветить подробнее в письменной работе. Можно взять и не один для всех вопрос, а разные для разных групп учеников.

П. О. Афанасьев, Методические очерки, М. 1914.

IV. ВНЕКЛАССНОЕ ЧТЕНИЕ

О ВНЕКЛАССНОМ ЧТЕНИИ

В. Голубев

Книга в настоящее время — фактор громадной важности в образовательном и воспитательном отношении. Цель школы — научить детей пользоваться ею, понимать ее, любить. Классные уроки объяснительного чтения дают эти навыки в чтении — понимании литературных произведений, на этих же уроках с самых первых шагов детей в школе важно заронить искру любви к ним.

В этом залог будущего самостоятельного развития детей. В этих же целях необходимо предоставить детям и возможность в школе уже проявить свою самостоятельность в понимании книги и выработать интерес к ней сообразно своим собственным запросам. Необходимо потому в школе широко поставить дело самостоятельного внеклассного чтения. Сложное дело организации этого чтения потребует от учителя не малых усилий, и здесь для детей нужна его помощь — и помощь серьезная. Помимо этого, к внеклассному чтению учитель должен необходимо прибегнуть и для осуществления вообще учебных планов по предмету русского языка в той широте, в какой это представляется необходимым. Учителю русского языка приходится иметь дело с таким сложным предметом, что достижение даже минимума познаний в его области потребует значительного напряжения детских сил как в классное, так и во внеклассное время.

Отсюда — внеклассное чтение должно быть 1) обязательным дополнением школьного курса русского языка, в частности уроков классного чтения, и 2) свободным упражнением учеников в чтении, по собственному побуждению к нему, для удовлетворения своих индивидуальных запросов.

Цель и методы первого рода чтения всецело обуславливаются целью и методами общего курса классного чтения.

Второго рода чтение требует решения нескольких отдельных вопросов: 1) о материале для чтения, 2) о выборе этого материала и 3) о методах проверки и бесед по поводу прочитанного.

Какой материал целесообразнее всего предлагать для чтения детям? Следует познакомить детей с классической литературой наших лучших писателей, или для детского возраста нужна особая «детская литература»? Имея же в виду литературу наших писателей, вопрос сводится к тому, что из них выбирать для наших детей, чем руководиться при выборе книг: их доступностью детям по содержанию и форме, или же их объективной ценностью — художественностью? Вопрос этот решают современные указатели «детской литературы»; но из рекомендуемых ими книг приходится все же делать выбор.

В библиотеке для внеклассного чтения прежде всего и должна быть классическая литература; желательно, в целях удобства, иметь отдельные издания произведений писателей: библиотека должна быть по-классной; наибольшая часть самых лучших книг в этой библиотеке должна быть ядром ее и прочитана классом сообща в форме классного и домашнего чтения, тогда как всей остальной библиотекой дети будут пользоваться для свободного чтения сообразно с их индивидуальными наклонностями. Т. н. «детские писатели» должны быть выбираемы с большой строгостью, после тщательного знакомства с ними со всех сторон.

Для того чтобы руководить этим свободным чтением, необходимо идти навстречу природным склонностям ребенка; его желание получить ту или иную книгу нужно признать всегда законным и удовлетворить его, однако, на руководителе в этом случае лежит и ответственная задача: удовлетворяя его желания, нужно

стремиться к гармоническому развитию его сил и склонностей, нужно подсмотреть в ребенке нежелательные нездоровые уклонения в сторону от нормального развития и не дать развиться им в болезнь, наоборот, чтением можно и излечить их. Есть, наконец, дети, которые не читают; таких нужно приохотить к чтению, а для этого нужно угадать их склонности и направление мысли: на первых порах нужно дать им подходящее чтение, потому что от первого шага будет зависеть многое.

Словом, для правильного руководства свободным чтением детей необходимо приспособиться к свойствам их натуры, наблюдать и знать направление их мысли; это значит — знать тип читателя.

Есть простые способы определить индивидуальность детей: прочтите рассказ, другой; пусть дети потом ответят вам (устно или письменно), что им понравилось в нем, повторите эту работу и по ответам вы можете определить их наблюдательность, степень воображения, направление мыслей и т. д. Дети, наконец, предоставлены вашим наблюдениям на уроках.

Скажем теперь о способах проверки и методе работ, связанных с внеклассным чтением.

Проверка прочитанных детьми книг имеет большое методическое значение: она необходима 1) для того чтобы убедиться в степени понимания учеником прочитанной книги и 2) для того, чтобы установить характер этого понимания и степень интереса к книге; эта проверка, как мы говорили, позволяет более или менее установить тип читателя, следовательно, необходима для правильной организации свободного чтения.

Проверка может быть устная и письменная. Устная проверка делается учителем в особо назначенный час и может быть, при опытности учителя, очень краткой: например, можно спросить читавшего, что ему более всего понравилось в книге и почему; чтобы проверить затем свое впечатление, учитель может предложить ученику рассказать какой-либо эпизод из произведения, который мог бы наглядно иллюстрировать «интерес» ученика. При коллективном чтении степень понимания прочитанного при надобности устанавливается путем беседы со всем классом.

Письменная проверка — наиболее удобная для учителя, но не совсем удобная для ученика, плохо владеющего словом для точного выражения своих мыслей, — может производиться регулярно путем записей в особой контрольной тетради, где кратко учеником делаются пометки по следующим вопросам.

1. Автор, название книги, время прочтения.
2. Главное лицо произведения, главные и второстепенные действующие лица.
3. Какие из действующих лиц нравятся или не нравятся и почему?
4. Какой мысли произведения особенно сочувствуете?
5. Отметьте наиболее интересные мысли, выражения, меткие слова. Отметьте непонятные слова и выражения.
6. Не приходилось ли читать книги, похожей по содержанию или по мысли?

Вначале достаточно, если дети укажут:

- 1) имя автора,
- 2) название книги,
- 3) имена главных действующих лиц,
- 4) время чтения книги,
- 5) понравилась книга или нет.

Мало проверить учеников; нужно позаботиться и об углублении произведения в сознании учащихся. Для этого прекрасным средством является беседа и связанные с ней разного рода письменные работы.

В. Голубев, Из методики родного языка, Киев 1913.

ПРИНЦИПЫ РАЦИОНАЛЬНОЙ ПОСТАНОВКИ ВНЕКЛАССНОГО ЧТЕНИЯ

А. Попов

Основные принципы, на каких должно быть организовано в школе внеклассное чтение, следующие:

1) Внеклассное чтение должно служить дополнением и продолжением классного чтения и быть, по возможности, систематичным.

2) Чтение должно вырабатывать в детях активность не только в выборе книг, но и в отношении к содержанию читаемых произведений.

3) Внеклассное чтение должно содействовать постепенному переходу низших типов чтения в высшие.

4) Оно должно быть, наконец, индивидуальным.

Для правильной постановки внеклассного чтения недостаточно указать одни только эти теоретические основания его организации. Необходимо еще рассмотреть условия и способы его практического осуществления в школе. А это приводит нас к вопросам: 1) о выборе детьми книг для чтения, 2) о проверке прочитанных ими книг и 3) о приучении учеников к самостоятельному внеклассному чтению.

1. *Выбор книг для чтения.* Внеклассное чтение должно продолжать и расширять классное чтение. Отсюда следует, что учитель должен прежде всего наметить ряд книг к тем темам, которые затрагиваются принятой в школе книгой для классного чтения¹. Из этого списка должны быть выделены лучшие книги, предназначенные для *обязательного* чтения. Список обязательных книг для каждого года обучения не должен быть слишком обширным. На каждый отдел книги для классного чтения должно быть по 2—3 книги, обязательных для внеклассного чтения.

Конечно, количество обязательных книг прогрессирует с возрастом учеников.

¹ В некоторых книгах для классного чтения и хрестоматиях даются списки книг для расширения классного чтения.

Желательно, чтобы обязательных книг было по несколько экземпляров: тогда одновременно могли бы читать 2—3 ученика.

Все остальные книги предоставляются свободному выбору детей. При этом возможно, что свободное чтение детей станет случайным, бессистемным. Чтобы ввести порядок в детское чтение, учитель должен руководить чтением детей и давать ему некоторую систематичность.

Давая ученику книги разного содержания и наблюдая, как он их читает, что его в них интересует, что производит на него наиболее сильное впечатление, учитель может определить вкусы ученика и тип его чтения. Может быть, самый целесообразный способ — это составить для каждого ученика свой особый список книг для чтения. Но это невозможно...

В деле руководства детьми в выборе ими книг для чтения весьма важным и трудным является вопрос о систематическом чтении детей.

Трудность здесь заключается как в самой систематизации книг, так и в ведении систематического чтения в школе. Едва ли возможно учителю одними своими силами разобраться в существующей детской литературе и систематизировать ее. Для этого ему придется воспользоваться готовыми опытами систематизации, имеющимися в разнообразных указателях книг для детского чтения...

Учитель, получая от ученика прочитанную им книгу, может предложить ему прочитать еще другую книгу в таком же роде. Ученик таким путем будет прочитывать подряд по несколько книг на однородные или одинаковые темы. Кроме того, учитель в список книг для обязательного чтения может поставить и ряд таких, которые изображают одно какое-нибудь явление жизни, освещая его с разных сторон. Ученики, таким образом, прочтут целый ряд рассказов на определенную тему. В каждом отделении (кроме 1-го) можно назначить по 2 таких темы на год с таким расчетом, чтобы в конце каждого полугодия посвятить 1—2 часа на обсуждение и обобщение прочитанной серии книг. Кроме того, для уроков совместного или общего чтения можно брать рассказы тоже одного содержания. Таким путем у учеников будет постепенно накапливаться запас образов и мыслей, полученных от систематического чтения.

2. *Проверка прочитанных учениками книг.* Продуктивность чтения много зависит от того, как дети читают. В этом отношении можно наблюдать большие различия. Мы уже видели это, когда характеризовали разные типы детского чтения. Поверхностное схватывание читаемого для некоторых типов чтения — постоянная характерная черта. Этим оправдывается проверка чтения детей с целью определить, как усваивают дети прочитываемые книги. Но для учителя представляется интересным и важным и другой вопрос: как дети отнеслись к книге, насколько она им понравилась, что именно в ней представляется для детей интересным или, наоборот, неинтересным?

По этим указаниям и отзывам учитель может точнее опреде-

лить, к какому типу относится тот или другой ученик и, следовательно, как нужно руководить его чтением. Таким образом, проверка прочитанных книг имеет двойное значение: она дает возможность 1) убедиться в степени понимания и усвоения детьми взятой книги и 2) установить степень и характер впечатления, произведенного на ученика прочитанною книгою.

Проверка может быть устной и письменной. Для устной проверки удобнее назначать особый час в неделю, отдельно от выдачи книг и раньше ее, чтобы учитель мог обдумать, в какой книге нуждается ученик. Когда соединены вместе выдача книг и сдача их вместе с устной проверкой прочитанных книг, то поневоле выдача книг становится торопливой и перестает быть тем, чем она должна быть, т. е. перестает регулировать чтение детей. А это нежелательно.

Устная проверка может практиковаться в разных видах: 1) в виде свободного рассказа учеником прочитанной книги; 2) в виде устного извлечения из нее (например, в виде подробного рассказа только об одном каком-нибудь эпизоде или каком-нибудь лице); 3) в виде ответов на вопросы учителя. Самые вопросы могут быть разные. Одни вопросы могут относиться к содержанию книги; другие — к уяснению характеров главных лиц; третьи — к основной идее прочитанной книги; четвертые могут касаться связи прочитанной книги с другими прочитанными статьями или книгами как в классе, так и дома и т. д.; 4) в виде связной беседы с одним учеником, и, наконец, 5) в виде общей беседы с целым классом по поводу прочитанного предварительно всеми сочинения. Первые четыре вида проверки носят индивидуальный, а 5-й вид — коллективный характер.

Устная проверка прочитанных книг удобна своею простотою. Она немного труда требует со стороны ученика и немного внимания от учителя. Ее недостаток лишь в том, что она не оставляет осязательного наглядного следа у учеников от прочитанных книг. Все подвержено закону забвения, в том числе и то, что вычитают ученики из книги. Кто желает это содержание сохранить на более долгое время, тот должен его прикрепить к чему-нибудь внешнему, материальному, наглядному и время от времени возобновлять его в памяти. Вот почему наряду с устной проверкой получает право на применение и другая проверка — письменная.

Письменная проверка должна вводиться постепенно и постепенно усложняться. Самый простой ее вид — это запись названий книг и главных лиц. Для записи прочитанных книг заводится тетрадь, куда каждый ученик вносит: 1) имя автора, 2) название книги, 3) имена главных действующих лиц, 4) время чтения книги, 5) отметки о том, понравилась книга или нет.

Подобная тетрадь может быть введена уже со второй половины 2-го года обучения. Чтобы дети ее не трепали без нужды, можно ее выдавать только на один вечер для записи. Вместе с прочитанной книгой тетрадь сдается учителю, у которого она хранится до следующей записи.

Когда дети научатся вести записи в такой форме, можно присоединить сюда и запись содержания — сначала в самом простом виде, в форме одного предложения. Например, так: «Здесь рассказывается о том, как у бедного киргиза Бухарбая украли белую лошадь Ак-Бозат и как он от горя умер» («Ак-Бозат» Мамина-Сибиряка в сборнике «Зарницы»). Высшими формами письменной проверки нужно считать более или менее подробное изложение содержания прочитанных книг, а также письменные ответы на разные вопросы по содержанию книги. Этими формами записи злоупотреблять нежелательно, потому что подобная запись требует уже умения излагать свои мысли более или менее связно. Применяясь время от времени в 3-й год обучения, подобная запись прочитанного может стать постоянной записью не ранее 4-го года обучения. Здесь же можно в запись вносить выдержки из прочитанного, главную мысль и т. п. . . .

3. *Приучение учеников к самостоятельному чтению.* Рациональная постановка внеклассного чтения требует от учителя особых стараний и усилий не только при выборе книг и проверке детского чтения, но и в деле приучения детей к толковому и самостоятельному домашнему чтению. Здесь учителю предстоит две задачи: возбудить в детях интерес к чтению и показать им, как нужно читать дома. Этой цели служат два главных средства: 1) чтение рассказов в классе и 2) коллективное чтение. Тот и другой вид чтения сопровождаются последующей беседой.

Чтение учителем в классе с последующей беседой, или так называемое «воспитательное чтение», может служить прекрасным переходом от классного чтения к внеклассному. Такое чтение сразу служит двум целям: оно вызывает в детях интерес к книге, рассказу, возбуждает в них самих охоту прочитать что-нибудь такое же интересное; кроме того, оно приучает детей сразу схватывать остоу рассказа, улавливать главную нить разворачивающегося события. А этот навык, не теряясь в деталях рассказа, уметь извлечь самую суть, качество, весьма важное при самостоятельном чтении. Поэтому, прежде чем начнется выдача книг на дом, учитель должен провести несколько таких классных чтений, чтобы ими подготовить учеников к самостоятельному внеклассному чтению. Прочитанные учителем рассказы дети охотно перечитывают дома с большим интересом и вниманием.

Коллективное чтение может применяться в двух видах: 1) в виде общего чтения какого-нибудь рассказа всеми учениками поочередно; 2) в виде обязательного для всех учеников класса чтения у себя на дому одного и того же произведения в определенный период времени.

Общее совместное чтение полезно для развития в детях умения читать вслух. Оно может применяться только там, где дети уже достаточно овладели техникой чтения. Оно может практиковаться в школьных общежитиях в зимние длинные вечера. Здесь оно будет доставлять детям и удовольствие, и пользу.

Иным представляется второй вид коллективного чтения. В некоторых местностях большим успехом пользуются подвижные би-

библиотеки, состоящие из лучших литературных произведений, из которых каждое имеется в таком количестве экземпляров, чтобы их хватило на целое отделение. Эти сочинения и передвигаются по школам одно за другим. Получив такое произведение (например «Тарас Бульба» Гоголя) в свою школу, учитель раздает каждому ученику по экземпляру и назначает срок для прочтения. По истечении данного срока (например недели) учитель отбирает книги и затем ведет с учениками общую беседу по поводу прочитанной ими книги. Подробно, по памяти, дополняя друг друга, рассказывают они ее содержание. После пересказа содержания беседа может перейти к краткой характеристике главных лиц и к выводу главной мысли. Эта общая классная работа может быть закончена соответствующей письменной работой — классной или домашней. А книги, прочитанные и использованные в одной школе, переправляются в другую.

Нельзя не признать, что этот вид коллективного чтения — занятие весьма полезное и продуктивное. Такое чтение втягивает в работу весь класс, даже самых вялых и равнодушных учеников. Кроме того, последующая беседа помогает лучшему усвоению прочитанного. Те детали, которые имеют серьезное значение и которые дети пропустили, снова припоминаются, и ученики приходят к сознанию, что читать нужно внимательней. Такая беседа служит прекрасным средством к развитию в детях активного отношения к содержанию прочитанного. Посредством анализа прочитанного произведения ученики не только усваивают его содержание, не только упорядочивают свои чувства и разбираются в своих впечатлениях от книги, но и вырабатывают в себе известные требования к книге, к ее содержанию, к фабуле. Так поставленное в школе коллективное чтение содействует образованию и развитию высших типов чтения.

А. Попов, Методика русского языка, М. 1917.





Глава третья

ПРЕПОДАВАНИЕ ГРАММАТИКИ

ВВЕДЕНИЕ

Преподавание грамматики в дореволюционной начальной школе не занимало такого видного места, как обучение грамоте и объяснительное чтение: это отразилось и на объеме методической литературы по данному разделу, представленному по сравнению с предыдущими разделами гораздо беднее в методических разработках. Собственно преподавание грамматики и не выделялось особо, а оно было связано, с одной стороны, с обучением правописанию, а с другой — с чтением. О связи грамматических занятий с чтением с особенной настойчивостью говорит автор первого труда по методике преподавания русского (отечественного) языка Ф. И. Буслаев — крупный ученый 50—90-х гг. (1818—1897), проф. Московского университета и академик. Буслаев выдвигает роль чтения, осмысливающего грамматические формы отдельных слов, входящих в связную речь. Это основное положение часто забывается и сейчас, это приводит к тому, что учащиеся не только начальной, но и средней школы не осмысливают значения падежей в речи и путают их: простая зубрежка склонений не приведет к подлинному знанию грамматических форм.

В осознании языковых явлений на основе собственных наблюдений учащихся над связной речью видит „внутреннюю цель“ изучения грамматики и Ушинский.

После принципиальных высказываний Буслаева и Ушинского, имеющих вводный характер к главе о преподавании грамматики, в хрестоматии даются выдержки из методических работ Анастасиева, Климентова, Солонины, Ельницкого, Шереметевского и других методистов. В этих выдержках освещаются методы и приемы изучения грамматики, а вместе с тем приводятся чисто практические указания о построении урока грамматики, о методике грамматического разбора и т. д. В конце главы даны планы уроков по грамматике (по синтаксису и морфологии).

Приведенный в данной главе материал имеет не один только исторический интерес. Знакомство с опытом мастеров в построении грамматических занятий в дореволюционной школе поможет учителю советской школы глубже разобраться в приемах ведения занятий по одному из очень важных разделов школьного обучения.

1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ МЕТОДИКИ ГРАММАТИКИ

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ О ПРЕПОДАВАНИИ ГРАММАТИКИ

Ф. Буслаев

1. Все грамматическое учение должно быть основано на чтении писателя. Главная задача состоит в том, чтобы дети ясно понимали прочтенное и умели правильно выражаться словесно и письменно.

2. Грамматика должна быть только прибавлением к чтению, к письменным и словесным упражнениям: она не может быть самостоятельной, систематической наукой в первоначальном обучении.

3. На первой, низшей, ступени отечественная грамматика, в связи с практическими упражнениями, предполагает две цели: образование и развитие детских способностей (общая грамматика) и безошибочное употребление русского языка словесно и письменно (частная грамматика)...

4. Метода первоначального преподавания отечественного языка должна быть генетическая, основывающаяся на постепенном развитии в дитяти врожденного дара слова: она следит за ходом самой природы, безусловно подчиняя ей предмет преподаваемый. По этой методе ученику не дается ничего нового, но только уясняется и приводится в сознание то, что он уже имеет. Этим отличается метода обучения отечественному языку от всякой иной. Остальные предметы преподавания строятся на искусственной системе, родной же язык развивается и уясняется по законам самой природы. Следуя этим законам, метода становится генетической. Она столько же основывается на сущности предмета, т. е. родного языка, сколько и на личности учащегося. Даже можно сказать, что на первой ступени юношеского возраста родной язык и личность совпадают друг с другом. Из этого общего начала следуют частные положения:

а) Вместе с языком образовывать и развивать все духовные способности, разумеется, на чтении писателя.

б) Не подчинять учения искусственной системе, например, не начинать грамматики определением этимологии, синтаксиса и т. п. . . .

в) От конкретного, чувственного представления, в самом языке заключающегося, восходить к отвлеченностям, а не наоборот. . . Предложение объяснить практически при чтении писателя.

г) Начинать грамматическое обучение объяснением предложения, из коего вывести части речи в связи с частями предложения.

д) Склонение, спряжение, согласование, управление и т. п. объяснять гейристически, т. е. искусными, но простыми вопросами доводить детей, чтобы они сами с первого раза сумели отличать грамматические формы своего языка; например учитель спросит: можно ли сказать добрая учитель, ученики прилежен? Дети сами поправят и дойдут до понятия о родах и числах.

5. Так как язык, кроме знания, предполагает и умение, потому и отечественная грамматика не довольствуется только развитием природного дара слова, но руководствует ученика в искусстве читать, говорить и писать. Все это искусство должно быть основано на практических упражнениях. Доселе грамматика и язык в обучении были две совершенно разрозненные области, между тем как грамматика, даже как руководство к искусству правильного употребления языка, должна исходить из чтения, разговора и письма. Потому величайшая ошибка многих учителей в том, что они заставляют детей выучивать, например, правила правописания не в связи с письмом, тогда как учебник должен быть только справочною книгою при диктанте.

6. Чтение и письмо должно идти в параллели с грамматическим обучением; так, например, как скоро дети узнали предложение, тотчас уже могут отделить одно предложение от другого при чтении остановкою голоса, на письме — знаком. . .

7. Правописание и словопроизношение не составляют теоретической части грамматики: они суть не что иное, как применение этимологического и синтаксического учения к практике.

8. Постоянно надобно отличать преподавание отечественного языка от иностранного, следовательно, никогда не говорить детям того, что они знают уже сами: стало быть и не мучить их склонениями и спряжениями со множеством подразделений и различий. Подробностей, неизвестных детям, немного: они узнаются при чтении и диктанте.

Ф. И. Буслаев, О преподавании отечественного языка, М. 1867.

ЗНАЧЕНИЕ ГРАММАТИКИ

К. Ушинский

Не нужно большой наблюдательности и большой учености, чтобы видеть, что язык, которым мы обладаем, не есть что-нибудь прирожденное человеку и не какой-нибудь случайный дар, упавший человеку с неба, но плод бесконечно долгих трудов человечества, начавшихся с незапамятных времен и продолжающихся до настоящего времени в наследственной передаче от племени к племени и от одного поколения к другому. Филология доказывает несомненно, что многое в том языке, которым мы теперь обладаем и который называем русским и нашим, было выработано теми отдаленнейшими предками, которых и имени мы не знаем, и которые были в то же время предками греков и римлян и множества других народов, говоривших и говорящих языками, повидимому, совершенно чуждыми нашему. Медленно, в продолжение многих тысячелетий, совершалось это сознательное творчество человечества, в котором оно вырабатывало себе послушное орудие для выражения своих чувств и мыслей, вырабатывало из тех немногих, прирожденных ему, невольных звуков, которыми первобытный человек, наравне со многими живот-

ными, выражал, и сам не зная как и почему, свои чувства и желания. . .

Но не так совершалась и теперь совершается передача приобретенного уже словесного капитала от предков к потомкам, от одного поколения к другому. Всякое дитя, одаренное слухом, усваивает уже готовый, прежде его созданный язык. В этом отношении мать, няня, словом, семья являются первыми наставниками ребенка в отечественном языке. Когда доходит дело до учителя, то дитя уже обладает громадным сокровищем, даже превышающим детские потребности. У шестилетнего дитяти уже гораздо более слов и оборотов для выражения чувств и мыслей, чем самых чувств и мыслей. Он во многом только по врожденной человеку переимчивости перенимает язык взрослых, но сам еще не вырос до этого языка, так что множество слов и оборотов еще не сделалось вполне его духовным достоянием.

Из такого отношения дитяти к полуусвоенному им языку, созданному самосознанием и свободною волею бесчисленного множества предшествующих ему поколений и усвоенного ребенком скорее вследствие врожденной ему подражательности и вследствие заразительности нервных рефлексов, чем вследствие понимания потребности того или другого слова и выражения, легко выводятся разнообразные обязанности первоначального наставника в отечественном языке. Перечислим их кратко:

1) Наставник обязан заботиться о том, чтобы дитя все более и более вступало в духовное обладание теми сокровищами родного слова, которые оно усвоило только подражанием, полусознательно, а иногда даже вовсе бессознательно, механически, почему и употребляет их часто некстати, не зная настоящего, точного значения употребляемых им слов и оборотов. Чрезвычайно ошибочно было бы думать, что это может быть достигнуто легко и скоро. Вникнув в дело глубже, мы найдем, что во всех нас и во всю нашу жизнь продолжается такое, более или менее деятельное, духовное усвоение языка, которым уже обладает наша память. И несмотря на это постоянное усвоение, самый развитой человек может убедиться, что он все же употребляет множество слов и оборотов, строгое значение которых не вполне им сознано. Но, тем не менее, эта работа постепенного сознания, полусознательно или совершенно бессознательно, через подражание только усвоенного родного языка должна начинаться с самых первых дней ученья и по своей первостепенной важности для всего развития человека должна составлять одну из главнейших забот воспитания. Какой-то великий мыслитель (Кондильяк, если не ошибаемся) сказал, что сама наука есть не что иное, как хорошо выработанный язык, и это выражение, если не вполне справедливо, то имеет много справедливого. В языке каждого развитого народа слагаются результаты жизни, чувства и мысли бесчисленного числа индивидов не только этого народа, но и множества других, язык которых он унаследовал, и все это громадное наследство душевной жизни бесчисленного числа людей, копившееся многие тысячелетия, передается ребенку в родном

языке! Немудрено же, что дитя долго, а может быть и никогда, не справится вполне с этим громадным наследством — не делает его действительно своим духовным богатством.

2) Язык, перенимаемый детьми у взрослых, не всегда бывает безукоризнен: богатый в одном отношении, он бывает иногда чрезвычайно беден в другом; бывает, кроме того, испещрен неправильностями, недомолвками, провинциализмами и барбаризмами. . . Наконец, очень часто в той общественной среде, в которой ребенок усваивает родной язык, многие слова и обороты, имеющие тесное значение, употребляются в смысле более обширном и, наоборот, словам и оборотам, имеющим обширное значение, придается часто какой-нибудь особый, узкий смысл. Отсюда возникает для наставника обязанность исправлять и пополнять словесный запас дитяти сообразно с требованиями его родного языка и, притом, вводить эти исправления и пополнения не только в знание дитяти, но и в число его привычек, выполняемых с тою легкостью и быстротою, которых требует речь словесная и даже письменная.

3) Дитя усвоило язык подражанием; но язык, как мы сказали, создан не подражанием (кому же человек мог подражать?), а самосознанием, т. е. наблюдением человека над тем, что совершается в его душе и что он выражал сначала невольно, как и животное, теми или другими звуками и тою или другою связью этих звуков. Пройти этот путь самосознания и составляет собственно дело филологии или языкоучения. . . Филология, т. е. сознание душевных законов и исторических влияний, при которых создавался и существует язык, начинается уже с самых первых лет ученья — начинается с той минуты, когда ребенок сознает связь подлежащего со сказуемым или согласование прилагательного с существительным. Таким образом, грамматика является началом филологии, и в то же время началом самонаблюдений человека над своею душевною жизнью. В этом отношении грамматическое изучение имеет чрезвычайную важность: отрывая внимание детей от внешней природы, оно направляет его на их же собственные душевные состояния и душевные процессы.

Такой взгляд на изучение грамматики не только показывает важность этого изучения в системе общего образования, но и указывает тот путь, которому должно следовать это изучение. Если язык есть создание самосознания, усваиваемое потом бессознательным подражанием, то и изучение грамматики языка должно происходить для ребенка из его собственных наблюдений над тем, как он говорит. И чем самостоятельнее будут сделаны эти самонаблюдения, тем лучше. Но понятно само собою, что по своей отвлеченности и необычайной сложности своего предмета эти самонаблюдения не могут быть сделаны сколько-нибудь быстро и успешно самим дитятею, без руководства наставника. У десятилетнего дитяти есть уже все данные для таких самонаблюдений: он уже говорит и, как человек, имеет уже способность наблюдать над своими душевными состояниями и над их выражениями в звуках. Следует только в о п р о с а м и обратить мысль

дитяти на него же самого и на его речь, что не легко, но на десятом году жизни совершенно возможно. Вот почему в этом возрасте уже возможно начать изучение грамматики — этого естественного введения и в филологию, и в психологию. Кроме того, детям, начинающим свой курс ученья, а в настоящее время и всякому взрослому человеку, приходится иметь так много дела с печатным словом, что приучить дитя к разумной беседе с книгой есть одна из важнейших задач первоначального ученья. Имея это всегда в виду, мы охотно наполняем наши первоначальные учебники вопросами, заставляющими маленького читателя беседовать с книгой и не дозволяющими ему рассеянно пробегать строчку за строчкой, или бессмысленно задалбливать их одну за другою.

4) Нет надобности распространяться о необходимости с первых же годов ученья приучить ребенка к ясному пониманию письменной и печатной речи или совершенному и точному пониманию условных знаков письма и печати. В этом отношении обязанность наставника ясна.

5) И наоборот: на наставнике же лежит обязанность выучить и само дитя быстро выражать на письме свою изустную и мысленную речь, так чтобы она совершенно была понятна каждому образованному человеку, следовательно, сообразно с общепринятыми для письменной речи правилами. Этого нельзя откладывать вдаль, потому что письменная речь потребует немедленно как наставником отечественного языка, так и наставниками других предметов; а если дитя не усвоит привычки правильного письма, то оно усвоит привычку письма неправильного, и тогда придется уже бороться не с одним незнанием языка, но и с дурными привычками, которые тем прочнее, чем долее и чаще повторялись действия, составляющие их содержание...

Изучение грамматики отечественного языка в первоначальном преподавании имеет две цели, из которых мы можем одну назвать внешнею, а другую внутреннею, так как не можем назвать одну из них теоретическою, а другую практическою, ибо они обе практические.

Внутренняя цель изучения грамматики отечественного языка вытекает из того ее значения, которое мы признали за грамматикою, как началом самонаблюдений человека над собственным мышлением и выражением его в словах. А отсюда в свою очередь вытекает уже прямое указание, какой дидактический прием должен господствовать при первоначальном изучении отечественной грамматики.

Так как грамматика есть результат наблюдений человека над собственным языком, а не язык результат грамматики, то самый рациональный прием изучения грамматики будет такой, при котором стараются обратить внимание дитяти на то, как он говорит, и только руководят его наблюдением над теми грамматическими законами, которым он бессознательно подчиняется в своей речи, усвоенной подражанием, но созданной самосознанием.

Руководство наставника при этом, без сомнения, необходимо: предоставленное самому себе дитя, конечно, не сделает никаких наблюдений над таким сложным, обширным и притом невидимым явлением, каким представляется человеческое слово во всей его исторической и логической организации. Но при этом руководство должно, сколько возможно более, оставлять самостоятельности ученику. Сознание этой необходимости заставило нас принять вопросительный способ изложения. . .

На обязанности наставника, а также и учебника, руководящего самосознанием дитяти, лежит подбирать так явления слова, чтобы дитя постепенно переходило от явлений простых к явлениям сложным и употребляло выводы, сделанные им из прежних наблюдений, для уяснения новых и более сложных явлений.

Но не нужно думать, чтобы наблюдение, сделанное дитятею раз, так уже с первого раза и осталось в его голове. Дитя имеет дело в грамматике не с наглядными предметами, в усвоении которых так могущественно содействует память зрения, наиболее впечатлительная и сильная у детей, но с невидимыми явлениями слова, и потому делает эти наблюдения труднее и утрачивает их результаты быстрее. Вот почему в грамматике необходимее, чем в какой-нибудь другой области ученья, беспрестанные повторения и притом преимущественно в форме упражнений.

Внешняя цель изучения отечественной грамматики состоит в приучении дитяти к грамматически правильному выражению своих мыслей изустно и преимущественно на письме, так как исправлению изустной речи, по ее быстроте, весьма мало способствует изучение грамматики.

Если и возможно приобрести правильность в письме одним навыком, то разве в продолжение очень долгого времени и притом механическим переписыванием правильных образцов, как приобретают иные писаря. Но такой способ приобретения для детей, которым придется с первых же лет ученья не списывать, а выражать свои мысли или мысли, переданные им изустно, совершенно неприложим.

Понятно само собою, почему при обучении детей правописанию на помощь навыку, конечно необходимому, должно призывать грамматические правила, облегчающие и ускоряющие навык. И это дело не может быть откладываемо, потому что дитя чем долее пишет неправильно, тем труднее потом отвыкает от ошибок. Кроме того, заставляя детей списывать, надобно всегда иметь в виду, что эта, хотя необходимая, но механическая работа сознания затрудняет мышление гораздо более, чем механическая же работа рук или ног, при которой голова продолжает работать свободно.

II. МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ГРАММАТИКИ

ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ НАЧАЛЬНОЙ ГРАММАТИКЕ

А. Анастасиев

Существует два способа изучения грамматики: синтетический и аналитический. По первому способу изучение языка начинается с его элементов, каковы звуки и слоги, переходит к словам в их категориях и оканчивается сочетаниями слов, или предложениями. Аналитический способ противоположен синтетическому: изучение грамматики по этому способу начинается с разбора предложений и оканчивается элементами слова. Почти все современные русские педагоги отдают решительное предпочтение второму способу изучения и преподавания грамматики, так как оно будто ведет детей от знакомого и близкого к незнакомому и более отдаленному и открывает больший простор для самостоятельных наблюдений над языком. Но мы уже знаем, что без знания этимологии невозможно правильное и точное изучение синтаксиса. Если в школах и приступают прямо к разбору предложений, то этот разбор — не грамматический, ибо основывается на свойствах логического суждения и часто ведет к совершенно ошибочным заключениям о предложении и его членах, а потому и не имеет надлежащего значения с грамматической точки зрения. Далее, анализ предложений по своему существу ничуть не проще изучения, например, отдельных звуков или изменения слов, напротив он представляет столь существенные затруднения, что даже составители учебных руководств по грамматике и ее методике до настоящего времени продолжают смешивать при этом разборе логические принципы и категории с грамматическими. Наконец, что касается сравнительно больших удобств для производства учащимися наблюдений над языком при аналитическом его изучении, то эти удобства очень относительны, проблематичны: все дело здесь зависит не от порядка изучения грамматического материала, а от характера и формы преподавания последнего. Необходимо лишь всегда помнить, что каждое слово имеет соответствующее значение как морфологическое, так и синтаксическое только в предложении. Отсюда следует, что предложение очень часто, если не всегда, должно служить точкою отправления при грамматических рассуждениях. Положим, дети должны определить количество и качество звуков известного слова: учитель ведет с ними беседу-урок аналитически, т. е. говорит пример предложения, а дети определяют число составляющих его слов, затем разлагают известное слово данного предложения на слоги, а эти последние — уже на звуки. Разумеется, такой порядок необходим далеко не во всех подобных случаях. Положим еще, изучается склонение имен существительных: тогда падежные формы даются в предложениях, или сами учащиеся придумывают к известной форме целое предложение, из связи с которым она выделена. Что касается синтаксиса,

то само собою понятно, что здесь предложение — краеугольный камень всяких наблюдений и выводов. Итак, при решении вопроса о способах преподавания грамматики, теоретические соображения заставляют отдавать решительное предпочтение способу синтетическому, анализ же, особенно в этимологии, должен иметь вспомогательное значение.

После вопроса о методе требует решения вопрос о том направлении, в каком следует вести преподавание грамматики в начальной школе. Дело в том, что грамматику можно изучать лишь как вспомогательное орудие для ознакомления с правописанием, или как самостоятельную систему знаний. В первом виде развивающее значение грамматики гораздо слабее, чем во втором, которому на этом основании и следует отдавать предпочтение, но с тем непременным условием, чтобы грамматические знания представляли собою выводы из непосредственных наблюдений учащихся над языком, а не давались им в форме готовых, догматических и отвлеченных правил и определений.

Предметом грамматического наблюдения может быть или живая речь учащихся, или систематически подобранные в особом грамматическом руководстве примеры. Материал второго вида в большей степени соответствует дидактическим целям, так как дает возможность сосредоточивать внимание учащихся лишь на известных фактах языка и проходить предмет в строгой последовательности, по намеченному однажды плану. Между тем живая речь может и не заключать в себе особенностей, необходимых в известный момент времени, с точки зрения той или другой системы преподавания грамматики. Примеры, как материал для грамматических рассуждений, всегда должны составлять основу урока. Только разбор примеров может служить надежным средством не только для известного вывода, но и для лучшего его запоминания; известный пример должен напоминать ученику правило, вывод, а не правило вызывать на память соответствующий пример. Примеры в грамматике — своего рода наглядные пособия, облегчающие усвоение теории. Надобно впрочем заметить, что в грамматике мы имеем дело не с такими наглядными предметами, усвоению которых помогает память зрения. На этом основании грамматическим примерам необходимо придавать зрительную наглядность. Средством для этого служит выписывание их на классной доске, а также подчеркивание в примерах тех особенностей, на которых желательно остановить внимание учащихся. Мы убеждены, что выписывание примеров и выводов служит одним из вернейших средств для более прочного усвоения грамматических знаний и должно иметь место решительно на каждом уроке грамматики. Между тем составители методических руководств не обращают на этот прием должного внимания учащихся лиц. К. Д. Ушинский, справедливо признавая грамматический материал недостаточно наглядным для детей, считает лишним средством для запоминания его «беспре-

станное повторение». Но ведь одно повторение может наскучить детям, а списывание примеров и вытекающих из разбора их правил, как мнемоническое средство, должно уменьшить размеры такого повторения. Что касается качества выводов из разбора примеров, то при решении этого вопроса надобно держаться правила, чтобы выводы строго соответствовали тем основаниям, фактам и посылкам, из которых они вытекают. Пусть область рассмотренных фактов будет очень ограничена и вывод из них должен давать учащимся не вполне правильное представление об известной группе языковых явлений, о той или другой грамматической категории. Это обстоятельство пусть не смущает учителя, так как он должен помнить, что полное определение грамматического понятия составляет следствие знакомства со всею группой явлений, соответствующих этому понятию. Положим, дети узнали, что известные глаголы изменяют свои окончания для обозначения настоящего и прошедшего времени, — отсюда вывод следующий: такие-то слова — глаголы; очевидно, здесь указаны еще не все признаки этой части речи, но они будут открываться для детей при дальнейшем ознакомлении с глаголами и пополнят содержание данного прежде определения.

В связи с вопросом о методе преподавания грамматики находится и установление нормального плана классного урока по этому предмету. Так как почти каждый урок грамматики имеет связь с предыдущим, то первую часть урока обыкновенно составляет повторение тех подробностей прежнего урока, которые имеют ближайшее отношение к настоящему. Вторую часть составляет списывание и разбор известных примеров, а затем вывод из этого разбора того или другого правила и списывание последнего. Третья часть урока обыкновенно назначается на какое-либо письменное практическое упражнение, служащее средством для применения и запоминания известного правила. Это упражнение представляет для ученика задачу, решение которой вызывает его на размышление и способствует более сознательному, осмысленному усвоению и более твердому запоминанию добытого раньше вывода. Таков общий план уроков. Само собою разумеется, что он может быть изменяем в зависимости от тех или иных частных условий. Скажем теперь несколько слов о каждой части урока. Для того чтобы убедиться, знают ли учащиеся предыдущий урок, достаточно предложить им два-три вопроса, имеющих отношение к предстоящему уроку, и если дети дадут на них удовлетворительные ответы, следует переходить немедленно ко второй, главной части урока. Учитель выписывает на классной доске примеры, предназначенные для разбора, а ученики списывают их в свои тетради. Далее примеры прочитываются и по соответствующим вопросам делается разбор их. Что касается сущности разбора, то, сообразно с материалом грамматики, он бывает фонетический или морфологический, либо синтаксический. Фонетический разбор состоит в определении состава слов из слогов и звуков, в указании качественных оттенков этих последних и

способов обозначения звуков. Разбор морфологический заключается в отнесении слов данного примера (предложения) к тому или другому разряду, в указании формы слова и, наконец, в определении его состава из частей знаменательных. Синтаксический разбор состоит в указании членов предложения и их отношений (по вопросам), а также в определении состава сложных предложений. Все указанные виды разбора производятся по большей части устно, а иногда и письменно, по определенным образцам. Различают еще разбор орфографический. Он подразделяется, сообразно с характером правописания, на два вида: первый имеет своим предметом обозначение слов, а второй — разделение предложений и их членов знаками препинания. Едва ли надобно разъяснять, что этот разбор находится в непосредственной связи со всеми тремя частями грамматики.

А. И. Анастасиев, Методика обучения начальной грамматике, Казань 1898.

ОСНОВНЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПОЛОЖЕНИЯ ОТНОСИТЕЛЬНО ПРЕПОДАВАНИЯ ГРАММАТИКИ РОДНОГО ЯЗЫКА

А. Климентов

1. Грамматические выводы должны обосновываться на наблюдениях над живой речью. Ребенок, приступающий к изучению грамматики родного языка, обыкновенно уже владеет формами языка вполне удовлетворительно: он правильно изменяет слова по падежам, числам, лицам, временам, наклонениям и пр., правильно сочетает слова в предложениях: подлежащее со сказуемым, определение с определяемым, дополнение с дополняемым и пр. Следовательно, учиться из грамматики склонениям и спряжениям слов и пр. ему нет надобности: все это ему известно из практики. Но ребенок владеет этими формами бессознательно: весь этот материал у него не приведен в систему, не сгруппирован, не освещен общими понятиями, идеями, выводами. Следовательно, задача грамматики не в том, чтобы учить ученика склонениям, спряжениям, правилам сочетания слов и пр., а в том лишь, чтобы уяснить ему эти формы, привести их к сознанию ученика, обобщить их в стройную систему и таким образом научить его свободно и сознательно пользоваться языком в своей практике. Вся грамматика сама по себе есть плод продолжительных наблюдений над языком в его практическом употреблении. Этот естественный путь грамматического изучения языка должен быть положен и в основу школьного изучения и преподавания его.

2. Метод обучения должен быть эвристический, индуктивный. Наблюдение над языком, анализ отдельных фактов, обобщение их и вывод известных правил, формул, определений должны по возможности производиться самими учениками, но при постоянном деятельном участии, руко-

водстве учителя. Предложивши детям известный материал, в виде ли отдельных слов или в виде связанных предложений, учитель рядом наводящих вопросов заставляет детей обратить внимание на те или иные факты, явления, формы языка и путем сравнения, сопоставления их, обобщить данный материал, сделавши из него тот вывод, который сам собою логически вытекает. Окончательная формулировка вывода, логически и грамматически правильная, может быть сделана и учителем, если она детям непосильна и, в особенности, если требует введения научной терминологии.

Опираясь на присущее детям чутье родного языка, приобретенное ими из практики, учитель может навести их на вывод любого грамматического правила.

Не следует, однако, злоупотреблять методом наведения. При неразумном пользовании им, он может превратиться в бесконечное, пустое словоговорение, в своего рода игру в шарady и загадки, дающую в результате только бесплодную потерю времени. Если вопрос (иногда по существу очень простой) требует бесконечного множества побочных, наводящих вопросов и вообще труден для наведения, то учитель гораздо лучше сделает, если сам в немногих, но понятных словах объяснит его, чем добиваться решения его от детей. Вопросо-ответная форма применяется в эвристическом методе не для того, чтобы заставлять детей решать все вопросы науки, а для того, чтобы привлечь их к работе в тех случаях, когда работа эта для них посильна, когда это легко и не сопряжено с чрезмерною потерей времени. При изучении науки, необходимо смотреть и на конец дела, на результат, на сумму тех знаний, которые дети усвоили и должны усвоить к концу курса, так как знания эти сами по себе для них весьма необходимы. Поэтому слишком разбрасываться, уклоняться в сторону здесь не приходится. Точных правил в этих случаях дать нельзя; только личное благоразумие, обдуманность, спокойствие, чуждое крайностей увлечения, могут указать учителю разумные пределы применения эвристики.

3. Метод расположения грамматического материала должен удовлетворять дидактическому принципу последовательности. Изучать грамматику в научной системе, как она излагается обыкновенно в систематических руководствах грамматики, было бы в дидактическом отношении весьма непоследовательно: это значило бы переходить от отвлеченного к конкретному, от отдаленного к ближайшему, от трудного к легкому.

Детей нужно вводить в содержание науки последовательно, выбирая из нее сначала материал, более конкретный, доступный, и лишь постепенно усложняя его переходом к вопросам, более и более отвлеченным, формальным. Язык есть орудие мысли дитяти, а потому и грамматическое его изучение должно на первых порах теснейшим образом сливаться с детской мыслью, на нее опираться, от нее исходить, как от главной точки отправления.

Поэтому в дидактическом методе основной точкой отправления, при первоначальном ознакомлении детей с элементами грамматики, должно быть принято предложение. Предложение есть простейшая форма выражения мысли, форма, в которой каждый ребенок выражает несложное содержание своего мышления, следовательно, форма легчайшая, доступная, совершенно ясная, понятная для всякого дитяти. Разложение простейших по содержанию предложений на их составные части не может несколько затруднить ребенка, а между тем, этого рода упражнения сразу вводят его в логический анализ мысли и готовят его к пониманию общего значения слов (предмет, качество, действие и пр.). Вот почему от понятия о предложении и его главных частях совершенно естественно переход к значению слов, составляющих предложение, т. е. к понятию о так называемых частях речи — существительном, прилагательном, числительном, местоимении, глаголе и пр.

ХОД УРОКОВ ПО ГРАММАТИКЕ

1. Вступительная беседа с учениками для подготовки их к предмету урока. Основное правило дидактического метода — переходить от известного к неизвестному, новые выводы основывать всегда на данных (фактах) известных — должно строго соблюдаться и при сообщении грамматических знаний. Поэтому, прежде чем приступить к уроку, учитель должен воспроизвести в памяти детей те известные им факты, те данные, на которых должно основаться новое грамматическое правило, составляющее предмет урока; факты эти в сознании детей должны представляться с надлежащей полнотой и ясностью, так как без этого условия и ясное понимание нового грамматического вывода станет невозможным. Если эти данные касаются уже пройденного детьми из грамматики, в таком случае учитель должен выспросить это пройденное, уяснить его, прочно закрепить в сознании детей и тогда только переходить к новому уроку.

Если же новые грамматические выводы должны опираться не на пройденное из грамматики, а на личный опыт, знания, разум детей, то соответственно этому учитель и ведет с ними беседу. Если, например, учитель желает дать детям понятие о предложении, то он предварительно заставляет их о разных предметах (указываемых учителем) высказывать то, что они думают о них, т. е. свои мысли, суждения, анализирует их и таким образом подготавливает их к выводу.

2. Проработка материала для вывода грамматического правила. Проработка материала, на котором должен основаться новый грамматический вывод, составляет самую существенную часть урока; от этого всецело зависит результат урока, следовательно, на эту часть работы учителем должно быть обращено самое тщательное внимание. Успешность работы в этом случае зависит прежде всего от удачного под-

бора материала или, лучше сказать, от удачного выбора приема для наведения детей на уразумение данного грамматического вывода.

Материал, подлежащий разработке, или учитель сам дает в виде примеров или извлекает его из бесед с детьми.

Если учитель желает дать детям понятие, например, о предмете и имени существительном, то он ведет сначала с детьми беседу, заставляя их называть все то, что они видят перед собою в классе, во дворе, в поле и пр., и добытый таким образом материал и полагает в основу урока.

Материал, подлежащий разработке (по возможности в виде связанных предложений), учитель записывает на доске и потом рядом наводящих вопросов старается обратить внимание учеников на те части предложения, в которых заключено данное грамматическое правило. Для большей наглядности эти части предложения подчеркиваются.

Не следует делать вывода на основании одного примера; необходимо брать их по меньшей мере два-три, чтобы убедиться вполне, что дети ясно представляют себе то, о чем идет речь. Не все образцовые примеры (на которых основывается вывод) обязательно писать на доске: если они слишком длинны и писание их отнимает много времени, то первый пример пишется на доске, а остальные, аналогичные с ним, могут быть разобраны устно.

Все то, что учитель пишет на доске, дети должны записывать в свои тетради по возможности быстро, не задерживая урока медленным писанием. Это имеет очень важное значение:

а) записывание есть лучшее мнемоническое средство, так как оно заставляет пишущего внимательно относиться к уроку;

б) дети не остаются без дела в тот момент, когда учитель (отвернувшись к доске) пишет примеры, а это важно для поддержания дисциплины;

в) на основании записанного материала, дети дома легко могут воспроизвести в своей памяти содержание урока.

3. Формулировка грамматического вывода. Вывод из разобранных примеров по возможности нужно предоставлять делать самим ученикам. Учитель с своей стороны сообщает только необходимые грамматические термины, и только в случае недостаточно полной и правильной формулировки вывода учениками, учитель вносит необходимые поправки в нее и наконец дает свою ясную, точную и правильную формулировку, которая также может быть (если у детей нет учебника) записана учителем на доске, а детьми в своих тетрадях.

Термины новые, неизвестные детям, нужно записывать на доске, во избежание весьма возможных искажений их детьми и в произношении и в письме.

4. Проверка и закрепление вывода на разборе примеров. Сообщенное детям правило или вывод проверяется учителем и закрепляется в сознании детей разбором

новых примеров. Учитель предлагает примеры, а дети указывают в них то правило, которое они только что узнали. На этого рода упражнениях учитель имеет полную возможность убедиться, основательно ли дети усвоили то, что им сообщено.

5. Составление учениками примеров на данное правило. Упражнение это также полезно, но пользоваться им нужно умеренно. Не нужно забывать, что составление хороших (по содержанию) примеров есть дело весьма не легкое для самого учителя, почему даже авторы учебников (во избежание затруднений и бессодержательного пустословия), где только возможно, пользуются примерами из произведений образцовых писателей, и только в крайних случаях, где это необходимо, составляют свои примеры. От детей же тем более нельзя ожидать хороших примеров (и по содержанию и по языку), а упражнять их в пустословии вообще не следует. Следовательно, если учитель предлагает детям составить свой пример, то должен сам указать им определенный материал для этого: назвать стихотворение, басню (выученные), из которых они должны взять содержание примера, указать или назвать те предметы, о которых они должны сказать свое суждение, напомнить факты из уроков истории, географии, естествоведения и пр.

Поэтому составление примеров может быть хорошим материалом (задачей) для письменной (классной или домашней) работы учеников.

6. Грамматические упражнения. К числу упражнений, связанных с изучением грамматики, могут быть отнесены, как наиболее полезные, следующие:

а) составление учениками примеров своих или же взятых из книжных статей, стихотворений, басен (в виде письменной работы);

б) разбор книжного текста; такое упражнение должно предпочтительно производиться устно, в классе, так как подобного рода письменные работы по существу крайне сухи, неинтересны, бессодержательны и отнимают очень много времени.

А. Климентов, Методика преподавания родного языка
Одесса 1914.

ХОД ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ

П. Солонина

Приготовления учителя. Прежде чем приступить к занятиям грамматикой с третьей группой учеников начальной школы, учитель должен тщательно обдумать весь курс, который он предполагает пройти с ними, должен распределить грамматический материал по урокам и подобрать упражнения, необходимые в каждом отдельном случае. Все это следует сделать для того, чтобы всегда быть готовым к уроку и не встретить затруднений ни в выборе учебного материала, ни в его разработке в классе с учениками. Таким образом, учитель должен наперед

знать, что следует ему пройти с учениками на таком-то уроке, при помощи каких упражнений можно довести их до уразумения данного явления языка и какими примерами воспользоваться для ознакомления их с той или другой грамматической формой; кроме того, ему крайне необходимо иметь под рукой целый ряд статей или отрывков, подобранных согласно принятой учителем системе грамматики — для диктовки, разбора и тому подобных практических упражнений. . .

Ход урока. Каждый урок грамматики складывается из следующих частей или упражнений: а) предварительной беседы учителя с детьми с известной грамматической целью; б) выводов из этой беседы; в) подбора детьми примеров на данную грамматическую форму; г) устного разбора придуманных учениками примеров; д) разбора книжного текста; е) письменных задач и ж) выводов из урока. Укажем на значение, характер и приемы каждого из этих упражнений.

А. Предварительная беседа учителя с учениками с известной грамматической целью. Первые уроки грамматики требуют к себе, со стороны учителя, особенного внимания: до этого времени дети изучали предметы и явления, содержание, мысль, теперь же приходится обратить их внимание главным образом на форму мысли, на слова и их сочетания. Поэтому все усилия учителя на первых уроках грамматики должны быть направлены к тому, чтобы разъяснить детям связь между языком и мыслью, между мыслью и впечатлениями внешнего мира, чтобы учащиеся ясно сознавали зависимость слова, или речи человеческой, от того, чему она служит выражением, и, наконец, чтобы с первых же шагов своих на пути изучения языка убедились, что язык не есть что-либо произвольное, или случайное, но что он подчиняется известным законам и правилам, которые могут и должны быть изучаемы. Для этого учитель обращается к действительному миру, к предметам и явлениям из окружающей дитя обстановки, заставляет его выразить свои впечатления словами, связанными в предложения, обращает его внимание на состав предложения, на значение каждого из его членов в составе речи, и, в отдельности, указывает на зависимость и отношения слов между собою: разбирает наиболее распространенные формы каждого разряда слов. . .

Б. Выводы из беседы. Они делаются не учителем, а учениками. Учитель только руководит наблюдениями детей, направляя их к известной цели. Конечно, дети не в состоянии сами как следует формулировать своего вывода уже по одному тому, что они незнакомы еще с грамматической терминологией, да и самое явление языка, к которому они только что подошли, не имеет еще в глазах их надлежащей цены; но важно то, что учащиеся чувствуют уже необходимость известной грамматической формы и сознают законность ее в языке. Приведение же в порядок частных наблюдений учеников и сведение их к общему выводу делается учителем, участие которого в этой работе совершенно необходимо. Сделанный вывод тотчас же пишется учителем на

классной доске, а ученики списывают его в свои тетрадки. Заставлять самих учеников формулировать сделанный ими вывод и самостоятельно записывать его в тетрадки мы не считаем полезным по многим причинам: во-первых, потому, что при таком способе записывания они сделают много ошибок, и учителю придется со временем исправлять, а иногда и переделывать ответ чуть не каждого ученика; во-вторых, не будучи знакомы с языком грамматики, они внесут в свои ответы такое разногласие, которое может перепутать и самые понятия их в грамматике; в-третьих, помощь учителя при составлении и формулировании грамматического вывода или определения значительно сокращает самое время, которое пришлось бы употребить на эту работу, если бы она предоставлена была всецело только ученикам.

В. Подбор детьми примеров на требуемую грамматическую форму. Когда, при помощи наводящих вопросов учителя и собственных наблюдений над языком, дети познакомились с тем или другим из его свойств и записали формулированный вывод в свои тетрадки, учитель заставляет их самостоятельно подобрать примеры на данную грамматическую форму. Упражнение это вводится столько же для проверки усвоенного учениками во время беседы с учителем, сколько для развития в них изобретательности и дара слова вообще. Ученик, подыскав требуемые примеры, держит их в уме до тех пор, пока учитель не обратится к нему за ответом...

Чтобы сделать занятия грамматикой для детей более интересными, мы советовали бы требовать от приводимых ими примеров большей содержательности. Для этого дети могут пользоваться сведениями, приобретенными ими из других учебных предметов, например, из различных деловых статей, прочитанных ими в книге для чтения, и, наконец, из отечественной истории и географии...

Г. Устный разбор придуманных учениками примеров. После того как ученики, по требованию учителя, придумали примеры на изучаемую ими грамматическую форму, производится разбор этих примеров. Для этой цели выбираются обыкновенно лучшие: учитель записывает примеры на классной доске, на показ всему классу, а ученики списывают их в свои тетрадки, вслед за теоретическим положением грамматики, с которым они познакомились на уроке. Устный разбор выписанных примеров делается частью для большего усвоения детьми только что переданной им грамматической формы, частью же для повторения пройденного раньше, на предыдущих уроках. Разбор ведется сначала по вопросам учителя, а потом и без них. Для установления в разборе известной системы, ученики, по указанию учителя, намечают порядок, которого и держатся неуклонно. Это представляет значительные удобства как для учителя, так и для учеников: для учителя потому, что облегчает для него труд при проверке ответов учеников, освобождая его также от неприятного труда постоянно предлагать вопросы, постоянно напоминать им о том, что после чего следует; для детей же такой прием удобен

потому, что помогает им при определении форм данного слова, которые, при отсутствии порядка в разборе, легко могли бы быть учениками пропущены, как это нередко и случается, не говоря уже о том, что следуя при разборе известному порядку, учителю и всему классу гораздо легче уследить за пропусками ученика, разбирающего данный текст, во-время заметить и исправить их.

Д. Разбор книжного текста. Вместе с разбором выбранных учениками примеров необходимо упражнять их и в разборе подходящего к случаю отрывка или статьи из книги для чтения. Это упражнение необходимо для того, чтобы приучить их также легко и сознательно находить знакомые уже им грамматические формы и видеть применение правил языка в любом книжном тексте, как легко, свободно и с пониманием дела делают они это на собственной разговорной речи. Оно укрепит их уверенность в существовании тех или других свойств языка и в необходимости и полезности изучения этих свойств. На первой ступени обучения можно ограничиться разбором отдельных слов и простых предложений, выбираемых с этой целью из книги для чтения или — еще лучше — из грамматических хрестоматий. . .

Е. Письменные задачи. В заключение каждого урока грамматики ученикам дается одна или несколько задач для самостоятельного решения в классе или дома. Задачи эти могут быть самого разнообразного характера; но во всяком случае главной целью их должно быть изучение отечественного языка как с логической, так и с грамматической его стороны. Материалом для самостоятельных письменных упражнений учеников начальной школы в языке могут служить или прочитанные уже ими статьи из книги для чтения, или нарочно составленный учителем текст, или продиктованное в классе, или, наконец, самостоятельный подбор учениками примеров на ту или другую грамматическую форму, по требованию учителя. К самостоятельным логическим упражнениям могут быть отнесены, например, следующие: выписка из данной статьи слов, показывающих признаки предмета, общие или частные, постоянные или временные, отыскание предмета по данным признакам, составление предложений об известном предмете по данным учителям вопросам, отыскание причины и следствия такого-то явления, выписка речи такого-то действующего лица из указанной статьи и т. п. Еще большее разнообразие представляют задачи исключительно грамматического содержания: можно сказать, что каждый урок грамматики дает их не одну, а несколько, и с каждым новым уроком число их увеличивается, а сами они усложняются. Но при этом необходимо поставить за правило, чтобы грамматические задачи, задаваемые ученикам для самостоятельного решения, обнимали собою содержание не только последнего урока, но по возможности и всех предыдущих. Во избежание искажения и для большей ясности учитель пишет свое требование, или условия задачи, на классной доске, откуда уже ученики списывают их в свои тетрадки. Затем, чтобы убедиться, правильно ли они по-

нимают заданное, учитель требует объяснения от нескольких учеников и по их ответам судит уже и об ответах остальных...

Ж. Выводы из урока. Весьма полезно заставлять учеников оглядываться назад и повторять в сжатых выражениях пройденное на каждом уроке. Это приучает детей отдавать себе отчет в каждом своем шаге, в каждом своем действии. Конечно, здесь нет надобности требовать от учащихся совершенно полного и обстоятельного отчета, такого отчета, который по плечу только учителю: в этом случае можно удовольствоваться ответом детей о том, что именно узнали они на уроке, какими упражнениями занимались и что задано к следующему разу. Выводы такого рода делаются учениками устно при помощи вопросов учителя и непременно каждый урок.

П. Н. Соловина, Записка по методике русского языка, СПб 1914.

III. МЕТОДИКА ГРАММАТИЧЕСКОГО РАЗБОРА

К. Ельницкий

1. При грамматическом разборе ученики применяют известные им общие грамматические формы или законы к данным словам и предложениям, или, что то же, данные слова и предложения, заключающие в себе общие грамматические формы или законы, подводят под эти формы или законы.

Грамматический разбор закрепляет и освещает в сознании учеников грамматические сведения и приучает их пользоваться ими, т. е. применять к речи. Кроме того, он служит лучшим средством для умственного упражнения учеников.

Разбор идет параллельно с приобретением учениками грамматических сведений. По мере расширения объема грамматических знаний, разбор речи и слов становится подробнее и подробнее. Каждое вновь приобретенное грамматическое сведение применяется при разборе вместе с раньше сообщенными сведениями.

Необходимо, чтобы при разборе ученики руководствовались смыслом форм и синтаксической ролью слов, а не какими-нибудь внешними признаками. Для предупреждения чисто механического разбора следует требовать от учеников объяснения, почему разбираемые слова они подводят под те или другие грамматические категории или формы.

Можно разбирать речь со стороны ее синтаксического построения, можно рассматривать слова со стороны их этимологического значения и образования и, наконец, можно рассматривать и целую речь, и отдельные слова со стороны их правописания. Отсюда различаются: а) разбор предложений (синтаксический разбор), б) разбор форм в словах (этимологический разбор) и в) объяснение правописания данной речи или слов ее (орфографический разбор).

Так как этимологическая форма слова зависит часто от синтаксической роли, а правописание слов и употребление знаков препинания основывается на этимологии и синтаксисе, то понятно, что не следует совершенно отделять один род разбора от другого. Но, с другой стороны, смешивать без нужды все роды разбора, ведя его, таким образом, без всякой системы, тоже не следует. Зная, какие грамматические сведения относятся к этимологии, какие к синтаксису и какие к орфографии, ученик, делая этимологический разбор, касается синтаксиса лишь для объяснения форм разбираемых слов; делая синтаксический разбор, касается этимологии лишь при показании, какую форму выражена та или другая часть предложения или связь слов и предложений; делая орфографический разбор, касается лишь настолько и тогда этимологии и синтаксиса, когда и в какой мере это необходимо для объяснения правописания.

Приучение учеников к известному порядку или плану при разборе не может считаться бесполезным. В практике учитель нередко находит нужным дать ученикам план или программу, по которой они могли бы делать разбор слов или предложений. Образец такой программы приведен ниже.

Само собою разумеется, что программа разбора не может быть одинакова на всех ступенях обучения грамматике. Чем шире круг грамматических знаний учеников, тем шире программа делаемого ими разбора, и наоборот.

2. Разбор, как выше сказано, делится на: I — синтаксический, II — этимологический и III — орфографический.

I. К синтаксическому разбору относятся следующие виды разбора:

а) Разделение простых предложений на составные их части: предмет речи (логическое подлежащее: о ком или о чем говорится) и что говорится о предмете речи (логическое сказуемое). Например: «Сторож звонит». Кто звонит? (*Сторож.*) Что про сторожа говорится? (*Он звонит.*) «Ученики собираются в классе». О ком говорится? Что говорится об учениках? (*Собираются в классе.*) «Наш класс помещается в большой комнате». О чем говорится? (*О нашем классе.*) Что о нем говорится? (*Помещается в большой комнате.*) «Все ученики класса на уроке пишут и читают». Предмет речи: *Все ученики класса.* Про них говорится, что они *на уроке пишут и читают.*

б) Разбор по вопросам. Задаются от слов вопросы. Ответом служат слова, относящиеся к тем словам, от которых сделаны вопросы. Так, при разборе, например, предложения: «Грифельная доска высечена каменщиком из шиферного камня» — могут быть поставлены такие вопросы: что высечено? (*Доска.*) Какая доска высечена? (*Грифельная.*) Кем доска высечена? (*Каменщиком.*) Из чего доска высечена? (*Из камня.*) Из какого камня высечена доска? (*Из шиферного.*) «Земля кормит человека». Что кормит человека? (*Земля.*) Что о земле говорится? (*Она кормит.*) Кого земля кормит? (*Человека.*) «Ночью в колыбель младенца месяц луч свой заронил». О каком предмете сказано? Что сделал ме-

сяц? Что заронил месяц? Чей луч он заронил? Куда свой луч заронил месяц? Когда заронил месяц свой луч в колыбель младенца?

Постановка вопросов к словам показывает ученикам отношение и связь слов между собою и тем подготавливает их к уразумению разрядов слов и к уразумению их форм.

С указанной постановкой вопросов находится в связи показание отношения слов. Слова, отвечающие на тот или иной вопрос, относятся обыкновенно к тем словам, от которых поставлены к ним вопросы. Так, в предложении: «Голодная лиса залезла в сад» — *голодная* относится к слову *лиса* (какая лиса?); *в сад* относится к слову *залезла* (куда залезла?)...

II. Этимологический разбор. Ученик берет слово, относит его к той или другой части речи и указывает в нем все известные ему формы или грамматические принадлежности, причем объясняет иногда, почему употреблена такая или иная форма, кроме того, указывает грамматический состав взятого слова.

III. Орфографический разбор распадается на: а) объяснение правописания слов. Ученики объясняют, на основании известных им грамматических правил, правописание тех слов, которые могут затруднять пишущего, и б) объяснение употребления знаков препинания. Ученик, на основании отношения предложений, объясняет употребление знаков препинания в разбираемом отрывке.

Нужно заметить, что учитель, применяя разбор в той или другой частной цели, может разнообразить его. Так, например, для укрепления в сознании учеников вновь сообщенных грамматических принадлежностей или форм, учитель заставляет их останавливаться при разборе преимущественно на этих принадлежностях или формах. После проработки о залогах или видах глаголов, учитель предлагает ученикам указать в данном отрывке глаголы и отнести их к соответственному залогу или виду; после проработки о наклонениях учитель предлагает указать в статье глаголы, поставленные в неопределенном, изъянительном, повелительном или сослагательном наклонении; проработав о наречиях, учитель может заставить учеников выбрать из данной статьи наречия и объяснить значение и образование их и т. д. Кроме того, при грамматическом разборе ученики могут производить такие или иные грамматические формы...

Нет сомнения, что такого рода упражнения производительны как для закрепления грамматических знаний учеников, так и для умственного их развития.

Грамматический разбор может быть исполняем учениками как устно, так и письменно. При письменном разборе они, например, могут графически обозначать связь и отношение предложений; могут, переписав отрывок, писать над каждым словом его синтаксическую роль или этимологическое значение; могут над каждым словом написать вопрос, на который оно отвечает (например:

Какая лиса? кто? что сделала? у кого отняла сыр?
хитрая лисица отняла сыр у вороны);

могут также делать этимологический разбор, излагая вслед за разбираемым словом все замечаемые формы и грамматические принадлежности его; могут писать разбор слов и предложений, по данным рубрикам и т. п. Предлагая ученикам сделать письменный разбор, учитель, конечно, показывает образец, по которому они могут исполнить его. Хотя при исполнении письменного разбора ученики более внимательно относятся к разбираемым формам, чем при устном разборе, однако, исполнение первого требует от них несравненно больше времени, чем исполнение второго, а потому к письменному разбору уместно прибегать лишь тогда, когда ученики располагают нужным для его исполнения временем.

К. Ельницкий, Методика начального обучения отечественному языку, СПб 1914.

IV. ПЛАНЫ УРОКОВ ПО ГРАММАТИКЕ

ПЛАН УРОКА ПО ГРАММАТИКЕ

Разработка В. Шереметевского

Каждый урок представляет звено в длинной цепи учебного курса, отсюда каждый урок распадается на три главные момента. Первый момент связывает его с предшествовавшим уроком и заключает в себе поверку исполнения заданного.

Второй момент, срединный, посвящается объяснению нового, стоящего на очереди, вопроса. Наконец, третий момент, вытекающий, как следствие, из второго и в то же время связывающий этот урок с уроком, имеющим за ним последовать, содержит в себе разъяснение задачи для внеклассного исполнения.

Все три момента имеют тесную связь между собою, как части одной картины. Раз результат поверки заданного окажется неудовлетворительным относительно большинства класса, то само собою разумеется, нельзя делать ни шагу далее, а необходимо еще раз вернуться к прежнему вопросу. Второй момент обуславливает содержание третьего: степень усвоения нового большинством указывает характер и объем внеклассной работы. В силу тесной связи между этими тремя частями урока и такой же связи целого урока с двумя ближайшими к нему уроками, каждому отдельному моменту должно быть посвящено столько времени, сколько требует его значение в общем ходе урока...

I. Поверка задачи. Если принять за правило, чтобы каждый урок по русскому языку вообще и по грамматике в особенности оставлял в тетрадях тот или другой письменный след не только классных занятий, но по возможности внеклассных задач, то поверка письменных задач должна производиться следующим образом: 1) делается беглый и немой осмотр тетрадей у трети или четверти класса (преимущественно у средних и сла-

бых учеников), при этом никаких частных объяснений с отдельными учащимися не должно быть, потому что мы и называем этот осмотр немым и беглым; 2) общая гласная проверка, причем призываются прежде всего к ответу те из учащихся, у которых при предварительном осмотре были замечены более важные ошибки. По окончании проверки контролируется исправление указанных ошибок и прежде всего у тех учеников, на которых при обеих проверках прежде других обращено было внимание. При проверке как письменной, так и устной задачи попутно требуются, конечно, и теоретические объяснения, но в заключение, для окончательного уяснения степени усвоения теории, предлагается учащимся изложить ее по возможности в связном рассказе по данному на предыдущем уроке вопросам.

II. Объяснение нового. После известных распоряжений (относительно уборки со столов того, что более не нужно, и приготовления того, что понадобится в скором времени), после призыва класса ко вниманию, после небольшой паузы и, наконец, после краткой переходной фразы, указывающей на отношение нового к прежнему и произносимой особым тоном, приступают к тому, что составляет цель урока. Эта вторая центральная часть, в свою очередь, подразделяется на отдельные моменты.

1. Постановка основных примеров, т. е. постепенный анализ каждого из них и вывод из него того, что относится к данному вопросу. Примеры четко пишутся на доске (если они несколько сложны, то пишутся до урока); если бы имелись особые грамматические карты с крупно напечатанными примерами, то они, подобно географическим, вывешивались бы перед классом и могли бы заменить писанные на доске во многих случаях, но далеко не во всех (для учителя классная доска — во всяком случае его правая рука). Примеры в грамматическом задачнике, которые по указанию читаются каждым учеником порознь по своей книжке, далеко не производят того впечатления, не сосредотачивают внимания класса в одном фокусе зрения, какой представляет одно общее для всех наглядное пособие, в данном случае примеры на классной доске.

2. Вывод теоретического положения. После того, как из всех основных примеров (число их зависит от характера самого вопроса) под руководством учителя и при постоянном участии возможно большего числа учеников сделаны выводы, эти частные выводы обобщаются в определения, скрепляемые терминами, которые тотчас же пишутся на доске сверху над основными примерами.

Обобщение и формулирование грамматических понятий и правил есть дело исключительно учителя, и приемы, подобные тому, при помощи которого некоторые пытаются наводить самих учащихся на изобретение даже грамматических терминов, обличают непонимание той трудности, с какою вообще на первых порах большинством усваиваются грамматические термины, эти чисто книжные, искусственно, подчас очень уродливо сфабрикованные и уж, конечно, не для детей технические слова и выражения

(междометие, деепричастие, названия падежей; в этих последних постоянно путаются не только начинающие, но иногда и кончающие). Попытки объяснять буквальное значение терминов не облегчают усвоения их, а ведут к путанице, потому что получается два определения одного и того же понятия, как например: «имя существительное есть название предмета»; а на основании толкования термина: «именем существительным называется все то, что существует». Но еще более, чем усвоение терминов, затрудняет на первых порах усвоение формул, определений и правил, и, конечно, по той же причине — вследствие неизбежного книжного характера их. . .

Всякое обобщение, будет ли то определение или правило, произносится учителем не один, а два, три раза, произносится медленно и выразительно, т. е. с должной интонацией и с надлежащим подчеркиванием всех важнейших слов (с логическими ударениями).

3. Практические упражнения. После разъяснения теоретического следуют практические упражнения — устные и письменные (или только одни первые, смотря по характеру вопроса). На новых примерах на классной доске (написанных до урока) или в грамматическом задачнике проверяется степень понимания только что сообщенного понятия. В случае удовлетворительного результата, кроме примеров на доске и в книге, даются и устные; упражнение в разборе устных примеров полезно в том отношении, что более напрягает и внимание и соображение. Что же до требования от учащихся их собственных примеров, то в этом отношении нужно соблюдать осторожность и переходить к этому более активному упражнению постепенно, если не хотите слышать от своих учеников бессодержательных и нескладных, механически составляемых по данному шаблону образчиков школьного измышления. Для первого раза вполне достаточно, если большинство к готовому материалу сумеет приложить новое сведение и на упражнении более пассивном покажет степень понимания. . . Письменные упражнения в связи с новым грамматическим понятием полезны вообще, как средство, вносящее разнообразие в занятия и оживляющее класс; но они прямо необходимы всякий раз, когда новое грамматическое понятие имеет прямое отношение к прикладной стороне грамматики, к орфографии.

Письменные упражнения могут быть общеклассные, когда все пишут в своих тетрадах, или частные, когда отдельные ученики поочередно пишут на классной доске, а участие остальных выражается во внимательном наблюдении за пишущим и исправлении его ошибок. Так или иначе, но каждый грамматический урок, повторяем сказанное прежде, должен оставлять тот или другой письменный след в ученических тетрадях.

4. С в о д. После разъяснений теории, после приложения ее к практике, следует оглянуться назад на пройденный путь сообщения нового сведения, хотя он не может быть длинным, и на прохождение его ни в каком случае не может быть затрачено более 20 минут; но по свойству своего ума учащиеся элементар-

ного возраста всего менее способны сами отдавать себе отчет в сущности того, что они делали или, точнее, что над ними проделывали в классе в течение такого значительного (для начинающих грамматику) промежутка времени, как 20 минут. Если приступ к объяснению нового состоял в указании отношения этого нового, еще неизвестного, к старому, то теперь, когда неизвестное стало известным, следует окончательно дать почувствовать учащимся ту дозу знания, какая получилась на данном уроке, подвести итог приросту благоприобретенного грамматического капитала. . . Два раза уже упомянуто было выше о необходимости письменного следа в тетради от каждого грамматического урока; теперь еще раз, третий раз, считаем особенно нужным обратить внимание на то, что при свode результатов объяснения нового прямо обязательна запись в тетрадях этих результатов. Запись должна быть возможно краткой и возможно тщательной и должна производиться следующим образом: 1) пишется заглавие урока (например: «о составе предложения»), а на полях тетради — месяц и число; 2) списываются с доски термины и один или два из основных примеров с подчеркиванием известных слов (например, подлежащего и сказуемого); наконец, 3) списываются с доски сводные вопросы, но не все за раз, а во столько приемов, сколько поставлено будет вопросов; получивши удовлетворительный ответ на известный вопрос, учитель записывает его на доску, заставляет одного-двух учеников (из слабых) громко прочесть и затем списывать. Такая запись, как сказано выше, обязательна на каждом уроке (как обязательен свод результатов урока), а чтобы для такой записи всегда оставалось вполне достаточно времени, для этого необходимо строго соблюдение принципа умеренности и аккуратности относительно объема темы для каждого урока, особенно в начале курса, когда большинство не владеет еще достаточною развязностью руки для скорописи. Запись при свode урока считаем обязательною, потому что она весьма полезна в следующих отношениях: 1) как упражнение, заменяющее письменное упражнение, которое должно следовать за теоретическим разъяснением, но которое не всегда может быть удобным по своей сложности и по затруднениям орфографического свойства; 2) как надежное мнемоническое средство, при помощи которого образуется достаточно прочная ассоциация между теоретическим понятием (заглавие урока, термины, вопросы) и примером, послужившим основанием для вывода теории, — примером, конечно, вполне наглядным по смыслу и вполне правильным по языку (таким примером, как гвоздем, — позволим себе техническое выражение плотников, — «пришивается» к памяти отвлеченное положение теории). Наконец, за целый элементарный грамматический курс из таких записей, как из отдельных ячеек, постепенно и незаметно в тетради каждого из учащихся лепится целый сот, складывается «своя» грамматика, очень краткая и очень наглядная; это грамматическое пособие возникло не под пером специалиста, не в тиши его кабинета, не по его единоличному замыслу и вкусу, а гласно на гла-

зах и при участии целого класса — участии, которое, удерживая от увлечения в сторону с прямого пути, руководило самим руководителем и которое каждому из учащихся дает некоторое право сказать себе: «и моя тут капля меду есть». . . По окончании записи последним актом свода урока является устное упражнение, окончательно скрепляющее теоретические сведения, — упражнение в связном изложении этих сведений по только что записанным в тетрадях вопросам, словом, упражнение в грамматическом рассказе (таким же рассказом заканчивался и первый момент урока, проверка задачи — см. выше). Рассказ ведется таким порядком: ученик (из средних), читая про себя по тетрадке один за другим вопросы (они — то же для него, что ноты для певца), говорит вслух ответы, связывая их в случае надобности и не без помощи учителя краткими словами и выражениями; затем ученик из хороших излагает то же самое, но уже без тетрадки. Кстати заметить, что ученики послабее также призываются к участию при своде урока, но ранее, когда во время записи вопросов требуется ответ на какой-либо отдельный вопрос.

Задача. Прежде всего надо заметить, что объяснение задачи должно быть заблаговременно: нередко вследствие неумения распорядиться как следует классным временем происходит то, что контролирование учащихся (особенно если класс многочислен), так называемое спрашивание уроков поглощает большую часть классного времени, так что на объяснение нового остается значительно меньшая часть; для задачи же внеклассной работы уделяется лишь две-три минуты, а случается и так, что разъяснение задаваемого заканчивается под аккомпанемент звонка и шума, им неизбежно вызываемого. Подобную нераспорядительность нельзя не вменить в тяжкий грех учащему, тем более, что на следующем уроке приходится расплачиваться за него учащимся. Объяснение задачи идет следующим порядком: 1) предлагается запомнить теорию при помощи записанных вопросов и выучить наизусть основные примеры для скрепы теории; 2) указывается в грамматическом задачнике (в учебнике) материал для практических упражнений как письменных, так и устных.

Относительно письменных упражнений нужно соблюдать крайнюю осторожность и отнюдь не задавать таких, которые неизбежно плодят орфографические ошибки и притом, при низком уровне грамотности, весьма разнообразные; такие ошибки нельзя ни предупредить, ни исправить.

3) После того, как два-три ученика из средних повторяют, в чем должна состоять внеклассная работа, после того, как ученики сами попытаются придумать заглавие для письменной задачи, вызывается к доске ученик послабее, и ему предлагается сделать пробу исполнения и прежде всего письменной задачи; другие ученики призываются к содействию в случае затруднения. При этой пробе напоминаются все мелочные требования относительно внешней стороны исполнения задач, какие вообще установлены, и новые, какие потребовались для новой задачи, и были

перед тем указаны при объяснении ее. Требования вообще относительно внешней стороны касаются, начиная с пометки числа, когда исполнялось задание, того, как писать (или списывать) — столбцами или сплошь в строках, как писать заглавия над группами отдельных слов, что и как подчеркивать, что и где надписывать и т. п. Все дело элементарного обучения маленьких людей слагается из мелочей; из этих мелочей незаметно закладывается тот прочный фундамент хороших навыков и прочного умения, — фундамент, без которого все здание среднего образования будет и шатко, и валко, и на сторону. Всякому элементарному учителю следует «на стенке зарубить» поставленное эпитаграммой изречение Кера: «выдержка в малом делает учителя великим». После пробы исполнения учитель еще раз вкратце повторяет, что именно задано, и пишет на доске заглавие задачи, которое списывается классом. Проба исполнения, скажем в заключение, ясно покажет учителю, насколько удобоисполнима задача для целого класса вообще и для учащихся послабее в частности (совершенно слабые в классе — явление ненормальное), и сообразно с этими наблюдениями, твердо помня, что лишь посильная работа может быть полезной, прямо сам разрешает тем, кто затруднится исполнением всей задачи в количественном отношении, исполнить половину ее, но удовлетворительно в качественном отношении. Соразмеряя количество работы с силами различных групп класса, учитель устраняет в значительной степени то нравственное зло, которое, к сожалению, так рано зарождается и так быстро укореняется в любой школе, выражаясь в недобросовестном отношении учащихся к своим работам; в таком отношении к делу учащиеся на первых порах всего менее повинны. Наблюдение за внеклассным исполнением заданного учащимися элементарных классов в большинстве случаев показывает, что небрежное исполнение или пользование чужим трудом вызывается не закоснелюю ленью, а непомерным количеством задаваемого... Давайте всегда и всем посильную работу, но чем она посильнее, тем строже взыскивайте за небрежное исполнение вообще и за обман в особенности...

Вот план нормального урока в его главных чертах и некоторых деталях, — урока, представляющего какой-либо один новый шаг на длинном пути грамматического курса родного языка. Само собою разумеется, план урока, который имеет исключительно практический характер и на котором не сообщается никакого теоретического сведения, а также и план урока, который имеет целью повторение теории известного отдела, притом или повторение репетиционного характера, т. е. без предварительной внеклассной подготовки, или повторение экзаменационного характера, т. е. с подготовкой, — планы всех таких уроков должны уклоняться более или менее от плана урока, который мы называли нормальным, понимая слово «норма» в значении образчика, единицы меры и отнюдь не считая другие вышеуказанные уроки чем то ненормальным или экстраординарным.

В. П. Шереметевский, Статьи по методике русского языка, М. 1910.

ПРИМЕРНЫЕ ПЛАНЫ УРОКОВ ГРАММАТИКИ — РАЗРАБОТКА А. КЛИМЕНТОВА

ПОНЯТИЕ О ПРЕДЛОЖЕНИИ

Самое общее понятие о предложении можно дать детям в первый же год обучения. Это даже очень удобно, когда дети читают отдельные, краткие предложения. Дети читают:

Весна красна, осень грязна, лето собирает, зима поедает.
(Объясняется сначала смысл фраз.)

О чем говорится здесь прежде всего? — О весне. Что сказано о весне? — О весне сказано, что она красна.

О чем дальше говорится? — О б о с е н и. Что сказано об осени? — Какой знак поставлен? Что следует сделать при чтении? — Остановку. — Какие буквы написаны после точки?

(Так же прорабатываются следующие предложения.)

Если мы о чем-нибудь что-нибудь скажем, то получится *предложение* (или мысль). — Скажите что-нибудь о лошади? — Лошадь — животное. — Что же составилось из ваших слов? — Предложение. — Скажите что-нибудь о собаке, о жаворонке, о пчелке и пр.

После достаточных упражнений можно дать понятие о подлежащем и сказуемом.

Вообще понятие о мысли, о предложении, его главных частях дается детям весьма легко. Нужно только побольше упражнять их в разборе предложений. При этом необходимо обращать внимание на знаки препинания и учить их делать правильные остановки на них.

ПОНЯТИЕ О ПРЕДМЕТЕ И ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОМ

Учитель. Назовите все вещи, которые вы видите в классе (стол, доска, скамьи, карты, часы). А еще что мы видим здесь? (Пол, стены, потолок, окна, двери.) А кто есть еще здесь? (Учитель, ученики.) А свет есть в классе? теплота? воздух? — Есть.

Учитель. Не все, что мы перечислили в классе, можно назвать вещами, вещью (ученик, свет, теплота). Вместо слова вещь будем лучше употреблять слово предмет. Значит, мы сейчас перечисляли что? — Предметы.

Если предметы эти есть, значит можно сказать, что они существуют. А, например, животное (собака, лошадь, волк), растение (дерево, трава, цветы), камни, вода существуют? Значит это тоже будут что? — Предметы. А, например, горе, радость, болезнь, богатство, доброта, красота будут предметы? — Будут, потому что они существуют.

Учитель. Вот поэтому-то имена предметов или слова, обозначающие названия предметов, называются *именами существительными*.

Но, например, лешие, русалки, домовые, ведьмы на самом деле не существуют, но мы о них можем думать и говорить (а многие и верят даже, что они существуют). Поэтому предметом можно назвать все то, о чем мы можем думать и говорить.

ПОНЯТИЕ О СВОЙСТВАХ, ПРИЗНАКАХ ПРЕДМЕТОВ И ИМЕНАХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ

Учитель. Скажите, как называется эта доска? *Ответ.* Классная доска.

Вопрос. Скажите о классной доске, как а я она по цвету, величине, форме, материалу? *Ответ.* Классная доска черная, большая, четырехугольная, деревянная.

Вопрос. А это какая доска? *Ответ.* Грифельная (по цвету?) черная (по величине?) маленькая (по форме?) четырехугольная.

Вопрос. Чем же эти доски сходны? *Ответ.* Обе черные, четырехугольные.

Вопрос. А чем разнятся? *Ответ.* Одна деревянная и большая, другая грифельная и маленькая.

Вопрос. Чем отличаются эти тетради одна от другой? *Ответ.* Одна красная, другая синяя.

Вопрос. Чем сходны вода и стекло? *Ответ.* Прозрачны.

Вопрос. А различаются чем? *Ответ.* Стекло твердое, вода жидкая.

Учитель. То, что предметы сходствуют и различаются, называется свойством, признаком предмета. — Значит, черная, большая, деревянная это будут признаки (приметы) чего? *Ответ.* Доски.

Вопрос. А признаки или свойства воды какие? *Ответ.* Она прозрачная и жидкая.

Вопрос. Какой это пол? *Ответ.* Деревянный. *Вопрос.* А стены? *Ответ.* Каменные. *Вопрос.* Ручка у дверей? *Ответ.* Медная. *Вопрос.* Перо? *Ответ.* Стальное. *Вопрос.* Что вы указали в своих ответах? *Ответ.* Признаки.

Учитель. Слова, обозначающие качества или признаки предметов, называются именами прилагательными. Прилагательные обыкновенно отвечают на вопросы: какой? какая? какое? и пр. Повторите.

Учитель. Светлое солнце. Где здесь предмет, а где признак? Значит, солнце будет какое имя? — (Существительное).

Следуют примеры и упражнения.

ПОНЯТИЕ О ДЕЙСТВИИ, СОСТОЯНИИ И О ГЛАГОЛЕ

Скажите, что делает птичка (как здесь сказано)?

Ответ. Она играет, летает, поет.

Вопрос. Скажите также о пахаре: что он делает весной и летом?

Ответ. Пашет землю, сеет хлеб, косит его, молотит, веет.

Вопрос. Какие же собственно слова здесь показывают, что делает пахарь?

Ответ. Пашет, сеет, косит и пр.

Учитель. Слова, которые отвечают на вопросы: что делает предмет, обозначают действие предмета. — Укажите в примерах слова, которые обозначают действие предмета. (Перечисляют.)

Вопрос. Что делается с листьями на деревьях осенью?

Ответ. Они вянут, желтеют, сохнут и падают.

Вопрос. А с рекою во время мороза?

Ответ. Она замерзает.

Вопрос. А с снегом весной?

Ответ. Он тает.

Учитель. Слова, которые отвечают на вопрос: что делается с предметом, показывают состояние предмета. Назовите здесь слова, которые показывают не действие, а состояние предмета. (Перечисляют их.)

Учитель. Вместо вопроса: что делается с предметом можно ставить вопрос: в каком состоянии (или положении) находится предмет. Например: птичка сидит и дремлет — действие (или только положение, состояние)?

Слова, обозначающие действие или состояние предмета, называются *глаголами*. — Укажите глаголы в приведенных примерах (примеры должны быть записаны на доске).

Подбор примеров и упражнения.

А. Климентов, Методика преподавания родного языка, Одесса 1914.

ОЗНАКОМЛЕНИЕ С ИЗМЕНЕНИЕМ ОКОНЧАНИЯ ПО ПАДЕЖАМ. Разработка М. Ельницкого

Рыбка уплыла в море. Кто уплыла? На какой вопрос отвечает слово *рыбка*? На что оканчивается слово *рыбка*? Запишем вопрос *кто?* и против этого вопроса напишем слово *рыбка*. Подчеркнем окончание.

Я не поймал *рыбка*. Можно так сказать? Как же следует сказать? — Я не поймал *рыбки*. — На какой вопрос отвечает слово *рыбки*? — *Кого?* Запишем вопрос — *кого?* и против него напишем слово — *рыбки*. Окончание подчеркнем.

Старик поклонился *рыбка*. Можно так сказать? Как нужно сказать? — Старик поклонился *рыбке*. На какой вопрос отвечает слово *рыбке*? — *Кому?* Запишем вопрос и против него напишем слово *рыбке*. Окончание подчеркнем.

Старик был доволен... (Кем? Как нужно сказать?) — *рыбкой*. Запишем вопрос и слово *рыбкой*; окончание подчеркнем.

Старик разговаривал со старухой (о ком?)... о *рыбке*. Запишем.

Посмотрите теперь, как изменилось слово *рыбка*. Когда ставили вопрос *кого?* — какое окончание приняло слово *рыбка*? А когда ставили вопрос *кому?* — *кем?* — *о ком?*

Выходила ли связь между словами, когда не изменяли надлежащим образом окончания в слове *рыбка*?

Для чего изменяется окончание в имени существительном?

Изменение окончания в именах, для показания отношения их (имен) к другим словам, называется *склонением*.

Имена склоняются по падежам. Учитель называет все падежи и говорит, на какие вопросы отвечает каждый из них.

Обратив внимание учеников на то, какие вопросы ставятся к предметам одушевленным и какие к предметам неодушевленным и отвлеченным, учитель пишет на доске в порядке название падежей, а против них — соответственные им вопросы.

Учитель предлагает ученикам просклонять по вопросам данные имена существительные. Ученики склоняют в единственном и множественном числе.

Обращается внимание учеников на примеры, в которых вместе с существительным склоняются имена прилагательные, числительные и местоимения. Ученики узнают, что не только существительные, но и другие имена изменяются по падежам.

Идет упражнение учеников в склонении существительных вместе с прилагательными или числительными порядковыми.

Название падежей и вопросы, на которые они отвечают, ученики заучивают наизусть.

ОЗНАКОМЛЕНИЕ УЧЕНИКОВ С МЕСТОИМЕНИЕМ

С местоимением можно познакомить учеников посредством следующего приема:

Учитель предлагает такие вопросы, на которые ученики отвечают *местоимениями*. (Кто знает наизусть басню „Лебедь, Щука и Рак“? Кто сейчас писал на доске? и т. п.)

На вопрос учителя ученик, конечно, отвечает „я“. Учитель спрашивает ответившего, как его называют? Тот говорит свое имя. — А ведь ты ответил „я“ на мой вопрос? Вместо какого же слова ты сказал слово „я“?

Таким же образом учитель обращает внимание учеников и на другие местоимения, заступающие названия лиц или предметов (*ты, он, вы, тот* и т. д.).

Учитель берет пример, в котором местоимением заменяет имя прилагательное. Например: этот ученический стол *черен*, и тот *такой же* (указывается на похожий стол).

Ученики замечают, что слово *такой же* поставлено вместо слова *черен*, т. е. вместо имени прилагательного.

Приведение примеров с местоимениями и указание, вместо каких имен они употреблены.

Для чего служат местоимения? Укажите местоимения в данной статье. — Написать примеры с местоимениями. Местоимения подчеркнуть.

ОЗНАКОМЛЕНИЕ УЧЕНИКОВ С ПРЕДЛОГАМИ

Познакомить учеников с предлогами можно посредством следующего приема:

Учитель кладет книгу на стол и спрашивает: на чем лежит книга? Ученики отвечают: „Книга *на* столе“. Ответ записывается на доске. Кладет книгу в стол и спрашивает: где она? — „Книга *в* столе“. Тоже записывается. Держит книгу над столом, и фразу учеников: „Книга *над* столом“ — записывает. Потом еще приводит книгу в различные положения относительно стола и пишет под диктовку учеников; „книга *у* стола“, „книга *за* столом“ и т. п. Сравнивая все написанные фразы, ученики замечают, что в каждой из них одинаковые слова: „книга“ и „стол“, различные же: *на, в, под, у, за* и др. Кроме того, при наведении учителя, они замечают, что если поставить между словами: „книга“ и „стол“ (изменив, конечно, надлежащим образом окончания этих слов) — *в*, получается одно отношение книги к столу, если *на*, то получится другое и т. д.

Ученики заключают, что эти слова (*в, на, у, под* и др.) служат для того, чтобы показать различные отношения между предметами.

Учитель стирает в примерах, написанных на доске, предлоги, оставляя остальные слова, и заставляет читать. Ученики убеждаются, что без предлога не выходит понятной речи.

Объяснить, какое отношение показывают предлоги в примерах: Старуха *на* крыльце. Старуха *у* крыльца. Старуха *за* крыльцом. Старуха *перед* крыльцом. Старуха спустилась *с* крыльца. Старуха вошла *на* крыльцо. Старуха ходит *по* крыльцу.

Приискать или составить предложения с предлогами: *у, с, за, к, под, над*.
Формулировка определения предлога на вопрос: Для чего служат предлоги?

К. Ельницкий, Методика начального обучения отечественному языку, СПб 1914.





Глава четвертая

ОБУЧЕНИЕ ПРАВОПИСАНИЮ

ВВЕДЕНИЕ

Глава об обучении правописанию теснейшим образом примыкает к главе о преподавании грамматики. Самое преподавание грамматики находит для себя оправдание в курсе начальной школы, по мысли ряда методистов (Тихомиров, Ельницкий и др.), лишь постольку, поскольку грамматика помогает обучать правописанию.

Глава открывается теоретической статьей проф. Томсона, ставящей задачи для правописания и характеризующей русское правописание. Статья Буслаева, которую мы даем вслед за статьей проф. Томсона, чрезвычайно важна указанием на связь правописания „на низшей ступени“, т. е. в младших классах, с звуковкой и уроками чистописания. Далее Буслаев вскрывает главнейшие начала при обучении правописанию.

В ряде даваемых дальше выдержек из сочинений разных методистов указываются способы и приемы обучения правописанию. Все эти приемы применяются и в настоящее время: тем интереснее освоить опыт старых методистов. Детали практических указаний в применении отдельных приемов при постановке упражнений в списывании, письме заученного наизусть, в руководстве пользованием орфографическими словарями и т. п. не теряют своей актуальности до сегодняшнего дня. Большой интерес должны вызвать у современного учителя суждения разных методистов о методе ведения диктовок разного вида: обучающей или предупредительной (иногда называется она „курсорной“), проверочной или контрольной, свободной и частью творческой. Злободневной и для нашего времени является тема об исправлении ошибок, представленная двумя статьями, взятыми из методических трудов Тихомирова и Алферова.

I. ТЕОРИЯ ПРАВОПИСАНИЯ, И ЕГО ЗАДАЧИ

Проф. Томсон

Задача письма служит средством для сообщения мыслей там, где устная речь не достигает цели.

Этой основной практической задачей измеряется и достоинство каждого данного письма. Чем лучше достигается означенная практическая цель, чем легче усваивается средство, тем лучше. Никакого другого научного мерил здесь быть не может.

Правописание — искусство, служащее практическим целям. Науки являются по отношению к нему в служебной, прикладной роли, насколько оно вообще допускает преднамеренное вмешательство.

Если, как мы видели, при полной грамотности писанный язык связывается более или менее непосредственно с мышлением, то самое первое требование к писаному языку — единообразие: чтобы мы сами писали всегда одинаково, и чтобы в письме и в печатных произведениях, которые мы читаем, неизменно мы встречали одинаковое правописание. Это, очевидно, возможно только при умышленном устранении всяких колебаний в настоящем, и при неизменяемости во времени, т. е. сохранении возможного постоянства.

Только при этих условиях можно стать и оставаться вполне грамотным, т. е. приобрести навык писать и читать, не видя отдельных букв.

Чем больше повторных однообразных ощущений, тем скорее и прочнее запоминаются они. Поэтому единообразие существенно облегчает усвоение правописания.

Наибольшее единообразие возможно при морфологическом письме, особенно в русском языке, так как при фонетическом письме (например: палатно — палотна, сделать, сходить и пр.) одна и та же морфологическая принадлежность распадается на несколько начертаний; следовательно, нужно запомнить по крайней мере вдвое больше начертаний, препятствующих друг другу при запоминании.

Следовательно, наиболее удобным как для усвоения, так и для пользования полнограмотного будет морфологическое письмо.

Но так как морфологическое письмо в основе своей звуковое, то благоприятствующим обстоятельством является такое фонетическое состояние языка, при котором морфологическое письмо не перестает быть по возможности и фонетическим, как в русской орфографии. Это бывает тогда, когда звуковые разновидности морфологических частей определяются ясно наличными условиями. Так, в зависимости от ударения, *полотн-ó*, *полóтн-а* должно читать так же, как при фонетическом письме *палатнó*, *палóтна*.

Поэтому нет и надобности отмечать в русском правописании, например, различия в произношении мгновенных в конце и не в конце слова (дуб — дуба).

Теоретически я различаю писание фонетическое, когда передаются в письме звуки и звуковые комплексы, и морфологическое, когда передаются посредством значения слов с их морфологическими принадлежностями.

Но полное разграничение этих двух способов писания бывает на практике только при исключительных условиях. Поэтому могло бы казаться, что это различие не имеет значения на практике. На самом деле, различие между фонетическим и морфологическим писанием и для практического правописания и для методики

обучения правописанию существенно важно, особенно для русского правописания.

В самом деле, что нас заставит написать *ра* в *раса* и *ро* в *роса*, *ами* в *рыба* и *ыми* в *добрыми* и пр.? Как только у нас отсутствует значение слова, мы не имеем никаких данных, чтобы различать в письме эти написания. Писать по звукам и слогам очевидно нельзя, когда правописание морфологическое.

Но и при фонетическом правописании мы все равно, при полной грамотности, пишем не отдельными буквами, а целыми словами и морфологическими принадлежностями слов. При этом дело затрудняется, однако, тем, что то, что в значениях представляет одно, в письме представлено по-разному.

Ввиду этого возникает естественно требование, чтобы в правописании по возможности каждой морфологической принадлежности слов соответствовало одно начертание, и наоборот.

В связи с предыдущим находится еще другое требование, чтобы слова и морфологические принадлежности слов, сходные в звуковом отношении, но различные по значениям, различались и в письме: *лук* и *луг*, *рот* и *род* и т. п.

К практическим требованиям относится еще, чтобы правописание представляло возможно большие удобства тем, которые не могли усвоить себе выговор образованного общества.

Проф. Томсон, К теории правописания и методике преподавания его, Одесса 1904.

ОСНОВНЫЕ НАЧАЛА ПРАВОПИСАНИЯ

Ф. Буслаев

Правописание на низшей своей ступени лежит в обязанности учителя не грамматики, а азбуки и чистописания. Пока эта простая истина не признается и не приведется в исполнение в наших школах, до тех пор не будет успешной педагогической методы в обучении правописанию. Сначала дитя должно учиться писать так, как слышит и говорит: здесь связь правописания с звуковой методою азбуки. Буквичная метода, т. е. обученье читать по буквам, т. е. *буки аз-ба*, или *бе а-ба*, изгнанная теперь из школ, не принесет такой пользы для правописания, как звуковая, по которой дитя с первого разу знакомится с элементами слова в естественном и живом соединении оных. Если дитя правильно пересчитывает порядок звуков в слове, то в последовательности и напишет соответствующие звукам буквы, не пропустив ни одной, ибо твердо умеет складывать. Если же к тому с самого начала при чистописании будет обращать внимание и на правописание, т. е. если на чистописании дети привыкли писать правильно многие слова и выражения, то учитель грамматики, на таком твердом основании, легко и скоро может выучить детей писать правильно. Грамматическое обучение правописанию не ограничивается уже правилом — писать так, как говоришь и слышишь, а требует писать, как должно грамматически, согласуясь с законами производ-

ства и изменения слов, и связи предложений: следует учить не только правильно писать слова, но и отделять их знаками препинания...

Главнейшие начала при обучении правописанию:

1) Элементарная ступень, т. е. писать, как говоришь и слышишь, должна быть отделена от высшей, от собственно правописания.

2) Итти вперед как можно осмотрительнее: не начинать нового до тех пор, пока ученики не укрепятся в показанном.

3) С упражнением соединять объяснения.

4) Сначала дети списывают себе на тетрадь написанные на доске слова и предложения.

5) Потом переписывают из книги заданные учителем для того уроки.

6) Далее переписывают на бумагу выученное наизусть, разумеется, без книги.

7) Наконец пишут под диктант.

8) При диктанте учитель, сказав предложение, заставляет несколько учеников повторить оное, для того чтобы убедиться, что они правильно его расслышали. Притом можно заставить пересчитывать в порядке все буквы сказанного слова.

9) Когда уже продиктовано, при корректуре учитель употребляет следующие разнообразные приемы: или заставляет учеников дома сличить продиктованное с подлинником, если диктовалось из хрестоматии; или пишет сам, или же лучший ученик на доске, и по мере писания ученики поправляют свои тетради, для того чтобы не сидели даром, пока исписалась бы вся доска; или ученики меняются тетрадями и поправляют друг друга; или учитель берет тетради домой и замечает ошибки, но не поправляет — это дело учеников; при этом случае следует заметить одно обстоятельство: некоторые ученики, или по рассеянности или по недобросовестности, кой-как поправляют подчеркнутое учителем слово: для того лучше не подчеркивать ошибки под строками, а делать знак против строки на полях, тогда ученик обязан будет прочесть целую строку и найти ошибочно написанное слово. Учитель не должен ограничиваться каким-либо одним из этих приемов, но пользоваться всеми. Сверх означенных может употреблять и другие...

10) Обыкновенно не радеют дети о правописании, когда пишут для учителей прочих предметов. Надобно, чтобы все учителя строго следили за правописанием учеников.

11) Правописание должно обратиться в привычку; ученик должен дойти до того, чтобы и бессознательно, не думая, писал правильно. Потому весьма неудачна метода тех, которые учат правописанию по ошибочно написанному или ошибочно напечатанному, заставляя учеников поправлять ошибки. Как же дитя привыкнет к правильности, если постоянно читает только ошибки?

II. ОБЩИЙ ОБЗОР МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ ОБУЧЕНИЯ ПРАВОПИСАНИЮ

С. Миропольский

С первых уроков письма ученик, если еще не учится правописанию положительно, то, предохраняемый от неправописания, он приобретает, по крайней мере, навыки в нем, хотя еще бессознательно. В этом отношении учитель имеет превосходное пособие в звуковом методе обучения, с чем и должно быть соединено обучение письму. Ясно различая звуковой состав каждого слова, умея сложить и разложить его на части, зная отчетливо начертание букв, ученик имеет полную возможность правильно изображать то, что он произносит, хотя бы он и не сознавал чисто грамматических оснований этой правильности. «В школе не должно быть написано ни одного слова неправильно»: к этой цели должно быть направлено руководство учителя звуковыми и письменными упражнениями. Правописание, в смысле грамматической теории, принадлежит систематическому изучению грамматики и должно быть изучаемо позднее, в связи с систематическим изучением отечественного языка; но, как искусство, оно должно быть усвоено с первых же уроков чтения и письма.

Связь правописания с обучением грамоте очевидна, и упущение ее из виду положительно вредит успеху школы. Как известно, нормальный способ обучения грамоте предваряется разложением слов на звуки, сложением из данных звуков целого слова, различением звуков в данных словах и тому подобными упражнениями.

Всю совокупность различных способов и приемов обучения правописанию можно подразделить на три вида, именно:

а) усвоение орфографии посредством простого, бессознательного навыка, б) диктовка и, наконец, в) обучение посредством правил. Эти три приема в обучении орфографии представляют как бы три естественные последовательные ступени в постепенном переходе ученика от деятельности бессознательной, по навыку и примеру, к свободному и сознательному обладанию грамматическими правилами.

Приобретение навыка, являющегося результатом подражания и частого упражнения, представляет самый низший вид обучения, так как оно чуждо еще сознанию основ деятельности и касается только внешней техники, орфографического умения.

Всякому, я полагаю, известны факты, что многие приобретают навык в правописании именно таким путем, — постоянной практики, посредством списывания, следовательно, через подражание. Если учащийся пишет много, списывает правильно, то он до того свыкается с общепринятыми изображениями слов, что уже сам невольно пишет их, как принято писать всеми.

Но, допуская этот способ изучения правописи, никогда не должно опускать из виду его ограниченности и слабых сторон. Кроме упомянутой уже бессознательности этого приема, списыва-

ние во всяком случае есть прием чисто механический, а потому не только не развивающий, но даже отупляющий, особенно если списывается оригинал буква за буквой (вспомним Акакия Акакиевича). Далее, способ этот сам по себе требует слишком много времени и труда и все-таки в конце концов не может дать навыка прочного, разумного. Нужны десятки лет беспрестанного списывания с образцов, написанных грамматически, чтоб одним навыком, без всякой помощи грамматических правил, выучиться писать правильно, да и то всякое новое слово будет ставить втупик такого грамотея. Такой прием обучения особенно непригоден для детей, которым придется с первых же пор ученья не списывать, а выражать свои мысли, или мысли, переданные им изустно, а при рациональном обучении такая передача мыслей занимает одно из первых мест.

Отсюда уже само собою вытекает требование, на помощь навыку, конечно, вообще необходимому, призывать правила и разъяснения, облегчающие и ускоряющие навык.

Итак, допуская прием усвоения правописания посредством навыка, мы в то же время рекомендуем пользоваться им с крайней осторожностью.

Диктовка составляет вторую ступень упражнений в письме. Ученик, со слов учителя, пишет слова и предложения, т. е. делает видимым то, что он слышит. Выполнение этого приема легко, пока звук и письменный знак его вполне соответствуют друг другу, и если для выражения произносимого звука существует только один знак. Даже хотя бы ученик и не видывал до того времени на письме иного слова, он верно напишет его по слуху, если только слух у него развит, и каждый звук слова воспринимается им раздельно. Поэтому на этой ступени имеет силу правило: «пиши так, как ты слышишь и говоришь», разумея речь правильную, по крайней мере со стороны учителя. Таким образом каждый ученик может под диктовку правильно написать, например, предложение: «куда иголка, туда и нитка»; «кошка ловит мышку» и т. п. Но, разумеется, число таких слов очень ограничено, и потому это правило может и должно иметь место только в известных пределах.

При этом самое произношение слов, выговор, далеко не всегда и не у всех одинаковы; местные наречия или говоры также в значительной степени могут ограничивать это правило, которое, впрочем, все же остается основным в начальных навыках орфографии, разумеется, в указанных пределах. Ограничение это должно быть известно и ученику, ввиду объяснения, что не всегда и не все слова можно писать по слуху, но многие слова пишутся по правилам.

Другая трудность в диктовке, которая наиболее затрудняет учеников и учителей, — это предлоги и их отдельное или слитное употребление в письме. Здесь также нельзя обойтись без разъяснений и особо для этой цели систематически подобранной диктовки для письма.

Чтобы диктовка не была для ученика слишком трудной, учи-

тель должен облегчить ее, предупреждая возможность ошибок. Для этого он, диктуя, приучает учеников писать сознательно. Выписываем здесь указания В. И. Водовозова из его «Книги для учителей».

Диктует учитель так: скажет слово и тотчас требует, чтобы несколько учеников разложили его на буквы: ученик должен всякий раз отчетливо знать подряд все буквы слова, которое будет писать, и с самого начала не делать ни одной ошибки. Через это мы, во-первых, приучаемся вдумываться в каждое слово, а, во-вторых, даем навык в правильном письме. Навык в письме главное: раз-другой сделав ту же ошибку, ученик наверно повторит ее снова, надо, по возможности, совсем не допускать его до ошибок (вполне верная и особенно важная мысль в педагогическом отношении). При этом, конечно, понемногу приводятся в сознание и грамматические правила: учитель сначала обращает особенное внимание на различие букв в произношении и письме.

Куртман, советуя для той же цели не только разъяснять диктуемое, но в трудных случаях и прописать слово на доске, замечает, что «если задача только была по силам учеников, ошибок будет немного, их легко найти и впоследствии остеречься, а ведь это и есть главное». Нет ничего хуже и антипедагогичнее, как ученикам, еще не утвердившимся в письме, давать диктовку без выбора, статью, какая попадется, а еще нелепее — давать детям для списывания нарочно ошибочно составленные примеры, будто бы для исправления. Это наилучшее средство окончательно сбить ученика с толку и совершенно преградить ему возможность выработать твердый навык в правописании. Нужно постоянно помнить, что главная задача наша положительная, направлять и предохранять, а не отрицательная — исправлять ошибки; ошибками учить правописанию это то же, что учить добру на примерах нравственной деморализации и преступлениях.

При диктовке следует вообще, по возможности, облегчать труд учеников и не накапливать множества трудностей зараз, таким образом диктуемое должно быть вполне понятно и доступно по содержанию; большая часть слов должна быть известна и слов с неизвестными еще особенностями правописания должно быть не больше двух-трех за один раз. Лучше немного усвоить, но основательно, отчетливо и навсегда, нежели многое, но поверхностно и легко, на малое время. Само собою разумеется, что диктовка не должна быть беглою, но отдельною, внятною; беглая диктовка заставит пишущих торопиться, спешить, писать наугад. Каждое отдельное слово должно произносить внятно, но по одному разу, потому что повторение слова несколько раз будет приучать детей к невнимательности: зная, что продиктованное слово они еще услышат, и притом не раз, они будут рассчитывать на эту помощь и будут слушать лениво, рассеянно. Остановка и повторение уместны только там, где есть действительная трудность. В таких случаях полезно даже спросить кого-либо из учеников, как он напишет продиктованное слово; но после такого разъяснения необходимо требовать, чтоб ошибки

уже ни у кого не было. Краткие предложения всего лучше внятно произносить разом, так чтобы ученики восприняли его, как одно целое, и в этом виде запоминали не одни слова, но и мысль предложения.

Вообще диктовка заслуживает полного внимания учителя, как одно из очень пригодных и целесообразных упражнений для навыка в правильном письме. При соблюдении показанных выше условий, диктовка даст ученикам возможность постепенно и практически усвоить начала правописания и утвердиться в них частым повторением и упражнением, что весьма важно. Знать правила в правописании еще недостаточно. Можно часто встретить учеников, которые делают ошибки даже в тех случаях, где правило им хорошо известно; происходит это именно от недостатка упражнения, и диктовка служит надежным средством для удаления таких явлений.

Чтобы правила, усвояемые при диктовке, прочнее закреплялись, полезно завести при школе (если нельзя, чтобы для каждого отдельно) общую справочную книгу, словарик труднейших и редких слов, особенно или вообще представляющих при письме затруднения.

Метод обучения посредством правил представляет высшую ступень обучения орфографии, где ученик уже пишет слово сознательно, на основании грамматических законов, разъясняемых учителем. Навык и диктовка, сами по себе, ни в каком случае не могут удовлетворить задаче рационального даже элементарного обучения. Сколько бы ни делали разборов слов при чтении, сколько бы ни упражняли ученика в письме под диктовку, он все еще не утвердится в правописании, потому что слов в языке и их видоизменений множество, некоторые очень редко встречаются и нет возможности запомнить отдельно правописание каждого из них.

Отсюда делается необходимым отыскание общих законов и правил для письма, или, что то же — теории правописания.

Здесь уместно заметить, что хотя мы рассматриваем приемы списывания, диктовки и правил отдельно, но это вовсе не значит, что каждое из этих упражнений совершалось отдельно, изолированно одно от другого. В элементарном курсе все должно быть тесно соединено, одно дополнять другое. Таким образом и с правилами правописания ученик знакомится уже при самых первых своих упражнениях; теория должна освещать практику на всех ступенях обучения и служить ей основанием, а не следовать отдельно, позади упражнений.

Правила и объяснения необходимы и при диктовке, и при списывании, чтобы то и другое упражнение было разумным, сознательным, а не механическим. Сознательность письма значит не то, чтоб учащийся знал глубокие грамматические и лексические основания, почему известное слово пишется так, а не иначе, — этого часто и учитель не знает, — но чтоб ученик знал хотя общедоступные основания письма и, главное, в случае

затруднения, мог бы помочь себе размышлением, умел бы применить к делу свои сведения об изменениях слов, словопроизведении и пр.

Но само собою разумеется, что правила ни в каком случае не предлагаются как готовые формулы, отдельно от словесного материала. Пример предшествует правилу: правило извлекается из данного известного уже материала; затем все открытое и усвоенное закрепляется рядом новых соответствующих упражнений, так чтобы не только правило стало неутрачиваемой собственностью ученика, но чтоб он вполне мог применить его и к делу.

Раз передав известное правило, раз объяснив правильное письмо того или другого слова, учитель, при встрече таких слов снова, должен постоянно обращаться с вопросами к ученикам, и никогда не позволять себе самому делать вторичных разъяснений, совершенно игнорируя то, что было объяснено раньше. Грамматических правил для правописания немного, усвоить их нетрудно, но только в таком случае усвоение будет прочно, когда учитель будет постоянно обращаться к их повторению со стороны учеников, которые должны давать уже сами отчет учителю, по заведенному порядку, во всех словах, которые они пишут и правильное письмо которых им было объяснено.

Что касается до знаков препинания, то на них также должно быть обращено внимание учителя: без этих знаков письмо неудобно для чтения, а между тем изучение их далеко нетрудно. Как звуковые упражнения служат приготовлением и основой элементарного курса правописания вообще, так ясное, внятное, с правильными ударениями и остановками, чтение служит основой для знаков препинания.

Согласные со смыслом текста остановки в чтении чрезвычайно важны относительно расстановки знаков препинания; кто умеет верно и во-время делать остановки в чтении, того гораздо легче научить правильной расстановке знаков препинания, чем неумеющего. Разумеется, и здесь нечего вдаваться в тонкости; довольно, если ученик, выйдя из школы, будет уметь расставлять знаки хотя бы без крупных ошибок.

С. Миропольский, Методика обучения письму в начальной школе, изд. 3-е, СПб 1878.

Примечание. В методике Миропольского ценны чисто практические указания на приемы, какими следует достигать грамотного письма. Однако в отношении двух его положений надо сделать оговорки. Первое — в отношении усвоения на низшей ступени правильного письма „посредством простого, бессознательного письма“. Хотя в дальнейшем изложении и сам Миропольский указывает на исключительно важную роль сознания, но, уже допуская возможность усвоения правописания путем „бессознательного письма“, он, значит, мирится с таким письмом. Никогда не следует допускать бессознательного письма. Второе положение — „пиши так, как ты слышишь и говоришь“, хотя бы выдвинутое автором и для самой начальной ступени, может быть опасным, как принцип, который будет усвоен учащимися. (П. А.)

СПОСОБЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПРАВОПИСАНИЮ

В. Зимницкий

С давнего времени при обучении детей правописанию употребляются два способа: диктовка и списывание. При этом одни из преподавателей пользуются лишь диктовкой, никогда не прибегая к списыванию, или же обращаясь к нему весьма редко и неохотно; другие считают диктовку способом не только бесполезным, но даже прямо вредным и потому при обучении правописанию пользуются одним лишь списыванием; иные, наконец, употребляют в дело совместный способ обучения правописанию, состоящий из соединения диктовки и списывания друг с другом. По нашему мнению, ни диктовка, ни списывание, когда каждый из этих способов употребляется в школе лишь один, нельзя признать вполне рациональным способом обучения правописанию. Самым лучшим способом обучения правописанию следует признать только совместный способ обучения, состоящий из соединения диктовки и списывания в один цельный, органический способ обучения правописанию.

ДИКТОВКА

Диктовка по назначению своему делится на обучающую и проверочную. Посредством обучающей диктовки преподаватель учит детей искусству правописания, а посредством проверочной— узнает, хорошо ли усвоено детьми правописание слов и предложений на сообщенные правила орфографии.

ОБУЧАЮЩАЯ ДИКТОВКА

При изложении приемов обучающей диктовки прежде всего необходимо обратить внимание на то, что служит материалом для этой диктовки, т. е. какие слова и предложения диктуются учителем на уроках правописания. В прежнее время учителя диктовали большею частью такие примеры, какие подвернутся под руку. Теперь диктуемые детям слова и предложения обыкновенно заимствуются из сборника примеров, составленных более или менее опытными педагогами специально на каждое правило правописания. Чем более диктуемый пример содействует скорейшему и возможно прочному усвоению изучаемого правила правописания, тем он признается более целесообразным.

Прежде чем диктовать детям какие-либо примеры, учитель сообщает им то орфографическое правило, на основании которого они должны так, а не иначе писать диктуемые примеры. При соблюдении каких условий сообщаемые детям орфографические правила усваиваются ими вполне сознательно, отчетливо и скоро? Орфографические правила находятся в теснейшей связи с грамматическими законами и правилами, составляя не что иное, как практический вывод из них. Поэтому прежде всего всеми

лучшими преподавателями признается необходимым, чтобы сообщению орфографических правил предшествовало отчетливое изучение детьми тех законов и правил грамматики, на которых основаны орфографические правила. Когда ученики совсем не знают таких законов и правил грамматики, или хотя знают их, но знают слабо, сбивчиво, неотчетливо, то для них нет никакой возможности сознательно и отчетливо усвоить вытекающие из них орфографические правила. Школьная практика давно показала, что у опытного в этом деле преподавателя дети начальной школы легко и сознательно усваивают сообщаемые им элементарные этимологические и синтаксические сведения из грамматики. Но, положим, ученики, благодаря предварительному хорошему изучению грамматики, вполне подготовлены к отчетливому и сознательному усвоению тех правил правописания, которые учитель сообщает им на уроках обучающей диктовки; как следует сообщать им эти правила? Обстоятельность и тщательность сообщения детям орфографических правил состоит в том, что учитель до этих правил доводит детей путем эвристическим на основании анализа нескольких примеров (на классной доске), относящихся к данному правилу орфографии.

В дополнение к сказанному о сообщении детям правил орфографии нужно заметить еще следующее: 1) На каждом уроке обучающей диктовки лучше всего сообщать не более одного правила правописания, потому что только в таком случае слабое внимание детей может быть всецело направлено на изучаемое правило, которое и будет при этом условии усвоено ими теоретически и практически надлежащим образом. 2) Полезно не только в низших классах средних учебных заведений, но и в среднем и старшем отделении начальной школы, для большей отчетливости усвоения правил правописания, заставлять детей записывать их в особо заведенную для этого тетрадь, причем записанные правила могут, конечно, по временам, в случае необходимости, и повторяться детьми¹. 3) Подробное изучение правил орфографии уместно лишь в средних учебных заведениях. В начальных же школах следует ограничиваться изучением только тех из них, которые относятся к числу более необходимых и существенных. 4) При сообщении ученикам правил орфографии полезно предупреждать их, особенно в младшем и среднем отделении начальной школы, что если кто-либо из них при письме диктуемых им примеров забудет сообщаемое им правило или помнит его, но затрудняется в применении его к тем или другим словам, то пусть он свободно заявляет об этом поднятием руки. Такого рода мера не только не ослабляет внимания детей, а, напротив, в значительной степени поддерживает его.

Когда орфографическое правило хорошо усвоено детьми, учитель приступает к диктовке примеров на него. Как диктуются эти примеры? Всеми педагогами единогласно утверждается, что

¹ При наличии этих правил в учебнике, конечно, нет необходимости записывать их в особую тетрадь. (П. А.)

примеры должны быть диктуемы неторопливо, достаточно громко и вполне отчетливо. Продиктованный пример должен быть повторен одним или двумя учениками, смотря по степени трудности примера. Большинство педагогов требует при этом, чтобы продиктованный пример, хотя бы он состоял из нескольких строк, непременно был всеми учениками усвоен настолько, чтобы не было нужды в повторении его. Такое требование слишком педантично и может только замедлить дело обучения правописанию, так как на удовлетворение его должно уходить у учителя слишком много времени. Особенно удовлетворение его трудно в начальной школе, где развитие детей весьма невелико. Вполне достаточно, если ученики усвоят его по частям, которые и должны быть диктуемы по мере написания их. Под частями здесь следует разуметь не отдельные слова, а ту или другую группу слов, например, главное предложение, придаточное и т. п. Если ученики забыли некоторые слова в продиктованном предложении, учитель должен повторить их. Но самый главный и трудный вопрос при объяснении того, как диктовать примеры на сообщенное правило правописания, заключается в том, как произносить их, по-книжному ли, т. е. так, как они печатаются в книге, или по-разговорному, т. е. так, как они слышны в обыкновенной разговорной речи. Большинство преподавателей диктует их не по-книжному, а по-разговорному. По мнению лучших педагогов, такой прием совершенно неправилен. Когда преподаватель произносит диктуемый пример по-разговорному, то чем громче, отчетливее и яснее он делает это, тем более затрудняет детей в деле усвоения ими искусства правописания. В самом деле, если дети слышат от учителя ясное, отчетливое произношение слов, например, с и н е в а моря, то как им, особенно слабым из них, не написать вместо слова синего слова синева? Ведь они явственно слышат от учителя, что он произносит это слово не иначе, как с и н е в а. Такой способ обучения детей правописанию на обучающей диктовке неизбежно должен только смущать детей и сбивать их с толку. Нам думается, что это обстоятельство служит главной причиной, почему дети путем диктовки трудно обучаются искусству правописания. По этой же причине, конечно, и некоторые педагоги в последнее время энергично восстали против диктовки, называя ее способом обучения никуда негодным и даже прямо вредным. Главная цель обучающей диктовки, говорят приверженцы ее, состоит в том, чтобы наивозможно отчетливее запечатлеть в сознании детей звуковой состав каждого диктуемого им слова. Если же такова существенная цель обучающей диктовки, то очевидно, вернейшим средством к достижению ее должно служить главным образом книжное произношение диктуемых примеров и притом произношение по слогам (к н и г а, д е л а - ешь). Когда каждое диктуемое слово произносится не только неторопливо, громко, отчетливо, вообще вполне ясно, но вместе с тем по-книжному и притом по слогам, то звуковой состав его невольно усваивается детьми наилучшим образом. Если дети будут писать на обучающей диктовке все диктуемые при-

меры по-книжному, не повредит ли это делу обучения их чтению? Нисколько, потому что им будет объяснено при этом, что так должны произноситься ими слова только на уроках диктовки, для того чтобы скорее научиться правописанию их, а на уроках чтения они должны произноситься иначе, т. е. так, как слышатся нами во время нашей обыкновенной, разговорной речи.

Если слова, продиктованные на обучающей диктовке, весьма трудны в орфографическом отношении, каковы, например, иностранные (рекогносцировка), многосложные (необходимость, присутственный) и т. п., то, кроме громкого, отчетливого и книжного произношения их, признается полезным предварительно подвергать их звуковому анализу, т. е. разложению сначала на слоги, а потом каждый слог на элементарные звуки. Такой анализ полезен не только в начальной школе, но и в низших классах средних учебных заведений.

Большинство преподавателей, сообщив детям в начале урока известное правило правописания, после этого в течение всего урока не подвергает орфографическому разбору ни одного из диктуемых примеров, предоставляя им самим находить те слова или части слов, к которым относится изучаемое правило правописания. Такой способ обучения правописанию, как показывает школьная практика, оказывается мало полезным, потому что дети, особенно в начальных школах, даже хорошо зная сущность сообщенного им орфографического правила, тем не менее нередко не прилагают его к делу. Поэтому гораздо разумнее и целесообразнее, если не все, то большинство диктуемых примеров подвергать до написания их орфографическому разбору. Прежде всего следует подвергать такому разбору те слова в продиктованном примере, к которым относится сообщенное на том же уроке орфографическое правило. Затем, полезно делать то же самое с такого рода словами, правописание которых хотя изучено было на предшествующих уроках обучающей диктовки, тем не менее нуждается еще в напоминании. Что касается остальных слов, находящихся в продиктованных примерах, то разбирать их в орфографическом отношении нет надобности. Иначе слишком много времени на уроках обучающей диктовки может уходить на орфографический разбор. Само собой разумеется, что при орфографическом разборе не следует входить ни в какие подробности. Чем быстрее он будет происходить, тем лучше, тем больше времени останется у детей на упражнение в правописании. Во многих случаях вполне достаточно только спросить, к какому слову в продиктованном примере относится сообщенное правило правописания или как должна быть написана известная часть того или другого слова и т. п. Вообще краткий орфографический разбор продиктованных примеров вполне гармонирует с сущностью обучающей диктовки, цель которой — научить детей правописанию и научить так, чтобы большинство ошибок, по возможности, было предупреждено и, следовательно, чтобы они сразу писали более или менее правильно. Если в диктуемых примерах встретятся такие случаи правописания, которые еще не

были объяснены ученикам (что всегда может произойти, как бы систематично ни был составлен сборник примеров для диктанта), то учитель, не входя в объяснение встретившегося случая правописания, тем не менее должен сказать им, как пишется подобного рода слова. Так делается для того, чтобы не давать детям никаких поводов для возникновения у них навыков к неправильному письму каких-либо слов.

Для того, чтобы правописание диктуемых примеров возможно лучше запечатлеть в сознании детей, полезно на некоторых уроках обучающей диктовки требовать от детей, чтобы они при письме примеров подчеркивали те части их, к которым относится сообщенное правило правописания: сделать, чистому, читаешь. . .

Само собою разумеется, что не все указанные приемы могут и должны употребляться на каждом уроке обучающей диктовки, а только такие, без которых никак нельзя обойтись при разумном ведении дела обучения детей правописанию. Что касается остальных, то ими следует пользоваться по мере надобности.

В большинстве школ уроки обучающей диктовки продолжаются по часу. Более опытные преподаватели держатся того мнения, что упражнения детей в правописании в течение целого часа весьма утомительно для них, а потому и мало полезно. Гораздо целесообразнее употреблять на это от 15 до 30 минут, но чаще делать это. Чем чаще упражнять детей в правописании, хотя бы и в течение только нескольких минут каждый раз, тем они скорее овладеют орфографическим искусством. Более чем полчаса необходимо бывает употреблять только на такого рода уроки диктовки, на которых приходится сообщать детям новые правила орфографии путем вывода их из анализа нескольких примеров. В этом случае урок обучающей диктовки с большою пользою для детей может продлиться и целый час.

Как при изучении всяких искусств, так и при обучении детей орфографическому искусству весьма важную роль играют первые, начальные уроки обучающей диктовки. Чем лучше и разумнее поставлено дело на этих уроках, тем скорее и успешнее пойдет и все дальнейшее обучение правописанию. Как же лучше всего организовать первые, начальные уроки обучающей диктовки? На начальных уроках обучающей диктовки обыкновенно диктуются только такого рода слова, при письме которых не требуется знания никаких других орфографических правил, кроме самого простого правила, состоящего в том, чтобы дети выражали каждый слышимый ими в слове звук соответствующей буквой в том порядке, в каком звуки находятся в данном слове. Таковы, например, слова: сани, луна, душа, рыба, рубаха. Как ни легко, повидимому, писать указанные слова, тем не менее школьная практика показывает, что дети иногда делают немало ошибок при письме их. Как нужно вести начальные уроки диктовки, чтобы дети не только возможно скорее научились правильному письму диктуемых им при этом слов, но вместе с тем получили прочную основу для дальнейших успехов в орфографическом

искусстве? Для достижения указанных целей на первых уроках обучающей диктовки дети каждое диктуемое слово, прежде чем приступить к письму его, должны предварительно разложить на слоги. На первых же уроках обучающей диктовки дети в связи с звуковым анализом слов непременно должны быть ознакомлены также с правилами переноса частей слова из одной строки в другую и с ударениями, находящимися над тем или другим словом в словах, состоящих из двух, трех и большего числа слогов, потому что приложение к делу умения правильного переноса частей слова из одной строки в другую может встречаться едва ли не на каждом уроке диктовки, а без правильного и быстрого определения ударения в словах нет возможности научиться правописанию многих слов, например, с сомнительными гласными звуками и пр.

ПРОВЕРОЧНАЯ ДИКТОВКА

Теперь перейдем к проверочной диктовке.

Как и когда производится этого рода диктовка?

1) На проверочной диктовке все слова произносятся, как и на обучающей, громко, отчетливо и неторопливо, но не по-книжному, а так, как они слышатся в обыкновенной нашей речи, причем не делается на ней (т. е. на проверочной диктовке) ни звукового анализа продиктованных примеров, ни орфографического разбора их.

2) На проверочной диктовке прежде всего диктуются те примеры, в правописании которых дети упражнялись на уроках обучающей диктовки. Но вместе с ними, конечно, следует диктовать и такого рода примеры, которые хотя не были писаны ими на уроках обучающей диктовки, но относятся к изученным детьми правилам. Только таким путем можно вполне убедиться, усвоено ли детьми умение писать правильно слова и предложения на сообщенное им орфографическое правило. Если на проверочной диктовке диктуются такие примеры, какие подвернутся под руку, т. е. примеры, не имеющие никакого отношения к пройденным детьми правилам правописания, то такой способ ведения ее, очевидно, совершенно не соответствует назначению ее.

3) Проверочная диктовка производится не раз и не два в году, а по изучении детьми на уроках обучающей диктовки одного или чаще всего нескольких правил правописания. Без проверочной диктовки преподавателю нет возможности узнать, следует ли идти далее в деле обучения детей правописанию, потому что тогда только можно приступить к упражнению их в письме на дальнейшие орфографические правила, когда прежде сообщенные им надлежащим образом усвоены ими. Но сверх указанного рода проверочной диктовки признается необходимым прибегать несколько раз в году и к такого рода диктовке, на которой должны диктоваться примеры, относящиеся не к двум-трем пройденным правилам правописания, а к целой группе их или даже ко всем пройденным правилам. Такого рода проверочная диктовка

дает ясное понятие о том, насколько основательно и разумно идет в школе дело обучения детей правописанию.

4) Ученики, написавшие продиктованные им примеры, прежде чем подавать диктовочные тетради преподавателю для просмотра и исправления их, в течение нескольких минут внимательным образом прочитывают написанное и исправляют допущенные ими ошибки, если заметят их.

5) Ошибки, допускаемые учениками на проверочной диктовке, исправляются ими так же, как это делается на уроках обучающей диктовки.

СПИСЫВАНИЕ

Обучение правописанию путем списывания состоит в том, что дети списывают с книги те или другие слова, предложения и даже целые статьи.

Материалом для списывания, подобно диктовке, должны служить не какие попало слова, предложения и статьи, а непременно специально для этого составленные и систематически расположенные. Поэтому все, что сказано нами относительно выбора материала для диктовки, в одинаковой мере относится и к выбору материала для списывания, вследствие чего как для диктовки, так и для списывания может служить один и тот же сборник примеров.

Уроки списывания примеров на каждое новое орфографическое правило, подобно таковым же урокам обучающей диктовки, должны начинаться с сообщения детям того орфографического правила, на которое составлены примеры, подлежащие списыванию. Списывание примеров без указания тех правил правописания, на основании которых они пишутся так, а не иначе, приносит мало пользы в деле усвоения детьми орфографического искусства, потому что в таком случае оно неизбежно принимает характер механической, неосмысленной работы.

Во избежание чисто механического списывания полезно на уроках списывания требовать от детей, чтобы они при письме слов, к которым относится сообщенное им правило правописания, ставили ударения над списываемыми словами, отделяли слоги один от другого, списывали не все слова подряд, а только те из них, которые относятся к изучаемому правилу, и т. д. Все такого рода приемы полезны и в том отношении, что, благодаря им, изучаемое правило орфографии непременно гораздо скорее, отчетливее и тверже запечатлевается в сознании детей, нежели при письме слов без указанных приемов.

Для того чтобы на уроках списывания дети вполне осмысленно занимались этой работой, необходимо по временам (особенно среди урока или в конце его) прерывать ее вопросами, обращенными более всего, конечно, к слабым и рассеянным ученикам, относительно того, чтобы они объяснили, почему написаны ими известные слова так, а не иначе. Когда дети будут знать, что учитель не ограничивается тем только, чтобы они правильно списали примеры с книги, но более или менее часто

требует от них объяснения причин, почему нужно писать их известным образом, то невольно будут стараться при списывании припоминать те правила орфографии, которые сообщены им для руководства при письме слов и предложений.

Для большей сознательности при списывании иные преподаватели требуют от детей, чтобы они списывали слова не подряд, а только некоторые из них, например, слова с сомнительными гласными или согласными звуками, слова, означающие действия, и т. п.

Но едва ли не самым главным и излюбленным приемом в деле обучения детей правописанию путем списывания следует признать так называемые орфографические самостоятельные упражнения. Самостоятельные орфографические упражнения довольно разнообразны по своему содержанию. Укажем главнейшие из них.

1. После слов, к которым относится изучаемое правило орфографии, в книге, с которой производится списывание, ставятся точки и горизонтальные черты. Такого рода точками и чертами означает то, что дети должны на месте точек и черт писать в своих тетрадях те же самые слова, какие находятся перед точкою или чертою, но в другой форме, в такой, о какой говорится в сообщенном им орфографическом правиле. Приведем несколько примеров такого рода самостоятельных орфографических упражнений.

а) Письмо слов с сомнительными гласными и согласными звуками: овцы — овца; козы; шесть — шестой; десять; бобы — боб; столбы; глаза — глаз; таза; лошади — лошадь; голуби; ложек — ложка; стружек; лавок — лавка; сливок.

б) Письмо уменьшительных и увеличительных имен: замок — замочек — замочка; цветок; мальчик — мальчика; пальчик; столик — столице; дом; белый — беленький; черный.

в) Письмо глаголов в неопределенном наклонении и в настоящем и прошедшем времени изъявительного наклонения: *заниматься*: я занимаюсь, ты занимаешься, он занимается, мы занимаемся, вы занимаетесь, они занимаются; *отправляться*: —, —, —, —, —; *чернеть*: чернею, чернеешь, чернеет, чернеем, чернеете, чернеют, чернеет; *болеть*: —, —, —, —, —, —.

2. Части слов, к которым относится изучаемое правило орфографии, опускаются в книге, с которой производится списывание, причем на месте опущенных букв находится в них небольшая горизонтальная черта, точка, звездочка и т. п.

3. Образование сложных слов из слов, помещенных в книге для списывания, например, из слов: *пар* и *ход*, *земля* и *описание*, по образцам, находящимся перед подобного рода словами: *чернослив*, *путешествие*.

Преподаватели дают детям все указанные самостоятельные орфографические упражнения не иначе, как предварительно показав на классной доске, как они должны быть производимы ими в их тетрадях.

Можно ли оставлять детей при обучении их правописанию путем списывания без проверочной диктовки? Некоторые из пре-

подавателей признают в этом случае обращение к проверочной диктовке делом совершенно излишним. Но нам кажется, что без проверочной диктовки нет никаких других средств убедиться, что дети научились правильно писать на известные орфографические правила и что следует переходить с ними к упражнению их в письме на другие дальнейшие правила орфографии. Самостоятельные письменные сочинения заменить собой не могут проверочной диктовки, потому что не в каждом из них могут встречаться все правила правописания.

СОВМЕСТНЫЙ СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ ПРАВОПИСАНИЮ

Организация совместного способа обучения правописанию может быть довольно разнообразна. Изложим главнейшие и более существенные виды ее.

1. Каждый новый урок правописания, т. е. такой урок, на котором сообщается новое орфографическое правило, начинается со списывания примеров на него, продолжается диктовкой слов на то же правило и оканчивается списыванием примеров на то же сообщенное правило орфографии. Таким образом, практическое изучение каждого орфографического правила при этом виде организации начинается и оканчивается списыванием, а диктовка занимает лишь промежуточное положение в этом случае.

2. Практическое изучение каждого орфографического правила начинается списыванием примеров на него и оканчивается диктовкой. В этом случае после диктовки дети больше не занимаются списыванием слов на сообщенное правило.

3. Изучение правописания на данное орфографическое правило начинается диктовкою и оканчивается списыванием.

4. Учитель обучение правописанию ведет, главным образом, посредством диктовки, но при этом все трудные в правописании слова пишет на классной доске для того, чтобы дети писали их согласно не с одним только звуковым составом их, но, вместе с ним, и с буквенным составом их, тщательно рассматривая в этом случае внешний вид их на доске. Особенно полезным признается в этом случае писать на классной доске такие слова, правописание которых не может быть определено посредством произношения.

5. Уроки правописания, даваемые самим учителем, состоят по преимуществу из диктовки, а изучение правописания, производимое без учителя на самостоятельных работах (в начальных школах) и на дому, — путем списывания.

В. Зимницкий, Русская школа, 1897, № 3.

Примечание. обстоятельные и в большинстве верные указания Зимницкого нуждаются все же в некоторых замечаниях.

Нельзя согласиться с требованием произносить диктуемый материал не согласно правилам литературного произношения, а так, как слова пишутся. В таком случае у учащихся будет создаваться конфликт между правилами произношения, на которых учитель должен настаивать в плане развития навыков устной речи, и правилами письма.

Правильным решением вопроса нужно признать следующее: учитель произносит всю фразу, соблюдая правила литературного произношения; затем, при чтении ее по частям он заставляет произнести сомнительное слово по слогам. „Скажи по слогам, как ты напишешь это слово“; во всяком случае искажения литературной речи не будет.

Нельзя, далее, рекомендовать, хотя бы частично, написания на доске учителем слова в ошибочном виде для его исправления. Не следует и заставлять ученика громко произнести ошибочно написанное слово: надо добиваться правильного, а не ошибочного образа слова; если же нужно убедиться, знал ли ученик, как написать слово, то надо заставить его произнести по слогам.

Нельзя допускать двоякого произношения диктуемого; при обучающей диктовке по написанному, а при проверочной по правилам живого литературного произношения. (П. А.)

КАК НАУЧИТЬ ПИСАТЬ ПРАВИЛЬНО

Д. Тихомиров



1. Прежде чем приступим к рассмотрению средств, коими достигается правописание, постараемся определить главнейшие виды ошибок, которые можно встретить у начинающих.

Главное, чем руководствуется ученик при письме—это произношение, а потому при правильном ведении начального обучения по звуковому методу не встретится ошибок, которые доказывали бы неуменье ребенка различать звуки в слове, если только звуки эти без труда определяются произношением. Без сомнения, на первое время в слогах, состоящих из нескольких согласных, стоящих рядом, ребенок еще может иногда ошибиться, но таких слу-

чаев будет немного, и ошибки эти скоро совсем исчезнут из тетрадей учеников после немногих упражнений, при которых особенное внимание будет обращено на правильное выделение звуков из данных слов. Случается, что дети пропускают гласную букву, гораздо реже согласную. Это уже прямо зависит от недостатка умения правильно разлагать слова на звуки.

Иногда, только очень редко, дети не ставят мягкого знака в окончании слов, не догадываясь, что та же согласная буква может иметь не только мягкое (как это есть в данном случае), но и твердое произношение. Ошибки эти чаще встречаются у учеников, мало упражнявшихся в употреблении мягкого знака при письме во время прохождения букваря. Но и эти ошибки не заставляют долго останавливаться: несколько упражнений, некоторый навык, немного внимания, и ошибок этих не будет.

Выше было замечено, что единственным руководством для начинающего на первое время служит произношение; но произношение, как известно, не всегда может быть верным руководителем в правописании; напротив, оно очень часто может ввести в заблуждение — в тех случаях, где трудно различать, какой звук слышится, или же, наконец, прямо в ошибку, где правописание отстает от произношения. Таким образом, дети пишут — галава, тенуть (вм. тянуть) и пр.; добрава, синева, ево, и пр.; ученики неправильно пишут, как неправильно говорят: сядит (вм. сидит), энтот (вм. этот) и пр.

Если в некоторых случаях произношение вводит пишущего в заблуждение, то еще чаще оно совсем не отвечает на вопрос: какой в данном случае слышен звук? — Мы говорим о тех случаях, где ребенок, сам произнося неясно звуки, скрадывая их в быстром разговоре, не может отдать себе отчета, какой это звук, как, например, при произношении окончаний имен прилагательных — *ую, ою, ым* и пр. Ошибки эти свойственны не только всем детям, но и всем полуграмотным взрослым, так как окончания слов очень часто неуловимы для слуха, как замечено, вследствие скорого произношения, с одной стороны, а с другой, — по причине их звукового сходства.

Наконец, последний разряд ошибок — это те случаи, когда пишущий сливает два или даже три слова в одно; этой участи чаще всего подвергаются союзы, предлоги, отрицания, а иногда и местоимения. В этом случае опять-таки пишущего вводит в заблуждение произношение, так как в разговоре мы не отделяем одного слова от другого настолько, чтобы это можно было чувствовать непривычному уху, а главное — полное отсутствие сознательного отношения к речи: следя главным образом за мыслью, говорящий совершенно бессознательно относится к тому, что служит средством для выражения этой мысли; для него отдельные слова, как части его же речи, не существуют, как не существует отдельное значение этих слов, следствием чего и являются указанные выше ошибки.

Вот самые главные, чаще всего встречающиеся у начинающих, ошибки. Зная различные виды ошибок и причины, от которых происходят эти ошибки, мы найдем и средства, кои приведут учащихся к правописанию.

2. Одним из средств для достижения целей правописания, бесспорно, должно служить знание грамматики. Но практика указывает, что знание грамматики еще не ручается за правильное письмо: ученик отлично знает правила и очень плохо пользуется этими знаниями при письме; да и не все случаи правописания находят себе объяснение в грамматике, особенно же в грамматике элементарной.

Посмотрим же, при каких условиях знание грамматики может действительно принести надлежащие, ожидаемые результаты. Что должен делать ученик, знающий грамматику и правила правописания, во время самого письма, чтобы избежать ошибок? В то время, когда он пишет, с чужого ли голоса, или излагает свои

мысли, все равно он должен слово, которое ему нужно написать, подвести под соответствующий разряд частей речи, определить форму этого слова, и, наконец, припомнить правило, сюда относящееся; так должен делать ученик, если правописание этого слова действительно определяется таким путем, и так действительно приходится поступать ему в большинстве случаев.

Если же случай правописания данного слова относится не к окончанию, то ученику приходится идти по другому пути. Так, при встрече с сомнительным гласным звуком, ребенок определяет, сомнительный это звук или нет, т. е. находит в слове ударение; и если окажется, что звук действительно сомнительный, он изменяет слово так, чтобы ударение пришлось над сомнительным гласным звуком, а тогда уже, определив этот звук, он обозначает его соответствующим знаком — буквой. В том и другом случае, нельзя не признаться, ребенку представляется не совсем легкий труд, от него требуется, помимо внимания, и многое другое. Ясно, что ребенок только тогда воспользуется известным ему правилом, когда он в состоянии будет предварительно верно ответить самому себе на поставленные им же самим вопросы: к какому отделу правил относится данный случай правописания? Какой это разряд слов? Какая это форма? Какое правило правописания относится к этой форме? Таким образом, пользование правилами обуславливается знаниями грамматическими; только отчетливое знание форм дает ответы на вопросы.

Но этого еще недостаточно: когда ученик пишет, тут ему некогда долго раздумывать, некогда останавливаться на разрешении того или другого вопроса: работа эта должна производиться быстро, почти незаметно для него самого, — иначе он или отстанет от других, или потеряет нить содержания диктуемого, что может ввести в новые ошибки, или же совсем перестанет думать о диктуемом и наделает еще большее число ошибок. Итак, очевидно, что кроме основательного и отчетливого знания грамматических форм, ученик должен владеть умением быстро писать (так быстро, как этого требует процесс письма), в то время, которое тратится на написание слов, определять и разряд слов, и форму слова, и правило, относящееся к этой форме. Это необходимо должен иметь в виду учитель при устном грамматическом разборе, чтобы постепенно, путем частых упражнений, довести учеников до умения быстро определять формы слов, до отчетливого знания, какими буквами обозначается каждая известная ученику форма.

По месту, занимаемому в слове, ошибки могут быть трех родов: а) ошибки в приставках, б) в корнях и в) в окончаниях (суффикс и флексия). Сообразно с этим должны быть сообщаемы и группируемы в сознании учеников и правила правописания. Определение состава слов должно быть для ученика исходною точкою для отыскания того или другого правила правописания. Без этого учащийся может впасть в противоречия, в сомнения, может сделать новые ошибки и от неправильного применения известного ему правила. Вообще нужно заметить, что близкое и

обстоятельное (практическое) знакомство с составом слов есть самое верное средство, коим скорее всего может быть достигнуто правописание.

Немалое значение по отношению к правильному письму имеет и навык — умение поверять себя, находить ошибки в написанном.

Практика показывает, что ребенок при знании известного правила делает все-таки ошибки против этого правила; по указании на ошибку он сумеет исправить ее и объяснить, почему следует писать так, а не иначе; сам же этой ошибки не видит и не находит при чтении написанного. Дело в том, что ребенок не читает в полном смысле этого слова, — он только бегло, поверхностно смотрит на буквы, не замечая и не видя даже каждой из них, как и при чтении книги, он быстро схватывает очертание первоначальных букв, а потом уже без труда догадывается, какое написано слово. При чтении только что написанного, он еще менее всматривается в буквы, так как хорошо помнит, что писал, а потому и не читает, а произносит слова на память.

Нет сомнения, что такое чтение не может служить проверкой написанного, так как оно не дает средств видеть и находить ошибки в написанном. Пусть ребенок при поверочном чтении видит каждую букву, и тогда многие ошибки будут найдены им самим и им же самим и исправлены, тогда ребенок приобретет привычку — умение видеть свои ошибки и поправлять их. Такое чтение-исправление должно быть на первое время непременно медленным, иначе ученик не в состоянии будет вполне всмотреться в написанное. Непременным условием для образования этого умения должна служить полная самостоятельность ученика; если учитель сам будет указывать на ошибки, то цель не будет достигнута; пусть ученик сам читает ошибочно написанную фразу, если только ошибка может быть обнаружена чтением, читает по требованию учителя два-три раза, пока не найдет этой ошибки.

Грамматические знания, как видно из предыдущего, могут служить средством к правильному письму только при условии полнейшего их усвоения; а такое усвоение приобретается временно, путем продолжительных упражнений; следовательно, влияние этих знаний на правописание скажется только в конце, а не в начале школьных занятий. Что же поможет учащемуся писать правильно в первое время его учения? Кроме того, грамматические сведения, особенно в элементарном курсе, не обнимают собой всех случаев правописания, из которых, притом, многие и не имеют других объяснений, кроме как — «так принято». Не нужно также забывать, что в конце концов правописание должно быть бессознательной привычкой, механическим навыком; желательно, чтобы пишущий был поставлен в возможность совсем не думать о правописании и все-таки писать правильно.

Мы постараемся образовать в учащихся ряд впечатлений, коими можно было бы пользоваться для правильного письма: это — впечатление слуха и глаза.

Мы видели, что дети часто делают ошибки против произношения: неправильно пишут, как и неправильно говорят, ошибаются, потому что не могут уловить того или другого звука произнесенного слова, наконец, впадают в ошибки и потому, что произношение часто расходится с правописанием. Таким образом, правильное произношение может в очень многих случаях служить руководством к правописанию.

Учитель должен служить образцом для ученика: каждое слово он произносит громко, отчетливо, ясно, правильно, и это соблюдается не только при упражнениях в правописании, но и в других занятиях. Своим правильным, ясным и громким произношением учитель может произвести впечатление на слух ученика, и чем сильнее это впечатление, тем дольше оно сохранится и тем лучшим будет служить руководством при письме.

Признавая важность влияния произношения на правописание, учитель потребует, чтобы и сами ученики при всяких занятиях произносили слова громко, правильно и ясно. Здесь мы говорим пока только о тех случаях, где правописание не расходится с произношением, где ошибки могут быть только от неправильного или же неясного произношения той или другой части известных слов.

Кроме этого общего средства, которое находит себе место при всех школьных занятиях, мы укажем и на средства специальные, коими учащий пользуется только при письме. На уроках правописания хорошо заставлять детей произносить слова не так, как они обыкновенно выговариваются, а как пишутся; пусть учитель и дети произносят слова до написания их, а потом и читают написанное таким образом: доброго, синего, голова, корона и пр., а не доброва, синева, галава, барана. Нельзя думать, чтобы такой способ произношения мог дурно повлиять на правильность детской речи вообще: ребенок хорошо понимает, почему он так произносит, и ни в каком случае так говорить не будет¹. Чтобы произвести более сильное впечатление, которое бы засело в памяти слуха, учитель заставляет произносить слова не только отдельных учеников, но и целый класс хором; а чтобы каждый звук дошел до слуха ребенка, чтобы такое произношение не могло казаться диким и неестественным, дети произносят слова хором по слогам. При произношении слова по слогам все сомнения уничтожатся сами собою. Учитель произносит сам по слогам известное слово, а потом то же самое делают и ученики, повторяя одно и то же несколько раз, особенно ударяя на те слоги, в которых есть какое-либо сомнение; наконец, совсем выделяют такие слоги из слова и произносят их отдельно. Такое хоровое произношение слов более всего уместно в следующих случаях: а) при произноше-

¹ См. по этому поводу примечание, сделанное мною (П. А.) выше, по отношению к высказываниям Зимницкого. Далее, впрочем, Тихомиров правильно указывает на прием произношения по слогам, сглаживающий „дикость и неестественность“ побуквенного произношения (П. А.).

ний слов, правописание которых одинаково с произношением; б) при произношении слов с сомнительными гласными звуками; в) при произношении слов с сомнительными согласными дети должны сомнительный гласный и согласный произносить не так, как он слышится, а так, чтобы по слуху можно было узнать, какую букву следует написать в данном случае; г) при произношении прилагательных с окончаниями: *ую, ою, ым, ом* и пр.; глаголов с окончаниями: *е-шь, и-шь, ут, ют*, и пр.; д) при произношении слов многосложных, и особенно таких, кои имеют один или несколько неясно слышных суффиксов, или приставок.

Вообще нужно заметить, что не только в этих случаях, но и во многих других, дети имеют привычку особенно неясно произносить окончания слов, — будут ли это звуки гласные или согласные, на что и следует обратить особое внимание при произношении.

Для предотвращения ошибок в слиянии нескольких отдельных слов, учитель заставляет произносить хором и целые слова зараз: произнесите первое слово! второе! третье! и т. д.; предлоги, союзы, отрицания и другие односложные слова, в которых больше всего ученики ошибаются, произносятся отдельно от рядом стоящих с ним слов.

Упражнения в приобретении навыков слуха, как средства для правильного письма, и по своему значению, и по простоте приемов и наконец потому, что навыки эти не обуславливаются никакими грамматическими правилами, должны быть введены в занятия с первых же дней обучения ребенка, должны предшествовать сообщению самых простых правил правописания. Тогда можно надеяться, что практическое усвоение сообщаемых правил будет приобретено с меньшим трудом, так как ребенок в состоянии будет при этом все свои силы исключительно сосредоточить только на выполнении этих правил, а все, что может быть определено слухом, его уже несколько не будет затруднять.

Насколько важны при начальном обучении правописанию навыки слуха, настолько же необходимы и навыки глаза. Очертание слова, состоящее из очертания отдельных букв, производит впечатление на глаз точно так же, как и произношение на слух. Если впечатление сильно, то оно долго сохраняется в нашем сознании, и мы без труда можем вызывать его из нашей памяти, припоминать, воображать. Сила же впечатления зависит от степени нашего внимания к наблюдаемому и от количества наблюдений, делаемых над одним и тем же предметом: чем чаще мы будем смотреть на один и тот же предмет, чем внимательнее будем рассматривать его как в целом, так и в частях, тем впечатление будет глубже, тем на большее время сохранится оно в нашей памяти.

Нет никакого сомнения, что память глаза может оказать значительную услугу правописанию: пусть ребенок хорошо всмот-

рится в слово, хорошо запомнит его очертание в частях, пусть каждая буква запечатлеется в его сознании, и тогда ему не трудно будет вообразить, представить себе это слово в том виде, как оно пишется, и таким образом руководствоваться этой памятью при написании этого слова.

Главным средством для достижения этого навыка служит списывание, но не то механическое, бессмысленное списывание, где ученик букву за буквой списывает к себе в тетрадь с прописи или книги; такое списывание не принесет никакой пользы: ребенок видит только отдельные буквы, слово же в целом не производит никакого впечатления: ученик напишет одну букву и отправляется за отыскиванием другой — этого же слова, первая бывает уже забыта. Не соответствует настоящим целям и такое списывание, где ученик только мельком заглядывает в книгу, бегло пробегает глазами все буквы слова для того только, чтобы по этим буквам прочитать слово; в большинстве случаев ребенок дойдет только до половины слова, догадывается об остальном и начинает писать, т. е. разлагает слово на звуки и обозначает, как умеет, эти звуки буквами, вследствие чего при подобном списывании являются такие же ошибки, как и при диктовке. Нужно требовать, чтобы, списывая, ребенок всматривался в очертание букв настолько, чтобы мог вообразить себе слово так, как оно написано, и затем уже начинал писать.

Понимая важность навыка глаза, учитель не даст места образованию таких навыков, которые бы принесли вред ученику, научив его писать неправильно. Учитель не допустит, чтобы ученик его впал в ошибку, если ошибку эту можно предупредить; учитель не оставит в тетрадях учеников ошибок неисправленными; он не допустит, чтобы ошибка оставалась в продолжение некоторого времени на классной доске неисправленной; он постарается поправить и опечатки в книге, по которой дети упражняются в чтении; укажет на эти опечатки и заставит детей исправить их, прежде чем приступят они к чтению статьи.

Таким образом, грамматические сведения, навыки уха и глаза суть общие средства, служащие к достижению целей правописания. Скажем теперь еще несколько слов о том, когда следует начинать занятия правописанием, и в какой мере должны производиться эти занятия.

Следствием слишком позднего начала занятий правописанием может быть образование навыков неправильного письма, от которых ребенок может освободиться впоследствии только с большим трудом. Ввиду этого обстоятельства учитель не отложит на продолжительное время занятий правописанием, а начнет их возможно раньше. В народной школе есть и другая еще причина, заставляющая учителя поступать таким образом, это — недостаток времени.

Если учитель с первого же года не позаботится сделать хотя что-нибудь в видах правописания, то он через это, без сомнения, потеряет очень многое; упущенное время здесь положительно невозвратимо и невознаградимо, этим самым он значительно

ослабит и все другие виды письменных упражнений и поставит себя в совершенную невозможность вести их впоследствии в тех размерах, в каких следовало бы.

Учитель должен иметь в виду правильное письмо учеников с первых же уроков занятий с ними, не выходя при этом из границ преобладающих занятий; он не допустит, чтобы ученики делали ошибки при письме, и если заметит, то во всяком случае исправит: он заставит детей говорить громко, отчетливо, правильно, может заставлять произносить слова хором и поодиночке, списывать, выписывать из книги, соблюдая при этом указанные выше требования для образования навыков глаза и уха; но дальше этого он не пойдет на первое время. Только после прохождения букваря учитель сообщит самые первоначальные правила правописания, которые непосредственно вяжутся со всеми предшествующими занятиями при обучении по звуковому методу.

Д. Тихомиров, Азбука правописания, часть первая, М. 1882.

III. ОТДЕЛЬНЫЕ ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПРАВОПИСАНИЮ

А. Алферов

Вопрос об обучении орфографии распадается на следующие отделы:

1) Способы закрепления в памяти учащихся правильных словесных форм.

2) Упражнение способностей человека с помощью орфографических задач.

3) Способы проверки достигнутых результатов.

4) Приемы исправления ученических ошибок.

Рассматривая обучение правописанию в этих отделах вопроса, нам представляется возможным отдать себе более ясный отчет о том, в какой мере вышеупомянутые два принципа могут быть реально проведены в самом обучении.

По первому отделу мы имеем в виду рассмотрение выгодных и невыгодных сторон таких упражнений, как а) списывание с правильного текста, б) чтение, в) письмо заученного наизусть, г) предупредительные диктанты. По второму — а) немые, зрительные диктанты, б) пользование орфографическими словарями, в) проверочные диктанты.

Переходя к первым четырем группам упражнений, нужно сказать, что переписывание правильного текста признается в настоящее время и экспериментаторами — психологами и педагогами одним из полезнейших упражнений для усвоения правильных словесных форм...

Сущность оснований, указывающих на выгодную сторону переписывания, сводится к психо-физиологической стороне дела. Процесс усвоения словесных форм в письме включает в себе элементы зрительные и элементы мускуло-двигательные.

Списывание — это не что иное, как смотрение, поддерживаемое движениями письма. Списывающий все время взглядывает на лежащий перед ним текст, и значение движений письма должно при этом прежде всего состоять в том, что они принуждают пишущего, как уже упомянуто, к точному зрительному анализу форм и к обусловленному этим анализом запечатлению зрительного образа написанного слова: внимание пишущего, таким образом, дольше останавливается на образе слова. Этот временной момент имеет даже решающее значение, определяя собою различие результатов, получаемых при применении различных методов правописания; далее, это косвенное влияние на запечатление слова имеют движения, выполняемые при письме¹.

Мейманн очень дорожит деятельностью сознания в усвоении правильных форм слова...

Нам лично кажется, что такое обращение к зрению, слуху, мускуло-двигательному чувству и сознанию, — действительно наиболее целесообразный педагогический прием. Нам приходилось не раз и уже давно убеждаться на опыте, что переписывание, соединенное с сознательным отношением к форме слова, дает лучшие результаты, чем простое переписывание, и для того чтобы все ассоциации, получаемые в этой работе, получали особую прочность, нам доводилось с некоторыми результатами выполнять следующие условия такого переписывания:

1) Текст для переписывания выбирался небольшого объема — печатных строки три-четыре, и это потому, что всякое впечатление остается в памяти тем долее, чем оно свежее; длительное впечатление утомляет, и свежесть его теряется.

2) Ставилось требование, чтобы размер букв был крупен (самое лучшее переписывать между двумя линейками), и переписывание шло медленно и каллиграфически, так как в этом случае внимание пишущего останавливается долее именно на форме слова, — в той мере долго, сколько нужно, чтобы форма прочнее запечатлевалась. Нам несколько раз приходилось убеждаться, что быстрое, небрежное переписывание дает такие мелькающие и поверхностные впечатления, что становится не только безрезультатным, но приносит значительный вред, привнося в самое переписывание новые и новые ошибки. Такое переписывание — более, чем напрасная трата времени.

Мысль Ф. Буслаева и В. П. Шереметевского о том, чтобы для уроков чистописания подбирать такие слова, которые соответствовали бы параллельному курсу орфографии, думается нам, очень целесообразна и могла бы давать хорошие результаты; нам не случалось только видеть ее проведенной последовательно, так что опираться на какие-либо факты здесь мы не можем.

3) Мы предлагали подчеркивать в переписанном тот слог или ту букву, которые в данном слове наиболее характерны для правописания слова, которые соответствуют какому-либо правилу, известному ученику. При этом мы особенно настаиваем на педантичности такого подчеркивания: необходимо, чтобы и подчеркивание делалось тщательно, медленно, и чтобы подчеркиваю-

¹ E. Meumann, Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik.

шая черта не выходила за пределы того, что нужно ею отметить. Этот педантизм подчеркивания имеет серьезные основания: он вызывает большее внимание ученика к тому, что наиболее нужно ему запечатлеть в своей памяти, и сосредоточивает его на образе, который имеет в данном случае наибольшее значение.

4) Принимая от ученика переписанный текст, мы искали от него объяснения, почему переписанные им слова следует писать именно так, как они были написаны. Само собою разумеется, что в переписывании включались те слова, правописание которых ученик объяснять мог; если же в тексте встречались какие-либо новые слова, для объяснения правописания которых у ученика подготовки не было, то приходилось или самому давать объяснения их правописания, или говорить ученику, что правила, сюда относящиеся, он узнает со временем.

Последовательно проведенное, такое переписывание давало удовлетворительные результаты; пригодность этих условий переписывания, между прочим, в наших глазах доказывается тем, что некоторые удачные результаты при соблюдении этих условий получаются даже и тогда, когда приходится предлагать именно такое переписывание в старших классах для учащихся, которые и здесь продолжают делать орфографические ошибки...

Второе, на что указывают, как на средство обучения правописанию — это широкое чтение. Говорят, кто больше читает, тот и грамотнее пишет. Но мнение это верно только отчасти; по крайней мере, учитель русского языка нередко оказывается в очень затруднительном положении, когда ему приходится оценивать сочинение ученика, свидетельствующее о большой начитанности юноши, о его развитии, о действительном владении языком, и в то же время заключающем в себе немалое количество грамматических ошибок, обычно признаваемых за грубые...

Такие случаи, нередкие в практике каждого учителя, находят свое объяснение в психологических процессах чтения у большинства людей, и особенно у тех, которые читают вдумчиво. Ведь, чем более увлекает нас содержание читаемого, тем менее мы в состоянии замечать по дороге формы слов, бегущих перед нашими глазами; эти формы не доходят до нашего сознания, мы видим при этом фонемы, т. е. минуя знаки слов, прямо их звуки и смысл, и все эти словесно-формальные впечатления при этом мелькают перед нами с быстротою молнии такую непрерывную цепью, что трудно даже и говорить об ясности образов слов, которое дает чтение человеку, увлеченному содержанием читаемого. Если же при этом читатель не приучен с детства всматриваться в форму слова, если у него вообще на нее нет глаза, то самое широкое чтение почти ничего не дает ему для орфографии...

К приемам, имеющим в виду укрепление в памяти форм слов, относится еще писание заученного наизусть, но мы не думаем, чтобы этот прием был особенно производительным средством. Заучивать отдельные слова — это слишком скучно; заучивать связанные тексты непроизводительно потому, что в них значитель-

ная часть всегда не будет подходить под те правила, применение которых наиболее будет нужно в данную минуту...

За последние годы все больше входит в употребление другой прием — так называемый предупредительный диктант — название, данное этому диктанту потому, что его назначение предупредить возможность делания ошибок учащимися.

Сущность этого упражнения заключается в следующем. Желая, с одной стороны, укрепить в памяти учащихся уже известные им случаи правописания, а с другой — помочь им усвоить новые правила, преподаватель, запасшись соответствующим материалом, состоящим из небольших и законченных по смыслу предложений, прежде чем дети начнут их писать, удостоверяется, правильно ли они представляют себе орфографию слов задуманного диктанта. Он разбирает предварительно с ними правописание тех слов, которые, как он думает, могут затруднить учащихся и повести к ошибкам. После такого разбора задуманного диктанта, для того чтобы еще более оградить учащихся от возможных ошибок и чтобы присоединить к диктанту зрительные впечатления, соответствующие укреплению в памяти образов слов, преподаватель или сам пишет на доске одновременно с классом уже разобранные орфографически предложения, или предлагает это сделать кому-либо из учащихся, на грамотность и на умение писать на доске которого он может рассчитывать.

Таким образом, предварительно разобранные и с помощью классной доски записанные предложения дают наименьший процент ошибок, но именно наименьший и далеко еще не гарантируют полной безошибочности выполнения задачи классом, в зависимости от степени внимания, энергии и различия способностей и склонностей учащихся. Вот почему, даже и во время этого упражнения, преподавателю необходимо просматривать работу тех учащихся, на безошибочное письмо которых у него меньше надежды. Следить за такой работой учащихся необходимо еще и затем, чтобы предупредить возможность небрежного письма, которое всегда вредно для орфографии...

Все эти только что названные приемы (списывание, чтение, писание выученного наизусть, предупредительные диктанты) рассчитаны главным образом на укрепление в памяти орфографических форм; но есть приемы, в которых личность ученика может проявиться несколько более, которыми можно упражнять, обучая в то же время орфографии, и некоторые другие духовные способности ученика.

К таким упражнениям мы относим прежде всего столь осуждаемый в настоящее время диктант. Особенно определенно отрицают всякое значение этого приема у нас В. П. Шереметевский и Ц. и В. Балталон. Надо, впрочем, сказать, что их возражения при более тщательном их рассмотрении, в наших глазах, не могут считаться окончательно развенчивающими это старинное и далеко не бесполезное упражнение, несмотря даже на многие замечания, делаемые в том же направлении современной экспери-

ментальной психологией. Защищая приемы, основанные на автоматичности правописания, Ц. и В. Балталон пишут:

Сравнивая с этой схемой (психологической схемой процессов письма по Лаю) схему диктанта, мы замечаем, что в диктанте, во-первых, отсутствует активная деятельность живого, предметного мышления, составляющая внутренний источник, исходный момент письменного изложения. Процесс диктанта начинается прямо с звуковых впечатлений. Монотонные, растянутые до неузнаваемости звуки, издаваемые диктующим, падают, как однообразные капли воды с крыши, гипнотизируя живую образную мысль и направляя все внимание пишущего на уловление неинтересных, лишенных значения звуков...

Не разделяя взгляда Ц. и В. Балталон, что орфографическим правилам нечего делать при обучении правописанию, мы не можем согласиться и с их замечаниями, что в диктанте «отсутствует активная деятельность» и никак не можем понять, почему при обучении орфографии внимание ученика не может быть направлено на «живое предметное мышление», хотя, конечно, этим предметом будет не содержание рассказов, только что прочитанных детям, не какая-либо сцена их жизни. Это внимание будет направлено на звуки языка; но разве звуки языка не дают материала для предметного мышления, притом живого мышления, если вы заинтересовали этим предметом детей?.. Мы не можем понять также возражения против диктанта с точки зрения «монотонности, растянутости» и т. д. Монотонным можно сделать все, что угодно. Прочтите детям вслух монотонно хотя бы рассказ Толстого, и вы погубите дело; это возражение, очевидно, не имеет ничего общего с существом дела в диктанте и составляет случайный признак не диктанта, а того лица, которое взялось бы за этот прием, не имея точного представления о том, как им надо пользоваться, или не желая применять этого приема как следует.

В. П. Шереметевский указывает, что диктанты обычно детям непосильны, что они заключают в себе много слов, новых по правописанию для учащихся; что эти слова становятся как бы ловушками, в которые попадают учащиеся; что диктанты трудны и по объему, и по слогу, и по содержанию. Он приводит, как пример, описание «Грозы» из Гончарова, «Летние туманные дни» из Тургенева, известный «Днепр» Гоголя, и нельзя не согласиться, что такие вещи диктовать в 2-м классе средней школы в большинстве случаев непедагогично.

Он указывает также, что диктант — плохое средство для обучения правописанию; что ученики во время диктанта волнуются об отметке, грозящей им за неудачный диктант, и или ничего не соображают, или соображают очень криво (пишут: бачушка, босяком, короул и т. п.). Опасность диктанта, по его мнению, заключается и в том, что этот прием слишком удобен для учителя и может повести к большим злоупотреблениям...

Все возражения В. П. Шереметевского как в той части, где он говорит о слуховых впечатлениях, так и в той, где он говорит о других условиях диктанта, делающих его вредным упражне-

нием, нам кажутся направленными против случайностей неверной постановки дела и никак не против сущности диктанта, нормально поставленного.

Представим себе, что объем диктанта невелик (минут на пятнадцать, двадцать среднего ученического письма), представим себе, что выбираются не сложные периоды с множеством риторических приемов, как бывает у Гоголя, а, наоборот, простые предложения на правила, известные учащимся, причем все неизвестное им предварительно разъясняется; представим себе, далее, что учащиеся пишат свою работу спокойно; представим, что им диктуют не монотонно, а ясно, просто и внятно; представим себе все эти весьма допустимые и возможные условия, иначе отбросим все случайные злоупотребления и неправильности, которые могут исказить какую угодно работу, и что у нас остается?

У нас остается вот что.

Ребенку предложена совершенно посильная для его знаний и способностей задача; он поставлен в условия, дающие ему возможность правильно ее решать; правильное ее решение дает ему большое моральное удовлетворение — такого рода, которого не может дать ни списывание, ни предупредительный диктант; решая эту задачу в определенных условиях времени, места и порядка, ребенок упражняет свою волю, и сам для себя проверяет степень своего знания, а получить настоящую уверенность в действительном знании предмета весьма радостно и важно. Это дает силы для дальнейшей работы, это открывает на новые труды...

Аналогичную работу с только что названными проверочными диктантами представляют з р и т е л ь н ы е (немые) диктанты, допускающие соединение с предупредительными формами диктанта... В сущности — это задачки на правописание. Очень удобно предложить классу раскрыть такой задачник на определенной странице: там ученики найдут примеры на соответствующий отдел правописания, причем в отдельных словах, представляющих собою задачу, пропущены (нарочно не напечатаны, а обозначены многоточием) буквы, наиболее интересные в орфографическом смысле. Преподавателю представляется полная возможность решить эти задачи с классом сначала устно, а затем предложить учащимся поставить на соответствующие места те буквы, которые выяснятся после обсуждения. Такую работу хорошо производить всем классом, она может быть интересной и даже веселой; это упражнение, по производительности затраты труда и времени, заслуживает полного внимания; но ему можно отдавать в классе минут пять-десять, иначе притупляется к нему интерес и ослабляются результаты.

По этим упражнениям удобно задавать и домашние работы, но только в том случае, когда вы твердо уверены, что ваши ученики в силах правильно решать эти задачи, иначе это упражнение может повести только к деланию новых ошибок и порче начинающей создаваться орфографии. Но будет ли упражнение вестись в классе, будет ли оно задано на дом, всякий раз приходится внимательно следить за состоянием знаний учащихся и

отнюдь не давать им такого материала, который по состоянию их знаний оказался бы для них слишком легок, иначе исчезнет в этой работе ощущение движения вперед и связанных с ним ободряющих условий: работа примет формальный характер.

Наконец, как на еще одно упражнение, ведущее и к укреплению орфографических знаний и одновременно воспитывающее некоторые здоровые привычки у детей, можно указать на пользование орфографическими словарями, которых у нас на книжном учебном рынке имеется в настоящее время довольно много.

Полезная сторона применения таких словарей заключается в следующем. Обычный источник орфографической слабости учащихся — недостаточно воспитанная зоркость к форме слова. Когда ученик, ища слово, правописание которого ему нужно, пробирается глазами столбцы орфографического словаря, он невольно обращает внимание только на формы слов, сравнивая их друг с другом; чем чаще пользуется он таким пособием, тем более приобретает навыки быстро замечать форму слова и таким образом развивает в себе наблюдательность к форме слова. Независимо от этого, вследствие постоянного внимания к формам слов, он невольно их запоминает; некоторые столбцы словаря становятся ему совершенно знакомы, и он невольно начинает писать правильное. Надо только сказать, что на первых порах пользование таким словарем бывает затруднено тем, что ученику трудно бывает уяснить себе, какое именно слово ему нужно искать; практика может этому научить.

А. Д. Алферов Родной язык в средней школе, М. 1911.

СПИСЫВАНИЕ И ПРОИЗВОЛЬНОЕ ПИСЬМО КАК СРЕДСТВО УСВОЕНИЯ ПРАВОПИСАНИЯ

Проф. Томсон

Наиболее целесообразный прием, посредством которого можно без околичностей и тормозящих условий научиться правильно писать, это — писать правильно. Выходит, как будто: два есть два, а на самом деле это не так. Ведь чтобы научиться технике играть на рояле, нужно играть на рояле, а не заниматься вместо этого теорией музыки. Чтобы научиться говорить на иностранном языке, нужно говорить на иностранном языке, а не заниматься вместо этого грамматикой и пр.

Как для практического языка известного рода применение грамматики оказывает несомненную пользу, так и для усвоения правописания известного рода чтения, диктовка, правила и пр. могут оказать определенную услугу.

Но услугами этих вспомогательных и дополнительных приемов нужно пользоваться лишь в определенных случаях, в определенных размерах и с ясным сознанием цели применения их. Для этого нужно знать, что каждый такой прием дает для усвоения правописания.

Исключительно правильное писание всех, даже вполне неизвестных слов возможно только при списывании.

Нет сомнения, что всякий пишущий приобрел наибольший запас своих воспоминаний письма именно посредством списывания в период элементарного обучения.

Но и этот способ усвоения грамоты имеет свои недостатки. При списывании, особенно с писанного (когда наилучше закрепляются зрительные воспоминания), рукодвигательные и особенно зрительные представления получают обыкновенно такое преобладание, что значения могут в значительной степени оставаться мало возбужденными, вследствие чего ассоциации с значениями могут слишком слабо устанавливаться. Ввиду этого может получаться такое же бессмысленное писание, как при диктовке, с соответствующими нежелательными последствиями.

Указанные недостатки можно почти совсем устранить соответствующими мероприятиями. Если списываемые предложения очень короткие, с вполне доступным возрасту содержанием, то списывающий может сначала читать вслух предложение, вникать в его смысл и в правописание каждого слова, и затем, не заглядывая больше в текст, записать произвольно данное предложение целиком (хотя даже с пропуском и перестановками).

Если такому списыванию, смотря по обстоятельствам, придавать все больше характер произвольного писания, допуская, например, все больше отступлений от текста, конечно, не в правописании, то оно приближается все более к возможному совершенству, не достигаемому другими приемами.

Во всяком случае до того времени, когда пишущий может уже писать довольно правильно, с немногими ошибками и, следовательно, может уже перейти к произвольному писанию и отказаться от всех упражнений, служащих непосредственно только для правописания, — до этого времени главным средством для приобретения грамотности должно быть списывание со смыслом.

Списывание представляет и известные внешние неудобства, которые, однако, устранимы посредством разных целесообразных вспомогательных средств. Продолжительное непрерывное списывание утомляет и перестает приносить пользу (впрочем, это обще всем занятиям). Часто приходится писать уже известные слова. Непосредственное запоминание дает гораздо лучшие результаты в раннем возрасте и т. д.

ПРОИЗВОЛЬНОЕ ПИСАНИЕ КАК СРЕДСТВО УСВОЕНИЯ ПРАВОПИСАНИЯ

Самым совершенным способом закрепления в памяти приобретенного навыка в правописании является, конечно, произвольное писание. При этом не только упрочивается писание уже известных слов, но приобретает умение писать грамотно и все те слова, которые состоят из известных уже пишущему морфологических частей.

Этот прием с точки зрения усвоения правописания очевидно уместен лишь после того, как учащийся успел уже приобрести известную степень грамотности посредством списывания.

Правописание неизвестных слов пишущий узнает из словаря или другого справочного алфавитного указателя, который с того момента, как он перейдет с списывания к произвольному писанию, должен быть у него постоянно под руками. Пока он справляется в словаре и затем записывает слово, запоминается и правописание его.

Так как произвольное писание не производится непосредственно для одного усвоения правописания, а правописание приобретает при этом попутно, то и всякий преподаватель, не только преподаватель словесности, должен одинаково следить за правильностью письма и взыскивать за ошибки.

Роль преподавателя русского языка может отличаться лишь тем, что в случае надобности он принимает те или другие меры, делает по тем или другим соображениям подчас даже диктовки и сообщает те или другие правила. Но без надобности не следует осложнять дела такими особыми упражнениями специально для правописания. Подобная постановка достигает цели, конечно, лишь в том случае, если учеников заставляют писать в достаточной мере. Без известного минимума произвольного писания не может быть грамотности.

То, что должно приобретаться самим процессом произвольного писания, не может быть достигнуто никакими другими средствами, никакими правилами, диктовками и пр.

Отсюда уже видно, что ответственность за грамотность учащихся в средних и старших классах падает не на одного лишь преподавателя русского языка. Остальные преподаватели являются в большей или меньшей степени ответственными не только своим непосредственным отношением к грамотному писанию учащихся, но и при насаждении той умственной дисциплины, при которой только и возможна грамотность.

Проф. Томсон, К теории правописания и методике преподавания его, Одесса 1904.

Примечание. Проф. Томсон придает несколько преувеличенное значение списыванию, как средству обучения правописанию. Но его указания о мерах к осмысливанию списываемого являются ценными.

Говоря о произвольном писании, как о наилучшем средстве обучения правописанию, Томсон правильно выдвигает роль письменных работ по развитию речи, между прочим, и для усвоения грамотного письма. Надо только еще сильнее подчеркнуть (хотя об этом и говорит Томсон) необходимость тщательного предупреждения ошибок в этом случае. (П. А.)

ПИСЬМО ПОД ДИКТОВКУ

П. Солонина

Диктовка бывает двух видов: диктовка для усвоения известного орфографического правила (статарная) и диктовка проверочная (курсорная). Цели и приемы ведения их совершенно различны, а потому мы должны сказать о каждой из них особо.

Диктовка для усвоения, или так называемая старшая, представляет одно из таких упражнений, посредством которых дети научаются самостоятельно и с полным сознанием применять те или другие правила орфографии.

Всем известно, что как бы хорошо ни было усвоено нами правило правописания, как бы внимательно мы к нему ни относились, но если нам не представляется случая применять его к практике письма, то оно мало-помалу улетучивается из нашей памяти, и, наконец, мы его совсем забываем. Наоборот, чем чаще приходится нам применять это правило к практике, тем вероятнее, что оно укрепится в нас и сделается со временем нашим неотъемлемым достоянием. Старшая диктовка с этой именно целью и употребляется: при помощи ее учитель имеет полную возможность научить детей писать грамматически правильно, отдавая себе отчет, почему следует писать так, а не иначе.

Приступая к старшей диктовке, учитель должен прежде всего определить, что, когда и как диктовать классу. Относительно выбора материала для старшей диктовки необходимо поставить за правило, чтобы он каждый раз соответствовал тому орфографическому правилу, с которым учитель только что познакомил учеников своих, или которое еще недостаточно хорошо ими усвоено. . .

Само собою разумеется, что в каждой диктовке для учеников должен представляться случай также и для применения других, известных уже им из предыдущего орфографических правил; иначе эти правила, за недостатком случаев для их применения, могут легко испариться из памяти.

Ввиду такого практического характера старшей диктовки, ее следует употреблять как можно чаще и во всяком случае после ознакомления учащихся с каждым правилом правописания. Начинают употреблять ее уже с первых уроков грамоты и продолжают в течение всего курса начальной школы, а в средних учебных заведениях — в трех первых классах, причем по мере того, как дети совершенствуются в правильном письме, старшая диктовка мало-помалу уступает место диктовке поверочной, или курсорной, о которой будет сказано дальше.

О том, как именно следует вести старшую диктовку, достаточно указания на следующие общие приемы: выбрав соответствующее место из грамматической хрестоматии или из книги для чтения, учитель читает его сначала вслух, останавливаясь и оттеняя преимущественно те слова, в которых встречается применение нового для учеников правила; ученики, только что познакомившиеся с ним на уроке грамматики, обращают внимание на эти слова и мысленно применяют к ним необходимое правило. Затем учитель читает первое предложение, произнося каждое слово как можно громче и отчетливее и притом так, как оно обыкновенно произносится, а не так, как пишется.

Неопытные учителя, якобы для облегчения учеников, диктуют по отдельным словам; но такой прием решительно не соответствует цели, потому что, вместо предполагаемого облегчения, он

еще более затрудняет письмо под диктовку; не видя связи между словами одного и того же предложения, пишущие легко впадают в ошибки и недоразумения. Так, например, при диктовке по отдельным словам дети неизбежно встретят затруднения в постановке родового окончания имен прилагательных и некоторых местоимений в именительном падеже множественного числа и во многих других случаях. Продиктовав первое предложение, учитель заставляет лучшего ученика произнести его так же громко и отчетливо, после чего повторяют эту фразу еще несколько учеников. Когда, таким образом, данное предложение запечатлеется в памяти всего класса, учитель спрашивает учеников, как они пишут то или другое из его слов и почему именно, какой знак препинания где и почему поставят они; ученики объясняют все это, припоминают требуемые орфографические правила и исключения, и только после такого разбора приступают к письму продиктованного предложения. Само собою разумеется, что учитель не станет требовать от учеников отчета в письме тех слов, которые пишутся согласно с существующим произношением; с другой стороны, нет надобности также останавливаться на словах, правописание которых ученикам давным-давно известно, и учитель вполне уверен, что они напишут их правильно. Задача учителя состоит в том, чтобы приучить детей пользоваться еще недостаточно усвоенными правилами письма, чтобы заставить их быть постоянно настороже, следить за каждым движением своего пера и более полагаться на собственные знания и навыки, чем на помощь учителя. На обязанности последнего лежит только выбор подходящего к данному случаю материала для диктовки, да руководство занятиями учеников во время этого упражнения. Таким образом, старая диктовка в том виде, в каком она рекомендуется лучшими из наших педагогов, достигает следующих полезных результатов: во-первых, она приучает детей внимательно относиться к своему письму; во-вторых, укрепляет их в пользовании правилами орфографии, и, в-третьих, предупреждая ошибки в письме, тем самым не дает развиться привычке писать неправильно.

Диктовка поверочная, или курсорная задается, напротив того, совсем иными целями: здесь уже не может иметь места ни звуковой разбор слов, с целью предупредить ошибки в письме учеников, ни указание на то или другое правило орфографии. Курсорная диктовка употребляется собственно только для проверки, хорошо ли усвоен учениками известный цикл орфографических правил, а потому она может быть употребляема на испытаниях учеников при переходе их из класса в класс, из одного отделения школы в другое.

Не меньшее значение имеет она для учителя и в тех случаях, когда ему необходимо удостовериться, настолько ли ясно и прочно усвоены его учениками пройденные правила, чтобы можно было идти с ними дальше, или же правила эти требуют еще повторения, разъяснения, практики. Таким образом, если старая диктовка может иметь место почти на каждом уроке правописа-

ния, то диктовка поверочная уместна только в конце учебного года или после того, как пройден известный отдел грамматики и является необходимость перейти к следующему. Несмотря, однако, на строго-поверочный характер курсорной диктовки, не мешает и здесь, для успеха дела, ввести некоторые необходимые улучшения. Так, и при курсорной диктовке учитель лучше делает, если будет диктовать не по отдельным словам, а по целым предложениям; в свою очередь, ученики не приступают к письму до тех пор, пока не затвердят целого предложения, — чего можно достигнуть при помощи повторения.

П. Н. Солонина, Записки по методике русского языка, СПб 1914.

СВОБОДНАЯ ДИКТОВКА

В. Флеров

Вот в нескольких словах особенности этого упражнения. Занимаясь в 4-м классе коммерческого училища по русскому языку, я попытался устранить в обычной дословной диктовке существенные ее недостатки, к которым я отношу, во-первых, то, что в диктовке дети думают лишь о буквах и правилах письма, и совсем не представляют того, о чем пишут, и, во-вторых, дети дословно воспроизводят диктуемый текст. Я сделал опыты в том направлении, чтобы заставить детей живо представлять и переживать те мысли, которые диктуются, и предоставить им свободу в выражении этих мыслей своими словами. Этого я достиг очень простым приемом. Я брал статью, содержащую цельный рассказ, и при диктовании делил ее на такие отрывки, воспроизвести которые дословно дети не были в состоянии. И так как диктовал я каждый отрывок один раз, то дети вынуждены были при диктовании вдумываться в содержание читаемого, представлять, мыслить и затем сейчас же записывать эти мысли на бумаге, как каждому вздумается или удастся. Полученные результаты оказались интересными и поучительными во многих отношениях. Оказалось, что свободная диктовка вызывает у детей действительно живую работу сознания: дети представляют, воображают, вникают, обобщают и т. д., — словом, переживают диктуемые мысли и картины. И, конечно, переживают они каждый по-своему: свободная диктовка открыла широкий простор для индивидуальности детей. Сейчас же сказались различные особенности, обнаружилось типы мышления творческого, отвлеченного, субъективного и т. д. И свободная работа сознания повлекла за собою и живую индивидуальную работу речи. Восприняв мысль, пережив то или иное психическое состояние, каждый выражал его по-своему, своими живыми словами. И вот тут-то и обнаружилось, есть ли у детей «свои слова» и сколько их, в состоянии ли дети свободно выражать свои мысли. На эти вопросы, как и на их решение, само собою натолкнул меня анализ, который я производил над оставшимися у меня тетрадками сво-

бодных диктовок учащихся начальных школ, где по моим указаниям ставились опыты с свободной диктовкой...

Вот результат анализа.

Возьмем на первый раз самую короткую фразу, например: «Жаворонки звенят». Этой фразой начинается один из отрывков диктовки. Так как это первые слова диктуемого отрывка, то надо было думать, что он более сильное впечатление произведет на пишущих и лучше запомнится ими. При обычной диктовке, где все внимание сосредоточивается на словах, на их внешней форме, эти слова врезались бы в память детей и были бы воспроизведены всеми в точности. В свободной диктовке наблюдается явление иное. Вот все записи этой фразы:

Жаворонки звенят.

Жаворонки далеко звенят.

Жаворонок где-то в высоте звенит.

Жаворонки поют.

• звонко поют.

• весело поют.

• нежно поют.

Жаворонки поют в высоте.

• поют в синеве.

• поют над полями.

• в небесах парят и поют звонкие песни.

Жаворонок поет свою веселую песенку.

Жаворонки заливаются.

• звонко заливаются.

• в небе заливаются.

• заливаются в вышине.

• в вышине заливаются своими песнями.

Слышно пение жаворонка.

Вдали слышна песнь жаворонка.

В воздухе слышна звонкая песня жаворонок.

Звонкие жаворонки парят в небесах...

Я был поражен открывшимся здесь разнообразием в выражении одной такой несложной мысли. Простое предложение, состоящее из двух слов, при живой работе сознания и речи, дало в воспроизведении 37 учениц 24 разных построения... Что останавливает на себе внимание, это незначительное количество точных воспроизведений, — их всего 5, т. е. 13%. Последовали за текстом и повторили глагол «звенят» лишь 7, прочие же 30 выразили ту же мысль другими глаголами: «поют» (14), «заливаются» (5), «слышно пение» (3) и т. д. В этом чувствуется совершенно самостоятельное отношение к тексту. Еще резче выделится эта самостоятельность, если мы обратим внимание на то, что лишь 10 учениц построили свою фразу так же кратко, как и в тексте, т. е. двумя словами, 23 ученицы не удовольствовались и дополнили их, т. е. конкретизировали данную мысль деталями, которые с полной очевидностью говорят о том, что пи-

шущие живо и наглядно себе представили и самых жаворонков, и обстановку, и даже пережили определенное чувство...

Едва ли после этих опытов можно серьезно говорить о бедности ученического языка. Нет, он богат, разнообразен и удивительно гибок, и даже, как видите, там, где им пользуются для выражения готовой мысли. Но это богатство и разнообразие и гибкость детского языка (как и всякого) обнаруживается, блещет и развивается там, где этот язык является выражением живого сознания детей, где он свободно воплощает в себе личные, индивидуальные переживания. И понятно, всякий рост и совершенствование детского языка возможны только при этом условии — при условии, что он служит орудием и выражением детской психики. И смотрите, едва только чуть-чуть открылась эта возможность свободно выражать свои переживания, как язык вырастает в сильное и красивое проявление этой психики. Представим теперь, что упражнения в свободной передаче переживаний в виде всякого рода записей живых мыслей служат основным занятием в школе, — какие широкие и заманчивые горизонты в развитии свободного языка открылись бы перед нами!..

Детская мысль, как и детская речь, действительно конкретна, красочна, подвижна, живописна, и этого нельзя было не видеть даже в приведенных мною образцах. И я думаю, вы не слишком осудите мою дерзость, если я рядом с некоторыми чудными, красивыми фразами Тургенева поставлю хотя и не такие чудные, но не лишенные своей красоты детские воспроизведения. Вот несколько параллелей слога Тургенева и слога учениц:

Ровной синевой залито все небо; одно лишь облачко не то плывет, не то тает. *Тургенев.*

Небо синее-синее, лишь одно облачко плывет, белое, как бы тающее.

Была чудная погода. На небе одна лишь тучка плывет по ясной лазурни.

Все небо синее; только одно бледное облачко медленно плывет по нему.

Беспредельная синева неба; только одно облачко не то тает, не то плывет...

По овражку бежит ручей: на дне его мелкие камешки словно дрожат сквозь светлую рябь. *Тургенев.*

На дне журчит светлый серебристый ручеек. Через чистую прозрачную воду видны маленькие как бы дрожащие камешки.

На дне оврага бежит ручей. На дне его лежат камешки и как будто дрожат, просвечивая через прозрачную рябь...

Чтобы показать, что красота детской речи в данном случае не случайное явление, я позволю себе привести здесь две-три такие же параллели из свободной диктовки учениц начальной школы (4 и 2 группы)...

Текст: Облюбовала стрекоза зеленый кустик на берегу ручейка. Села она на гибкой веточке, распустила на солнышке пестрые крылышки и знай себе качается.

В. Флеров (Ясное утро, кн. 1-я, стр. 104).

Диктовка: Любила стрекоза один кустик, любила она сесть на него и качаться на качелях, и недаром нравился ей кустик, он был на отлогом берегу реки. Села она на кустик, распустила свои стеклянные крылышки, греясь на солнышке (4-я группа).

Облюбовала стрекоза кустик, села на его гибкие прутья, распустила свои крылышки и качается себе, не зная горя (4-я группа).

Полюбила стрекоза зеленый красивый кустик, села на маленькую гибкую веточку и знай себе качается на солнышке (2-я группа).

Облюбовала стрекоза зеленый кустик, села на гибкую веточку и стала расправлять свои нежные крылышки и качаться в солнечных лучах (2-я группа).

В. Флеров, Как не надо учить читать и писать, М. 1917.

IV. ИСПРАВЛЕНИЕ ОШИБОК ОБ ИСПРАВЛЕНИИ ОШИБОК В ДИКТАНТАХ

Т. Лубенец

Проверка диктовок бывает двух родов: она ведется или тотчас по написании под руководством учителя, или спустя некоторое время, когда учитель берет диктовку к себе на дом. Исправление диктовок учителем может быть различно. На практике чаще всего встречаются следующие виды исправлений:

1) В продиктованной статье учитель подчеркивает ошибки в словах, предоставляя самому ученику исправить их, причем нередко нервные учителя самое подчеркивание производят пером или карандашом до того небрежно, что иногда чистенькая тетрадь ученика покрывается пятнами и крючками, чего никоим образом не следует допускать. Можно ли требовать от учеников чистоты и порядка тогда, когда сам учитель при исполнении своих обязанностей портит и пачкает ученические тетради? Способ подчеркивания ошибок в низших классах неудобен еще и потому, что учащиеся, исправляя ошибки, нередко на одной ошибке делают другую, и таким образом преподаватель ведет учеников не к грамотности, а от нее.

2) В предупреждение новых ошибок, некоторые практики учителя исправляют ошибки карандашом, заставляя учеников по карандашу наводить чернилами с целью закрепить в памяти правильное начертание слов. Способ этот надо признать неудобным: большинство учащихся, наводя чернилами исправленное учителем, совершенно не вникают в значение ошибок, а производят это машинально и таким образом не получают никакой пользы.

3) Некоторые учителя сами исправляют ошибки цветным карандашом или чернилами, причем грубые ошибки отмечают крупными и небрежными росчерками, и тем лишь пачкают тетради, так как учащиеся в подобных случаях больше интересуются росчерком учителя, чем сущностью сделанных ими ошибок.

4) В некоторых школах введено взаимное исправление ошибок самими учащимися. Товарищи меняются тетрадями и друг другу исправляют ошибки. Способ этот также признается неудовлетворительным уже по одному тому, что учащиеся часто верно написанные слова исправляют ошибочно и тем вносят путаницу в условия преподавания грамматических правил и нередко ведут класс к беспорядку. Правильное на первых ступенях обучения изучается только посредством наблюдения и усвоения правильного, а не ошибочного. На высших же ступенях обучения, когда преподаватель руководит учениками в отыскивании оснований, выводов, подкрепляющих и объясняющих правописание, классное взаимное исправление ошибочных диктовок представляет уже упущение, укрепляющее в правописании, вследствие навыка прилагать выработанный ими критерий, а потому и может быть применимо, но и то для того, чтобы испытать последнюю степень прочности знаний, а не для упражнения.

5) Многие учителя любят заставлять учащихся неправильно написанные слова писать по несколько раз, иногда по 5, 10 и даже 20 раз, с целью, якобы, заставить ученика твердо запомнить правильное начертание ошибочно написанного им слова. Однако наблюдения мои показывают, что для детей, с присущей им живостью характера, способ этот является вредным наказанием. Списывая, например, десять раз одно и то же слово, ученик первые слова пишет аккуратно и правильно, а далее, вследствие механической работы, те же слова пишут все небрежнее и небрежнее, и в конце концов повторяется не только исправленная ошибка, но делаются в том же слове и новые ошибки. Впрочем, слова, которые дети прежде писали правильно, а потом при диктовке стали писать ошибочно, можно требовать написать, но не более 3-х раз.

6) Поэтому нельзя не признать более рациональным такой способ, когда ученики выписывают на полях тетради исправленные слова по одному разу. Способ этот тоже, в сущности говоря, вполне не достигает цели, так как отдельно выписанные слова, без отношения их к связной мысли, представляют собою набор разноименных слов, не производящих никакого впечатления, а потому и трудно усвояемых.

7) Чтобы сберечь время, многие учителя после диктовки выбирают самый ошибочный диктант и исправляют его всем классом. Способ этот можно признать полезным, как общее занятие с целым классом, но при условии, чтобы слова с более грубыми и типичными ошибками были выписаны на классной доске и объяснены.

8) Но более рациональным способом исправления диктовок в низшей школе является следующий: учитель, исправив аккуратно все ошибки в диктовке, предлагает учащимся переписать ее начисто. В подобных случаях, для удобства списывания, первая страница тетради для диктовки назначается для оглавления всех диктовок, вторая же страница, а именно левая сторона тетради, служит для письма под диктовку с учителем, а на правой

стороне ученики чисто и правильно переписывают исправленную диктовку дома, как заданный урок, или в классе во время письменных самостоятельных работ. Учащимся, которые написали диктовку четко и безошибочно, разрешается для отличия совсем не переписывать ее. Таким образом, списывание исправленной и объясненной диктовки, представляющей собою цельный рассказ или отрывок из образцового писателя, является одним из лучших письменных упражнений. Только при таком ведении диктовок в начальной школе можно ожидать, что богатая внутренним содержанием образцовая речь наших писателей даст учащимся все формы, необходимые для усвоения грамматических правил, которые и сами порождены разными формами литературной речи.

В заключение этой статьи не могу не поделиться с читателями следующим моим опытом, относящимся к области преподавания русского языка в народной школе. По моим наблюдениям оказывается, что в школах разных местностей существуют известного рода, присущие данному населению, орфографические ошибки и стилистические неправильности. В своей учительской практике я в школе заводил так называемый «Орфографический словарь» (книга с алфавитом), в которую ученики из диктовок и других письменных работ собственноручно вписывали слова со сделанными ими ошибками в исправленном виде. В течение 2—3-х лет такой сборник уже являлся лучшим показателем тех слов, в которых ученики чаще всего делали орфографические ошибки. Изучая этот живой материал и распределяя его по группам, я легко выводил заключение, на что именно следует обратить особенное внимание при обучении правописанию. В дни, когда письменные работы возвращались, орфографический словарь выставлялся на особом месте, и дети каждый раз вносили в него новые ошибочно написанные слова, а при повторении слов ставили цифру, показывающую число учеников, повторивших ту же ошибку. Такая справочная книжка служила в то же время единственным в своем роде учебным пособием, при помощи которого ученики более твердо усваивали как слова, так и правила, относящиеся к разъяснению тех или других орфографических ошибок. Мера эта смело может быть рекомендована в качестве лучшего наглядного пособия при обучении правописанию в начальных школах.

Т. Лубенец, Педагогические беседы.

ИСПРАВЛЕНИЕ ОШИБОК В ДИКТАНТЕ

С. Миропольский

Весьма важное значение имеет в диктовке исправление ученических работ. «Помни, говорит Куртман, главную цель — приучить правильно писать, и не наслаждайся охотой за ошибками». Разумная подготовка к диктовке, соответствие ее возрасту и степени развитости учеников, предупреждающие промахи, значительно облегчают учителя. В самом же исправлении ошибок, если

уж они случатся, всего важнее вызвать самостоятельность учеников. Для этой цели полезно: а) Заставлять учеников самих несколько раз и вслух перечитывать написанное. Ошибка возможна и при невнимании; но пусть ученик всмотрится сам в свое письмо и убедится, что в нем нет ошибок. После этого для него интереснее будет и самое исправление. б) Пусть каждый запишет сделанные им промахи, указанные учителем — для памяти, для того, чтобы избежать их вперед. в) Пусть каждый дорожит чистотой тетради. Обращайте внимание каждый раз на количество ошибок и поощряйте усилия, чтобы с каждым разом ошибок было меньше.

В видах удобства исправления ошибок перед целым классом, полезно при диктовке вызывать слабейшего из учеников, и в то время, когда другие пишут диктовку в тетрадях, заставить вызванного то же писать на классной доске мелом (всего лучше, обратив доску в сторону от учеников, чтобы другие ученики не видели, что на ней написано). Затем, диктант на доске исправляется при участии учеников, и только при руководстве учителя. В случае, если ученики сами не замечают каких-либо ошибок, учитель наводит их, подчеркивает ошибочно написанное слово и заставляет открыть промах. Нужно постоянно иметь в виду, что ошибки, оставленные им, укореняют неправильное письмо. В то же время, когда происходит исправление ошибок на доске, все остальные исправляют свои тетради, следуя за общим исправлением диктанта; писавший же на классной доске просто переписывает диктант свой в чистую тетрадь, разумеется, без ошибок. Мы настаиваем особенно на предупреждении ошибок, потому что исправление бесчисленного множества ошибок затрудняет учителя и совершенно бесполезно для учеников, которые теряются в массе своих промахов и совершенно теряют надежду когда-нибудь от них освободиться. Что диктовка, при дурном руководстве, не может дать полезных результатов, это доказывает многолетний опыт наших школ и заграничных.

Итак, для того чтобы диктовка достигла цели, необходимо вести ее методически, поставив определенную цель элементарного знания орфографии и разделив ее на ступени, медленно, шаг за шагом подвигаться вперед, не объясняя и не требуя от ученика всего разом.

С. Миропольский, Методика обучения письму.

ИСПРАВЛЕНИЕ ОШИБОК ПРИ ДИКТАНТЕ И СПИСЫВАНИИ

В. Зимницкий

Весьма важно для успешности обучения детей правописанию путем обучающей диктовки знать, какие приемы употребляются учителями при исправлении ошибок, которые могут быть допущены ими, как бы разумно и целесообразно ни была ведена обучающая диктовка. Приемы эти следующие:

1) Прежде всего от детей требуется, чтобы они с полным вниманием прочли написанное ими. Внимательное чтение детьми того, что написано ими, должно заключаться в том, чтобы они: а) прочитали каждое слово согласно тем буквам, которые употреблены ими для изображения его на письме, б) припомнили, как произносились бы преподавателем продиктованные им примеры, в) если нужно, то разложили написанное слово на слоги и элементарные звуки и г) наконец, тщательно обдумали, на основании каких правил написаны ими данные слова так, а не иначе. Когда дети отнесутся с таким вниманием к тому, что написано ими, то значительную часть ошибок, если они есть, они сами заметят и исправят. Приобретение детьми навыка самим находить ошибки, допускаемые ими при письме диктуемых им примеров, и исправлять их, дается им нелегко, и потому преподаватели обращают тщательное внимание на то, чтобы развивать в них такого рода весьма полезный навык.

2) Если дети оказываются не в состоянии заметить допущенных ими ошибок и исправить их, то преподаватели исправляют их либо тут же на самом уроке обучающей диктовки, либо у себя на дому.

Классное исправление ошибок производится довольно разнообразно. Лучшие способы этого исправления следующие: а) преподаватель пишет на классной доске в правильном виде те слова, в которых допущены детьми ошибки, и затем требует, чтобы они исправили свои ошибки согласно тому, как написаны означенные слова на классной доске. Когда дети сделают в своих тетрадках надлежащие исправления, преподаватель спрашивает их, на каком основании каждое исправленное ими слово должно быть написано так, а не иначе, и, если ученики не могут ответить на предложенные вопросы, объясняет им это. б) Преподаватель спрашивает учеников, которые ошибочно написали известные слова, как слова эти написаны ими (какой первый слог, какая буква в конце слова и т. д.) и при этом объясняет им не только то, как следует написать их, но и то, почему нужно писать их известным образом. Ученики в этом случае исправляют находящиеся у них ошибки по мере указания их преподавателем и объяснения того, как и почему данные слова должны писать известным образом.

Что касается до домашнего исправления ошибок, то к этому способу исправления их следует прибегать только не более, как по временам и притом не в младшем отделении, а в среднем и, главным образом, в старшем отделении. Исправлять ошибки по временам на дому нужно не только потому, что в таком случае преподаватель может продиктовать больше, нежели тогда, когда каждая ошибка исправляется на том же уроке обучающей диктовки, но главным образом потому, что, выдавая детям тетради с подчеркнутыми в них ошибками, преподаватель приучает их к тому, чтобы они сами исправили допущенные ими ошибки.

При классном исправлении ошибок относительно времени исправления их нужно заметить следующее: а) Если дети делают немного ошибок в письме продиктованных им примеров, то исправ-

ление их нужно производить за столько времени до окончания урока обучающей диктовки, сколько потребуется его, по мнению преподавателя, на то, чтобы успеть исправить все их до окончания урока; б) Если дети делают много ошибок, то следует исправлять их по написанию ими одного или двух-трех примеров, потому что иначе придется иметь дело с такою бездною ошибок, на исправление которых потребуется много времени, вследствие чего преподаватель может не успеть исправить все их до конца урока.

3) Как узнать, какие ошибки сделаны учениками на уроке диктовки? Для этого преподаватели прибегают к различным приемам: а) ходят между ученическими столами в течение того времени, пока дети пишут продиктованный пример. Если преподаватель развил в себе во время преподавательской практики орфографическую зоркость, то ему стоит только хотя бы мельком взглянуть в тетрадь ученика, чтобы видеть, правильно ли он пишет, а если кто неправильно пишет, то какие именно ошибки делает; б) при помощи дежурных собирают диктовочные тетради и с возможною степенью быстроты просматривают написанное в них, причем преимущественное внимание обращается на тетради тех учеников, которые особенно слабы по части правописания; в) заставляют слабейших из учеников громко произносить, как написаны ими те или другие слова, для чего предлагается им ряд вопросов, направленных к тем частям слов, в которых почти всегда, по их наблюдениям, делаются ошибки такого рода учениками. Конечно, таким путем нельзя узнать всех ошибок, сделанных учениками всего класса, тем не менее большинство наиболее часто встречающихся из них всегда может быть приведено в известность.

Как при списывании в классе под руководством и наблюдением учителя, так тем более при списывании без учителя на дому и во время самостоятельных работ (в начальных школах) ученики могут делать ошибки, особенно когда они будут упражняться в самостоятельных орфографических работах. Как должны быть исправляемы допущенные ими ошибки? В этом случае: а) следует заставлять детей самих сравнивать буквенный состав слов, неправильно написанных ими, с буквенным составом слов, находящихся в книге, советуя им при этом производить такое сравнение сначала в первом слове неправильно написанного ими слова, потом во втором и т. д.; б) нужно требовать, чтобы они по возможности сами припомнили то правило, на основании которого слова должны писаться известным образом. Чем больше самостоятельности ученики проявят при исправлении допущенных ими ошибок, тем успешнее пойдет обучение их правописанию путем списывания. Развитие в детях быстрой орфографической зоркости в этом отношении играет чрезвычайно важную роль. Если же дети окажутся не в состоянии сами исправить допущенные ими ошибки, то преподаватель должен немедленно помочь им в этом.

Узнавать ошибки, допускаемые детьми при списывании, лучше

всего во время самого урока списывания. Для этого учителю нужно во время списывания детьми с книги несколько раз обойти все ученические столы с тем, чтобы видеть, все ли дети правильно списывают с книги. Если дети занимаются списыванием с книги без учителя, то следует ему рассмотреть их тетради на дому, не тратя на это драгоценного классного времени. Так как при списывании дети вообще допускают немного ошибок, то учителю приходится затрачивать на исправление их немного времени. И чем, конечно, списывание организовано учителем рациональнее, тем меньше и ошибок будет сделано учениками в этом случае.

В. Зимницкий, Способы и приемы обучения правописанию

ПРИЕМЫ ИСПРАВЛЕНИЯ ОШИБОК

А. Алферов

В Америке принято, что при исправлении ошибок преподаватель тщательно зачеркивает неправильную форму, и вместо нее пишет нужную букву или слог... Нам кажется, что этот прием очень целесообразен; но только его трудно применять у нас, так как наши преподаватели настолько завалены делом, что этот, сам по себе педагогичный прием, для нас трудно осуществим. Мы успевали обыкновенно только зачеркивать ошибочную форму и над ней писать то, что нужно.

Но, конечно, не одним только исправлением ошибок в тетрадях ограничивается отношение преподавателя к ошибкам своих учеников: очень важно выяснить для себя прием, как привлечь внимание своих учеников на сделанные ошибки, чтобы возможно предупредить их в будущем.

Во время проверки тетрадей непременно обращаешь внимание на ошибки, наиболее часто повторяющиеся в разных тетрадях; это повторение однородных ошибок, несомненно, показывает на слабое место в знании целого класса, и поэтому при выдаче тетрадей учащимся хорошо выделить эту группу ошибок и сделать ее предметом особой беседы, в которой естественно повторить с классом соответствующий отдел орфографических знаний.

Мы считаем также весьма педагогичным, в смысле ободрения детей на новую работу, при поправке тетрадей указывать не только ошибки, ошибки и ошибки без конца, но отмечать и ученические удачи. Каждый из нас, взрослых, знает по себе, что одобрение нашей работы, идущее от людей, которых мы уважаем и которым доверяем, дает нам большую духовную поддержку, и даже трудно было бы нам работать, если бы в трудах наших вечно указывали только слабые стороны, которых миновать нельзя.

Между тем, с работой детей и подростков школа поступает в этом смысле часто безжалостно, и синий или красный карандаш в ученической тетради всегда привлекает к себе тревожное внимание ученика, ведет только к огорчению. Вот почему нам представляется целесообразным пользоваться цветным карандашом не

только для покаяния учащихся, но и для их моральной поддержки, и потому даже в диктантах, нам думается, следует (особым знаком) отмечать те случаи правописания, где вы ясно видите, что учащийся хорошо сообразил, хорошо запомнил, удачно вышел из затруднения. Это следует делать тем более, что учащиеся очень дорожат такими отметками, крепко их помнят; это содействует их правописанию. Нужно при этом сказать, что такие отметки иногда лучше, чем ваши подробные объяснения, поставят ученика на настоящую дорогу в орфографии: как ни подробно стараемся мы выяснить условия работы ученика над правописанием, как ни стараемся исследовать психологические процессы, связанные с этой работой, нам никогда, конечно, не исчерпать всей ее сложности, всех личных особенностей его умственной работы и личных переживаний. Иногда достаточно сказать ученику: «вот, это тебе хорошо удалось», чтобы для него наступил момент вроде просветления, который становится как бы отправным моментом для более ясного представления о том пути, по которому ему нужно идти, чтобы понимать и достигать.

После выдачи учащимся тетрадей, после беседы с ними об их успехах и неудачах, наступает третий момент: ученики должны выписать в правильной форме то, что учитель исправил в их тетрадях, — это момент также немаловажный, и на него следует обращать большое внимание. Необходимо настоятельно следить за тем, чтобы выписывание правильных форм слова производилось тщательно, по возможности, каллиграфически. Довольно распространенное так называемое «выписывание ошибок» кое-как не приносит никакой пользы и скорее только вредит делу. Как особый урок к ближайшему дню, следовало бы задавать выписывание правильных форм слова, указанных учителем, и просматривать это, как особую работу, давая ей соответствующую оценку.

При этом здесь необходимо совершенно оставить, думается нам, к сожалению, еще встречающиеся в школьной жизни два приема: 1) выписывать непременно все, что исправлено учителем, 2) выписывать помногу раз каждую форму. Первый прием — выписывать все ошибки — основан, в сущности, на довольно формальном и педантичном требовании: всякая твоя ошибка должна быть исправлена. Между тем, этот очень спорный девиз вообще, в частности для обучения орфографии, может быть очень вреден, и особенно вреден для тех, кто еще делает много орфографических ошибок. Одно из условий возрастания орфографической успешности — ясность представлений, постепенно накапливающихся в голове ученика, и свежесть этих впечатлений, дающая им прочность при запоминании. Если вы представите себе ученика, который сделал вам ошибок 15 в диктанте, если вы предложите ему выписать тщательно все эти пятнадцать форм, то вы зададите ему и большую работу и как раз отнимете у него возможность ясно распутаться в отдельных случаях правописания. Между тем, если вы выберете из этих 15 случаев пять, которые для этого ученика вы считаете наиболее типичными, вы поста-

вите его в благоприятные условия для того, чтобы разбираться в вопросе и крепче стать на новую ступень в его орфографическом пути. Что касается до остальных 10 случаев его промахов, то для них совершенно достаточно тех указаний, которые вы уже сделали ему в тетради. По мере того, как ученик будет все яснее разбираться в посильном для него числе орфографических форм, по мере того, как он будет радоваться от удач, которые вы не забудете указать ему в тетради, он все проще и увереннее будет идти своею дорогой, а прочее к нему приложится.

Что касается до второго приема — многократного выписывания орфографических форм, в надежде, что такое повторное записывание содействует твердости запоминания, то это — иллюзия, в корне противоречащая психологическим основам всякого разумного повторения. Многократное повторение одного и того же ослабляет запоминание, и ослабляет потому, что при таком повторении исчезает одно из главнейших условий запоминания — свежесть впечатлений: впечатления в таком случае притупляются, и каждое следующее повторение, как бы стирает следы, оставленные предшествующим впечатлением... Разумное повторение, ведущее к укреплению знания, должно совершаться с большими перерывами, достаточными для того, чтобы, возвращаясь к раз усвоенному, вы могли бы обратиться к нему, как свежему впечатлению. Вот почему, насколько вредно многократное выписывание орфографических форм, ведущее обычно только к новым и невылазным ошибкам, по мере того как у ученика притупляется внимание, настолько же полезно через несколько уроков обратиться к ученику с вопросом о сделанной им неделю тому назад ошибке и вызвать в его воспоминании правильную форму слова; она тогда уляжется крепко и ясно в его голове.

А. Д. Алферов, Родной язык в средней школе, М. 1911.





Глава пятая

УПРАЖНЕНИЯ В УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

ВВЕДЕНИЕ

Упражнения в устной и письменной речи в дореволюционной школе связывались большею частью с объяснительным чтением, в частности с чтением „деловых статей“ (см. у Ушинского), а потом с грамматическими и орфографическими занятиями. Ушинский начинает работу по развитию речи сразу же, как только ученики научились читать, связывая эту работу с книгой для чтения („Родное Слово“). Указания Ушинского на разнообразные упражнения в речи, связанные с чтением, не теряют своего значения и до настоящего времени. Точно так же поступает и Корф: уже по изучении 15 букв он дает задачи для элементарного письменного выражения своих мыслей.

Очень интересны и актуальны до настоящего времени соображения Паульсона о различии в устной и письменной речи учащихся и об условиях, какие могут привести учащихся к навыкам в письменном изложении мыслей.

Указания методистов Ельницкого и Зимницкого по вопросу о пересказе прочитанного окажут несомненную пользу нашему учителю в постановке этой работы. Упражнения в заучивании наизусть и выразительном произношении заученного выдвинуты и в наши дни, как один из немаловажных видов работы по развитию речи. Приведенные в хрестоматии указания, как проводить упражнения в заучивании наизусть, очень уместны и современны.

Целый ряд высказываний виднейших методистов (Ушинский, Стоюнин, Лубенец) по вопросу о том, когда приступить к упражнениям в письменном изложении своих мыслей и как организовать эту работу, имеет животрепещущий интерес в наши дни в связи с выдвигаемой ролью самостоятельных письменных работ в поднятой, широкой и глубокой (а не поверхностной), прочной грамотности учащихся.

Довольно обширные выдержки из специального методического руководства к ведению письменных упражнений Ольшамовского интересны практическими указаниями, иллюстрируемыми живыми примерами и образцами работ. Такой же практический интерес имеют методические указания Анастасьева, большого знатока начальной школы и крупного методиста.

В конце главы даны выдержки из методик Солонины и Алферова о сочинениях по картинке.

Почти во всех высказываниях о выработке у учащихся навыков изложения своих мыслей попутно неизбежно затрагивается и вопрос о том, в

каком отношении упражнения в письменном изложении своих мыслей стоят к развитию навыков орфографически правильного письма. Уже в букварном периоде, разбирая „по звуковому способу труднейшие из слов“ (Ушинский), требуя „явственного произношения звуков“, развивая наблюдательность глаза и добываясь твердого запоминания „виденного в печати или письме“ (Паульсон, Анастасиев), учитель связывает умение изложить несложную мысль (отдельные слова, называющие окружающие предметы, короткую фразу) с орфографическими навыками. Приучая детей к группировке предметов, чтобы потом записать слова, называющие различные группы слов, учитель сосредоточивает внимание детей на зрительном образе некоторых слов, печатаемых курсивом (Ушинский); прибегает к выборочному выписыванию нужных слов по заданию учителя (Ушинский, Стоюнин). На тесную связь изложений с упражнениями в орфографии указывает Ольшамовский.

Много полезного найдет учитель в указаниях, как соотносить устные упражнения в пересказе, в изложении собственных мыслей с письменным изложением (см. у Паульсона, Ушинского о письменных упражнениях, у Лубенца, Ольшамовского, выдержки из методики Страхова и разных других статей в хрестоматии).

ВИДЫ РАБОТ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ

К. Ушинский

В 1-й части «Родного Слова» учитель найдет: 1) названия множества предметов, расположенных по родам и видам; 2) неоконченные фразы, которые должен окончить ученик, или вопросы, на которые он должен отвечать; 3) русские пословицы, поговорки, прибаутки, скороговорки и загадки; 4) русские сказки, отчасти переделанные для детей, отчасти придуманные по образцу народных; 5) русские песни и небольшие стихотворения и 6) карточки.

Скажу отдельно о назначении каждого из этих упражнений.

1) Название предметов по родам и видам. Если мы счастливо избежали бессмысленных *бра, вра, дра*, то теперь предстоит нам избежать утомительного чтения, если не бессмысленных, то еще бессмысленнее сопоставленных слов вроде «Счеты, хоры, арфа, фура» и т. п. Однако перейти прямо к чтению рассказов, имеющих какой-нибудь смысл, тоже трудно. Рассказ в десять строк требует столько усилий от такого маленького читателя, что ему очень трудно дойти до смысла читаемого. Кроме того, читающий, естественно, делает беспрестанные ошибки: учитель останавливает, поправляет, и рассказ, как бы он ни был интересен, теряет для дитяти всякую занимательность, а вместе с тем, чтение превращается в механизм. Ребенок угадывает звуки, произносит слова и не обращает внимания на содержание, а следовательно, с первых же уроков приобретает вредную привычку читать без понимания того, что читает.

Во избежание этих крайностей, я, рядом с маленькими рассказами и сказками, ставлю отдельные слова, размещенные по группам. При чтении сказок должно поправлять только главные ошибки, искажающие смысл читаемого, чтобы беспрестанными мелочными поправками не прерывать чтения. Но при чтении каж-

дой отдельной группы слов должно налегать на отчетливое произношение каждого звука, насколько это, конечно, возможно по развитию детского органа.

Кроме того, если учитель прямо заставит читать учеников эти группы слов: учебные вещи, игрушки, мебель, посуда, кушанье, напитки и т. д., то сделает ошибку. Чтению каждой группы должна предшествовать классная беседа учителя с учениками о тех предметах, которые в группе поставлены. Так, например, еще не развертывая книги, учитель спрашивает учеников, как называются все предметы, находящиеся в классе? Потом, когда дети назовут каждый предмет, и назовут громко, ясно, учитель начинает говорить с ними о каждом предмете отдельно, не пускаясь в излишние подробности. Большею частью беседа эта должна отвечать на следующие простые вопросы: для чего предмет назначен? из какого материала он сделан? кто его сделал? Иногда, смотря по удобству, можно спросить о цвете предмета, его форме и частях. На одном или двух предметах можно остановиться подольше, а остальные пройти покороче. Затем, когда дети перечислят все учебные предметы, находящиеся в классе, учитель спрашивает детей: какие у кого есть игрушки? И идет беседа об игрушках, и преимущественно о тех, названия которых помещены в книге.

После такой беседы, учитель разбирает по звуковому способу труднейшие из слов, помещенных в том номере книги, который следует читать: так, например, в № 1 разбирает слово *чернильница*. Затем приступают уже к чтению. Все двенадцать слов, заключающиеся, например, в № 1, должны быть прочитаны всеми учениками, и прочитаны с возможною отчетливостью. После чего некоторые из слов, особенно заключающих две согласные рядом, должны быть разобраны и сложены по звуковому способу, о котором сказано выше.

Внизу под словами двух видов, напечатанными простым крупным шрифтом, напечатаны те же слова крупным курсивом, и уже не в порядке, а перемешаны оба вида вместе; так, например, в № 1: *Мячик. Перо. Линейка. Кукла, Книга. Волчок. Доска. Кегли. Грифель. Карандаш. Чернильница*. Учитель требует, чтобы при каждом слове ученик сказал: что это такое — учебная вещь, или игрушка? Так, например, мячик — игрушка, перо — учебная вещь, и т. д. Прием этот можно разнообразить тем, что один ученик читает название предмета, а другой говорит, что это такое, третий опять читает название предмета, а четвертый говорит, что это такое, и т. д. Если ученик не подумал о слове, которое прочел, то непременно ошибется.

После этого учитель требует, чтобы ученики читали одни названия игрушек, пропуская названия учебных вещей, и, наоборот, читали названия учебных вещей, пропуская названия игрушек, — что приучает детей читать молча.

Цель этих упражнений очевидна: они, кроме упражнения в правильном, ясном чтении, требующем не быстрого перехода от одного слова к другому, но повторения слов, приучают дитя к внимательности с первых же уроков чтения...

2) Неоконченные фразы, которые должен окончить ученик, или фразы, на которые он должен отвечать.

При № 21 (64 стр. «Родного Слова»), кроме прежних упражнений, начинается ряд новых. Эти новые упражнения состоят в том, что после нескольких образцовых маленьких предложений, заключающих в себе понятия, уже усвоенные детьми, стоят подобные же, но неоконченные предложения, которые читающий может и должен кончить. Так, например, январь — зимний месяц, а май. . ? Дитя оканчивает, добавляя — весенний и т. д.

В этих упражнениях внимание дитяти уже обращается на целое маленькое предложение, и, чтобы дополнить его безошибочно, дитя должно прочесть целое предложенье внимательно. Кроме того, в этих упражнениях понятия, уже усвоенные детьми прежде, приводятся очень часто в новые комбинации. . .

Сначала в учебнике идут упражнения на имена существительные, потом на глаголы: составлением простого нераспространенного предложения из понятий, усвоенных детьми, оканчивается 1-я часть «Родного Слова», назначенная для первого года ученья.

Письменные занятия при этих упражнениях ясны сами собою. Ученик пишет и оканчивает неоконченную фразу, или отвечает письменно на выставленный в учебнике вопрос. Упражнений этих немного. Но я надеялся, что каждый хороший учитель не удовольствуется теми, которые в моей книге, а по образцу их составит и напишет на классной доске много новых, для того чтобы ученики дополнили их сначала словесно, а потом письменно. . .

3) К а р т и н к и. Желая сколько возможно пополнить недостаток у нас картин для наглядного обучения, я поместил в «Родном Слове» несколько картинок. Знаю, что это очень плохая замена, но лучше что-нибудь, чем ничего. Почти каждая из этих картинок может вызвать маленькую беседу между учителем и учениками. Кроме картинок, относящихся к статьям, есть у меня картинки, помещенные с целью дать словесные и письменные упражнения детям; такова, например, картинка на стр. 27, изображающая часть внутренности избы и находящиеся в ней вещи. Пусть дитя назовет все предметы, нарисованные на этой картинке, а потом напишет эти названия. Впоследствии, когда дети станут уже писать маленькими предложениями, можно будет воротиться к той же картинке и потребовать, чтобы дитя о каждом предмете что-нибудь сказало и потом написало как, например, к а ф т а н в и с и т на стене, л о п а т а с т о и т в у г л у в о з л е п е ч к и, д р о в а л е ж а т п о д п е ч к о ю и т. п. Когда дети будут в состоянии связывать несколько предложений в стройную речь, тогда можно и в третий раз возвратиться к той же картинке и потребовать, чтобы дети рассказали и описали все, что на ней нарисовано. . .

ДЕЛОВЫЕ СТАТЕЙКИ

Я знаю, что многие приверженцы интересного для детей чтения вооружаются против таких сухих статей, каковы, например, «В школе», «Наш класс», «Одежда», «Посуда» и другие по-

добного же рода; но я высказал уже прежде, что если непосредственный интерес чтения должен оживлять преподавание, то никогда не должен достигать той степени, чтобы уничтожить труд чтения, потому что именно труд, и труд не всегда интересный, но всегда осмысленный и полезный, есть величайший двигатель умственного и нравственного развития человека и человечества. Кроме значения осмысленного труда, эти статейки имеют еще другое — столь же важное. Они приучают детей к простому и ясному выражению тех простых впечатлений, которые даются им правильным наблюдением окружающей их действительности; именно этими статейками делается возможною та наглядность обучения, о необходимости которой я сказал уже выше. В этих статейках говорится о таких предметах, которые дитя или видит, или недавно видело, так что легко может вспомнить во всей подробности. Описание подобного предмета, помещенное в книжке, конечно, не вполне сходно с предметом, находящимся в памяти или перед глазами дитяти, но из этого различия вытекает только возможность самых живых и точных сравнений; а сравнение, как известно, есть лучшее упражнение — развивающее и укрепляющее рассудок, который и сам есть не что иное, как способность сравнивающая. . .

Все эти логические статейки находятся между собой в связи, которая, конечно, невозможна при побасенках, а эта связь очень важна для педагога: он может подвигаться вперед шаг за шагом, без перерывов и скачков, не забывая старого, беспрестанно расширяя кругозор ребенка и органически укрепляя его умственные силы постепенно возрастающею трудностью задач умственных, изустных и письменных.

УПОТРЕБЛЕНИЕ ДЕЛОВЫХ СТАТЕЕК

Прежде всего следует заметить, что каждая такая статейка назначается не только для чтения, но составляет предмет для беседы наставника с учениками, и что изустная беседа здесь так же важна, как и чтение. Беседа должна разъяснить читаемое; чтение должно закреплять усвоенное в беседе. Одно без другого не достигает цели преподавания.

Но что должно предшествовать — беседа или чтение?

Вначале, когда ученик не привык еще справляться сам с содержанием читаемого, беседа непременно должна предшествовать чтению; впоследствии чтение может предшествовать беседе.

После беседы и чтения должно точными, определенными вопросами вызвать в ответах учеников все содержание прочитанного, пополнить его тем, что может быть извлечено из беседы, и в заключение сделать из этих вопросов и ответов письменные упражнения.

Вопросы, исчерпывающие содержание прочитанного, не так легко делать, как может показаться с первого раза. Наставнику следует предварительно самому вполне усвоить содержание

статьи и подготовить в уме вопросы на нее. Вначале же лучше предварительно записывать эти вопросы.

Вопросы должны вполне относиться к содержанию статьи, исчерпывать его, не превышать сил дитяти и соответствовать степени его развития. Так, вначале вопросы должны быть таковы, чтобы дитя могло отвечать на них, только обративши вопрос в ответную форму и прибавивши одно, много два или три слова. Чем далее идет ученье, тем вопросы могут быть короче, а ответы длиннее и сложнее. Уменьше задавать вопросы и постепенно усиливать сложность и трудность ответов есть одна из главнейших и необходимейших педагогических привычек. Усвоить эту привычку из книги, конечно, невозможно, тем более, что всякий преподаватель может выработать свои собственные приемы, которые уже потому хороши, что самостоятельны. А потому, не вдаваясь в подробное изложение приемов чтения, я изложу здесь порядок одного урока, несколько не настаивая на его непреложности. Возьмем для образца чтение первой статейки во второй части под заглавием: «В школе».

Наставник начинает свой урок беседою, выспрашивая у целого класса, что дети делали в прошедшем уроке, и ведет всю беседу к тому, чтобы в ответах детей вышла почти та статейка, которую им предстоит читать. Затем следует чтение, не прерываемое объяснениями, потому что все необходимое уже объяснено в предварительной беседе. Чтение идет так: сначала читает один ученик несколько предложений (вся статья состоит из коротеньких предложений), потом второй продолжает там, где остановится первый, и т. д., затем еще два или три ученика прочтывают всю статейку вполне. За чтением, при котором наставник добивается возможной ясности произношения, следуют вопросы такого рода: кто бывает в классе? где сидит учитель? где сидят ученики? что стоит возле учителя? чем пишут на классной доске? какие доски лежат перед учениками? и т. д. . . .

После этого ученики могут уже без вопросов повторить всю прочитанную статью.

Затем следуют сравнения того, что делается в описанной книжной школе, с тем, что делается в школе действительной, где находится ученик. Из этого сравнения в голове дитяти возникает ясное представление как действительности, его окружающей, так и прочитанной статьи.

Письменные упражнения состоят в том, что учитель пишет на доске несколько вопросов, уже разрешенных детьми изустно; а ученики пишут ответы на эти вопросы и почти без ошибок, потому что не только статья, но и самое начертание слов еще свежо в их памяти и укоренилось в ней повторением ¹.

¹ Вообще письменные задачи должны быть таковы, чтобы при выполнении их ученик мог вовсе не ошибаться или весьма мало. Исправление многочисленных ошибок берет много времени и приносит мало пользы, часто только раздражает наставника и учеников. Должно повести дело так, чтобы ошибки, по возможности, предупреждались, а не исправлялись.

То же самое относится и к следующим статьям: Классная доска, Грифельная доска, Наш класс, Дома. Каков наш дом? Как строятся дома? Наша семья. Пища и питье. Хлеб и т. д.

Вот, например, вопросы на статейку «Стол и стул»: Кто делает столы? Из чего их делают? Какие части стола? Какие доски бывают у столов? Кто и из чего делают стулья? Части стула? Какие бывают сиденья у стульев? Чем стул отличается от табурета, от скамьи, от кресла? Что есть у стула, чего нет у стола, чего нет у стула? Для чего употребляется стол и для чего стул? Затем следуют вопросы о различии и сходстве между *книжными* столом и стулом и *действительными*, находящимися в классе, с наглядного изучения которых начался урок. Наконец, идут письменные упражнения, извлеченные из урока.

К. Д. Ушинский, Руководство к „Родному Слову“, ч. I, СПб 1911.

УСТНЫЕ И ПИСЬМЕННЫЕ НАВЫКИ В ИЗЛОЖЕНИИ МЫСЛЕЙ

И. Паульсон

Что в два первые года школьного учения есть уже полная возможность довести детей до того, чтобы они сперва в устных ответах своих на простые вопросы, а затем и при пересказе того, что слышали или сами читали, выражались связно и правильно, — это известно всякому, кто преподавал в первом классе элементарной школы и принимался за преподавание хоть сколько-нибудь разумно и умело, т. е. в течение первого года вел с неграмотными еще детьми систематические беседы об окружающих их предметах и при этом заставлял их давать всегда полные ответы, а во второй год, когда дети уже освоились с грамотою, руководил их толковым чтением, объяснял непонятные слова и обороты, выспрашивал каждый раз содержание прочитанного и вообще упражнял детей в устном воспроизведении читаемых ими рассказов. Эти упражнения, т. е. последовательные беседы об окружающих предметах и разумно веденное объяснительное чтение, до того изоощряют дар слова в детях, что они нередко поражают меткостью, с которою употребляют слышанные ими или вычитанные где-либо обороты, а иногда и своеобразностью и картинностью своих выражений. Мне неоднократно приходилось слышать из уст 9—10-летних детей, и именно детей простогословия, вполне образцовую передачу читанного ими рассказа, содержание которого, конечно, не выходило из обыденного круга конкретных представлений. Казалось бы, что научить таких детей излагать те же мысли так же связно и гладко, так же правильно и образно на бумаге не представит особенных затруднений. А между тем, кому неизвестно, что непосредственный переход от устной передачи хотя бы и довольно короткого рассказа к письменному его изложению оказывается положительно невозможным; ибо опыт показывает, что рассказ, только что переданный устно чуть не в совершенстве, будучи изложен письменно тем же

учеником, превращается в какой-то бессвязный, нередко даже бессмысленный набор слов, притом еще большею частью орфографически искаженных.

Отчего же происходит такая громадная разница между устным и письменным изложением ученика? А оттого, что во-первых, органы речи ученика, повинаясь вполне его воле, произносят соответствующие его представлениям слова так же скоро, как самые представления появляются в его сознании; пишущая же рука — даже взрослого человека, а не только ребенка — положительно не может поспеть за быстрым движением представлений. Едва только ученик успел кое-как изложить на бумаге первую мысль, как уже целая вереница следующих представлений исчезла из сознания и заменилась дальнейшими. Чтобы уловить исчезнувшие, ему следовало бы воротиться к началу, т. е. мысленно начать рассказ снова; но присущие его сознанию дальнейшие представления мешают этому, и он, боясь упустить их, записывает их вслед за первою фразою. Отсюда та непоследовательность и бессвязность мыслей, те скачки в представлениях, которые поражают нас в первых письменных работах учеников элементарной школы. Во-вторых, ученик незнаком вовсе с внешним построением речи, не умеет отделить одну мысль от другой, не знает, какой знак поставить; мысли переходят непосредственно одна в другую, и, за пропуском посредствующих звеньев, нередко начало одной мысли соединяется с концом другой. Отсюда та логическая бессмыслица, которая зачастую встречается в подобной работе. В-третьих, ученик не имеет навыка в орфографии, и хотя дети предполагаемого нами возраста обыкновенно и не задумываются над правописанием того или другого слова, однако вследствие нетвердости в орфографии и той поспешности, с которой они гонятся за быстро сменяющимися представлениями, они зачастую пропускают в словах не только отдельные буквы, но и целые слоги, а иногда и не дописывают слова и предложения. Отсюда то нередкое явление, что ученик не в состоянии прочесть того, что им же самим написано.

Итак, чтобы ученик мог связно и правильно изложить на бумаге те мысли, которыми он свободно располагает при устной передаче, ему необходимо, во-первых, иметь навык к правописанию по крайней мере самых употребительных слов, во-вторых, пользоваться готовым конспектом (кратким перечнем содержания), который давал бы блуждающим мыслям его путеводную нить и надлежащие точки опоры, и, в-третьих, ознакомиться с внешним построением письменной речи.

Рассмотрим каждое из этих условий отдельно.

Хотя русская орфография в сравнении с орфографией иностранных языков, особенно же французского и английского, чрезвычайно проста, однако тем не менее она представляет камень преткновения как для учителей, так и для учеников. По моему крайнему разумению, это происходит оттого, что у большинства наших педагогов теория стоит на первом плане: они полагают, что орфографическое письмо обуславливается преимущественно,

если не единственно, знанием правил, и потому орфографические их упражнения состоят главным образом в диктовках, составленных на известные случаи, в которых может быть выведено то или другое орфографическое правило. Знание правил, бесспорно, дело хорошее, ибо оно осмысливает механическую деятельность письма; но без надлежащего навыка оно не приводит к желаемому результату. Орфографическое письмо есть прежде всего результат навыка, приобретаемого только при участии следующих факторов: 1) явственного произношения всех звуков, входящих в состав слова, и верного восприятия этих звуков слухом, 2) наблюдательного глаза и твердого запоминания всех знаков слова, виденного в печати или в письме. От первых двух факторов зависит правильное изображение всех тех слов, которые пишутся точно так, как произносятся или слышатся (например, шуба, вино, горы; такие слова можно назвать тавтографическими, или тождеписными); от последних же двух факторов зависит изображение тех слов, письменные знаки которых определяются не по слуху, а по производству (например, лезть, сговор, труд и т. п.; такие слова могут быть названы аллографическими, или инописными). Эти факторы учитель и должен посылно возбуждать в учениках, и именно с первых же недель школьного учения, если желает, чтобы дети навькли к правописанию. И это вовсе не трудно. Если учитель при обучении грамоте придерживается звукового способа, то он этим уже значительно подготавливает учеников к правописанию; ибо заставляя их разлагать слова на слоги и звуки, или, наоборот, составлять из звуков новые слоги и слова, он и в том и в другом случае изошряет как органы речи, так слух детей и вместе с тем знакомит их с составом большого числа тождеписных слов. Если он затем позже, при чтении отдельных предложений и целых статей, постоянно будет обращать внимание учеников на трудные по орфографии слова, заставит каждое инописное слово проскладывать и записать; если, кроме того, ученики будут часто упражняться в списывании читанных ими предложений и статей и писать под диктовку сперва только заученное или предварительно прочитанное, следовательно, более или менее уже знакомое им; наконец, если учитель покажет им, как многие инописные слова (например, стоял, труд, близко) через некоторое видоизменение легко могут быть превращены в тождеписные (стой, труды, близок), и вообще будет приучать детей к тому, чтобы они при списывании тщательно избегали ошибок, обращая внимание на малейший встречаемый в книге знак, то к концу второго года большинство учеников уже настолько освоится с правописанием наиболее употребительных слов, что оно не представит для них особенных затруднений при первых письменных работах их, тем более, что орфографические упражнения будут продолжаться и во втором классе. Так как и устные беседы, и книга для чтения доставляют достаточно материала для таких упражнений, то понятно, что для них не требуется особого задачника.

Перехожу ко второму условию, т. е. перечню содержания. Та-

кой перечень, или конспект, может быть даваем ученикам, или, говоря точнее: к составлению такого конспекта ученики могут быть приучены еще в первом классе, при первых упражнениях в устном рассказе; а как именно, это лучше всего показать на примере. Положим, что в классе читалась статья «Скворец» (Первая учебная книжка, № 8) и, после объяснения некоторых более трудных слов, учитель приступает к обычному выспрашиванию содержания. Сливая затем свои вопросы в конце каждого отдела статьи в один общий вопрос, он пишет ответ на этот вопрос на классной доске; таким образом в результате получится требуемый конспект.

— Что было у старика-охотника? — У старика-охотника был скворец. — Какой? — Ученый. — Почему он назван ученым? — Потому что он умел говорить. — О ком ты мне теперь рассказывал? — О скворце. — О каком скворце? — Об ученом скворце. — Что же ты рассказал об ученом скворце? — Что он жил у старика-охотника и умел говорить. — Итак, в начале нашего рассказа говорится об ученом скворце. Так мы и запишем:

1. Ученый скворец.

— Кто берется рассказать еще раз об ученом скворце все то, что сказано о нем в книге? — У старика-охотника был ученый скворец, который умел говорить.

— Кто приходил часто к охотнику? — К охотнику часто приходил сын соседа. — Зачем он приходил? — Чтобы послушать чудную птицу. — Что ему особенно нравилось? — Особенно нравилось ему, как старик бывало спросит: где ты, скворушка? а скворец тотчас крикнет: тута! — О чем ты мне теперь рассказал? — О том, как сын соседа приходил к охотнику. — Запишем:

2. Сын соседа приходит к охотнику.

— Такой-то, расскажи мне о том, как сын соседа приходил к охотнику.

— Что однажды случилось? — Однажды мальчик приходит, а охотника нет дома. — Что же задумал мальчик? — Он задумал унести скворца. — Что он поэтому сделал? — Он схватил скворца и сунул в карман. — Как он его сунул в карман? — Посмотри, как сказано в книге. — Проворно. — Почему же проворно? — Он боялся, что охотник воротится. — Так; поэтому слово проворно не следует пропускать оно тут важно. А что делает тот, кто без позволения и тайком берет чужую вещь? — Он крадет, ворует. — Что же сделал мальчик? — Он украл скворца. — О чем же ты мне теперь рассказал? — О том, как мальчик украл скворца. — И это запишем:

3. Мальчик крадет скворца.

— Кто теперь хочет рассказать о том, как мальчик крадет скворца? А кто расскажет о том, как мальчик приходил к охотнику?

— Кто вошел в избу, когда мальчик хотел убежать со скворцом? — Старик-охотник. — Что он сделал, когда вошел, и что сказал? — Он ласково кивнул мальчику и спросил: скворушка, где ты? — Для чего он это спросил? — Чтобы позабавить мальчика. — Ответил ли ему скворец? — Ответил. — А сказано ли в книге, что «скворец ответил»? — Нет, в книге сказано: послышался глухой голос скворца. —

Почему же так сказано? — Потому что скворца не было видно: он был спрятан у мальчика в кармане. — А как назван мальчик? — Воришкой. — Итак, удалось ли мальчику унести скворца? — Нет. — Почему не удалось? — Потому что охотник застал его. — Да, охотник поймал воришку. — О чем же ты теперь рассказываешь? — О том, как воришка был пойман.

4. Воришка пойман.

— Такой-то, расскажи, как воришка был пойман.

— Что же из этого вышло? — Вышло то, что мальчик не смел более ходить к охотнику. — То, что выходит или следует из какого-нибудь поступка, называется последствием. Повторите это. Какое же последствие имела кража мальчика? — Он с тех пор уже не смел ходить к охотнику. — Запишем:

5. Последствие кражи.

— Ну, теперь расскажите мне сперва об ученом скворце. Теперь о том, как сын соседа приходил к охотнику, и т. д.

Ясно, что по такому конспекту уже легко довести учеников до связного и правильного пересказа всей статьи, и что подобные конспекты впоследствии дадут ученикам полную возможность излагать свои мысли так же связно и на бумаге. Но к такому письменному изложению ученики могут приступить лишь по исполнении третьего условия, т. е. освоившись до известной степени с построением составного и сложного предложений. Большинство наших педагогов полагает, что для достижения этой цели необходимо пройти с детьми грамматику — если не всю, то по крайней мере значительную часть ее. Если б это мнение было справедливо, то пришлось бы отказаться от всякой надежды научить учеников элементарной школы писать хоть сколько-нибудь грамотно и удобопонятно, ибо на грамматику в таких школах может быть уделено весьма мало времени, — в них может быть выяснено и сообщено только кое-что из грамматики, и то не в один год, а в течение двух-трех лет, так как некоторые отделы доступны только ученикам старшего возраста. Но допустим, что в элементарной школе возможен до некоторой степени полный курс грамматики; в конечном результате курс этот даст ученикам только знание правил, но отнюдь не знание техники. А между тем, как в архитектуре знание техники важнее знания теории, так и при построении письменной речи. Можно отлично знать все правила синтаксиса, и на практике все-таки беспрепятственно грешить против них. Конечно, ознакомившись с правилами, можно затем освоиться и с техникой и приобрести навык посредством упражнения; но такой способ, предпосылающий теорию практике, сопряжен с большою тратой времени, и потому в элементарной школе неудобоприменим. К счастью, есть еще другой способ, чисто практический, ведущий скорее и вернее к цели, именно способ, основанный на непосредственном подражании данным образцам. Конечно, подражание есть деятельность преимущественно механическая, и потому можно возразить, что основывать на

этой деятельности способ обучения, значит быть приверженцем механизма, который, как думают некоторые педагоги, везде и всегда вреден. Мы оспаривать это мнение не станем, хотя и не согласны с ним, а заметим только, что во-первых, всякое умение, всякий навык приобретает не иначе как механическим путем, именно через частое и более или менее продолжительное повторение одной и той же деятельности; во-вторых, способ, основанный на подражании образцам, предлагается для применения к тому возрасту, в котором механическая деятельность решительно преобладает над сознательной, умственной деятельностью, и, в-третьих, никто не требует, чтобы деятельность эта так и оставалась механической; она может освещаться, осмысливаться той же теорией, теми же грамматическими правилами, но только по мере того, как и насколько обстоятельства позволяют сообщить их ученикам элементарной школы. Во всяком же случае способ этот и помимо грамматики познакомит ученика с построением письменной речи и следовательно даст ему пригодное в жизни умение.

И. Паульсон, Об употреблении задачника письменных упражнений в родном языке, изд. 5-е, СПб 1904.

ПЕРЕСКАЗ ПРОЧИТАННОГО

К. Ельницкий

1. Пересказ учениками прочитанных статей и стихотворений составляет одно из существенных занятий по отечественному языку. Привлекая учеников к пересказу, учитель способствует обогащению их речи словами и выражениями, заимствованными из прочитанного, и приучает их к толковому изложению мыслей. Кроме того, при пересказе учениками прочитанного проявляется деятельность их сил — памяти, воображения, логического мышления, что ведет к развитию этих сил. Наконец, пересказ прочитанного, служа признаком усвоения его, содействует вместе с тем более глубокому и более основательному его уразумению. Кто пересказывает прочитанное, тот тем самым дает себе отчет в нем и глубже уразумевает его.

2. При рассказе учитель привлекает к работе всех учеников класса. Один ученик рассказывает, а другие слушают и, при необходимости, по указанию учителя, поправляют или дополняют изложение товарища. Учитель заставляет рассказывать не только того ученика, который читал, но и других учеников. Если последних не привлекать к рассказу прочитанного, они не станут и следить за читаемым.

3. Так как ученики обыкновенно не в состоянии бывают сразу пересказывать объемистые и трудные по содержанию статьи, то потому учитель разбивает такие статьи на части и привлекает учеников сначала пересказывать по частям, а затем, после пересказа всех частей заставляет рассказать и всю статью.

4. Имея в виду обогащение речи учеников словами и выраже-

ниями и приучение их к толковому рассказу, учитель требует, чтобы ученики рассказывали ясно, правильно и последовательно. Мало-помалу учитель подводит их к такому рассказу.

Само собою разумеется, что ученики тогда только в состоянии дать хороший рассказ статье, когда они основательно усвоили содержание ее и составили себе порядок или план, по которому им следует рассказывать.

Некоторые учителя требуют, чтобы ученики пересказывали содержание прочитанной статьи только своими словами, не употребляя тех выражений, которые находятся в статье. Такое требование, как крайность, нельзя назвать целесообразным. Ученики из читаемой статьи обогащаются словами и выражениями, и, конечно, неосновательно запрещать им употреблять их в своем рассказе. Но это не значит, что следует требовать от учеников буквальной передачи содержания статьи. Напротив, следует предоставить им известную свободу в замене слов и оборотов рассказываемой статьи, в сокращении или пополнении частей ее, изменении плана и т. п.

5. Ученики могут передавать мысли прочитанной или прослушанной статьи или в том порядке, в каком они идут в статье, или же в измененном порядке. Первый способ легче, но второй, требуя больше самостоятельности от учеников, производительнее для умственного их развития. Привести в новый порядок материал, воспринятый путем чтения, сгруппировать его сообразно требованию нового плана и затем уже связно изложить — полезная для душевного развития деятельность.

Для изменения учениками порядка или плана изложения служит предложение им одного или нескольких вопросов, вызывающих их к изменению плана изложения, или предложение им для рассказа нового плана. Иногда учитель вместе с учениками вырабатывает план, по которому последним надлежит рассказывать.

Вообще полезно приучать учеников, прежде чем рассказывать, умственно составлять план рассказа, к чему и ведет предварительная выработка плана, а затем уже изложение по выработанному плану.

6. Можно заставлять учеников передавать прочитанное то кратко, сжато, т. е. только существенное, то подробно, т. е. главные и второстепенные мысли статьи и те пояснения, которые были делаемы при чтении ее. Точно так же можно заставлять учеников передавать в монологической форме статью, изложенную в диалогической форме, — можно заставлять передавать в третьем лице рассказ, изложенный в первом лице, или рассказ, изложенный в третьем лице, передавать в первом лице. Подобная передача может считаться особенно благодарной для умственного развития и для развития речи учеников.

7. Кроме пересказа, прочитанного в классе с учителем, ученики рассказывают статьи, прочитанные ими дома. Учитель подбирает посильную ученикам статью и предлагает подготовиться дома к рассказу ее. Во время урока учитель выслушивает рассказ учеников.

Ученики могут упражняться в устном изложении своих мыслей — не только пересказывая прочитанное, но также излагая устно виденное (изложение о каком-нибудь событии, описание какой-нибудь местности и т. п.) или услышанное от учителя или от других лиц.

К. В. Ельницкий, Методика начального обучения отечественному языку, СПб 1914.

ПЕРЕДАЧА СОДЕРЖАНИЯ ПРОЧИТАННОГО

В. Зимницкий

Передача детьми содержания прочитанной статьи или отдельных предложений составляет одно из самых действительных средств в развитии навыка к сознательному усвоению того, что прочитано. Когда ученики знают, что от них неуклонно требуется передача содержания того, что читается ими, тогда они неизбежно напрягают при чтении все свое внимание, чтобы овладеть тем, о чем говорится в данной статье или отдельном предложении; это раз. С другой стороны, передавая содержание прочитанного, дети невольно приводят в сильное напряжение почти все силы своей души: ум, память, воображение и пр., напрягают их не только для того, чтобы живо сознавать те или другие представления, понятия и мысли, отделить главные мысли и понятия от второстепенных и т. д., но и для того, чтобы правильное выразить их посредством тех или других слов и оборотов. Поэтому на передачу детьми содержания прочитанного должно быть обращено весьма тщательное внимание. Чем чаще и целесообразнее она будет производиться детьми, тем в большей мере будет развиваться в них навык к быстрому, полному и правильному пониманию того, что читается ими.

При передаче детьми содержания прочитанного, должно отличать передачу полную, подробную от передачи сокращенной в главных чертах. Под полной, подробной передачей, как показывают самые термины, разумеется такого рода передача, когда дети передают все те представления, понятия и мысли, какие только находятся в данном произведении. Передавать же содержание прочитанного в главных чертах значит передавать по преимуществу главные понятия и мысли, опуская при этом, в большем или меньшем количестве, понятия и мысли второстепенные, дополнительные.

Некоторые преподаватели самым настойчивым образом стараются о том, чтобы дети постоянно передавали содержание прочитанного исключительно своими словами. По нашему мнению, такой взгляд должен быть назван односторонним. Он, по всей вероятности, возник и развился, как реакция прежде господствовавшему буквальному, механическому заучиванию проходимых в школах учебных предметов. Но если дети, передавая содержание прочитанного словами книги, соединяют с этими словами принадлежащее им значение, то в этом не только нет ничего

дурного, но нужно даже радоваться такому разумному отношению к тексту статьи. Что толку, когда дети, сясь передать те или другие мысли, находящиеся в прочитанных ими предложениях, так сбивчиво, неясно и неправильно выражают их, что иногда не бывает никакой возможности понять, о чем они хотят сказать. Нередко и сам учитель затрудняется в передаче своими словами содержания прочитанного; как же требовать этого от детей при их бедном умственном развитии и скудном запасе слов и оборотов. Гораздо благоразумнее поступают те преподаватели, которые требуют, чтобы дети при передаче содержания статьи или отдельного предложения пользовались теми словами и выражениями, какие находятся в передаваемом сочинении, но только пользовались вполне сознательно. С развитием умственных сил детей и обогащением их языка достаточным количеством слов и оборотов, способность выражать понятия и мысли своими словами придет сама собою.

Особенно осторожным нужно быть учителю при передаче детьми содержания статей, относящихся к области поэзии. Едва ли мы преувеличим дело, если скажем, что в настоящее время большинство учителей требует от детей совершенно одинаковой передачи содержания как статей, где описываются, например, классная доска, стол, лошадь и т. п., так и поэтических произведений, принадлежащих перу лучших писателей или относящихся к области безыскусственной народной поэзии. По крайней мере, мы в своей педагогической практике постоянно встречали такое ведение объяснительного чтения. При передаче детьми содержания предложений, находящихся в поэтических произведениях, нужно требовать, чтобы они непременно пользовались, по возможности, всеми лучшими, характерными, выразительными словами и оборотами. Поэтическое произведение, передаваемое иначе, теряет всю свою прелесть, обезображивается и только портит вкус детей. Ни в каком другом сочинении идея и форма выражения так тесно не соединены между собою, как в хорошем поэтическом произведении. Поэтому, при передаче содержания подобного рода статей, замена слов и оборотов их другими словами и оборотами совершенно уничтожает все, так сказать, существо этих произведений. Притом, если всякая статья, читаемая детьми, обогащает их разнообразными словами и оборотами и таким образом развивает их речь, тем более это нужно сказать о поэтических произведениях. Дети, читая их и передавая их содержание, непременно должны обращать в полную свою собственность все удачные слова и обороты с тем, чтобы впоследствии постоянно пользоваться ими для выражения своих представлений, мыслей, чувств и желаний. Каким образом учитель может помочь детям усвоить слова и обороты? Это достигается не столько заучиванием поэтических произведений наизусть и возможно частым упражнением в чтении их, сколько тем, чтобы ученики постоянно пользовались, при передаче содержания их, всеми лучшими словами и оборотами, находящимися в этих произведениях.

В книгах для чтения находится много такого рода статей, в которых мысли и понятия излагаются не от лица автора, а от разного рода вымышленных или действительно существовавших лиц. В большинстве школ при передаче содержания таких статей нисколько не обращается внимания на то, в какой форме это содержание должно быть передаваемо. Иногда дети передают содержание от своего лица, иногда от имени выведенных в сочинении личностей. Нередко бывает и так, что обе эти формы передачи содержания перемешиваются одна с другой. Если мы хотим, чтобы дети вполне сознательно передали и усвоили содержание прочитанного, то непременно обязаны обратить надлежащее внимание на рассматриваемое нами обстоятельство. Во-первых, ученики должны ясно сознавать, от себя ли прямо автор передает известные понятия и мысли, или от имени других выведенных им лиц, причем полезно заставлять детей не только перечислить все эти лица, если их несколько, но и подробно указать, кому из них какие слова принадлежат. Знаки, какие стоят перед словами, принадлежащими одному лицу, в отличие от слов, принадлежащих другому лицу, конечно, должны быть объяснены детям. Явное понимание формы изложения при чтении статьи на половину облегчает детям труд усвоения и передачи того, о чем говорится в ней. Во-вторых, нужно требовать от детей, чтобы они сперва передавали содержание прочитанного в той форме, в какой оно изложено, а затем в другой, измененной, т. е. от своего лица. При такой передаче ученики наилучшим образом поймут разницу, находящуюся между указанными двумя формами изложения и, следовательно, с возможной ясностью усвоят мысли и понятия, находящиеся в статье. Само собой разумеется, что если дети в значительной мере затрудняются передачею содержания прочитанного в измененной форме, то учитель должен ограничиться передачею содержания в той форме, в какой оно изложено в статье.

Если дети не могут передавать содержания прочитанного, то учитель должен прибегать к так называемым дробным вопросам. Относительно этих вопросов надобно заметить следующее:

1) Дробные вопросы главным образом уместны в младшем отделении, когда дети не успели еще выработать в себе навыка к передаче содержания прочитанного без помощи учителя. В среднем и старшем отделениях ученики нуждаются в такого рода вопросах только в некоторых случаях.

2) Дробными вопросами учитель должен вызывать в сознании детей мысли предложений в том порядке, в каком они следуют одна за другой. Поэтому ему необходимо хорошо знать расположение мыслей в тех статьях, содержание которых он предлагает потребовать от детей по прочтении; в противном случае он должен предлагать дробные вопросы не наизусть, а по книге.

3) Мысль каждого предложения должна вызываться в сознании детей посредством дробного вопроса, направленного к одному, много к двум понятиям. Вот пример такого рода дробных вопросов: Что задумала зима со злости сделать? Кого она хотела

прежде погубить и за что? Чем зима хотела погубить птиц? Можно ли было птицам где-либо скрыться от зимы и что они стали делать? Куда они улетели? Что сделал воробей? и т. д. («Проказы матушки-зимы», «Родное Слово», год 2-й). Посредством двух-трех и более дробных вопросов мысль предложения должна вызываться только в следующих случаях: а) когда предложение велико по объему и трудно по содержанию, б) в первые месяцы обучения детей чтению и в) когда дети привыкли к одному механическому чтению.

Как ни просто, повидимому, задавание дробных вопросов, но практика показывает, что многие преподаватели ведут это дело крайне неправильно, именно предлагают вопросы там, где не следует, выражаются сбивчиво, не видят, с каким понятием должен быть направлен данный вопрос и т. д. Поэтому учителю необходимо выработать в себе как следует навык задавать детям дробные вопросы правильно и вполне целесообразно. Если учитель не выработал в себе такого навыка, он должен, по мере возможности, заранее готовить ряд тех вопросов, которые, по его соображениям, придется предлагать ему при чтении известной статьи. Особенно необходимо так поступать преподавателям молодым, малоопытным.

Ученики, руководимые вопросами учителя, нередко удовлетворительно передают содержание прочитанного; но будучи предоставлены самим себе, без помощи дробных вопросов, они оказываются не в силах сделать этого. Поэтому необходимо по передаче детьми содержания прочитанного требовать от них вторичной передачи того же самого уже без вопросов. Тогда только можно сказать о детях, что содержание данной статьи или отдельного предложения вполне сознательно усвоено ими, когда оно удовлетворительно будет передано ими и без помощи дробных вопросов.

По мнению некоторых педагогов, содержание прочитанного всегда должно передаваться только тем учеником, который читает данную статью или предложение, в тех видах, чтобы приучить детей к двойственной, трудной для них работе чтений статьи и одновременного вникания в смысл ее. Относительно этого приема нужно сказать, что основан он на том неверном положении, будто остальные ученики только слушают чтение своего товарища. Нет, на уроке чтения остальные ученики не только слушают чтение своего товарища, но и сами про себя читают то же, что их товарищ. Значит между читающим учеником и остальными детьми существует только та разница, что один читает вслух, а другие про себя. В этом случае на остальных учениках лежит при чтении даже больше труда, чем на том, кто читает вслух. Ученик, читающий вслух, совершает две работы: произносит ряд звуков и в то же время следит за мыслью. Ученики же, читающие про себя, не только произносят умственно звуки и следят за мыслью, но при этом еще вслушиваются в чтение товарища. Целесообразно поступать так, чтобы содержание прочитанного передаваемо было не только тем учеником, кото-

рый читает данные предложения, но и остальными детьми, которые слушают чтение своего товарища. К этому надо присовокупить еще и то, что занятия детей чтением идут гораздо оживленнее тогда, когда все они в той или другой форме привлекаются к этой работе, чем тогда, когда читает и передает содержание прочитанного один ученик. В последнем случае можно даже опасаться, что остальные ученики мало будут вникать в содержание читаемого на том основании, что их никогда не вызывают передавать это содержание. От ученика, читающего вслух, тогда только должно требовать передачи содержания прочитываемого, когда он в недостаточной мере приобрел навык усвоить мысли предложений.

В. Зимницкий, Условия и приемы объяснительного чтения.

О ЗАУЧИВАНИИ НАИЗУСТЬ

Н. Страхов

В связи с объяснительным чтением стоят упражнения в заучивании наизусть. Если чтение — толковое, осмысленное — должно вести к пониманию и усвоению читаемого, то заучивание наизусть ведет к большей твердости усвоения, глубже и прочнее запечатлевает в уме усвоенные мысли, образы и пр., через что усвояемое получает и большую силу влияния на душевное образование. Кроме того, заучивание наизусть способствует развитию и совершенствованию речи, обогащая ее словами, выражениями и оборотами, через что речь приобретает и большую правильность, и большую гибкость и выразительность. Наконец, заучивание наизусть имеет важное значение и для чисто формальных целей образования, способствуя развитию и укреплению памяти; память, как всякая другая умственная способность, требует соответствующего ей упражнения, а таким упражнением для памяти и служит заучивание.

Конечно, не все, что будет прочитываемо на уроках объяснительного чтения, должно подлежать заучиванию наизусть; хотя память и должна быть упражняема посредством заучивания, но не должна быть излишне обременяема, потому что такое обременение памяти может итти в ущерб развитию других умственно-познавательных способностей — рассудка и воображения. Из читаемых и объясняемых произведений должны представлять наибольшую ценность, которые могут быть признаны образцовыми и со стороны формы, и со стороны содержания. Для заучивания должны выбираться и прозаические отрывки (небольшие по объему) из произведений лучших наших авторов; но преимущественным материалом для заучивания наизусть обыкновенно служат и должны служить стихотворения, — это потому, во-первых, что строго размерная речь и рифмы в стихотворениях делают заучивание их и более легким, и более прочным, и, во-вторых, поэтическая стихотворная речь бывает более богата разнообразными оттенками и переливами словесных красот, при-

том речь стихотворений обыкновенно является и более выразительной и изобразительной.

Чтобы заучивание наизусть выбранного для того произведения (именно, достойного заучивания) могло принести надлежащую пользу, 1) необходимо предварительно должным образом прочитать и объяснить это произведение, чтобы учащиеся заучивали только вполне понятное им; 2) необходимо, чтобы самое заучивание производилось правильно. Для этого надо показать учащимся, как следует заучивать. Без этого у учащихся легко образуется привычка заучивать механически *отдельные слова* — слово за словом, — привычка, которая называется зубрением или долблением. Надо приучать учеников, чтобы они заучивали не отдельные слова, а мысли, законченно выраженные, и чтобы при заучивании отдельных частей произведения они не теряли общей связи целого произведения; притом надо приучать учащихся, чтобы они произносили заучиваемое во время самого заучивания вполне согласно с требованиями выразительного чтения, — произносимое правильно запоминается легче и скорее, потому что яснее усвоится умом. Для приучения к правильному заучиванию первые упражнения в нем должны производиться непременно в классе под непосредственным руководством учителя, и вначале заучивание должно производиться *не по книге, а со слов учителя*. Заучивание наизусть со слов ведется таким образом. Из выбранного для заучивания произведения (вообще небольшого по объему), наперед должным образом прочитанного и объясненного, учитель с надлежащею выразительностью произносит сначала первую небольшую часть его, произносит один и другой раз, затем заставляет повторить эту часть одного ученика, другого, третьего, и когда увидит из ответов учеников, что эта часть усвоена ими, заставляет повторить ее всех учеников хором; хоровое произношение здесь служит, с одной стороны, к большему оживлению работы и, с другой, — к лучшему запечатлению заучиваемого в памяти. После того как будет таким образом разучена первая часть произведения, учитель, снова повторяя эту часть, присоединяет к ней другую, следующую часть, произносит ее также один и другой раз, потом заставляет учеников повторить эту часть — сначала поодиночке, затем хором, а потом произнести эту часть вместе с предыдущей. Так же затем учитель поступает и относительно следующей — третьей части и т. д. В конце всего разученное произведение повторяется все целиком, причем учитель наблюдает, чтобы оно произносилось непременно с надлежащею выразительностью. Когда учащиеся посредством заучивания со слов учителя достаточно освоятся с приемами правильного заучивания, учитель может давать им заучивать по книге, но непременно лишь после того, как даваемое для заучивания будет объяснено со стороны содержания и разработано со стороны самого произношения, ибо заученное неверно или относительно пауз, или логических ударений, или интонаций, или всего вместе, трудно, иногда даже невозможно исправить впоследствии, — вообще переучивать по-новому

гораздо труднее, чем заучивать вновь. Прибавим в заключение, что заученные произведения необходимо по временам повторять, чтобы заученное сделалось прочным и полным достоянием памяти.

Н. Страхов, Методика русской грамматики, Харьков 1912.

МЕТОДЫ ЗАУЧИВАНИЯ НАИЗУСТЬ

А. Попов

Нередко чтение соединяется с заучиванием прочитанного наизусть. Но, конечно, не все, что читается, непременно должно заучиваться. Обыкновенно наизусть заучиваются стихотворения, басни и очень редко рассказы, изложенные прозой. Едва ли нужно доказывать важность заучивания. Помимо того интереса, какой вызывается в детях заучиванием, и независимо от любви детей к заучиванию вообще, оно важно многими своими сторонами: ничто так не содействует обогащению языка детей новым запасом слов и выражений, как именно заучивание; то, что заучено наизусть, составляет самое прочное достояние ученика. Содержание выученного может оказывать воспитательное влияние даже на поведение ученика, его настроения и желания. Вот это последнее обстоятельство налагает на учителя особенную заботу — делать тщательный выбор материала для заучивания. Заучивать нужно только то, что действительно может иметь воспитательное воздействие на ребенка и что вместе с тем художественно по своей форме или по исполнению...

Различают несколько методов заучивания. Первый метод частичного заучивания состоит в том, что стихотворение разбивается на несколько частей, которые и заучиваются одна за другой. Вторым методом целостного заучивания отличается от первого тем, что при заучивании стихотворение прочитывается каждый раз от начала до конца; оно заучивается целиком, без дробления на части. Какой из этих методов «экономнее», т. е. скорее ведет к цели, требует меньше времени для заучивания и меньшего количества повторений? Экспериментальные исследования последних лет показали, что все преимущества на стороне второго метода. При частичном заучивании деление на части бывает случайным и неправильным; дети иногда разрывают части одного предложения, если, например, окончание его падает на следующую строфу. Разучивание при этом происходит неравномерное: первые строки обычно повторяются чаще, чем остальные. При заучивании по частям возникают неправильные ассоциации: от конца одной строфы к началу ее же, а не следующей строфы. При целостном заучивании эти дефекты устраняются. При этом методе заучивания самый материал получает цельный, законченный характер, благодаря этому отдельные места заучиваемого стихотворения располагаются на своих местах, как части целого. А из психологии известно, что восприятие и усвоение даже большого числа элементов совершается легко, если эти элементы со-

ставляют одно целое. Таким образом, цельность стихотворений уже сама по себе облегчает заучивание. Недостаток целостного заучивания лишь тот, что при заучивании стихотворения может утомляться наше внимание, вследствие чего некоторые части стихотворения будут заучиваться слабее. Для избежания этого неудобства рекомендуется поступать так. Стихотворение заучивается целиком, но между логическими частями его делаются паузы. За время паузы наше внимание, которое, как известно, не может непрерывно напрягаться с одинаковою силою, успеет отдохнуть, и следующая часть будет заучиваться при его (внимания) участии. Этому способу заучивания — третьему по счету — дают название смешанного, или промежуточного метода заучивания. Этот смешанный метод и следует считать наиболее «экономным» способом заучивания.

Для прочного усвоения стихотворений или другого какого-нибудь заучиваемого материала нужны повторения.

Для успешности усвоения имеет значение не столько общее количество повторений, сколько их распределение. Например, шесть повторений, распределенных на 4 дня, более успешны, чем 8 повторений в 3 дня и даже 12 повторений в 2 дня. При этом наиболее важное значение имеет первая репетиция, которая тем ценнее, чем она ближе к моменту первоначального заучивания.

Последнее условие заучивания заключается в том, чтобы заучиваемый учениками материал был ими понят. Это делает и самое заучивание осмысленным, и вместе с тем облегчает его.

После всего сказанного нетрудно выработать и технику заучивания стихотворений.

Заучивание предваряется чтением стихотворения и объяснениями, причем обращается внимание учеников на количество, порядок и внутреннюю связь частей стихотворения (в общих, конечно, чертах; подробного плана можно и не требовать).

Самое заучивание начинается произношением стихотворения самим учителем; ученики только слушают, держа книги закрытыми. За учителем прочитывают стихотворение еще 2—3 ученика, а класс их слушает. Эти упражнения имеют целью дать возможность усвоить стихотворение тем детям, которые принадлежат к слуховому типу памяти. Затем предлагается детям раскрыть книги и прочитать про себя стихотворение раз-другой; после этого 1—2 ученика прочитывают то же стихотворение, а остальные следят по книге. Чтение полезно для тех учеников, которые обладают хорошо развитою зрительною памятью. Затем идет хоровое чтение, при котором все должны производить движения голосовыми органами, что имеет особенное значение для лиц двигательного типа памяти. За хоровым чтением следует произношение стихотворения наизусть несколько раз. После хорового произношения вызываются слабые ученики, которые и произносят стихотворение. Ученики при чтении и декламировании предупреждаются насчет пауз при заучивании; стихотворение всегда произносится целиком от начала до конца с небольшими паузами (1—2) между отдельными частями.

Чтобы выученное стихотворение не забывалось, необходимо его повторять. На следующий день после заучивания, если учитель заметит, что некоторые ученики уже забыли его, он дает 15—20 минут на самостоятельное повторение заученного. Такое повторение полезно назначать раза 2—3, увеличивая промежутки между повторениями.

Доселе шла речь о классном заучивании с учителем. Но заучивание может даваться и на дом, как самостоятельная классная работа. Самостоятельное заучивание дается только после ряда упражнений в заучивании в классе с учителем. Ученики должны сначала научиться заучиванию, а тогда они могут быть представлены и самим себе.

Заучивание легких стихотворений может начинаться и до чтения. Уже во время подготовительных занятий и во время прохождения азбуки учитель может время от времени упражнять детей в заучивании легких стихотворений.

Заучивание производится исключительно с голоса учителя. Для заучивания берутся короткие и доступные для детей стихотворения, не нуждающиеся ни в каких объяснениях. Так как целиком заучивать подобные стихотворения еще немислимо, потому что дети еще не умеют надолго напрягать внимания, то заучивание происходит по необходимости по частям. Учитель произносит несколько строк стихотворения внятно, громко, неторопливо, и ученики повторяют за ним в одиночку и хором. Затем заучиваются несколько строк дальше, после чего повторяется все заученное сначала. И дальнейшее заучивание идет таким же способом: несколько строчек заучиваются вновь, а затем повторяются вместе со всем тем, что было заучено раньше, пока, наконец, не будет выучено все стихотворение.

А. Попов, Методика русского языка, М. 1917.

ПИСЬМЕННЫЕ УПРАЖНЕНИЯ

К. Ушинский

Письменные упражнения имеют две цели: во-первых, — правильное по правописанию и красивое по чистописанию письменное изложение своих или чужих мыслей; а во-вторых, — самую толковость изложения, т. е. чтобы изложение передавало то, что следовало передать и было при этом последовательно, связно, ясно и просто. Первая цель может быть достигаема без второй и действительно достигается отдельно, когда дитя выражает на письме чужие слова: переписывает с книги, пишет наизусть заученное или пишет под диктовку. Вторая цель не должна быть никогда достигаема отдельно, и всякое толковое изложение на письме своих мыслей или, по крайней мере, своих выражений должно быть в то же время безукоризненным по правописанию и возможно чистым и красивым по чистописанию. Одни из педагогов советуют отдельное достижение этих целей, другие предпочитают совместное. Мы же думаем, что если дитя с самого

начала совместного обучения чтению и письму по звуковой методе ведется правильно, то весьма часто можно соединить упражнения в письменном выражении своих мыслей с упражнением в правописании; но если развитие ученика и его умение читать, а иногда просто возраст, далеко опередили правописание, то тогда лучше упражнять в правописании отдельно, не отвлекая внимания учащегося никакими посторонними правописанию соображениями. Для учеников очень отсталых следует письменное выражение своих мыслей вовсе отложить на некоторое время и ограничиваться одним изустным до тех пор, пока правописание ученика, на которое в то же время следует налечь, сделает возможным передачу и собственных мыслей ученика на письмо; а это станет возможным, когда ученик уже перестанет бояться сделать ошибку в каждом слове и будет делать вообще так мало ошибок, что даст учителю возможность исправлять эти ошибки и объяснять причины этих поправок. Учителя, односторонне увлекающиеся одним умственным развитием детей и пренебрегающие многочисленными орфографическими ошибками их, ввиду толковости изложения, бывают часто причиною неисправимой потом ошибочности в письме. . .

При звуковом способе изучения грамоты и особенно если при этом разом изучается и письмо и чтение, правописание и чистописание начинаются с первых же уроков азбуки.

ПИСЬМЕННЫЕ УПРАЖНЕНИЯ 1-ГО ГОДА УЧЕНИЯ

Если наставник приучил дитя верно разлагать слова на слоги и слоги на звуки и, наоборот, складывать слова из звуков, то этим самым он положил уже прочное основание правописанию; ибо огромное большинство слов в языке пишется так, как выговаривается. Отступления от этого бывают только или ради производства, или ради употребления, которое не всегда согласуется и с производством; но и тех и других отступлений, как ни много их кажется для того, кто их изучает, все же гораздо менее, чем слов, пишущихся сообразно произношению. Следовательно, хороший, ясный выговор слова, такой, чтобы каждый из звуков, составляющих слово, был слышен, и чуткое ухо в различении этих звуков — вот главные основания правописания, как умение мерно, в такт, двигать кисть руки и привычка управлять этими движениями — есть основа чистописания. Остается еще чистота тетрадок, о которой точно так же должен заботиться наставник.

Переписка отдельных слов из первой части «Родного Слова» составляет второе упражнение, о котором в своем месте было сказано подробно. Но так как всякая переписка, оставаясь только перепискою, оставляет голову без работы, то мы заставили маленького ученика размещать по разрядам слова, смешанные из разных разрядов.

Когда дитя привыкнет к переписке отдельных слов, тогда следует дать ему несколько более самостоятельное упражнение, а именно — заставлять его самого уже подбирать слова и преиму-

щественно из тех, которые он уже писал. Для этой цели следует задавать детям такие задачи: «напишите мне всех четвероногих животных, которых вы видели в вашем дворе, селе или городе; напишите всех птиц, которых вы видели в вашем лесу, всех, которые у нас зимуют, всех, которые к нам прилетают весной, всех плавающих и т. д.; напишите все растения, которые вы видите на огороде, в лесу, на полях, на лугах» и т. д. Многие из этих имен дети уже писали. Это упражнение должно сначала делать на грифельных досках в классе, причем два, три первые упражнения должны быть сделаны на большой классной доске так, чтобы дети с точностью знали, чего от них учитель хочет, как написать заглавие упражнения, какими знаками разделять слова и т. д. Потом можно задавать эти упражнения делать дома и уже на бумаге. К употреблению пера, бумаги и чернил дети должны быть приучены заблаговременно, конечно, в классе.

Поправка таких упражнений должна быть не отдельная для каждого ученика, а общая. Один из учеников читает написанные им слова и называет отдельно каждую букву, составляющую слово. Если ученик ошибся, то его может поправить товарищ, который, впрочем, должен заявить свое желание поднятием руки. Если рук поднято много, то учитель делает выбор; если же ошибка в слове есть, а дети ее не заметили, то учитель обращает их внимание на это слово; если и при этом ошибка не замечена, то учитель пишет слово на доске, как оно должно быть написано, и все, у которых сделана та же ошибка, должны поправить ее в своих тетрадях. Когда первый ученик кончит, тогда учитель спрашивает, нет ли у кого других слов, кроме тех, которые были читаны и исправлены, и точно так же исправляет и эти новые слова. Всякое исправленное слово должно быть приписано в тетрадках тех детей, у которых этого слова не было. Если кто-нибудь из учеников поставил такое слово, которое вовсе не идет к задаче, например, поместил *репу в лес* или *сосну в полевые растения*, то это слово должно быть вычеркнуто самими учениками из всех тетрадок, где оно окажется. Сначала лучше приучать детей поправки делать карандашом, для избежания излишней пачкотни. Таким образом, под конец урока составится довольно подробное перечисление предметов на заданную тему: что пропустил один ученик, то будет исполнено другим. После всего наставник должен сделать беглый обзор тетрадкам, переходя от скамьи к скамье.

С самого же начала письменных упражнений на бумаге должно быть непременно заведено две тетрадки — одна для черновых упражнений, а другая для переписки начисто. К следующему уроку учитель задает переписать поправленные упражнения в другую чистую тетрадку. Если учителю приходится заниматься с другим отделением класса, то он задает переписать исправленную задачу в классе, если же нет, то поручает детям сделать это дома.

Вместе с этим должна идти переписка с книги пословиц и самых коротеньких анекдотов и рассказов. Переписываемая

пословица должна быть прежде хорошо понята, насколько, конечно, может быть понята учениками этого возраста. . . Моральный смысл пословиц может оставаться необъясненным. Так, например, в пословице *горшок котлу не товарищ* следует только объяснить почему не товарищ, а в пословице *алмаз алмазом режется* следует только объяснить, почему алмаз нельзя резать ножом или другим камнем. Моральный намек подобных пословиц мы считаем совершенно не доступным для детей того возраста, для которого назначается подобное письменное упражнение. Нападки на помещение большого числа пословиц в наших детских книгах заставляют нас повторить это объяснение. Наши критики забывают, что почти всякая пословица, кроме своего морального значения, описывает коротко, метко и прекрасным народным языком какое-нибудь действительное явление из жизни природы или человека, — и вот это-то самое явление, а не моральный смысл пословицы, по большей части вовсе не доступный детям, составляет ту цель, для которой большинство пословиц помещено нами во все три части «Родного Слова». Мы учим русскому народному языку на пословицах, ибо лучшего народного языка, чем тот, который сохранен в пословицах, не знаем, а вовсе не морали, заключающейся в пословицах, ибо, по нашему глубокому убеждению, морали вообще и нельзя выучить на уроках, а можно только примером и всего более тою жизнью, которую мы устраиваем для детей в семье и в школе.

За письмом отдельных слов должно следовать письмо целых предложений в ответ на многочисленные вопросы, выставленные нами в первой части «Родного Слова». Порядок этого упражнения такой же, как и предыдущего: сначала письмо в классе, уже на бумаге, потом поправка, потом переписка или в классе, или дома.

ПИСЬМЕННЫЕ УПРАЖНЕНИЯ 2-ГО ГОДА УЧЕНИЯ

При изучении второй части «Родного Слова» и письменные упражнения усложняются.

Здесь, во-первых, должно быть сделано письменное изложение какой-нибудь деловой статейки, прочитанной в классе. Сначала статейка читается раз или два, потом вопросами выпрашивается у детей ее главное содержание. Вопросы эти записываются учителем на доске, и ученики пишут на них ответы, из которых, таким образом, восстанавливается содержание статейки. . . Чем более ученики подвигаются в этом упражнении, тем вопросы могут быть общие, так, чтобы иметь в виду со временем привести учащихся в состояние изложить все содержание прочитанной статейки на один вопрос, что, конечно, может быть достигнуто очень не скоро. Помогаящим, переходным приемом в этом упражнении должна быть постановка вопросов самими детьми. Привыкнув к постановке вопросов учителем, они потом без труда делают это сами и тем самым показывают, насколько усвоили содержание прочитанной статейки. Нет надобности,

чтобы вопросы исчерпывали все мелочи статьи. Необходимо, напротив, чтобы дети приучались отличать главное от второстепенного, и вопросы следует ставить так, чтобы дитя постепенно приучалось отвечать на них не фразами, взятыми из книги, а самостоятельно составленными. Поправка и переписка этих упражнений должна быть такова же, как и предыдущих. Только разлагать на звуки и слоги придется здесь не каждое слово, а одни только вновь встречающиеся, и притом более трудные слова. Наставник должен всегда помнить, что гораздо лучше предупредить ошибку, чем потом исправлять ее.

Рядом с этим упражнением должны идти и те, которые готовят к изучению грамматики. Упражнение это следует делать так: сначала читается вопрос, напечатанный в книге или написанный учителем на доске, и делается на него сначала словесный, а потом письменный ответ. Потом ученики словесно отвечают на подобные же вопросы из книги или предлагаемые учителем, а потом пишут ответы на эти вопросы. Конечно, если учитель дает свои вопросы, не находящиеся в книге, то должен написать их на доске. Ответы составляются по образцу первого ответа, выставленного на доске.

Рядом с этими упражнениями должно идти упражнение в сравнении, преимущественно в сравнении животных. Хорошо, если при этом случае перед глазами детей будут правильно нарисованные изображения тех животных, о которых идет речь; чучела, конечно, еще лучше.

Сначала должно быть замечено сходство, а потом различие между сравниваемыми предметами. Это замечание сходства и различия делается целым классом. Когда все сходства и различия исчерпаны и приведены в логическую систему, тогда следует приступить к письменной передаче всего сказанного. Первую письменную передачу должен сделать сам учитель, приглашая учеников помогать ему. Этот образчик, сделанный учителем с участием учеников, должен быть переписан учениками в чистые тетради и служить им образцом для дальнейших упражнений в том же роде. Постепенный успех в этом упражнении обозначается тем, что дети, приискивая сходство и различие, все менее и менее нуждаются в вопросах и указаниях учителя.

Рядом с этим упражнением должно идти письмо, без помощи книги, стихотворных и прозаических статей, предварительно заученных детьми на память. Сначала для этой цели следует выбирать самые коротенькие статейки... При письме наизусть книжки должны быть отобраны у учеников, а потом вновь раздаются им для того, чтобы они по печатному тексту поправили сделанные ими ошибки. Пересмотр уже поправленных тетрадок можно сделать посредством самих же учеников, поручая каждому ученику проверить чужую тетрадку по книге.

После этого учитель пересматривает тетрадки и велит переписать из тетрадей окончательно исправленные статейки...

В третьем году учения за сравнением предмета с несколькими другими предметами должно уже следовать описание предмета, извлекаемое из сравнения. Чем более было сделано сравнений, тем описание может быть отчетливее и подробнее. В составлении этих описаний наставник, сам хорошо приготовившийся к этому заранее, должен вести детей вопросами. Сначала это делается изустно, потом письменно и сперва на классной доске. Так как описание делается по отдельным вопросам, то оно будет все выражено в отдельных, отрывочных предложениях. Тогда учитель, беспрестанно призывая к себе на помощь учеников, должен показать детям, как нужно связать эти отдельные предложения и сделать описание короче, не повторяя напрасно одних и тех же слов. Чем далее идет это упражнение, тем связнее должно быть описание. Описание, составленное на классной доске одним из средних учеников, исправленное и дополненное целым классом и окончательно учителем, записывается учениками в чистые тетради и служит им образцом для подобных же упражнений. . .

Когда дети несколько навыкнут в *описании*, то, не останавливая этого упражнения, должно прибавить к нему письменное изложение *рассказов*. Для этой цели лучше всего следующей прием: учитель рассказывает детям какое-нибудь происшествие, по возможности коротко, так, чтобы весь рассказ был строчек на 10 или 15 детского письма, потом заставляет изустно повторить рассказ, вопросами пополняя пропущенное. Когда рассказ будет усвоен всем классом, тогда составляются вопросы, записываются на доске, и дети пишут ответы. Затем тот же порядок, что и при составлении описаний. Содержание рассказа учитель должен заимствовать из какой-нибудь книги для детского чтения, не употребляемой в классах. . .

Когда дети несколько навыкнут в письменном изложении описаний и коротеньких рассказов, тогда можно приучать их к смешению обоих этих видов в форме *письма*, ибо из литературных форм изложения — это самая легкая. Это делается так: учитель читает детям и пишет потом на классной доске два-три образчика не очень длинных писем. Эти образчики переписываются детьми в чистые тетрадки и служат им потом образцами в составлении писем. Потом учитель дает самим детям содержание для письма и лучше всего какое-нибудь действительное происшествие в окрестностях, о котором знают и дети, и посредством вопросов заставляет весь класс составить требуемое письмо, в котором есть и описательная сторона, и историческая. Всякое удачное добавление ученика учитель принимает с удовольствием и вообще поощряет живое представление совершившегося события и окружающей его обстановки. Когда письмо в изустном рассказе окончено, тогда один ученик записывает его на классной доске, где оно исправляется и приводится в должную форму с помощью учителя, потом переписывается в чистые тетрадки. После двух-трех таких упражнений можно уже пору-

чить детям изустное письмо, составленное в классе, написать дома и, наконец, давать только темы для письма, что может быть едва ли достигнуто даже под конец третьего года учения. Таких упражнений должно быть немного в год: в три-четыре недели одно, но всякое выполнено с возможною отчетливостью и с наибольшею пользою для целого класса...

К. Д. Ушинский, Руководство к преподаванию по „Родному Слову“, ч. II, 1912.

ПИСЬМЕННЫЕ УПРАЖНЕНИЯ В СВЯЗИ С ЧТЕНИЕМ

В. Стоюнин

Я предполагаю, что дети, поступающие в первый класс среднего учебного заведения, навыкли списывать с книги без ошибок, т. е. не пропуская букв, не заменяя одной буквы другою. По крайней мере этого можно ожидать, имея в виду обычай начинать детское учение с семилетнего возраста, чему недостаточным людям в настоящее время помогает распространение элементарных школ, где водворяется более или менее правильное учение. Конечно, едва ли еще возможно рассчитывать, что большинство десятилетних детей в состоянии без самых грубых орфографических ошибок написать свои собственные слова или под диктовку другого. Вот на этом-то и является некоторое разногласие в требованиях у преподавателей. Одни опасаются привычки учеников писать многие слова неправильно, привычки, с которой потом долгое время приходится мучительно бороться, несмотря даже на то, что ученику давно знакомы и все орфографические правила, которые он твердо повторяет при каждом спросе. Эти привычки образуются при самом начале учения, когда ученику позволяют писать свои мысли; он старается писать скоро, как умеет, никем не исправляемый. По большей части ему постоянно приходится вращаться около одних и тех же слов, которые он и пишет с одними и теми же ошибками, так что после нескольких повторений рука уже навыкнет к определенным движениям в написании каждого слова, и отучить ее от этого движения, заставив усвоить другое, чрезвычайно трудно. Как нелегко отвыкнуть от привычек, известно каждому, и чем старше возраст, тем труднее. Имея это в виду, некоторые преподаватели употребляют все силы, чтобы не допускать до орфографических дурных привычек или тотчас же отучать от них, если они уже образовались. Для успеха дела они не соглашаются допустить, чтобы ученик хоть раз написал слово неправильно, и вначале отвергают даже обыкновенную диктовку. Диктовка должна быть предупредительная, т. е. прежде чем позволить ученику написать не совсем знакомое ему слово, вместе с ним разобрать его по звукам, чтобы он знал, как оно должно быть написано, прежде чем он станет писать его. При таком начальном письме у ребенка могут образоваться только привычки к правильной орфографии. На этом

основании такие преподаватели не допускают письменных упражнений учеников не на глазах у учителя или допускают только то, что уже хорошо выучено и уже раз было написано правильно. Нельзя не понять этого опасения за дурные привычки, если вспомнить, какие пытки потом приходится выносить ученикам, не навывшим во-время правильно писать, особенно, когда они будут в высших классах, где учиться орфографии уже поздно: сколько раз учителям приходилось несправедливо выслушивать выговоры, благодаря той силе, с какою держатся орфографические привычки в молодых людях; она так овладевает некоторыми, что они даже кончают курс, не преодолев ее.

А между тем, другие преподаватели настаивают, чтобы начать ранее занимать учеников письменными работами, справедливо утверждая, что они сильнее привлекают внимание детей к языку, который и вырабатывается у них лучше и скорее, что в таких работах выказывается и самостоятельности больше, наконец, вызывается и деятельность рассудочная, а не одно действие памяти. Ждать, когда дети научатся правильно писать все слова, было бы слишком долго и приходилось бы устранять такие работы, которые несомненно имеют образовательное значение.

Мне кажется, что с некоторыми уступками можно примирить требования тех и других...

Ведя орфографические упражнения систематически с первых же уроков, мне кажется, можно в параллель с ними вести и письменные упражнения с другими целями. Вначале, например, приучать детей списывать с книги с некоторыми небольшими переменами, чтобы работа постоянно возбуждала их внимание и не обратилась в пассивный труд, так, фразы в единственном числе обращают во множественное, первое лицо—в третье, какие можно существительные и прилагательные обращать в уменьшительные. По окончании этой работы ученик может подчеркнуть в своей тетради все те слоги, в которых гласные или согласные произносятся не так, как написаны, что должно привлекать его внимание к различию впечатлений слуха и глаза и тем способствовать самой орфографии. С этим вместе он может обозначить на словах ударения, что требует навыка и не всем детям легко дается.

При списывании с указанными переменами ученики сначала могут делать ошибки в измененных окончаниях, но так как этих окончаний будет немного, то, легко заметив ошибки, они уже не повторят их при следующих работах, и, таким образом, рука будет навывать в правильном письме.

Перестановка частей указанной статьи или другая группировка их вызовет и умственный самостоятельный труд совершенно по силам ученика, и он будет совершенно безопасен в вопросе орфографическом: ученик не может наделать ошибок, когда у него перед глазами книга, по крайней мере, он должен будет отвечать за них.

В. Стоюнин, Руководство для преподавателей русского языка в младших классах, СПб 1876.

ПИСЬМЕННОЕ ИЗЛОЖЕНИЕ МЫСЛЕЙ

Т. Лубенец

Каждый из нас, вспоминая школьные годы, к числу трудных предметов обучения невольно причисляет и так называемые «сочинения» на заданную тему. Многие из нас хорошо помнят те муки, которые пережили, изнывая над «сочинениями». Чем же объяснить это явление? Объяснение его для каждого из нас в настоящее время очевидно. От нас требовали изложения собственных мыслей, которых мы на той ступени нашего развития никак не могли оформить и связать в стройное целое. Кроме того, у нас не было запаса нужных слов и навыка связывать эти слова в отдельные и целые предложения. Все это происходило оттого, что во время первоначального обучения чтению от нас или вовсе не требовали отчета о прочитанном, или относились к пересказу прочитанного совершенно поверхностно.

В настоящее время в отношении умения письменно излагать свои мысли начальные школы резко разделяются на две группы. В тех школах, где при обучении чтению дети, перечитывая статьи по частям, ограничиваются простым пересказыванием прочитанного без разработки и усвоения учебного материала путем живой беседы учителя с учениками, научаются отвечать только на вопросы учителя и совершенно не умеют передавать в связном рассказе усвоенные мысли своими словами как устно, так и письменно. В этих школах перечитывание статей идет однообразно и быстро, с целью научить учащихся только читать и буквально рассказывать прочитанное, да и то наполовину стилем книжной речи. Если же при этом и письменные работы ограничиваются списыванием с книги, упражнениями над производством разных грамматических форм, ответами на вопросы, исчерпывающие содержание прочитанных статей, да диктантами учителя, то для учащихся письменное изложение самых простых мыслей является непосильным. В таких школах выполняется только формальная сторона усвоения, требуемого по программе. В своей практике во время производства экзаменов я неоднократно наблюдал, что дети, написав довольно трудную диктовку почти без ошибок, в письменном изложении делали массу орфографических ошибок.

Всем, занимающимся преподаванием родного языка, известно, что те дети, которые отличаются наблюдательностью и обладают большим запасом слов и бойкою речью, всегда излагают на бумаге свои мысли образно и лично присущим каждому из них стилем. Для таких детей письменное изложение решительно не представляет никакого особого труда, и они так же свободно и наивно пишут, как и рассказывают о прочитанном или усвоенном ими предмете. Конечно, я не говорю о тех исключительных личностях, которые обладают особым даром писательского творчества.

Все вышесказанное довольно ясно определяет тот путь, посредством которого можно научить детей, обучающихся в

начальной школе, письменно излагать более или менее удобопонятно и грамотно свои мысли. Поэтому в тех школах, где обучение объяснительному чтению ведется по книгам, учебный материал которых составлен из статей самого разнообразного характера (народных сказок, бытовых и поэтических отрывков) из образцовых писателей, басен и других интересных и доступных по содержанию деловых статей, учащиеся легко приучаются рассказывать прочитанное. Если же учителя этих школ иллюстрируют объяснительное чтение картинками, наглядными предметами и устными беседами, то дети очень скоро привыкают плавно и свободно рассказывать о том или другом предмете. Здесь уже редко встречаются такие ученики, от которых надо добиваться ответов путем выпрашивания по отдельным мелочным вопросам. Таких учеников, у которых, как говорят, «развязан язык», уже легко научить переносить свою речь на бумагу. После этого становится ясным, что прежде, чем заставлять детей излагать свои мысли на бумаге, надо их научить свободно говорить.

Опытные учителя, придающие особенное значение тому, чтобы прежде всего научить учащихся в народных школах правильно передавать в письме свои мысли, приучают детей с первых шагов обучения самостоятельно писать слова, предложения, описания и даже рассказы. С этой целью учителя дают детям самостоятельные работы, приблизительно, в таком роде: 1) написать названия предметов, находящихся в классе, во дворе, на улице, в поле, в лесу и т. д.; 2) написать, что делают в избе, во дворе, на улице, на огороде и т. д.; 3) нарисовать некоторые предметы, кто как может, и подписать их название; 4) нарисовать какой-нибудь несложный рисунок, как, например, домик и т. п., и написать о них, кто что знает; 5) выставить на классной доске простую по содержанию картину и предложить детям написать названия предметов, входящих в состав этой картины, а затем описать содержание картины, кто как может; 6) обратить внимание детей на одну из нарисованных в их учебной книжке картин и передать ее содержание; 7) написать, как проводит каждый из учеников время с утра до вечера и как проводят время его окружающие; 8) описать свое поступление в школу и т. д. Далее предлагаются разнообразные темы для описаний, рассказов, происшествий из жизни людей и животных и пр., смотря по времени и обстоятельствам: как маленькие дети играют на улице, описать игру, кто какую знает, письмо к товарищу с просьбою уведомить о занятиях, одолжить книгу, навестить больного и пр. Перечисленные и подобные им упражнения дети исполняют без особенной помощи со стороны учителя. Письменные работы в этом роде разнообразятся особенно тогда, когда, в связи с уроками объяснительного чтения, учитель выставляет в классе предметы, чучела животных, модели, картины и пр. и предлагает детям сделать их описание по плану, составленному самими учениками и написанному на классной доске. Ученики описывают вид предмета, величину и цвет его, определяют части, свойства его, цель, для которой он служит, и пр.

Каждая такая работа проверяется учителем в классе совместно со всеми учениками. Тот или другой ученик перечитывает свое сочинение громко и отчетливо, учитель дополняет его и исправляет погрешности, внося в проверку сочинений оживление и интерес к ним. Лучшие работы учитель заставляет перечитывать посреди класса и предлагает переписать их в школьную тетрадь сочинений, сделанную из хорошей бумаги и в красивом переплете, в которую собственноручно переписываются выдающиеся ученические работы.

Наряду с первоначальными упражнениями в письменном изложении ученики исполняют и такие работы, на которых они приобретают некоторый навык правильно и грамотно составлять предложения и связывать их в цельные рассказы или описания. Так, по заранее составленным вопросам ученики приучаются делать описания тех или других предметов и явлений. Темы для описаний приурочены к возрасту и степени развития учащихся. Для примера приведем одну из таких работ: Село. Где ты живешь? Как это село называется? Есть ли в вашем селе улицы и каковы они? Из чего выстроены избы? Чем избы покрыты? Чем огорожены крестьянские дворы и огороды? Какие растут деревья около крестьянских дворов?

Ответив на все данные вопросы полными предложениями, получим связное описание села. Многие полагают, что такие самостоятельные описания приучают детей к сознательному письменному изложению своих мыслей. На самом же деле, если внимательно рассмотреть форму вопросов с полными ответами на каждый из них, то мы заметим, что в каждом ответе, за исключением вопросительных местоимений, целиком повторяется соответствующий вопрос. Это ясно доказывает, что собственно к самостоятельному изложению подобные упражнения не приучают. Тем не менее они служат хорошим средством приучать учащихся к разложению данной темы на части, по которым впоследствии дети легко составляют план для сочинения.

Связывая уроки объяснительного чтения с усвоением навыков письменно излагать мысли, учителя достигают удивительных успехов. Для примера привожу ход первого урока такого письма. По прочтении статьи и обстоятельном ее объяснении учитель предлагает детям написать заглавие статьи и показывает, как оно пишется (посредине строки, более крупными буквами или подчеркивается и т. д.), чтобы они не сделали ошибки. Затем говорит: «Теперь попробуем рассказать то, что мы прочитали, только не совсем по книге, а от себя. Ну, начнем так...» И произносит первое предложение, заготовленное раньше или тут же обдуманное. Повторяет его два-три раза и заставляет детей повторить. Потом идет предупредительная диктовка по одному слову или по целому предложению, смотря по тому, как дети уже подготовлены. Когда первое предложение будет написано, учитель заставляет двух-трех учеников прочитать его. Потом спрашивает детей, как дальше рассказать, и вызывает желающих отвечать. Обыкновенно кто-нибудь из бойких сейчас смекнет, в чем дело,

и предложит свои услуги продолжить рассказ, но только не сумеет ограничиться одним предложением, а будет стараться досказать до конца. Учитель останавливает его, и если находит, что сказанное учеником идет к делу, то принимает его, а если никто не окажется в состоянии продолжить, или высказывавшиеся скажут совсем не то, что следует, то учитель говорит, что лучше будет вот так-то, и сам произносит второе предложение, которое затем повторяется и пишется, как и первое. Теперь прочитываются вместе оба предложения, и учитель опять спрашивает детей, как дальше рассказывать, или что было дальше, потом. После двух-трех предложений дети непременно поймут, что от них требуется, и станут наперерыв предлагать свои выражения. Учитель выбирает то, которое окажется лучше, или исправляет по-своему, и диктует, как предыдущие предложения. Затем опять обрабатывается предложение самим учителем, пишется, и т. д. до конца рассказа.

Изложение басни «Трудолюбивый медведь», проработанное таким образом всем классом, дало следующий рассказ: «Один мужик умел хорошо гнуть дуги и выгодно продавал их. Принялся Мишка за работу. Охватит дерево передними лапами, принагнет его к земле, — оно и переломится. Так изломал он много деревьев, но дуги ни одной не вышло. Вот идет он к мужику и просит научить его гнуть дуги. Мужик ему сказал: «Умей быть терпеливым. Тогда всякое дерево согнешь в дугу».

Проработав таким образом две-три статьи, учитель может уже предоставить детям самим излагать содержание прочитанных и объясненных в классе статей.

Т. Лубенец. Педагогические беседы, изд. 2-е, дополнительное и переработанное, СПб 1913.

ОБЩИЕ УСЛОВИЯ, ОТ КОТОРЫХ ЗАВИСИТ УСПЕШНОСТЬ ХОДА ПИСЬМЕННЫХ УПРАЖНЕНИЙ

М. Ольшамовский

1. Первым условием успешности хода письменных упражнений обыкновенно считают строгую постепенность в распределении их: объем работ должен увеличиваться мало-помалу (во втором полугодии, например, может быть несколько более, чем в первом); содержание должно восходить от простого к более и более сложному; первыми упражнениями в начале года должны быть совершенно такие же, какие были во 2-й половине предыдущего года. Строгая постепенность не допускает торопливого перехода от одного вида письменных работ к другому, но, наоборот, требует, чтобы преподаватель до тех пор не переходил к новому виду упражнений, пока ученики не приобретут достаточно навыка в составлении письменных работ уже известного им вида.

2. Каждому виду письменных упражнений должны предшествовать соответствующие устные упражнения: письменному пересказу предшествует устный пересказ, упражнениям в составе-

нии описаний и рассуждений должны предшествовать устные описания и рассуждения и т. д. Нельзя сомневаться в том, что ученик, не умеющий пересказать анекдот, не будет в состоянии изложить на бумаге содержание этого анекдота. Немецкие педагоги совершенно справедливо требуют, чтобы преподаватель родного языка поставил устные упражнения в изложении мыслей на такую же высоту, на какой стоят и письменные упражнения.

3. Первые письменные упражнения известного вида должны производиться в классе, под руководством преподавателя: только при этом условии преподаватель может ясно видеть, как нужно вести упражнение с тем или другим классом, может предупредить появление многих ошибок, сделать полезные замечания целому классу или некоторым ученикам; только в том случае дальнейшие упражнения того же вида будут написаны удовлетворительно большинством класса и будут соответствовать требованиям преподавателя.

4. Пусть упражнения будут несложны, легки, в старших классах — менее отвлеченны, но пусть они пишутся чаще.

5. Темы, предлагаемые для упражнений как в высших, так и в низших классах, должны будить мысль, воображение и чувство ученика, не переходя за тот круг сведений, который соответствует известной степени развития учащихся. Если тема настолько суха, что не побуждает к размышлению, не вызывает к деятельности воображение, не касается чувств, то ученик будет относиться к ней безучастно, не будет напрягать всех умственных сил; с представлением о письменной работе в его душе всегда будет соединяться неприятное чувство, которое может укорениться и возрасти настолько, что впоследствии, уже по выходе из школы, ученик будет питать отвращение к изложению мыслей на бумаге.

6. Темы должны постепенно требовать все более и более самостоятельного труда не столько в изобретении материала, сколько в переработке его. Самостоятельный труд требует больше сосредоточенности, извлекает ученика из пассивного состояния, укрепляет ум и делает его более способным к творческой деятельности.

7. Письменные упражнения в каждом классе должны разделяться на два вида: на домашние и классные. Классные упражнения необходимы каждый раз, когда ученики переходят к новому виду упражнений; во-вторых, — классные работы служат наилучшим средством для проверки того, насколько каждый ученик приобрел навык в изложении мыслей; наконец, — они постепенно приучают к самостоятельному труду каждого ученика, даже такого, у которого есть помощь дома.

Есть преподаватели, которые в первых двух классах вовсе не назначают домашних письменных работ. С этим, однако, нельзя согласиться: в классе всегда есть такие кропотливые ученики, которые в течение часа с большим трудом могут исполнить работу удовлетворительно, тогда как дома, употребив больше времени на труд, могут исполнять хорошо; кроме того, когда

ученик пишет в классе, он почти всегда более или менее взволнован, особенно, если он уже получал неудовлетворительные отметки за классные работы; дома же ученик может писать совершенно спокойно, не торопясь; лишить его возможности выказать вполне свои силы было бы несправедливо; наконец — классную работу значительно стесняет час времени: он не дает простору способным ученикам и несколько стесняет преподавателя при выборе темы.

Темы, назначаемые для классных работ, должны быть сравнительно легче, особенно в средних и старших классах: здесь для изложения назначаются обыкновенно такие темы, которые не требуют больших усилий ума при изобретении материала, так как в противном случае значительная часть класса или не закончит развитие мыслей, или представит только поверхностное обозрение частей темы.

После того как ученики достаточно навыкли в простом списывании с книги, преподаватель переходит к списыванию статей с изменениями в тексте. Избрав какую-нибудь статью в 6—7 строчек, преподаватель указывает ее ученикам и при этом говорит им, какие изменения должны они сделать. Например, требует, чтобы везде, где встречается глагол в 1-м лице, был поставлен тот же глагол во 2-м или в 3-м лице, или наоборот; чтобы везде, где встречается местоимение «его, ему, их», было поставлено (в соответствующем падеже) то существительное имя, которое заменено местоимением; чтобы всякое существительное имя, поставленное в единственном числе, было поставлено во множественном (или наоборот) и всякий глагол, поставленный в единственном числе, был поставлен во множественном (или наоборот).

Приводим образец:

Елка.

В лесу стояла хорошенькая, маленькая елка. Росла она в чудном месте! Солнце грело ее, воздуху было там вдоволь, и кругом много росло ее подружок, сосен и елей. (Хрестоматия Семенова, стр. 28.)

Работа ученика.

В лесах стояли хорошенькие, маленькие елки. Росли они в чудном месте! Солнце грело их, воздуху было там вдоволь, и кругом много росло их подружок, сосен и елей.

Требовалось списать с книги, заменив везде в глаголах, существительных именах и местоимениях единственное число множественным.

Как видно из представленного образца, знаки препинания расставляются при списывании те же, какие стояли в книге, и преподаватель строго требует, чтобы ни один знак не был пропущен учениками.

Понятно, что подобное письменное упражнение будет исполнено безошибочно только самыми лучшими учениками.

Точно так же понятно, что не каждая статья допускает все те

изменения, которые выше указаны; в одной статье можно везде поставить единственное число вместо множественного, в другой — наоборот, в третьей — удобно заменить каждое существительное имя местоимением и т. д. Стихотворения, конечно, не следует подвергать каким бы то ни было изменениям.

Когда преподаватель от простого списывания с книги приступает к списыванию с изменениями, то к этому новому упражнению ученики обращаются с большой охотой. Оно им нравится потому, что требует некоторой умственной работы, заставляя подумать, как бы заменить одно слово другим.

За упражнениями в списывании с книги могут идти упражнения в составлении самых коротких рассказов и описаний посредством полных ответов на вопросы, предложенные преподавателем. Например, преподаватель предлагает ряд следующих вопросов, для составления описания на тему «Ласточка».

Вопросы.

Какое животное ласточка?
Какого она цвета?
Чем она питается?
Где она вьет гнезда?
и т. д.

Полные ответы.

Ласточка — небольшая птичка.
Она черного цвета.
Она питается семенами.
Вьет гнезда под крышами домов и на деревьях.

Письменные пересказы в старшем отделении приготовительного класса возможны только в конце учебного года и то только тогда, когда ученики уже навькли списывать почти без ошибок и когда хорош состав класса. Для пересказа даются небольшие рассказы. В первое время преподаватель заставляет лучших учеников заменять книжные выражения собственными выражениями учеников; придуманное таким образом (общими силами) выражение повторяется несколькими учениками, затем пишется на доске, с которой сейчас же списывается в тетради. Из этого видно, что первые рассказы (похожие на переложение прозы в прозу) будут у всех учеников одинаковы. Мало-помалу преподаватель дозволяет хорошим ученикам, а потом и всему классу, перелагать книжные предложения (конечно, простые), не изменяя их смысла; тут необходимо употреблять всевозможные средства, чтобы предупредить появление неправильно составленных предложений.

Есть преподаватели, которые не находят возможным вести письменные упражнения в пересказе легких статей даже во 2-м полугодии приготовительного класса, считая такие упражнения слишком трудными для учеников 9—10 лет. Эти преподаватели обычно ограничиваются тремя видами упражнений: а) простым списыванием с книги, б) списыванием с изменениями текста и в) ответами на вопросы, содержание которых берется из только что прочитанной статьи.

Так как о первых двух видах упражнений было сказано выше, то остается только указать, как ведется упражнение последнего вида. Возьмем, например, басню «Нищий и Собака». После того,

как ученики несколько раз прочитали ее, уяснили себе смысл каждого слова, преподаватель заставляет одного из учеников передать содержание басни при помощи целого ряда вопросов. Вопросы располагаются в таком порядке, что полные ответы на них должны составить рассказ.

Вот, например, вопросы для указанной басни и ответы на них.

Вопросы.	Ответы.
Кто стерег большой двор?	Собака стерегла большой двор.
Кого она увидела?	Она увидела нищего.
О чем просил ее нищий?	Нищий просил ее не лаять.
Что сказала ему собака?	Собака сказала ему: «Я лаю для того, чтобы люди вышли из дому и накормили тебя».

Когда преподаватель убедился в том, что почти все ученики могут дать ответы на указанные выше вопросы, он пишет вопросы на доске, а весь класс списывает их и пишет против каждого вопроса полный ответ.

Упражнения этого вида идут успешно тогда, когда искусно поставлены вопросы и когда преподаватель заботится о предупреждении ошибок.

В подготовительном классе может иметь место и упражнение в писании заученного наизусть. Стихотворение в 8—10 строчек заучивается учениками, причем преподаватель требует, чтобы они заметили, как пишутся слова и где какие стоят знаки препинания, а потом пишется в классе; ошибки могут исправляться по книге.

ПЕРВЫЙ КЛАСС

Далеко не все преподаватели согласны между собой в вопросе о том, когда следует начинать упражнения в письменном пересказе.

Некоторые не признают возможным для учеников 1-го класса упражнений в изложении мыслей, допуская только диктовку. Такие преподаватели обыкновенно говорят следующее: «Мы опасаемся, чтобы ученик не приобрел дурной привычки писать многие слова неправильно, так как с такой привычкой приходится впоследствии бороться долго, а иногда и безуспешно». Привычка эта образуется тогда, когда слишком рано позволяют ученику писать свои мысли. Если ученик в самом начале учения многие слова писал неправильно, да еще и небрежно исправлял ошибки, то впоследствии, даже зная хорошо все важные орфографические правила, он будет делать те же ошибки по привычке, будет делать их даже и в старших классах.

Другие держатся совершенно противоположного взгляда: желают, чтобы упражнения в воспроизведении чужих мыслей начинались как можно раньше (в 1-м полугодии 1-го класса); основательно указывают на то, что упомянутые упражнения особенно

привлекают внимание детей к языку, который в данном случае лучше вырабатывается, что здесь требуется от ученика некоторая доля самостоятельного труда, вызывающего напряжение умственных способностей; наконец, указывают и на то, что позднее начало этих упражнений значительно уменьшает и без того недостаточное число упражнений всего гимназического курса и через то, конечно, дает ученикам меньше навыка в изложении мыслей.

Нам кажется, что скорее можно согласиться со вторым мнением: к письменным упражнениям в пересказе можно перейти, как только преподаватель замечает, что ученики при списывании с книги (с некоторыми изменениями текста) не делают важных ошибок и во время диктовки редко делают ошибки во флексиях склоняемых слов. Однако преподаватель должен непрестанно заботиться о том, чтобы ученики не могли приобрести навыка в неправильном начертании слов, должен употреблять различные предупредительные меры, не скупиться на замечания, тщательно выбирать статьи для письменной переработки. Первые письменные упражнения в 1-м классе должны быть совершенно такие же, какие были во 2-м полугодии подготовительного класса. Необходимо это, с одной стороны, потому, что таким образом устанавливается естественная связь между занятиями двух классов, с другой стороны, — потому, что ученики, позабыв много во время вакансий, естественно должны припомнить, как велись упражнения в предыдущем классе, должны сосредоточиться сперва на старом. А опыт показывает, что не одна неделя пройдет прежде, нежели ученики освободятся от той рассеянности, которая всегда замечается в них после вакансий.

Первые упражнения в письменном пересказе ведутся так. Преподаватель читает сам (или кто-либо из хороших учеников) небольшой рассказ, затем убеждается при помощи вопросов в том, что ученики поняли прочитанное; после того разделяет рассказ на несколько частей так, чтобы в каждой части было одно предложение (или 2 коротких), и, прочитав сам первое предложение, спрашивает учеников: какими словами можно выразить иначе ту же мысль? Лучшие ученики обыкновенно не затрудняются в ответе на подобный вопрос, так как подобные вопросы являются для них уже не новыми. Но если они затрудняются, тогда на помощь приходит сам преподаватель. То же самое делается и со вторым предложением, с третьим и со всеми остальными. Когда два первых предложения уже заменены другими, преподаватель указывает, каким знаком (запятой или точкой) и почему нужно отделить первое предложение от второго, потом второе от третьего и т. д. Как только получились два новых предложения и стало известно, какой знак должен быть между ними, преподаватель указывает ¹, как надо писать то или другое слово, если это слово может вызвать ошибку, т. е. если оно совершенно не

¹ Для такого указания преподаватель или ограничивается одним замечанием, или, что гораздо лучше, пишет слово на доске.

знакомо детям¹, наконец, — заставляет одного из учеников написать эти два предложения на доске, а весь класс пишет то же самое в тетрадах. К этим двум предложениям присоединяется потом третье, четвертое и т. д. В результате получается 8—10 предложений, разделенных знаками и представляющих связный рассказ.

От этих пересказов в форме переложений легко перейти к настоящему пересказу статьи, помещенной в хрестоматии. Для упражнений этого рода избирается небольшой рассказ (строк в 6—10); преподаватель заставляет двух (или одного) учеников (лучших чтецов) прочитать этот рассказ; затем идет пересказ этой же статьи со стороны кого-либо из хороших учеников, наконец, пересказывает то же самое один из слабых учеников. Когда, таким образом, преподаватель убедится в том, что каждый ученик может пересказать избранную статью, он обращает внимание класса на «трудные»² слова и постановку точки и запятой. После этого класс пишет в тетрадах, справляясь иногда в книге, как написать то или другое слово. На первых порах, конечно, в избранной преподавателем статье не должно быть разговорной речи, не должно быть таких слов, которые не знакомы детям.

Труднее упражнений этого рода упражнения в письменной передаче рассказа, не читанного учениками, не помещенного в хрестоматии, а слышанного из уст преподавателя.

Когда придется (никак не ранее 2-го полугодия) преподавателю перейти к таким упражнениям, он должен избрать самый легкий, самый простой рассказ (в 6—10 строчек), прочитать его два или три, потом заставить одного или двух учеников пересказать; затем всякое, совершенно не знакомое ученикам слово, которое большинство может написать с ошибкой, преподаватель непременно должен написать на доске и, наконец, обратить внимание класса на то, где и какие знаки могут встретиться в пересказе. Успех упражнений этого рода в самом начале главным образом зависит от выбора статей. Первые рассказы, написанные таким образом детьми, будут очень похожи на рассказ, прочитанный преподавателем. Мало-помалу преподаватель приучает учеников при пересказе опускать некоторые подробности, а потом опускать их и в письменных упражнениях, и доходит до того, что ученики уже не затрудняются в передаче (устно и письменно) небольшого рассказа в пяти-шести словах.

Ко всем вышеуказанным упражнениям некоторые преподаватели находят возможным во 2-м полугодии присоединить упражнение в составлении описаний предметов, находящихся перед глазами учеников. Такого рода описания составляются в этом

¹ Само собою разумеется, что для первых упражнений этого рода преподаватель избирает статью, в которой каждое слово хорошо знакомо детям и легко может быть заменено словами, также хорошо знакомыми.

² Под словом „трудные“ мы разумеем затруднительные в орфографическом отношении слова.

классе при помощи данных вопросов. Преподаватель пишет на доске, например, ряд следующих вопросов:

- Какой величины, какого цвета и какой формы предмет?
- Из каких частей состоит предмет?
- Какими признаками отличается каждая из его частей?
- Для чего употребляется предмет?
- Где он употребляется?
- Кем делается?
- Какую пользу приносит?

Написав подробно вопросы, преподаватель требует, чтобы ученики давали полные ответы на каждый вопрос, потом, поправляя ответы учеников при помощи класса, показывает, как связать первый ответ со вторым, второй с третьим и т. д. Поправленные преподавателем ответы записываются на классной доске и в тетрадях учеников, а потом описание читается, и делаются еще исправления, если это понадобится.

Весьма важным видом письменных работ во 2-м классе должны быть упражнения в сокращении небольших рассказов. Опыт показывает, что на первых порах этот вид работ значительно затрудняет учащихся.

Письменным упражнениям этого рода должны предшествовать соответствующие устные упражнения. Еще в 1-м классе преподавателю приходится при устной передаче какого-либо рассказа из книги для чтения требовать, чтобы ученики передавали рассказ в сокращенном виде после того, как он уже передан был раз в первоначальном виде. Во 2-м же классе, имея в виду упражнения в сокращении рассказов, преподаватель с самого начала года должен требовать от учеников, чтобы они прочитывали указанные статьи хрестоматии и потом передавали содержание их как с подробностями, так и в сокращенном виде. Чтобы приучить детей сокращать рассказ с толком, преподаватель доводит учеников посредством вопросов до различения того, что в данной статье существенно важное и что второстепенное, и научает опускать сперва факты побочные, наименее важные, затем второстепенные, не существенно важные. Таким образом, один и тот же рассказ передается учениками три раза: в первый раз — со всеми подробностями, во 2-й раз — с опущением некоторых подробностей и в 3-й раз — без подробностей. Когда уже ученики могут передать рассказ в сжатом виде, весьма полезно заставлять их передавать содержание того же рассказа в 5—6 словах.

Когда преподаватель убедился, что большинство учеников класса может передать устно содержание рассказа в сокращенном виде, он переходит к новому виду письменных работ. Назначается ряд классных упражнений. Избранную статью 2—3 ученика пересказывают, опуская подробности с помощью преподавателя, затем сокращенный рассказ пишется на доске и в тетрадях учеников. Только после нескольких классных упражнений этого рода можно дать подробное же и домашнее упражнение:

в противном случае многие ученики будут опускать не подробности, а существенно важное.

Кроме обыкновенного пересказа повествовательной статьи, во 2-й половине года в этом классе весьма полезно ввести еще новое упражнение, именно: передачу содержания с заменой первого лица третьим, либо третьего лица — первым, либо единственного числа — множественным.

Пересказ и изложение содержания басен, по нашему мнению, также могут иметь место во 2-м и 3-м классах. Письменным упражнениям и в этом случае должны предшествовать устные упражнения в пересказе басен. При изложении содержания басен ученики обыкновенно встречают значительные затруднения относительно языка, а потому далеко не всякая басня удобна для письменной переработки не только во 2-м классе, но даже и в 3-м. Пересказывая басню или излагая ее содержание, ученик встречается с вносной речью, которую приходится часто заменять косвенной речью; эта замена не только на первых порах, но и всегда — дело не легкое; опыт показывает, что особенно затрудняет замена местоимений личных и притяжательных 1-го лица местоимениями личными 3-го лица, замена 1-го и 2-го лица глагола — 3-м лицом, правильное употребление слов: *что, будто, чтобы* и т. д. Так, очень многие ученики, пересказывая басню «Две собаки», говорят: «Барбос отвечал, что я (он) живу (живет) попрежнему: терплю (терпит) и холод и голод». Другая трудность — это подчиненная требованиям размера необычайная расстановка слов: в басне нередко дополнения и определения далеко отставлены от дополняемых и определяемых слов, подлежащее удалено от сказуемого и т. д.; поэтому и ученики в своих упражнениях невольно допускают неправильную расстановку слов. Преподавателю следует разъяснить, почему и в каких местах басни, предлагаемой для письменной переработки, слова размещены не в том порядке, в каком они размещаются в обыкновенной, прозаической речи, а потом и потребовать, чтобы ученики в классе, при устном пересказе, размещали слова в надлежащем порядке.

Третья трудность — это со стороны рифмы. Ученики весьма часто, излагая содержание басни, так расставляют слова, что являются предложения, рифмующиеся между собой: например, ученик пишет: «крестьянин так трудился, что с него градом пот капился» (басня «Обезьяна»); или «тут лиса стала в разные стороны метаться, но уж от проруби не может оторваться» («Лиса»).

Понятно, что такое неуместное появление рифмы портит слог ученической работы.

Что касается до переложения стихотворной речи в прозаическую, то мы совершенно отвергаем упражнения этого рода не только по отношению ко 2-му классу, но и к остальным классам гимназии. Уже не раз высказывалось в печати, что переделка стихотворного произведения как бы разрушает то впечатление, какое произвело поэтическое произведение: известно, что вся тайна прелести многих лирических и эпических стихотворений

заключается в изящных, исполненных гармонии стихах; лишите эти произведения изящной формы, и они потеряют почти все.

Некоторые из преподавателей отечественного языка заимствуют материал для письменных работ исключительно из статей той хрестоматии, которая находится в руках учеников. Другие же, наоборот, как материалом для письменных работ пользуются статьями из какой-нибудь неизвестной учащимся хрестоматии. Мы полагаем, что ни во 2-м, ни в 3-м, ни в 4-м классе нельзя ограничиться только тем материалом, который дает классная хрестоматия. Во-первых, необходимо приучать учеников передавать не только читанное, но и слышанное: это, с одной стороны, содействует развитию способности припоминания, весьма важной для каждого, с другой — приучает детей схватывать, удерживать в памяти, а потом и излагать, приучает к толковому записыванию, т. е. к тому, что им пригодится не только в низших классах гимназии, но и в университете и в практической деятельности. Опыт показывает, что умение схватывать существенное из того, что мы слышим, дается нам не сразу; точно так же не с первого разу дается нам и умение передавать слышанное точно, нисколько не изменяя смысла фактов и не умаляя значения того или другого факта, а изменяя только слышанные нами выражения.

М. Ольшамовский, Руководство к ведению письменных упражнений в гимназиях, М. 180.

ПИСЬМЕННЫЕ УПРАЖНЕНИЯ В САМОСТОЯТЕЛЬНОМ ИЗЛОЖЕНИИ МЫСЛЕЙ

А. Анастасиев

1. Важнейшим условием, от которого зависит почти весь успех самостоятельных письменных упражнений в начальной школе, следует считать выработку у детей устной речи, приобретение ими умения правильно воспроизводить в словесном пересказе известное содержание, известную совокупность мыслей. Прежде всего учителю необходимо наблюдать, чтобы речь детей слагалась из предложений, совершенно правильных в грамматическом отношении, чтобы она всегда представляла собою связь слов, вполне соответствующую синтаксическим правилам. Неправильности согласования и соподчинения слов, а также опущение каких-либо членов предложения, особенно же подлежащего и сказуемого, должны быть тщательно и неуклонно исправляемы. Следует стремиться и к тому, чтобы дети сознательно употребляли все слова и выражения, соответствующие известной мысли, и через это приучались к точности речи. Крестьянские ребята знают гораздо большее количество предметов, чем слов, тогда как дети из образованных семей наоборот. Ввиду этого, необходимо объяснять учащимся значение большей части слов, встречающихся в книгах для классного чтения и вообще служащих для обозначения изучаемых понятий. Что касается ясности и

чистоты детской речи, то и на эти стороны учащие лица должны обращать свое внимание. Им следует наблюдать, чтобы дети эти в устном изложении отвыкали от употребления областных слов (провинциализмов) для выражения тех или других понятий и заменяли их общеупотребительными. Кроме того, в видах ясности речи, необходимо приучать детей к правильному расположению слов, в чем они постоянно ошибаются. Правила русского словорасположения требуют, чтобы подчиненные, управляемые слова полагались после управляющих, определения предшествовали определяемым, наречия ставились перед глаголами, чтобы из нескольких дополнений к глаголу прямое занимало последнее место; если при каком-либо члене предложения имеется несколько подчиненных слов одного рода, то они располагаются впереди и позади своего управляющего. Этот порядок нарушается лишь в случаях особенного логического значения некоторых слов, когда они занимают в предложении либо первое, либо последнее место. В первые два года начального обучения преподаватель ограничивается только исправлением ошибок детей в расположении слов, а в третий год, когда учащиеся познакомятся с составом предложения, может сообщить им и вышеизложенные правила словорасположения. Положим, передавая содержание басни «Отец и сыновья», ученик начинает свой рассказ так: «Отец своим сыновьям велел дружно жить, но они не слушались». Учитель исправляет изложение и заставляет ученика повторить его в такой форме: «Отец велел своим сыновьям жить дружно, но они не слушались». Ученикам старшего отделения, усвоившим понятия о главных и второстепенных членах предложения, можно объяснить, что слова *своим сыновьям* зависят от слова *велел* и потому должны следовать за ним, что слово *дружно*, как наречие, должно бы стоять перед глаголом *жить*, но оно занимает в предложении последнее место, так как в этом слове заключается вся сила мысли. Правильности, точности и ясности речи дети должны учиться не только на уроках чтения, но и при занятиях всеми другими учебными предметами, при всякой беседе с учителем. К сожалению, преподаватели начальных школ не обращают на этот предмет должного внимания и часто довольствуются ответами детей, по форме неправильными и сбивчивыми, ошибочно рассуждая, что ответы можно считать удовлетворительными, если в них, при какой бы то ни было форме выражения, обнаруживается понимание дела.

2. Необходимо, особенно в первое время, приучать детей к тому, чтобы они вели устное изложение самостоятельными, законченными по форме, короткими предложениями, которые соединялись бы между собою внутренней, логической связью. Соблюдение этого условия может облегчить детям понимание раздельности мыслей и правильное построение предложений. Если ученик отчетливо сознает известные мысли, если каждое представление у него соединяется с соответствующим словом, как выразителем представления, то его, ученика, не затруднит устное, а затем и письменное выражение мыслей и представлений. Все

дело заключается здесь в сознательности пересказа и вообще речи. Поэтому следует считать скорее достоинством, чем недостатком, если ученик, воспроизводя, например, прочитанную статью, — толково, с пониманием употребляет книжные слова и обороты. Однако не все книги, предназначенные для классного чтения в начальных школах, дают желательные образцы совершенно доступного по форме, простого и точного изложения, напоминающего обыкновенную толковую речь. Первое место в этом отношении бесспорно принадлежит «Книгам для русского чтения» г-р Л. Н. Толстого. Вот у кого и нам, руководителям, и начальным учителям, и ученикам народных школ следует учиться ясности и точности, краткости и выразительности русской речи.

3. Когда дети приобретут заметный навык устно и письменно излагать свои мысли в форме отдельных коротких предложений, тогда уместно и полезно приучать их (детей) к построению и употреблению сложных предложений, в которые входят союзы и местоимения, к различению предложений придаточных, вносных и вводных, к изменению формы рассказа монологической в разговорную (диалогическую) и наоборот, т. е. к передаче того, что в книжке имеет безличную (или, правильнее, третьеличную) форму, в виде беседы действующих лиц, а равно к воспроизведению вносных предложений от третьего лица.

4. Не все статьи, помещаемые в книгах для классного чтения, одинаково пригодны для письменного воспроизведения учащимися, а потому учитель должен делать строгий выбор статей для этой цели, всегда предпочтительно назначая для изложения на бумаге те из них, которые невелики по объему, совершенно доступны для всех учащихся по содержанию и просты по изложению и форме. В первое время (до половины второго учебного года) ни одной статьи из книги для чтения не следует давать учащимся для письменного воспроизведения, не выработав для него формы в предварительном устном изложении. При этом учителю следует ставить вопросы применительно к тому порядку и к той форме, какие он желает видеть в ученических ответах. Вопросы на первых порах полезно выписывать на классной доске и с таким расположением слов, какое они должны иметь в ответах.

5. При устном воспроизведении статей, предположенных к письменному изложению, непременно следует предупреждать как стилистические, так и грамматические ошибки. Учитель внушает детям, чтобы они избегали повторения одних и тех же слов и заменяли их или словами подобозначащими (синонимами), или указательными местоимениями, чтобы не допускали без нужды постоянного употребления союза *и* и правильно располагали слова в предложениях, чтобы хорошему изложению они учились посредством подражания или книге, или речи учителя. В видах предупреждения орфографических ошибок, учитель, после устного изложения статьи детьми, спрашивает их, как они напишут то или другое слово, исправляет неправильные ответы и даже выписывает орфографически-трудные слова на классной доске.

Что касается знаков препинания, то ученики, особенно старшие, указывают их при вторичном пересказе статьи. Опыт показывает, что настойчивое и постоянное пользование всеми этими средствами вполне обеспечивает правильность письменного изложения.

6. Очень важным вспомогательным средством для обучения детей последовательному письменному изложению мыслей является выяснение плана статей, читаемых в классе. Когда дети прочитают несколько предложений, составляющих особую часть статьи, учитель предлагает им выразить ее содержание в немногих словах, или придумать короткое заглавие к этой части и, по выработке надлежащей редакции, записывает его (заглавие) на классной доске. Таким порядком формулируется и записывается содержание всех частей читаемой статьи. Прочитав ее всю без перерыва, ученики затем руководятся, при подробном устном пересказе статьи, выписанным на доске планом. Опыт показывает, что этим путем с успехом предупреждаются опущения и произвольные перестановки подробностей статьи, и изложение ведется полно и связно. Когда дети поймут, что порядок в расположении мыслей есть необходимое условие всякого устного и письменного изложения, что он определяется относительной важностью мыслей, тогда можно наводить их (детей) на указание того, какие мысли в статье самые главные и какие второстепенные, — как можно сократить статью посредством изложения только главных мыслей, как распространить ее посредством введения подходящих подробностей, как составить план статьи, как она изменится, если изложить ее по другому плану, если заменить лицо автора своим собственным, или предоставить изложение одному из действующих в рассказе лиц.

7. Из видов прозаических сочинений по относительной легкости для письменного изложения назначаются прежде всего рассказы, в которых порядок воспроизводимых мыслей определяется последовательностью самых фактов. Затем даются описания по образцам и планам. Наконец идут письма. От учеников младшего отделения, во внимание к их возрасту и качеству их письменных навыков, требуется весьма незначительная доля самостоятельного участия: они упражняются лишь в дополнении отдельными словами уже готовых примеров и стеек и в легком (маленьком) изменении данных образцов. Но несмотря на всю простоту задач такого рода, учитель все-таки должен облегчить для детей их выполнение посредством предварительного разъяснения всех недоразумений или выписывания на классной доске трудных слов. Ученики среднего отделения упражняются сначала в изложении рассказов по вопросам, в которых слова намеренно расположены в том порядке, какой они должны иметь в ответах, затем в написании рассказов, содержание которых дано почти сполна, в составлении описаний, писем и рассказов по данным образцам, в воспроизведении статей по вопросам и без них, и, наконец, в переводах славянского текста на русский язык. Ученики старшего отделения упражняются в изложении

статей по планам, в составлении к статьям планов в виде коротких речей, а потом отдельных заглавий, в сокращении статей и распространении их по данным планам, в изложении рассказов от одного из действующих лиц, в изменении басен и в составлении, на основании их, подобных рассказов из детской жизни, в составлении (сначала по вопросам, а затем по планам) самостоятельных описаний и рассуждений, в объяснении пословиц, в составлении писем и рассказов по планам, в самостоятельном изложении прочитанных статей и в переводах на русский язык славянского текста. Не доверяя слабым силам учащихся, мы в продолжение почти всего учебного курса не оставляем их без поддержки, указаний и разъяснений и допускаем самостоятельное выполнение ими письменных работ лишь после продолжительной к нему подготовки. Такая постановка дела внушена опытом и постоянными наблюдениями за умственным развитием крестьянских детей, обучающихся в начальных школах как у отдельных, так и у посредственных преподавателей.

А. Анастасиев, Письменные упражнения в начальных народных училищах. Часть первая, для учащихся, Симбирск 1893.

СОЧИНЕНИЯ ПО КАРТИНКЕ

П. Солонина

Беседа по картинке. При невозможности показать предмет и вести о нем беседу с учениками, употребляется изображение этого предмета, или картинка, которую дети рассматривают и изучают. Для этого лучше всего, конечно, иметь особые коллекции картин из животного, растительного и минерального отделов природы, картины технических производств и ремесл, картины времен года и другие; но за неимением всего этого в большинстве наших народных школ приходится довольствоваться теми скудными и по большей части неудовлетворительными изображениями, которые помещаются в наших книгах для чтения. Неудовлетворительность картинок, помещаемых в тексте наших школьных хрестоматий, заключается главным образом в их ничтожных размерах, не позволяющих рассмотреть как следует изображенных на них предметов, а также в том, что картинки эти обыкновенно не раскрашиваются. Впрочем, и самая лучшая картина не в состоянии дать совершенно ясного понятия о предмете, так как всякий предмет изображается там в плоскости, а потому наблюдателю может быть видима только сторона, обращенная к зрителю, а не вся масса предмета; состав и величина предмета, изображенного на картинке, также ускользают от наблюдателя. При всех, однако же, недостатках своих картина, как бы ничтожна она ни была по своим размерам, все-таки имеет преимущество перед заглазным представлением предмета или простым описанием его в книге; по этой причине картины по справедливости считаются весьма важным вспомогательным средством при обучении почти всем предметам начального курса.

Выше мы сказали, что, за неимением сколько-нибудь удовлетворительно исполненных картин, приходится обыкновенно довольствоваться картинками, помещаемыми в самом тексте школьных книг. Так как недостаток этот испытывает огромное большинство наших сельских школ, то мы считаем долгом указать здесь на значение именно этих полнотипажей и в особенности на те приемы, при помощи которых могут принести пользу даже столь несовершенные наглядные пособия. С первых же страниц книги для чтения мы встречаемся с картинками самого разнообразного содержания, начиная от изображений отдельных животных и кончая целыми сценами из жизни людей. Одного беглого взгляда на эти картинки достаточно, чтобы убедиться, что содержание их соответствует тексту находящимся тут же статей. Сделано это, очевидно, с тою целью, чтобы наставник, ведя объяснительное чтение статьи, мог бы разобрать с детьми содержание находящейся при ней картинки и, таким образом, приготовил бы их к усвоению того материала, который находится в статье.

Предварительной беседой по картинке учитель заставляет детей всмотреться внимательно в то, что на ней нарисовано. После этого картинка рассматривается и разбирается по частям, причем дети рассказывают сначала о том, что они видят на первом плане картинки, что следовательно, ближе всего к наблюдателю, а потом о предметах, изображенных в перспективе. Упомянув о предмете, необходимо тут же указывать на положение и вообще на отношение его к другим предметам, изображенным на той же картинке. Так, например, если на картинке изображены собака, лошадь, запряженная в телегу, и крестьянин, то будет совершенно не достаточно, если дети только назовут вам эти предметы, не упомянув, что лошадь запряжена в телегу, крестьянин сидит на возу и правит лошадей, а собака бежит за ними. Впрочем, для облегчения учеников мы советовали бы заставлять их сначала только перечислять нарисованные предметы, а уже после этого — сказать о каждом из них что следует. Чтобы навести детей на должные ответы, необходимо, по крайней мере, на первых порах, после того, как они назвали все предметы, ставить для них вопросы: что делает такой-то предмет, что делает другой, третий? и т. д. Ответы учеников при этом должны быть полные, ясные и обстоятельные. Да не подумают, однако, что под выражением «полные и обстоятельные ответы» мы понимаем какие-нибудь мелочные, малозначащие подробности, — дело не в них: дело в том, чтобы в рассказе детей по поводу той или другой картинки были указаны именно самые существенные предметы и явления, составляющие самую суть рисунка, а не какие-нибудь мелочи, на которых и останавливаться не стоит. Когда, таким образом, картинка рассмотрена и изучена, учитель заставляет передать содержание ее в связном рассказе — сначала лучшего, а потом и слабейших из учеников, чем вся беседа и кончается.

Для примера возьмем картинку, помещенную во 2-й части

«Родного Слова». Вглядевшись внимательно в эту картинку, дети называют следующие на ней нарисованные предметы: мешки с мукой, большой стол и на нем тесто, двух булочников и булочницу, печь, лопату, корзину и пр. Затем, на вопросы учителя: «что делают булочники и что делает булочница?» отвечают, что один из булочников катает тесто, другой сажает приготовленный хлеб в печь, а булочница подает ему приготовленное тесто. В заключение всего учитель, разъяснив для детей все то, что может интересовать их в этой картинке, требует от них связного рассказа вроде, например, следующего: «На этой картинке нарисована внутренность булочной. Слева, на большом столе, булочник катает тесто и дает ему форму булок. На булочнике куртка с засученными рукавами и фартук, чтобы не запылиться, а на голове белый колпак. Возле стола стоит большой мешок, из которого булочник берет себе муку. Другой булочник в это время хлопочет у печки: девушка подает ему хлебы, а он сажает их в жарко натопленную печь. Тут же мы видим разную посуду для молока, дрожжей, сахару, корзину для хлеба, который потом отнесут продавать, еще мешки с мукой и пр.»

П. С о л о н и н а, Записки по методике русского языка, СПб 1914.

СОЧИНЕНИЕ ПО КАРТИНКЕ

А. Алферов

Остановимся несколько на том виде сочинений, который доступен учащимся и в раннем их возрасте и может быть проведен последовательно и до сравнительно позднего на устных сочинениях. Оговариваемся, что мы считаем этот вид сочинений доступным для детей младшего возраста вовсе не потому, чтобы самое содержание этих сочинений давало для этого подходящие условия, а просто потому, что слабое состояние техники письма у детей здесь не будет препятствием.

Кстати можно сказать, что начинать с детьми устными сочинениями, а не письменными полезно и потому, что, во-первых, дети всегда проще высказываются в классе, чем подростки, и у них с самого начала создается привычка говорить свободно и громко то, что касается дела; во-вторых, потому, что при устных сочинениях очень удобно целому классу давать указания, как надо работать во время самого соиздания сочинения, и тем самым с первых же шагов постепенно укреплять в них целесообразные привычки в этой работе.

Материалом для таких устных сочинений могут быть, конечно, и прочитанные рассказы, и собственные детские впечатления, вроде какой-нибудь прогулки, и, может быть, особенно удобно начинать с передачи содержания картинок.

Это особенно удобно потому, что картинки вообще побуждают детей высказывать вслух свои мысли: дети, рассматривая рисунки, обыкновенно и восклицают, и несут их вам, чтоб поделиться с вами своими впечатлениями, и фантазируют, и выра-

жают свое сочувствие или несочувствие нарисованному. И если иные жалуются на недостаток наблюдательности у детей (что не совсем, впрочем, справедливо), то картинка, принесенная в класс, может стать хорошим средством для обучения их тому, что значит видеть все, что нужно, рассматривая какой-нибудь предмет. Когда дети на первых подобных уроках начинают в своих ответах на ваш вопрос «что нарисовано на картинке?» высказываться, то вы сейчас же получаете возможность указать многим из них, что далеко не на все в картинке они обратили внимание, и первые уроки в работе над устными сочинениями могли бы в том именно и заключаться, чтобы учить детей видеть. Эта работа вообще полезная, так как дает основу для всякой умственной работы учащихся и особенно для сочинений.

Этот способ ведения сочинений по картинкам пригоден не только для самых младших классов; его можно с успехом применять и в средних классах, но только, естественно, содержание показываемых в этом случае картин должно становиться сложнее и серьезнее.

Для детского возраста необходимо, чтобы на картинке было как можно меньше предметов; чтобы они не заслоняли друг друга (детей это огорчает): чтобы ракурсы выбирались такие, которые давали бы возможность рассмотреть побольше подробностей в изображенном предмете; наконец, самое содержание картинки должно быть, естественно, взято из мира интересного и доступного детям и заключать в себе движение.

Что касается техники показывания картин, то она может быть очень разнообразна. Иногда можно показать одну картину целому классу (конечно, она должна быть в этом случае довольно большой) и предложить учащимся сойти с своих мест, чтоб ближе ее рассмотреть. Для рассматривания картинок детям необходимо давать определенный срок, который установить, естественно, нельзя для всех случаев, но дело такта преподавателя назначать такой срок, который, в зависимости от свойств класса и картинки, был бы достаточен, чтобы серьезно в нее взглядеться, и в тоже время не был бы настолько велик, чтобы рассматривание перестало быть деловым и энергичным.

А. Д. Алферов, Родной язык в средней школе, М. 1911.



ОГЛАВЛЕНИЕ

	Стр.		Стр.
Предисловие	3	Уроки обучения грамоте по звуковому методу	53
Глава первая		Метод В. Вахтерова	55
ОБУЧЕНИЕ ГРАМОТЕ		Аналитико-синтетический метод письма-чтения	—
Введение	5	Деление речи на слова	56
I. Общий обзор методов обучения грамоте	11	Деление слов на слоги	59
Способы обучения грамоте. И. Паульсон	—	Разложение слов на звуки	61
Буквослагательный способ	—	Вопрос о звукослиянии	65
Силлабический способ	12	Подбор слов для чтения и деление их на слоги	72
Звуковой метод	14	Метод Д. Тихомирова	74
Исторический обзор способов обучения грамоте в России. П. Солонина	16	О слиянии звуков	—
II. Буквенные и слоговые методы	19	Метод В. Флерова	80
Буквенно-слоговой метод Покотилова. И. Паульсон	—	План занятий по обучению грамоте по методике В. Флерова	81
Слоговый метод Главинского	20	Подготовительные занятия	—
Метод Кремлева	22	Обучение азбуке	85
Метод Л. Толстого	25	Первая ступень. Обучение чтению твердых сочетаний	—
III. Звуковые методы	27	Приемы занятий	—
Метод К. Ушинского	—	Слоги обратные	—
Кое-что о первых уроках в школе	—	Слоги прямые	90
Первые занятия отечественным языком	28	Слоги трехбуквенные	92
О первоначальном обучении грамоте вообще	29	Твердое и мягкое произношение слов	93
Элементарное письмо	30	Обучение чтению мягких сочетаний	—
Звуковые упражнения, приготовляющие к чтению	32	Трехбуквенные слоги с гласной на конце	94
Метод Водовозова	36	Обучение чтению йотованных сочетаний	—
Образцы уроков звукового разбора	37	IV. Фонетические методы	96
Метод Н. Корфа	39	„Научный“ метод Анастасиева	—
Метод И. Паульсона	40	Метод М. Тимофеева	100
Общие пояснения	—	Уроки по методу М. Тимофеева	103
О подготовительном курсе. И. Паульсон	42	Метод А. Терешкевича	104
Метод Резенера и Волкова	44	Уроки П. Афанасьева	106
Синкретический метод С. Миропольского	46	Зрительно-фонетический метод К. Житомирского	109
Критерий метода обучения грамоте	47	V. Метод „целых слов“	111
Звуковой способ обучения грамоте	—	Метод Золотова	—
Общий план обучения грамоте по синкретическому способу	49	Способ обучения по методу целых слов	—
Метод Н. Бунакова	50	Гражданская грамота	113
Приемы занятий по звуковому методу	—	Словозрительный метод П. Мироносицкого	116
		Критика американского метода „целых слов“. К. Житомирский	119
		Об американском методе. В. Вахтеров	121

Глава вторая

МЕТОДИКА ЧТЕНИЯ

Введение	125
I. Общие вопросы методики чтения	
Задача чтения. П. Солонина	—
Обучение языку	127
Качество чтения. С. Миропольский	128
Правильность и беглость чтения	—
Сознательность чтения	129
Выразительность чтения	132
Сознательность чтения. В. Зимницкий	133
Объяснение основной мысли	134
Общие задачи чтения и изучения назидательных образцовых литературных произведений. К. Ушинский	135
Чтение пословиц, поговорок, прибауток, загадок, сказок, стихотворений. К. Ушинский	136
II. Объяснительное чтение	
Н. Корф	—
а) Беглость чтения	—
б) Сознательность чтения и обучение языку посредством чтения	140
в) Объяснительное чтение	142
г) Чтение про себя	144
Выяснение главного содержания статьи. Д. Тихомиров	145
Об объяснительном чтении. В. Стоюнин	148
Объяснительное чтение статей разного характера. В. Воскресенский	151
Чтение поэтических произведений	153
Чтение басен	155
Чтение лирических произведений	—
Объяснительное чтение. К. Ельницкий	157
Предварительная беседа перед чтением. И. Трояновский	163
Рисование на уроках чтения	166
Примеры ведения объяснительного чтения. К. Ельницкий	168
а) Объяснительное чтение слов	—
б) Объяснительное чтение фраз	170
в) Объяснительное чтение коротеньких рассказов и басенок	—
Об объяснительном чтении. Алферов	172
Объяснительное чтение деловых статей. П. Солонина	177
Классное чтение художественных произведений с учителем и самостоятельное чтение. Н. Бунаков	183
Классное чтение деловых (популярно-научных) сочинений	185
Самостоятельное чтение без учителя, сопровождаемое проверкой	186

Чтение басен	186
Конспекты и планы объяснительного чтения. К. Козьмин	187
Выразительность чтения. В. Зимницкий	189
Условия выразительного чтения и требования к нему. А. Анастасиев	191
Методика выразительного чтения Н. Корф	202
Выразительное чтение в связи с объяснительным чтением. А. Алферов	203
Образцы уроков выразительного чтения	206
III. Воспитательное чтение	
Критика объяснительного чтения. Ц. и В. Балталон	—
Критика объяснительного чтения. А. Поливанов	215
Воспитательное чтение Ц. и В. Балталон	220
Классные литературные чтения и беседы на уроках русского языка. Г. Тумим	223
Примерные уроки воспитательного чтения	226
IV. Внеклассное чтение	
О внеклассном чтении. В. Голубев	—
Принципы рациональной постановки внеклассного чтения. А. Попов	231

Глава третья

ПРЕПОДАВАНИЕ ГРАММАТИКИ

Введение	236
I. Общие положения методики грамматики	
Основные положения о преподавании грамматики. Ф. Буслаев	—
Значение грамматики. К. Ушинский	238
II. Методы и приемы изучения грамматики	
Приемы обучения начальной грамматике. А. Анастасиев	—
Основные дидактические положения относительно преподавания грамматики родного языка. А. Климентов	246
Ход уроков по грамматике	248
Ход обучения грамматике. П. Солонина	250
Методика грамматического разбора. К. Ельницкий	254
Планы уроков по грамматике (разработка Шереметевского)	257
Примерные планы уроков грамматики (разработка Климентова)	263
1) Понятие о предложении	—

2) Понятие о предмете и имени существительном	—
3) Понятие о свойствах, признаках предметов и именах прилагательных	254
4) Понятие о действии, состоянии и о глаголе	—
Ознакомление с изменением окончания по падежам (разработка К. Ельницкого)	265
Ознакомление учеников с местоимениями	266
Ознакомление учеников с предлогами	—

Глава четвертая

ОБУЧЕНИЕ ПРАВОПИСАНИЮ

Введение	268
I. Теория правописания, его задачи. Томсон	—
Основные начала правописания. Ф. Буслаев	270
II. Общий обзор методических приемов обучения правописанию. С. Миропольский	272
Способы и приемы обучения правописанию. В. Зимницкий	277
Диктовка	—
Обучающая диктовка	—
Проверочная диктовка	232
Списывание	283
Совместный способ обучения правописанию	285
Как научить писать правильно. Д. Тихомиров	286
III. Отдельные приемы обучения правописанию А. Д. Алферов	293
Списывание и произвольное письмо как средство усвоения правописания. Томсон	299
Произвольное писание как средство усвоения правописания	300
Письмо под диктовку. П. Солонина	301
Свободная диктовка В. Флеров	304
IV. Исправление ошибок	307
Об исправлении ошибок в диктантах. Т. Лубенец	—

Исправление ошибок в диктанте. С. Миропольский	309
Исправление ошибок при диктанте и списывании. В. Зимницкий	310
Приемы исправления ошибок. А. Алферов	313

Глава пятая

УПРАЖНЕНИЯ В УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Введение	316
Виды работ по развитию речи. К. Ушинский	317
Деловые статьи	319
Употребление деловых статей	320
Устные и письменные навыки в изложении мыслей. И. Паульсон	322
Пересказ прочитанного. К. Ельницкий	327
Передача содержания прочитанного. В. Зимницкий	329
О заучивании наизусть. Н. Страхов	333
Методы заучивания наизусть. А. Попов	335
Письменные упражнения. К. Ушинский	337
Письменные упражнения 1-го года учения	338
Письменные упражнения 2-го года учения	340
Письменные упражнения 3-го года учения	342
Письменные упражнения в связи с чтением. В. Стоюнин	343
Письменное изложение мыслей. Т. Лубенец	345
Общие условия, от которых зависит успешность хода письменных упражнений. Н. Ольшамовский	348
Письменные упражнения в самостоятельном изложении мыслей. А. Анастасиев	357
Сочинение по картинке. П. Солонина	361
Сочинение по картинке. А. Алферов	363