Проф. Н. Кульманъ

Методика
РУССКАГО ЯЗЫКА.

Изданіе шестое.

Петроградъ
Изданіе Я. Башмакова и Ко
1916.

81.2Рус-4
К 90

Н. КУЛЬМАНЪ
Проф. ИМПЕРАТОРСКАГО Женскаго Педагогическаго Института

МЕТОДИКА РУССКАГО ЯЗЫКА

Для педагогическихъ и учительскихъ институтовъ и семинарій, для педагогическихъ классовъ и для учителей низшей и средней школы

Съ приложеніемъ 6-ти отдѣльныхъ таблицъ рисунковъ и 1 цвѣтной таблицы въ текстѣ.

ИЗДАНІЕ ШЕСТОЕ.

4-е изд. Учен. Комит. Мин. Нар. Просв. допущено въ качествѣ учебнаго руководства для учительскихъ институтовъ, семинарій и VIII-хъ педагогическихъ классовъ женскихъ гимназій.

Учебн. Ком. Вѣдом. по Учрежд. Императрицы Маріи рекомендовано, какъ учебное пособіе для педагогическихъ классовъ, а также для фундамент. библіотекъ.

Учебн. Ком. Св. Син. допущена въ ученич. библіотеки духовн. семинарій и женскихъ епарх. училищъ.

Цѣна 1 р. 45 к.

ДАР
СУБОТКО В.В.

ПЕТРОГРАДЪ.
ИЗДАНІЕ Я. БАШМАКОВА и К°.
1916.

ГЦ ФОНД РЕДКИХ КНИГ
ГУМАНИТАРНЫЙ ЦЕНТР Г. ИРКУТСК
43826 V
Рф

Дозволено военною цензурою. Птр., 25 Августа 1916 г.

Тип. Б. Д. Брукера (Екатер. кан., 94).

Имѣются въ продажѣ книги проф. Н. К. КУЛЬМАНА:

Элементарно-практическая грамматика

РУССКАГО ЯЗЫКА.

ЭТИМОЛОГІЯ.

Для среднихъ учебныхъ заведеній, для высшихъ начальныхъ училищъ и городскихъ школъ.

Изданіе 3-е, исправленное.

Цѣна въ переплетѣ 40 коп.

Учен. Ком. М. Н. Пр. 2 изд. допущено въ качествѣ руководства для среднихъ учебныхъ заведеній и для высшихъ начальныхъ училищъ.
Учебн. Ком. Вѣд. Императрицы Маріи одобрена въ качествѣ руководства въ млад. клас. средн. учебн. завед.
Учебно-воспитат. Ком. Пед. Музея в.-уч. зав. признано заслужив. рекомендаціи въ качествѣ руководства для ср. уч. зав. и высшихъ начальн. уч.

Элементарно-практическая грамматика

РУССКАГО ЯЗЫКА.

СИНТАКСИСЪ.

Для среднихъ учебныхъ заведеній, для высшихъ начальныхъ училищъ и городскихъ школъ.

Изданіе 3-е. Цѣна 35 коп.

Учен. Ком. М. Н. Пр. изд. 2-е допущено въ качествѣ руководства для среднихъ учебн. заведеній и для высшихъ начальныхъ училищъ.
Учебн. Ком. Вѣд. Императрицы Маріи одобрено въ качествѣ руководства для ср. учеб. завед. Вѣд.

Изъ отзывовъ печати:

Г. Кульманъ подходитъ къ грамматикѣ съ вполнѣ опредѣленными задачами: грамматика—по его мнѣнію—„должна быть практическою по цѣлямъ и элементарной по содержанію“ и „въ учебникѣ грамматики не должно быть методическихъ разсужденій“. Оба положенія такого рода, что подъ ними можно подписаться обѣими руками. Въ теоретической части этимологіи и синтаксиса г. Кульманъ выбралъ такія явленія, которыя прежде всего и больше всего нужны учащемуся въ цѣляхъ орѳографическихъ. Въ этомъ отношеніи составитель сумѣлъ сдѣлать свою грамматику яркою и выпуклою, если только это опредѣленіе подходитъ къ грамматикѣ. Въ учебникѣ г. Кульмана нѣтъ мелочности, утомляющихъ учащагося подробностей,—схвачено дѣйствительно то, что нужнѣе всего. Въ этомъ большое и крупное достоинство и этимологіи и синтаксиса г. Кульмана. Вездѣ для него на первомъ планѣ практическая, служебная роль грамматики, а не ея самодовлѣющее значеніе.

— Выпуклость грамматики г. Кульмана зависитъ отъ системы, принятой составителемъ: первая половина этимологіи и синтаксиса отведена подъ правила, вторая отведена примѣрамъ, но во всякомъ

случаѣ изъ всѣ ь нынѣ существующихъ грамматикъ затруднительно назвать другой учебникъ, который отличался бы такою выпуклостью, какъ именно учебникъ г. Кульмана.

— Языкъ учебниковъ г. Кульмана простой, доступный пониманію ученика: опредѣленія просты, сжаты, въ нихъ не запутается ученикъ, они не требуютъ съ его стороны большого напряженія памяти, ихъ языкъ такой, который понятенъ ученику перваго класса.

— Учебники г. Кульмана незаурядное явленіе въ нашей учебно-педагогической литературѣ и имъ можно пожелать широкаго распространенія.

Педагогическ. Сборникъ, Мартъ 1914 г.

Опредѣленія ясны, кратки и просты. Г. Кульманъ не изувѣръ элементарно-практической точки зрѣнія, онъ не изгоняетъ изъ своего учебника окончательно логическій принципъ, но умѣло пользуется имъ во всѣхъ тѣхъ случаяхъ, когда его примѣненіе педагогически цѣлесообразно и не можетъ породить недоразумѣній, въ противномъ случаѣ, онъ прибѣгаетъ къ формальному принципу и оказываетъ ему явное предпочтеніе, какъ принципу, ограждающему дѣтей отъ возможныхъ сомнѣній и ошибокъ. Таковы, напр., опредѣленія частей рѣчи. Далѣе, учебникъ Н. К. Кульмана преслѣдуетъ ясно выраженныя цѣли практическаго характера. Пользованіе учебникомъ г. Кульмана не можетъ представить для ученика какихъ либо затрудненій. Каждый параграфъ имѣетъ свой заголовокъ; распрецѣленіе матеріала просто и цѣлесообразно. Въ учебникѣ Н. К. Кульмана впервые послѣдовательно проводится принципъ устраненія изъ элементарной грамматики того, что въ научномъ отношеніи является спорнымъ и неустойчивымъ. Учебникъ Н. К. Кульмана интересная и оригинальная по содержанію, построенію и заданіямъ современная школьная грамматика, обнаруживаетъ тщательное отношеніе автора къ своей задачѣ—передать дѣтямъ необходимыя для нихъ грамматическія свѣдѣнія въ формѣ доступной, по возможности, интересной и полезной. Учебникъ богатъ грамматическими упражненіями.

Русская Школа, № 5—6, 1913 г.

Въ грамматикѣ Н. К. Кульмана мы находимъ несомнѣнныя достоинства. Краткость и ясность изложенія, отчетливость общаго плана, прекрасная приспособленность для школьнаго примѣненія бросаются въ глаза уже при бѣгломъ разсмотрѣніи книжки. Ясно видно, что составлялъ опытный спеціалистъ. Въ учебникѣ мы находимъ весьма удачно подобранные примѣры. Кромѣ языковой части, находимъ въ достаточной мѣрѣ орографическія замѣчанія. Шрифтъ весьма крупный и пріятный для глазъ. Цѣна—въ переплетѣ 40 коп.—должна быть признана дешевой.

Журн. М-ва Народн. Просв. Дек. 1913 г.

ОГЛАВЛЕНІЕ.

Стр.

Предисловіе . . . . . V—VI

I. Введеніе . . . . . 1—16

II. Методика обученія грамотѣ . . . . . 17—68

Необходимость знакомства съ исторіей методовъ обученія грамотѣ, 18.—Классификація методовъ обученія грамотѣ, 19.—Синтетическій буквослагательный методъ, 19.—Недостатки буквеннаго способа, 20.—Облегченія его, 22.—Синтетическій звуковой методъ, 27.—Валентинъ Икельзамеръ, 27.—Методъ Стефани, 29.—Аналитическіе способы, 33.—Азбука Гедике, 34.—Способъ Жакото, 35.—Аналитико-синтетическіе способы.—Способъ нормальныхъ словъ, 38.—Методъ письма-чтенія, 41.—Отвлеченный методъ, 42.—Методъ цѣлыхъ образовъ, 43.—Психологическіе процессы при чтеніи, 46.—Чтеніе грамотнаго, 47.—Чтеніе начинающаго, 48.—Практическіе выводы, 48.—Практическія замѣчанія относительно обученія чтенію по звуковому способу, 50.—Обзоръ нѣкоторыхъ русскихъ азбукъ, 56.—Азбука Л. Толстого, 56.—Азбука Бунакова, 58.—Азбука Вс. Флерова, 59.—Азбука Соловьевой и Тихѣевыхъ, 61.—Азбука Тимоѳеева, 63.—Азбука Панова и Соколова 65.

III. Методика грамматики . . . . . 69—140

Разноголосица въ грамматическомъ ученіи, 69.—Начало грамматическаго анализа, 70.—Источники грамматическихъ разсужденій на славянской почвѣ, 71.—Появленіе преподаванія грамматики на Руси, 74.—Значеніе Максима Грека въ дѣлѣ увлеченія грамматикой, 75.—Грамматика въ народныхъ школахъ до-Петровской Руси, 77.—Преподаваніе грамматики въ Петровскую эпоху, 79.—Грамматика послѣ Петра, 81.—„Россійская грамматика“ Ломоносова, 82.—Грамматическое преподаваніе въ Екатерининскую эпоху, 84.—Всеобщая грамматика, 87.—Вліяніе всеобщей грамматики, 92.—Уничтоженіе преподаванія всеобщей грамматики, 93.—Состояніе грамматическаго преподаванія во второй четверти XIX столѣтія, 93.—Вліяніе Буслаева, 96.—Взгляды Буслаева на теоретическую и практическую грамматику, 97.—Новыя цѣли грамматическаго преподаванія, 100.—Результаты увлеченія грамматикой, 101.—Можно-ли совсѣмъ отказаться отъ грамматики? 103.—Педагогическое значеніе элементарно-практической грамматики, 105.—Составъ грамматики, 106.—Замѣчанія объ отдѣльныхъ грамматическихъ вопросахъ, 107.—

стр.

Программа грамматики, 108.—Схема грамматическаго урока, 110. Учебникъ грамматики, 114.—Примѣрные уроки грамматики, 115.

IV. Методика обученія орѳографіи . . . . . 141—200

Вопросы обученія письму, 141.—Способы обученія письму, 142.—Почеркъ прямой и косой, 146. Правильная посадка, 149.—Письменныя принадлежности, 151.—Принципы орѳографіи, 152.—Разногласія по вопросу объ обученіи орѳографіи, 156.—Виды орѳографическихъ упражненій, 164.—Опыты Лая, 165.—Диктовка и списываніе, 167.—Недостаточность одного списыванія, 170.—Письменный и печатный шрифтъ, 171.—Веденіе списыванія, 172.—Списываніе съ текста, имѣющаго пропуски, 175.—Объяснительная диктовка, 176.—Писаніе выученнаго наизусть, 178.—Контрольная диктовка, 179.—Исправленіе ошибокъ, 180.—Орѳографическіе словари, 181.—Орѳографическіе стихи и загадки, 182.—Объединеніе словъ съ буквой Ѣ по смыслу, 183.—Вопросъ объ упрощеніи правописанія, 191.—Возраженія противъ реформы правописанія, 193.—Частичное упрощеніе правописанія, 196.—Требованія по правописанію, 198.—Возможныя облегченія въ этихъ требованіяхъ, 199.

V. Объяснительное и выразительное чтеніе . . . 201—262

Требованія, предъявляемыя чтенію, 202.—Правильное чтеніе, 202.—Объяснительное чтеніе, 204.—Возраженія противъ объяснительнаго чтенія, 205.—Уродливыя формы объяснительнаго чтенія, 206.—Веденіе объяснительнаго чтенія, 213.—Лексическій разборъ, 214.—Смысловой разборъ, 217.—Уясненіе основной идеи произведенія, 217.—Пересказъ, 218.—Заучиваніе наизусть стихотвореній, 219.—Хрестоматіи, 220.—Расположеніе матеріала при объяснительномъ чтеніи, 226.—Важность выразительнаго чтенія, 228.—Произношеніе, 229.—Хоровое чтеніе, 231.—Чтеніе по ролямъ, 233.—Постановка голоса, 233.—Недостатки произношенія, 234.—Правильное дыханіе, 235.—Логическая сторона чтенія, 236.—Красочность чтенія, 239.—Выборъ учениками стихотвореній для заучиванія, 241.—Примѣрные уроки объяснительнаго чтенія, 241.

VI. Стилистическія упражненія . . . . . 263—278

Дѣленіе стилистическихъ упражненій на устныя и письменныя, 233.—Устныя стилистическія упражненія, 233.—Бесѣды по картинкамъ, 266.—Самостоятельные разсказы учениковъ, 267.—Пересказъ съ измѣненіемъ формы, 270.—Составленіе оглавленій и плановъ, 271.—Переводы, 274.—Составленіе дѣловыхъ бумагъ, 276.

VII. Предметные уроки. . . . . 279—285

VIII. Приложеніе . . . . . 287—288

Руководящіе вопросы при разборѣ пробныхъ уроковъ.

ПРЕДИСЛОВІЕ КЪ I ИЗДАНІЮ.

Предлагаемая книга—плодъ 15-лѣтнихъ теоретическихъ и практическихъ занятій автора въ русской школѣ. Опытъ автора, какъ методиста, создавался различными путями: онъ обучалъ грамотѣ въ школѣ для рабочихъ, велъ занятія по русскому языку и словесности въ женскихъ и мужскихъ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ, наконецъ, читалъ лекціи по методикѣ и руководилъ практикой преподаванія въ Императорскомъ Женскомъ Педагогическомъ Институтѣ и на Военно-Педагогическихъ Курсахъ.

Въ то же время участіе въ учительскихъ съѣздахъ и лѣтнихъ курсахъ, общеніе съ учителями низшей школы, ихъ вопросы и замѣчанія давали автору матеріалъ для наблюденія и для провѣрки выводовъ.

Конечно, это еще не является ручательствомъ, что „Методика“ вполнѣ свободна отъ болѣе или менѣе крупныхъ недочетовъ. Но серьезная критика, безъ сомнѣнія, ихъ укажетъ и дастъ автору поводъ вниматльно пересмотрѣть содержаніе книги.

Основныя точки зрѣнія, которыми руководился авторъ, изложены въ „Введеніи“. Здѣсь только нелишне упомянуть, что авторъ болѣе всего избѣгалъ догматизма и готовой рецептуры, которые всегда вредны для педагогическаго творчества.

„Методика“, какъ руководство, предназначается для широкаго пользованія отъ педагогическихъ институтовъ до учительскихъ семинарій и педагогическихъ классовъ. Поэтому авторъ стремился дать въ своей книгѣ только

тѣ методическія свѣдѣнія, которыя одинаково необходимы для всѣхъ, готовящихся къ преподаванію русскаго языка. Разница въ работѣ по этой книгѣ въ высшей и средней учительской школѣ будетъ опредѣляться исключительно степенью участія руководителя въ толкованіи затронутыхъ вопросовъ. Чѣмъ выше по своему образовательному уровню окажется составъ учащихся, тѣмъ менѣе будетъ нужды въ помощи со стороны руководителя и тѣмъ болѣе явится возможности расширять и углублять изученіе отдѣльныхъ методическихъ задачъ.

18 ноября 1912 года.

ПРЕДИСЛОВІЕ КЪ III ИЗДАНІЮ.

Въ третье изданіе „Методики“ внесены нѣкоторыя исправленія и дополненія (обученіе по звуковому методу, предметные уроки и пр.) соотвѣтственно указаніямъ критики, въ общемъ отнесшейся къ книгѣ съ сочувственнымъ и серьезнымъ вниманіемъ. Авторъ съ благодарностью воспользовался большинствомъ сдѣланныхъ ему замѣчаній.

18 марта 1914 года.

Введеніе.

Въ исторіи научной мысли можно нерѣдко замѣтить любопытное явленіе: одно и то же научное открытіе дѣлается учеными одновременно и притомъ совершенно независимо другъ отъ друга. Очевидно, въ данномъ случаѣ играютъ роль накопленныя научныя богатства и опредѣленные научные запросы эпохи: однородность научныхъ впечатлѣній заставляетъ мысль работать въ извѣстномъ направленіи и многихъ толкаетъ на одинъ и тотъ же путь.

Но иногда та или другая идея не привлекаетъ къ себѣ вниманія современниковъ, мало-по-малу затеривается и забывается. Проходятъ года, десятки, сотни лѣтъ, пока снова не начнется исканіе того, что было уже давнымъ-давно найдено. Это случилось, напримѣръ, со взглядами на исторію литературы Бэкона, предупредившаго почти на два столѣтія нѣмецкихъ ученыхъ школы Гердера, или съ Валентиномъ Икельзамеромъ, который опредѣлилъ основы звукового способа обученія грамотѣ за три вѣка до Стефани.

Если одновременное научное открытіе представляетъ собою естественное явленіе, то утрата добытой истины должна считаться крупной потерей въ области знанія. Въ наукѣ, къ счастью, подобныя потери сравнительно рѣдки, благодаря преемственности научныхъ идей. Эта преемственность охраняетъ отъ забвенія пріобрѣтенія науки и даетъ возможность не впадать въ прежнія заблужденія.

Есть, однако, область, которая у насъ, въ Россіи, не имѣетъ такой преемственности,—это область преподаванія. Русскій педагогъ въ большинствѣ случаевъ идетъ ощупью, неся въ себѣ всѣ признаки самоучки, иногда очень талантливаго, но все-таки самоучки. Онъ, главнымъ образомъ, *своемъ опытѣ* ищетъ основъ для преподавательской дѣятель-

ности, тратитъ энергію на ненужныя исканія и дѣлаетъ ошибки, которыя не разъ дѣлали его многочисленные предшественники при такихъ же исканіяхъ.

Знакомясь съ прошлымъ русской педагогической мысли по педагогическимъ статьямъ, журналамъ, отчетамъ о съѣздахъ и т. п., поражаешься постоянному возврату къ прежнему. При этомъ сплошь да рядомъ новымъ кажется то, о чемъ уже много разъ говорилось. Вотъ почему надоѣдливо повторяется постановка вопросовъ, аргументація, страстность въ полемикѣ, повторяются выводы и рѣшенія. Отъ всего этого порой получается впечатлѣніе какого-то топтанія на одномъ мѣстѣ, если не полнаго застоя.

Нельзя, само собою, винить въ этомъ русскаго педагога. Очень сложныя причины, сильнѣе воли отдѣльныхъ личностей, привели къ такому печальному положенію.

Одной изъ главныхъ причинъ нужно признать *отсутствіе спеціальной школы для педагоговъ, которая могла бы, съ одной стороны, вырабатывать новые методы и программы и провѣрять ихъ, а съ другой—быть живымъ архивомъ, хранить педагогическое преданіе.* Народная и вообще низшая школа поставлены въ этомъ отношеніи еще въ болѣе выгодныя условія, чѣмъ школа средняя: учительскіе институты и семинаріи даютъ по мѣрѣ силъ и возможности извѣстную педагогическую подготовку. Средняя же школа, получающая учителей преимущественно изъ университетовъ и высшихъ женскихъ курсовъ, почти не имѣетъ методически подготовленныхъ преподавателей. Правда, было не мало попытокъ создать педагогическую школу, но большинство ихъ окончилось неудачно.

Уже при самомъ основаніи Академіи Наукъ предполагалось, что она, помимо своей ученой дѣятельности, будетъ заниматься и подготовкой преподавателей. Въ одномъ изъ параграфовъ проекта учрежденія Академіи читаемъ: „Потребнѣе всего, чтобъ здѣсь такое собраніе заведено было, еже бы изъ самолутчихъ ученыхъ людей состояло, которые довольны суть: 1) науки производить и совершить, однакожде тако, чтобъ они тѣмъ наукамъ: 2) младыхъ людей (ежели которые изъ оныхъ угодны будутъ) публично обучали, и чтобы они 3) *нѣкоторыхъ людей при себѣ обучили, которые бъ младыхъ людей первымъ рудиментамъ (основательствамъ) всѣхъ*

наукъ паки обучать могли“ [1]). Однако въ 1766 году Екатерина II освободила Академію отъ этой обязанности [2]).

Въ 1783 году было основано для приготовленія начальныхъ учителей „Главное Народное Училище“, при которомъ императрица повелѣла „учить и содержать на казенномъ иждивеніи не меньше ста человѣкъ для должностей учительскихъ изъ Духовныхъ семинарій, изъ школъ воинскихъ командъ и изъ добровольно желающихъ“.

Въ 1786 году Главное Народное Училище выдѣлило изъ себя учительскую семинарію, которая номинально существовала до 1803 года, а фактически только до 1801 [3]). При учрежденіи министерства народнаго просвѣщенія она была преобразована въ учительскую гимназію, которая съ 1804 года подъ именемъ Педагогическаго Института была предназначена служить отдѣленіемъ „имѣющаго учредиться въ С.-Петербургѣ университета“ [4]). Такія педагогическія отдѣленія были и въ другихъ университетахъ [5]).

Нелишне отмѣтить, что взгляды нѣкоторыхъ руководителей тогдашняго просвѣщенія на значеніе начальнаго образованія были очень широки: „Извѣстно и неоспоримо“, говорилось въ одномъ официальномъ докладѣ, „что нижнія народныя училища служатъ существеннымъ основаніемъ народнаго образованія, и тѣмъ необходимѣе, что предметъ обученія въ оныхъ долженъ необходимо простираться на самыя обширнѣйшія состоянія народа, распространять между онымъ истинное просвѣщеніе, развивать первоначальныя способности и открывать путь дарованіямъ къ употребленію ихъ на пользу во всякомъ родѣ познаній. Посему самому и въ общей системѣ нашего народнаго просвѣщенія училища таковыя состоятъ въ тѣсной связи съ высшими учебными

---

[1]) Матеріалы для исторіи Имп. Ак. Наукъ, т. I, стр. 16. Ср. Полное собр. законовъ Росс. Имп., т. VII, № 4443.

[2]) Полн. собр. зак. Росс. Имп., т. XVII, № 12746.

[3]) *Зябловскій.* „Историческая повѣсть объ Учительской Семинаріи и Педагогическомъ Институтѣ“. Спб. 1838. *Плетневъ.* „Первое 25-лѣтіе С.-Петербургскаго университета“. Спб. 1844.

[4]) Полн. собр. зак., т. XXVIII, № 21265; Сборн. постан. по Мин. Нар. Просв., Спб. 1864, т. I, стр. 206.

[5]) Въ указѣ объ устройствѣ училищъ 24 января 1803 года сказано „Всякой Университетъ долженъ имѣть Учительскій или Педагогическій Институтъ“.

заведеніями. Слѣдовательно, хорошія народныя училища способствуютъ къ цвѣтущему состоянію гимназій, приготовляя имъ способныхъ учениковъ и учителей въ достаточномъ всегда числѣ"... „Народныя училища важнѣе академій и университетовъ и гораздо непосредственнѣе дѣйствуютъ на счастье народовъ и твердость государствъ" [1]).

Въ 1816 году Педагогическій Институтъ получилъ титулъ „Главнаго Педагогическаго Института" и съ этого времени уже мало чѣмъ отличался отъ университета: въ немъ было положено преподавать „всѣ тѣ науки (исключая медицинскихъ), изящныя искусства и языки, коимъ обучаютъ въ университетахъ" [2]), и, кромѣ того, дано было право присуждать всѣ академическія ученыя степени. Впрочемъ, названіе „педагогическій" отчасти оправдывало себя: курсъ ученія дѣлился на три періода: „предварительный" (2 года), курсъ „высшихъ наукъ" (3 года) и заключительный (1 годъ) для изученія педагогіи.

Въ 1817 году при институтѣ былъ устроенъ „второй разрядъ Главнаго Педагогическаго Института" для приготовленія учителей приходскихъ и уѣздныхъ училищъ.

Эти педагогическія учрежденія просуществовали недолго: 8 февраля 1819 г. государь утвердилъ докладъ министра народнаго просвѣщенія, князя А. Н. Голицына, о преобразованіи Главнаго Педагогическаго Института въ „Императорскій С.-Петербургскій Университетъ", а въ 1822 году по иниціативѣ Рунича былъ упраздненъ и „второй разрядъ".

Тѣмъ не менѣе, развитіе просвѣщенія въ Россіи настойчиво требовало опытныхъ рабочихъ рукъ въ школахъ. Недостатокъ въ учителяхъ обнаружился скоро. 14 декабря заставило правительство задуматься надъ вопросами народнаго образованія. Въ Высочайшемъ манифестѣ 13 іюля 1826 года, который заключалъ въ себѣ приговоръ надъ декабристами, между прочимъ, говорилось: „Не просвѣщенію, но праздности ума, болѣе вредной, нежели праздность тѣлесныхъ силъ,—недостатку твердыхъ познаній должно приписать сіе своевольство мыслей, сію пагубную роскошь полу-

---

[1]) *С. В. Рождественскій.* „Историческій обзоръ дѣятельности Министерства Нар. Просв.", стр. 131—132.

[2]) Сборн. постан. по Мин. Нар. Просв., т. I, стр. 830.

познаній, сей порывъ въ мечтательныя крайности, конхъ начало есть порча нравовъ, а наконецъ—погибель. Тщетны будутъ всѣ усилія, всѣ пожертвованія правительства, если домашнее воспитаніе не будетъ пріуготовлять нравы и содѣйствовать его видамъ".

Разрушая старую учебную систему, правительство должно было неизбѣжно создать новую, для которой тоже нужны были учителя. Поэтому въ 1828 году Главный Педагогическій Институтъ былъ съ нѣкоторыми измѣненіями возстановленъ [1]). „Образованіе хорошихъ учителей", говорилъ по этому поводу одинъ изъ приближенныхъ императора Николая I, „достигнуто быть можетъ не университетскими лекціями, но основательнымъ обученіемъ и практическимъ приготовленіемъ достойныхъ и охотно себя сему званію посвящающихъ молодыхъ людей" [2]).

Не входя въ оцѣнку дѣятельности этого учрежденія, напомнимъ только, что оно дало русскому просвѣщенію, кромѣ всесвѣтной знаменитости, Менделѣева, рядъ выдающихся ученыхъ и педагоговъ: Н. Благовѣщенскаго, Н. Будаева, И. и Н. Вышнеградскихъ, М. Касторскаго, К. Кедрова, К. Краевича, Н. и П. Лавровскихъ, А. Латышева, Н. Страхова, А. Тихомандрицкаго, А. Филонова, А. Черная, А. Чистякова и многихъ другихъ.

Всеподданнѣйшіе отчеты министра народнаго просвѣщенія, С. С. Уварова, за 1841—1846 годы отмѣчаютъ неизмѣнно

---

[1]) Вотъ какъ было обосновано это постановленіе въ указѣ Правительствующему Сенату: „Успѣхи Народнаго Просвѣщенія въ Государствѣ Нашемъ не перестаютъ быть предметомъ Нашихъ ревностнѣйшихъ попеченій; вникая тщательно въ настоящія потребности училищъ вообще и занимаясь изысканіемъ средствъ для приведенія оныхъ въ лучшее состояніе, Мы обратили особое вниманіе на чувствуемый во многихъ мѣстахъ важный недостатокъ въ надежныхъ преподавателяхъ, и дабы отвратить происходящія отъ того неудобства, умножить число достойныхъ наставниковъ юношества и желающимъ готовить себя къ сему почетному званію открыть новые пути для пріобрѣтенія нужныхъ въ ономъ свѣдѣній, Мы признали за благо, сверхъ существующихъ уже для того студентскихъ отдѣленій при Университетахъ, учредить въ Санктъ-Петербургѣ особое заведеніе подъ названіемъ Главнаго Педагогическаго Института".—Въ 1833 году послѣдовало Высочайшее соизволеніе на учрежденіе „второго разряда Главнаго Педагогическаго Института".

[2]) *С. Рождественскій.* „Историческій обзоръ дѣятельности М. Н. Пр." стр. 192

„существенную пользу, приносимую питомцами института народному просвѣщенію“. Довѣріе къ Институту быстро росло: различныя вѣдомства (военно-учебное, морское) ходатайствовали о правѣ принимать къ себѣ на службу его воспитанниковъ, частныя лица постоянно прибѣгали къ нему въ поискахъ за воспитателями и учителями. Но въ 1844 году въ Институтъ было запрещено принимать лицъ изъ податного состоянія безъ увольнительныхъ свидѣтельствъ отъ обществъ, а въ 1845 году былъ закрытъ доступъ въ Институтъ всѣмъ тѣмъ, кому происхожденіе препятствовало вступить въ государственную службу. Мѣра эта мотивировалась отсутствіемъ „надобности для приготовленія преподавателей прибѣгать къ такимъ мѣрамъ, которыя не вполнѣ согласны съ другими видами правительства“ [1]).

Въ 1858 году было признано, что Главный Педагогическій Институтъ, какъ и педагогическіе институты при университетахъ, не отвѣчаютъ своему назначенію. Официально указывались двѣ причины: 1) благодаря условіямъ пріема (требовалось только знаніе гимназическаго курса) можетъ нерѣдко случиться, что въ институты поступятъ люди безъ всякихъ склонностей и способностей къ педагогической дѣятельности; 2) обиліе теоретическихъ курсовъ не даетъ возможности отвести подобающее мѣсто практическимъ занятіямъ.

Поэтому въ 1859 году Главный Педагогическій Институтъ и университетскія педагогическія отдѣленія были закрыты [2]). Вмѣсто нихъ, въ 1860 году были учреждены въ университетскихъ городахъ „педагогическіе курсы“, ближайшая цѣль которыхъ, какъ гласилъ § 2 ихъ Положенія, состояла „въ приготовленіи достойныхъ учителей и воспитателей собственно для среднихъ учебныхъ заведеній какъ министерства народнаго просвѣщенія, такъ и другихъ министерствъ и управленій“.

Уже черезъ три года надежды, возлагавшіяся на педаго-

---

[1]) *С. В. Рождественскій.* „Историческій обзоръ“, стр. 266.

[2]) О Главномъ Педагогическомъ Институтѣ см.: 1) Краткое историческое обозрѣніе дѣйствій Гл. Пед. Инст. 1828—1859“. Спб. 1859. Это—лебединая пѣснь конференціи Педагогическаго Института. 2) „Описаніе Гл. Пед. Инст. въ нынѣшнемъ его состояніи“. Спб. 1856. 3) „Актъ 25-лѣтняго юбилея Гл. Пед. И ст.“. пб. 1853.

гическіе курсы, рушились. Въ 1863 году министру народнаго просвѣщенія, по его желанію, были доставлены попечителями округовъ подробныя свѣдѣнія о курсахъ „съ присовокупленіемъ откровеннаго ихъ мнѣнія“. Отзывы попечителей оказались безотрадными: курсы, по ихъ убѣжденію, совершенно не достигали своей цѣли [1]).

Въ 1865 году Ученый Комитетъ министерства народнаго просвѣщенія составилъ проектъ „Положенія о приготовленіи учителей для гимназій и прогимназій“, главными основаніями котораго были слѣдующія: 1) учрежденіе особаго спеціальнаго заведенія для приготовленія учителей гимназій и прогимназій излишне, и дѣло это возлагается на университеты; 2) приготовленіе къ учительскому званію начинается въ продолженіе университетскаго курса на факультетахъ историко-филологическомъ и физико-математическомъ. Студенты, желающіе посвятить себя педагогической дѣятельности, сверхъ общихъ курсовъ имѣютъ спеціальныя занятія подъ руководствомъ профессора педагогики и нѣкоторыхъ другихъ профессоровъ; 3) по окончаніи университетскаго курса учительскіе кандидаты причисляются на одинъ годъ къ гимназіямъ для практическихъ занятій [2]).

Министръ народнаго просвѣщенія, А. В. Головнинъ, уже испросилъ Высочайшее одобреніе этому Положенію, но за выходомъ его въ отставку дѣло заглохло, и Положеніе оказалось окончательно неутвержденнымъ и необнародованнымъ [3]).

Зато 27 іюня 1867 года послѣдовалъ новый указъ Сенату, который начинался словами, носившими уже характеръ стереотипности: „Обращая вниманіе на недостатокъ въ учителяхъ для гимназій и вообще среднихъ учебныхъ заведеній, Мы признали за благо учредить въ С.-Петербургѣ особое для образованія учителей высшее учебное заведеніе, подъ названіемъ Императорскій Историко-филологическій Институтъ“. — Тѣмъ же указомъ упразднялись педагогическіе курсы.

---

[1]) Подробныя свѣдѣнія объ этомъ можно найти въ брошюрѣ: „О педагогическихъ курсахъ“. Спб. 1863. Кажется, эта брошюра въ продажу не поступила и была достояніемъ официальныхъ лицъ.

[2]) *С. В. Рождественскій.* „Историческій обзоръ“, стр. 425.

[3]) Тамъ же. стр. 425—426.

Какъ извѣстно, историко-филологическій институтъ не уничтожилъ недостатка въ учителяхъ для среднихъ учебныхъ заведеній, и одна изъ важнѣйшихъ государственныхъ задачъ до послѣдняго времени остается не вполнѣ рѣшенной. Правда, были попытки учрежденія педагогическихъ курсовъ при военныхъ гимназіяхъ, а въ настоящее время такіе курсы существуютъ при музеѣ военно-учебныхъ заведеній, но районъ ихъ дѣятельности, несмотря на прекрасную организацію, всетаки долженъ быть признанъ слишкомъ узкимъ. Императорскій Женскій Педагогическій Институтъ, выросшій изъ женскихъ педагогическихъ курсовъ при петербургскихъ гимназіяхъ вѣдомства учрежденій Императрицы Маріи и имѣющій цѣлью „высшее педагогическое образованіе женщинъ и приготовленіе преподавательницъ для всѣхъ классовъ женскихъ учебныхъ заведеній“ [1]), еще очень юнъ и, во всякомъ случаѣ, можетъ пока обслуживать преимущественно женскія среднія учебныя заведенія. Московскіе педагогическіе курсы только недавно расширили свою дѣятельность. Педагогическая Академія находится въ періодѣ организаціи.

Бросая общій взглядъ на исторію указанныхъ попытокъ, нельзя не подмѣтить одной ихъ особенности: всѣ онѣ носятъ какой-то случайный, неорганическій характеръ. Въ нихъ нѣтъ послѣдовательности; напротивъ, бросаются въ глаза поразительныя по своей безыдейности колебанія. Въ то время, какъ потребности страны настойчиво указывали на необходимость и важность подготовки преподавателей для средней школы, отдѣльныя лица иногда съ легкимъ сердцемъ рѣшали участь тѣхъ заведеній, которыя такъ или иначе отвѣчали запросамъ жизни.

Здѣсь не мѣсто анализу этого явленія: важно лишь отмѣтить, что среди русскихъ просвѣтительныхъ учрежденій къ началу двадцатаго вѣка не оказалось такого, которое было бы живымъ архивомъ для прошлаго русской педагогической мысли и могло бы служить образцомъ для тѣхъ, кто пожелалъ бы посвятить себя педагогической дѣятельности въ средней школѣ. Въ области педагогической русскій учитель былъ въ это время еще болѣе безпріютенъ,

---

[1] § 2 Положенія о женскомъ педагогическомъ институтѣ.

чѣмъ его предшественники первой половины прошлаго столѣтія. Нужно, впрочемъ, надѣяться, что уроки прошлаго не останутся безслѣдными, и существующія теперь педагогическія учрежденія будутъ расти и развиваться.

Можно указать и другія причины, вызвавшія ненормальное состояніе русскаго педагогическаго дѣла. Изъ нихъ видную роль играло и отчасти играетъ до сихъ поръ мало обезпеченное положеніе преподавателей. Оно заставляло многихъ даровитыхъ людей избѣгать педагогическаго служенія и искать приложенія своихъ силъ въ другихъ формахъ государственной или общественной работы. Даже тѣ, кто по призванію оставались вѣрными русской школѣ, не давали ей того, что могли бы дать при другихъ условіяхъ; непосильная работа не позволяла имъ ни задумываться надъ основами своей дѣятельности, ни освѣжать свои знанія наукой. Русскій учитель въ большинствѣ случаевъ неизбѣжно дѣлался послѣ нѣсколькихъ лѣтъ пребыванія въ школѣ и плохимъ преподавателемъ и плохимъ воспитателемъ: плохимъ преподавателемъ—потому, что скоро становился *отсталымъ*, плохимъ воспитателемъ—потому, что такъ же скоро становился *усталымъ* [1]).

Кромѣ того, имѣетъ значеніе и отсутствіе въ широкихъ кругахъ русскаго общества интересовъ къ педагогическимъ вопросамъ, даже равнодушіе къ нимъ. Педагогъ не имѣетъ вокругъ себя той живительной атмосферы, которая питала бы его мысль. Педагогъ и общество до сихъ поръ идутъ врозь.

Между тѣмъ, преобладаніе въ педагогической средѣ самоучекъ, не получившихъ спеціальной общепедагогической и технической подготовки, является въ высшей степени вреднымъ въ различныхъ отношеніяхъ: 1) создается почва для поверхностныхъ и случайныхъ экспериментовъ въ школѣ; 2) развивается педагогическая рутина, не имѣющая

---

[1]) Сознаніе вреда для школы матеріальной необезпеченности учителей явилось уже очень давно. Еще въ 1816 г. министръ народнаго просвѣщенія писалъ: „Чего можно ожидать отъ людей, находящихся въ столь бѣдственномъ положеніи? Въ случаѣ смерти учителей въ народныхъ училищахъ, по пространству Имперіи разсѣянныхъ, нѣтъ возможности замѣнять ихъ. Никто не избираетъ добровольно сего рода службы; всѣ стремятся къ другимъ выгоднѣйшимъ и болѣе уважаемымъ".

идеологіи, враждебная всему новому и не легко побѣдимая; 3) поддерживается пагубная мысль о ненужности тщательной спеціальной подготовки.

Поэтому у насъ замѣчается или снисходительно-равнодушное, или презрительно-враждебное отношеніе къ методикѣ. Конечно, нѣтъ ничего мудренаго въ томъ, что молодежь, учащаяся въ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ, не чувствуетъ настоятельной потребности въ методическихъ указаніяхъ, если даже и готовится впослѣдствіи посвятить себя педагогической дѣятельности; не выступивъ еще на практическое поприще, она не представляетъ себѣ всѣхъ тѣхъ трудностей, которыя встрѣтятъ ее съ первыхъ же шаговъ преподаванія. Но удивительно, что даже педагоги-практики, много и долго работавшіе, нерѣдко отрицаютъ значеніе методики. По ихъ мнѣнію, теоретическая подготовка дѣло совершенно лишнее, на первомъ планѣ долженъ стоять опытъ.

Такой взглядъ ничѣмъ не можетъ быть оправданъ, и основанъ, несомнѣнно, на отсутствіи самокритики и на извѣстной долѣ самодовольства, которое заставляетъ закрывать глаза на методическіе недостатки собственнаго преподаванія. А такихъ недостатковъ, при отсутствіи теоретической подготовки, немало. Чтобы убѣдиться въ этомъ, стоитъ только заглянуть въ классы нашихъ учебныхъ заведеній. Большинство учитъ такъ, какъ ихъ учили („мы всѣ склонны учить такъ, какъ насъ учили“, справедливо говорилъ Ушинскій), или пользуется указаніями, случайно вычитанными. Это—консерваторы въ педагогическомъ дѣлѣ. Словомъ „практика“ такіе консерваторы, сознательно или безсознательно, большею частью прикрываютъ рутину. Многіе изъ нихъ думаютъ, что для преподавателя достаточно имѣть извѣстную долю энтузіазма, вдохновенія, прирожденной виртуозности, чтобы быть господиномъ своего дѣла.

Но почему, въ такомъ случаѣ, для художника, музыканта, врача и т. д.—общая теоретическая и спеціально-техническая подготовка является обязательной? Безъ этой подготовки представители названныхъ профессій считаются обыкновенно ремесленниками или дилетантами. Чѣмъ же отличается отъ такихъ ремесленниковъ или дилетантовъ преподаватель, усвоившій опредѣленную мертвую рецеп-

туру или замѣняющій сознательное построеніе уроковъ вдохновенными порывами „безъ руля и безъ вѣтрилъ“. Вѣдь, нужно помнить, что и ремесленность и дилетантизмъ въ педагогическомъ дѣлѣ пагубно отражаются на жизни общества и государства. Афоризмъ „будущее народа въ рукахъ учителя“ заключаетъ въ себѣ глубокую истину. Недаромъ еще Платонъ писалъ: „Если башмачникъ окажется плохимъ мастеромъ и сдѣлаетъ такимъ же плохимъ своего ученика, если онъ назоветъ себя башмачникомъ, не имѣя никакого понятія объ этомъ ремеслѣ, то для государства бѣды большой не будетъ: аѳиняне будутъ нѣсколько хуже обуты—вотъ единственное слѣдствіе этого. Но если воспитатели молодежи будутъ ими только по имени, если они будутъ дурно исполнять свои обязанности, то послѣдствія окажутся иными: дурная работа, выходящая изъ ихъ рукъ, создастъ цѣлыя поколѣнія невѣжественныя и порочныя, которыя погубятъ всю будущность своего отечества“.

Нельзя не удивляться тому, что въ XVIII столѣтіи, въ царствованіе Екатерины II, это сознавали яснѣе, чѣмъ въ болѣе позднее время. Въ интересной книгѣ „Руководство учителямъ перваго и второго класса народныхъ училищъ Россійской Имперіи“, изданной по повелѣнію императрицы, находимъ слѣдующія строки, которыя для насъ могутъ имѣть своего рода прелесть новизны: „Легко предвидѣть человѣку безпристрастному, какія худыя послѣдствія отъ такого воспитанія произойти могутъ, которое ни на какомъ извѣстномъ и опредѣленномъ руководствѣ не основано, но такъ сказать само себѣ или на волю однихъ учителей оставлено. Правда, что нѣкоторые учители, одаренные способностями и прозорливостію, умѣли бы, можетъ быть, сами собою изобрѣсти такія правила, по которымъ бы они должности званія своего съ немалымъ успѣхомъ исполняли, но какъ не можно положить, чтобы всѣ они были равнаго прилежанія, способности и прозорливости, то и нужно, казалось, руководство сіе учителямъ... сочинить“.

При наличности педагогической ремесленности и дилетантизма школьное дѣло не можетъ развиваться, и въ общемъ итогѣ народной жизни неизбѣжно получится рядъ всякаго рода уродливостей. Мы уже немало пострадали отъ плохой школы: запоздалое развитіе страны, нѣкоторыя

болѣзненныя формы общественности, слабость экономическаго роста и многое другое имѣютъ корни, между прочимъ, и въ общемъ состояніи школьнаго дѣла. Невольно припоминаются отвѣты московскихъ профессоровъ на офиціальный запросъ объ умственномъ уровнѣ поступающихъ въ университетъ: нѣтъ привычки наблюдать явленія, нѣтъ умѣнія классифицировать, нѣтъ способности производить обобщенія; самостоятельность мышленія не только не развита, но даже притуплена; средняя школа не надѣлила своихъ питомцевъ искусствомъ учиться и т. д.—вотъ потрясающая своею безотрадностью характеристика огромнаго большинства молодого поколѣнія [1]).

Конечно, всѣ эти свойства нельзя считать исконно-русскими, національными: они благопріобрѣтены преимущественно въ школѣ, которая не дала ученикамъ основныхъ навыковъ къ умственной работѣ, не научила пріобрѣтать знанія и пользоваться ими.

Что же могутъ внести въ жизнь тѣ, кто не обладаетъ элементарной способностью наблюдать, классифицировать, обобщать? Дѣятельность ихъ плодотворной быть не можетъ: не вооруженные ни дисциплиной мысли, ни дисциплиной труда, они всегда окажутся на жизненномъ поприщѣ игрушкой случая. Никто, однако, не станетъ отрицать, что и то и другое можно воспитать при тщательной постановкѣ обученія. Необходимо только имѣть педагогически образованныхъ и технически подготовленныхъ учителей. Осуществленію этой задачи и помогаетъ методика.

Вообще говоря, познанія о педагогической дѣятельности—о ея содержаніи, задачахъ, формахъ—можно пріобрѣсти двоякимъ путемъ, *практическимъ* и *теоретическимъ*. Въ первомъ случаѣ эти познанія будутъ основываться на единичныхъ опытахъ отдѣльнаго лица или нѣсколькихъ случайныхъ лицъ, во второмъ—на синтезѣ всѣхъ извѣстныхъ опытовъ, когда и кѣмъ-либо произведенныхъ.

Практика обычно не стремится выяснить *основы* тѣхъ или другихъ пріемовъ, не задумывается надъ конечными цѣлями преподаванія, не отдаетъ яснаго отчета въ содер-

---

[1]) Совѣщанія въ Московскомъ учебномъ округѣ 1899 года по вопросамъ о средней школѣ.

жаніи его. Теорія стремится научно освѣтить вопросы объ объемѣ учебнаго предмета, характерѣ его, значеніи его въ кругу другихъ предметовъ, разсматриваетъ критически разнообразные пріемы его преподаванія.

Опытъ отдѣльнаго педагога или нѣсколькихъ педагоговъ, хотя бы даже очень талантливыхъ, блестящихъ, не можетъ имѣть общеобязательнаго значенія. Въ исторіи педагогической работы бывали примѣры, когда преподаваніе давало успѣшные результаты только потому, что преподавателемъ былъ виртуозъ, въ рукахъ котораго и дурной методъ терялъ многія вредныя стороны. Успѣхъ достигался не *благодаря* методу, а *несмотря* на методъ. Теорія свободна отъ этихъ случайностей и, покоясь на научныхъ данныхъ, носитъ характеръ обязательности.

Ясно, что выгоды на сторонѣ теоріи, которая и должна быть преддверіемъ педагогической дѣятельности. Знакомому съ теоріей не придется прибѣгать къ тому, что давнымъ-давно отвергнуто, онъ не будетъ ломать голову надъ тѣмъ, что разрѣшено, искать то, что найдено. Теорія поможетъ ему сохранить энергію для плодотворной творческой работы и избавитъ его отъ многихъ ошибокъ, которыя всегда для него непріятны, а для учениковъ вредны. Кромѣ того, дисциплинированная теоретической подготовкой мысль создаетъ привычку вдумываться въ педагогическіе вопросы и служитъ источникомъ того *творческаго* возбужденія, которое роднитъ педагога съ представителемъ искусства.

Однако, если практика безъ теоретическаго освѣщенія очень часто безполезна или вредна, то и теорія, пренебрегающая опытомъ, можетъ оказаться малоцѣнной. Теоретикъ съ голыми формулами для школы такъ же опасенъ, какъ и практикъ съ готовыми рецептами. Теорія не должна оставаться неподвижной: отдѣльные опыты питаютъ ее, помогаютъ въ дальнѣйшей разработкѣ того или другого метода. Глубоко правъ Л. Толстой, который говоритъ въ одномъ изъ своихъ педагогическихъ сочиненій: *„Всякій учитель долженъ знать, что каждая изобрѣтенная метода есть ступень, на которую должно становиться для того, чтобы итти дальше, одлженъ знать, что ежели онъ самъ того не сдѣлаетъ, то другой, усвоивъ себѣ эту методу, на основаніи ея пойдетъ дальше, и что, такъ какъ дѣло преподаванія есть искусство, то окончен-*

ность и совершенство недостижимы, а развитіе и совершенствованіе безконечны".

Къ сожалѣнію, теоретической методики, во всѣхъ частяхъ научно разработанной, нѣтъ. Созданіе ея—дѣло будущаго. Въ большинствѣ существующихъ методикъ общій тонъ догматическій. Такой же догматическій характеръ сплошь да рядомъ носитъ и преподаваніе методики.

Для того, чтобы стать на строго научный путь, методика должна освободиться отъ этого догматизма и заключить тѣсный союзъ съ психологіей и исторіей. Въ дѣлѣ обученія пониманіе настоящаго возможно только на почвѣ *историческаго* изученія содержанія, методовъ и цѣлей преподаванія того или другого учебнаго предмета. Многіе учебные предметы образовались изъ различныхъ наслоеній, при чемъ каждый изъ слоевъ явился благодаря вліянію опредѣленныхъ культурно-историческихъ причинъ, съ теченіемъ времени исчезнувшихъ. Но пока эти причины дѣйствовали, школьная практика успѣвала вырабатывать извѣстную традицію, которой и придерживались педагоги слѣдующихъ поколѣній, не отдавая себѣ яснаго отчета въ томъ, что было источникомъ этой традиціи. Естественный консерватизмъ педагогической практики нерѣдко охранялъ то, что во имя интересовъ школы слѣдовало бы забыть, отъ чего необходимо было бы отказаться. При такомъ положеніи историческое освѣщеніе отдѣльныхъ вопросовъ является въ высшей степени важнымъ. *Только при наличности историческаго освѣщенія учебный предметъ станетъ понятнымъ во всемъ своемъ объемѣ, и опредѣлится его учебно-воспитательная цѣнность.*

О важности для методики психологіи говорить не приходится. Педагогъ имѣетъ дѣло съ живымъ матеріаломъ, обладающимъ очень сложной и своеобразной психической организаціей. Эта организація въ періодъ школьной жизни отличается неустойчивостью, измѣнчивостью и требуетъ бережнаго къ себѣ отношенія. Вотъ почему при рѣшеніи вопроса, *чему и какъ* учить, психологія оказывается незамѣнимой.

Обращаясь спеціально къ русскому языку, необходимо замѣтить, что положеніе его въ низшей школѣ и младшихъ классахъ средней—не одинаково. Въ средней школѣ родной языкъ, какъ образовательный и воспитывающій учебный

предметъ, дѣлитъ мѣсто со многими другими предметами, въ народной — онъ въ силу исторически сложившихся условій все еще является какою-то энциклопедіей: при посредствѣ его получаются свѣдѣнія по исторіи, географіи, техникѣ, естественнымъ наукамъ. Это, какъ извѣстно, налагаетъ даже особый отпечатокъ на хрестоматіи, предназначаемыя для народной школы.

Такое явленіе отчасти законно и будетъ законно до тѣхъ поръ, пока въ народной школѣ не увеличится учебный періодъ и не произойдетъ раздѣленія учебныхъ предметовъ. Конечно, это дѣло болѣе или менѣе отдаленнаго будущаго, но чѣмъ скорѣе у государства окажется возможность пойти по этому пути, тѣмъ для страны и общенародныхъ интересовъ будетъ выгоднѣе [1]): въ современномъ соперничествѣ народовъ образованіе является наиболѣе вѣрнымъ средствомъ успѣха, и отставать въ этомъ отношеніи отъ другихъ значитъ подвергать себя большой опасности. Вотъ почему на народныхъ учителяхъ лежитъ не только общекультурный, но и національно-патріотическій, въ лучшемъ смыслѣ этого слова, долгъ по поднятію образовательнаго уровня народныхъ массъ. Тамъ, на горныхъ вершинахъ знанія, люди высшей науки имѣютъ право во имя чистоты и глубины научнаго изслѣдованія отказаться отъ служенія практическимъ задачамъ времени, но средней и народной школѣ никогда не освободиться отъ нихъ: эти школы *всегда* и *вездѣ*, служа вѣчнымъ запросамъ человѣческаго духа, служили и потребностямъ *данной* эпохи и *данной* страны. Изъ этого, конечно, не слѣдуетъ, что школа должна пріобрѣсти технической или профессіональный характеръ, но кругъ учебныхъ предметовъ, ихъ характеръ и объемъ постоянно будутъ находиться въ тѣсной зависимости отъ запросовъ жизни.

---

[1]) Всеобщее обученіе и увеличеніе учебнаго періода въ народной школѣ можетъ быть достигнуто не только наличностью денежныхъ средствъ, какъ многіе думаютъ, но и созданіемъ опредѣленнаго кадра подготовленныхъ учителей, на что потребуется довольно много времени. Вотъ почему *постепенность* роста народнаго образованія должна быть признана естественнымъ явленіемъ. Вопросъ только въ темпѣ этой постепенности. И нельзя не привѣтствовать недавняго постановленія чрезвычайнаго собранія харьковскаго губернскаго земства относительно устройства постоянныхъ педагогическихъ курсовъ для подготовки учителей начальныхъ школъ.

Когда народная школа достигнетъ высшей степени своего развитія, положеніе русскаго языка въ ней измѣнится: онъ станетъ все болѣе и болѣе самостоятельнымъ, и разницы по сравненію съ положеніемъ его въ низшихъ классахъ средней почти уже не будетъ. Но и теперь есть много точекъ соприкосновенія: грамматическія свѣдѣнія, орѳографія, объяснительное чтеніе художественныхъ произведеній, стилистическія работы—все это одинаково нужно и для народной и для средней школы. Вопросъ только въ объемѣ, въ возможности для средней школы болѣе широкой и тщательной обработки.

Не должно быть различія и въ методахъ преподаванія. Вѣдь, основной задачей *всякой* школы нужно считать не столько сообщеніе многочисленныхъ и многообразныхъ свѣдѣній, сколько воспитаніе любви и уваженія къ наукѣ, созданіе навыковъ къ самостоятельному пріобрѣтенію знаній и выработку умѣнья пользоваться этими знаніями. Въ силу этого *пассивное* воспріятіе знаній всегда мало полезно, и глубоко правы будутъ тѣ школы, которыя поставятъ своимъ девизомъ правило: *„Пусть учителя меньше учатъ, а ученики больше учатся“*. Необходимая дисциплина мысли и дисциплина труда только при этихъ методическихъ условіяхъ и могутъ создаться.

Конечно, такая работа не проста: гораздо легче *разсказать, сообщить*, чѣмъ *научить*, гораздо легче прочесть лекцію, чѣмъ дать урокъ. Однако теперь даже въ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ лекціонный способъ не занимаетъ господствующаго положенія; тѣмъ болѣе этотъ способъ, въ какую бы форму онъ ни отливался, нежелателенъ въ среднихъ и низшихъ учебныхъ заведеніяхъ. Преподаватель любого учебнаго предмета долженъ всегда это помнить.

Всѣ изложенныя соображенія и легли въ основу предлагаемаго труда.

43826

ГЦ
ФОНД
РЕДКИХ КНИГ

ТАБЛИЦА III.

(Къ стр. 23—24).



Ка́кш кто̀ хо́щетъ ,
в̀ пе́рвыхъ вещеи́ сѝ ,
Ки́ты сѣ́ть в̀ мора́хъ ,
йный ѿкерза́й ,
В̀ колесни́цѣ са́дь ,
коне́мъ пое́ждай ,
Кора́блі на водѣ́ ,
й ко́кошь в̀ тре́бѣ ,
Положи́ прѝснш ,
ко́локо́лъ слы́шай ,

ви́домъ сѝ познати ,
вѣ́дешъ то̀ писа́ти .
кипари́съ . на̀ сѣ́ши ,
в̀ ра́зѣмъ твоѝ ѹ́шы .
копіе́мъ бориса ,
ключе́мъ ѹ̀топри́са .
а̀ в̀ домѣ̀ коро́ва ,
й лю́демъ Здоро́ва .
тщеты̀ недосѣ́ги ,
творѝ в̀ не́бѣ дрѣ́ги .

Обученіе грамотѣ.

Необходимость знакомства съ исторіей методовъ обученія грамотѣ.

Важность чтенія, какъ необходимаго орудія, при помощи котораго человѣкъ проникаетъ въ царство знанія, настолько велика, что вполнѣ естественны многовѣковыя усилія человѣческой мысли рѣшить вопросъ, какимъ образомъ *скорѣе, проще, легче и разумнѣе всего* можно научить процессу чтенія. И если справедлива мысль, что исканіе истины является своего рода путешествіемъ черезъ лѣсъ заблужденій, то прекрасной иллюстраціей къ этой мысли служитъ исторія методовъ обученія грамотѣ.

Исторія методовъ обученія грамотѣ особенно поучительна въ томъ отношеніи, что показываетъ, какъ трудно рѣшать безъ психологическаго анализа даже самыя простыя задачи обученія.

Практика, казалось, должна бы была неизбѣжно приводить преподавателей къ различнымъ психологическимъ вопросамъ, но непривычка къ теоретической мысли не позволяла ихъ чувствовать, заставляла ихъ обходить, и только иногда, большею частью случайно, тотъ или другой педагогъ въ мучительныхъ поискахъ улучшенія своего дѣла наталкивался на новый пріемъ.

Тѣмъ не менѣе, тысячелѣтняя работа не прошла даромъ, и къ серединѣ XIX-го столѣтія школа получила многочисленные, разнообразные и болѣе или менѣе усовершенствованные методы обученія грамотѣ.

Въ сущности, къ этому времени оказались уже извѣданными всѣ главные методическіе пути, и теперь уже невозможно въ этомъ направленіи найти ничего *принципіально* новаго. Остается только детальная разработка отдѣльныхъ пріемовъ, при помощи которыхъ съ наименьшей затратой силъ со стороны учащихъ и учащихся, въ наиболѣе короткій срокъ и при соблюденіи основныхъ педагогическихъ требованій, можно было бы сообщить дѣтямъ навыки чтенія и письма.

Однако на книжномъ рынкѣ постоянно появляются азбуки якобы съ *новыми* методами и порой съ громкими, даже кричащими заглавіями. На самомъ дѣлѣ, ничего оригинальнаго онѣ собой не представляютъ, и если бы ихъ составители знали исторію методовъ обученія грамотѣ, то, несомнѣнно, и сами не впадали бы и другихъ не вводили бы въ добросовѣстное заблужденіе.

Не говорю уже о тѣхъ спекулянтахъ, которые, къ сожалѣнію, появились за послѣднее время у насъ на педагогическомъ поприщѣ и которые порой пользуются довѣріемъ учителей, гипнотизируя ихъ словами: *творчество, экспериментальная психологія, психо-физіологическая система* и т. п. Настоящіе психологи-экспериментализты и психо-физіологи съ нескрываемымъ недоумѣніемъ и негодованіемъ смотрятъ на этихъ спекулянтовъ, распространяющихъ и поддерживающихъ невѣжественное отношеніе къ важнѣйшимъ вопросамъ ихъ науки и къ методамъ ихъ научной работы.

Конечно, полной исторіи методовъ обученія грамотѣ не мѣсто въ общей методикѣ, и небольшой историческій очеркъ, который читатели найдутъ здѣсь, имѣетъ въ виду исключительно *основные моменты* въ развитіи этихъ методовъ. Знаніе ихъ, съ одной стороны, поможетъ до нѣкоторой степени критически относиться къ текущей азбучной литературѣ, а съ другой — сдѣлаетъ классную работу учителей болѣе свободной, смѣлой, открывающей пути для самостоятельнаго педагогическаго творчества.

Классификація методовъ обученія грамотѣ.

Число методовъ обученія грамотѣ необычайно велико, и, чтобы разобраться въ нихъ, необходимо выработать извѣстную классификацію. Въ педагогическихъ сочиненіяхъ существуетъ немало такихъ классификацій, но изъ нихъ едва ли не удачнѣе другихъ предложенная еще въ 70-хъ годахъ прошлаго столѣтія нѣмецкимъ ученымъ-педагогомъ Керомъ [1]). Керъ въ основу дѣленія положилъ понятіе синтеза и анализа и, такимъ образомъ, всѣ методы разбилъ на три крупныя группы:

I. Методы *синтетическіе.*—Характерной чертой для нихъ является *переходъ отъ частей слова къ цѣлому слову*, т. е.,

---

[1]) *C. Kehr.* „Die Geschichte des Lesenunterrichts (во 2-й части „Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichtes"). Gotha. 1878

обученіе идетъ *отъ буквъ* или *звуковъ* къ словамъ и слогамъ (или непосредственно отъ *слоговъ* къ словамъ).

II. Методы *аналитическіе.*—Здѣсь ходъ обученія обратный: начинаютъ съ *цѣлаго слова* или *предложенія* и переходятъ къ частямъ, т. е. къ слогамъ, звукамъ или буквамъ.

III. Методы *аналитико-синтетическіе*, въ которыхъ принципы синтеза и анализа соединяются въ различныхъ комбинаціяхъ.

Синтетическіе методы.

Синтетическій буквослагательный методъ.

Древнѣйшими методами являются синтетическіе и притомъ буквослагательные. Они употреблялись уже у древнихъ грековъ и римлянъ, которые оставили намъ и описаніе хода занятій.

Въ общихъ чертахъ *схема* преподаванія по этимъ методамъ можетъ быть представлена въ слѣдующемъ видѣ:

первая ступень—заучиваніе названій буквъ и запоминаніе ихъ вида;

вторая ступень—заучиваніе слоговъ;

третья ступень—чтеніе словъ.

Заучиваніе буквъ.

Для заучиванія буквъ были выработаны два главныхъ способа: или ученики сначала запоминали со словъ учителя названія буквъ, не видя ихъ, и только потомъ знакомились съ ихъ изображеніемъ, или заучивали названія, глядя на буквы. При послѣднемъ способѣ усвоеніе шло, конечно, быстрѣе, потому что слуховыя воспріятія соединялись съ зрительными.

Самый процессъ обученія при этомъ былъ таковъ: учитель, показывая послѣдовательно буквы алфавита, называлъ ихъ, а ученики за нимъ громко повторяли. Это упражненіе продолжалось до тѣхъ поръ, пока ученики не въ состояніи были назвать всѣ буквы.

Такъ какъ опорой для запоминанія былъ только опредѣленный порядокъ, въ которомъ назывались буквы, а зрительныя ассоціаціи скрѣплялись со звуковыми весьма слабо, то нерѣдко случалось, что ученикъ, знающій наизусть всѣ буквы подъ рядъ, не въ состояніи былъ назвать или показать ихъ вразбивку. Вотъ почему за изученіемъ буквъ въ алфавитномъ порядкѣ слѣдовало еще особое упражненіе въ чтеніи ихъ вразбивку.

Обученіе на этой ступени считалось законченнымъ, когда ученикъ могъ назвать любую показанную букву и показать любую названную.

Заучиваніе слоговъ.

Послѣ этого приступали къ заучиванію слоговъ, сначала двухбуквенныхъ, потомъ трехъ и четырехбуквенныхъ Расположеніе слоговъ было двоякое: или къ каждой согласной алфавита послѣдовательно присоединялись различныя гласныя въ порядкѣ ихъ мѣста въ азбукѣ, или, наоборотъ, къ каждой гласной присоединялись послѣдовательно согласныя, напримѣръ:

ба, бе, би, бо, бу, бы, бѣ, бэ, бю, бя.
бра, бре, бри, бро, бру, бры и т. д. Или:
ба, ва, га, да, жа, за, ка, ла, ма, на...
бра, вра, гра, дра, жра, зра, кра...

Способъ заучиванія слоговъ былъ тоже чисто механическій: учитель показывалъ слогъ, называлъ входящія въ составъ его буквы и складывалъ ихъ, а ученики громко повторяли, напримѣръ:

бе-эръ-а=бра, эсъ-тэ-эръ-а=стра и т. п.

На этой ступени, сопровождавшейся тѣми же затрудненіями, какія мы отмѣтили и при изученіи буквъ, работа заканчивалась тогда, когда ученикъ оказывался способнымъ ассоціировать видъ слога съ его звуковымъ составомъ.

Чтеніе цѣлыхъ словъ.

Чтеніе цѣлыхъ словъ послѣ изученія всѣхъ слоговъ не представляло собою чего-либо новаго: оно было не чѣмъ инымъ, какъ чтеніемъ тѣхъ же слоговъ, но только вразбивку. Однако и здѣсь были свои трудности. Помимо складыванія приходилось еще постоянно повторять всѣ слоги, изъ которыхъ было составлено читаемое слово.

Недостатки буквеннаго способа.

Основной недостатокъ буквеннаго способа заключался въ томъ, что *ученики не могли непосредственно и отчетливо уяснить себѣ, какой звукъ и почему именно этотъ, а не другой, скрывается подъ даннымъ названіемъ буквы*, почему, напримѣръ, эль обозначаетъ звукъ *л*, тэ—звукъ *т*, ша—звукъ *ш* и т. д.

Трудность выдѣлить изъ *сложнаго названія* буквы обозначаемый ею *звукъ* была тѣмъ больше, что *въ системѣ названій буквъ не замѣчалось послѣдовательности*: то отыскиваемый звукъ находился въ началѣ названія и сопровождался звуками е или а (бе, ве, ка, ша), то онъ находился въ концѣ, а ему предшествовалъ звукъ э (эм, эс, эф), то названіе совсѣмъ не заключало въ себѣ звука, обозначаемаго данной буквой, напр., ять.

Нечего, конечно, говорить объ исключительныхъ трудностяхъ усвоенія процесса чтенія у насъ, въ Россіи, до введенія гражданской азбуки, когда названія буквъ отличались особой сложностью: *азъ, буки, вѣди* и т. д. Ученикъ не въ силахъ былъ сразу запомнить всѣ слоговыя части трудныхъ и длинныхъ словъ и, приближаясь къ концу, забывалъ о началѣ ихъ. Представимъ себѣ, напримѣръ, процессъ чтенія по азбуковой системѣ слова свидѣтельство: *слово-вѣди-иже=сви; добро-ять=дѣ—свидѣ; твердо-есть-люди-ерь=тель — свидѣтель-слово-твердо-вѣди-онъ = ство — свидѣтельство.* Немудрено, что чтеніе „по верхамъ", т. е., безъ предварительнаго складыванія, давалось только послѣ 2—3-лѣтней работы, упорной и мучительной.

Второй недостатокъ заключался въ томъ, что *буквы проходились въ алфавитномъ порядкѣ*, слѣдовательно, не обращалось никакого вниманія на то, что однѣ буквы по начертанію легче, другія—труднѣе.

Третьимъ и очень существеннымъ недостаткомъ буквослагательнаго метода была *невозможность уяснить дѣтямъ самый процессъ сліянія звуковъ*. Ученики не могли понять, почему бе-а, даетъ ба, а не беа, эм-е даетъ ме, а не эме, и т. п.

Томительная скука являлась естественнымъ слѣдствіемъ общаго механическаго тона этой работы, при которой малолѣтній ученикъ не могъ испытывать чувства интереса и въ которой не видѣлъ никакого внутренняго смысла. Педагогамъ оставалось одно—вступить на путь принужденія и наказаній. Вотъ почему на заглавныхъ листахъ старыхъ букварей нерѣдко помѣщались картинки съ изображеніемъ порки, а въ предисловіи къ учебнымъ книгамъ своеобразные стихотворные акаѳисты розгѣ. Такъ, напримѣръ, въ одномъ изъ азбуковниковъ XVII вѣка находимъ слѣдующія вирши:

«Въ предисловія мѣсто сіе полагаемъ:
Розгою Духъ Святый дѣтище бити велитъ,
Розга убо ниже мало здравія вредитъ.
Розга разумъ во главу дѣтямъ вгоняетъ,
Учитъ молитвѣ и злыхъ всѣхъ встягаетъ.
Розга родителемъ послушны дѣти творитъ,
Розга Божественнаго писавія учитъ.
Розга аще и біетъ, но не ломитъ кости,
А дѣтище отставляетъ отъ всякія злости.
Розгою аще отецъ и мати часто біютъ дѣтище свое,
Избавляютъ душу его отъ всякаго грѣха.
Розга учитъ дѣлати вся присно ради хлѣба,
Розга дѣти ведетъ правымъ путемъ до неба.
Розга убо всякимъ добротамъ научаетъ,
Розга и злыхъ дѣтей въ преблагія претворяетъ.
Розгою отецъ и мати еже дѣтище не біютъ,
Удаву на выю его скоро увіютъ.
Вразуми, Боже, матери и учители
Розгою малыхъ дѣтей быти ранители.
Благослови, Боже, оные лѣса,
Иже розги добрыя родятъ на долгія времена.
Малымъ дѣтемъ розга черемховая двоюлѣтняя,
Сверстнымъ же брезовая къ воумленію,
Черемховая же къ страхованію ученія,
Старымъ же дубовый жезлъ къ подкрѣпленію.
Младъ бо безъ розги не можетъ ся воумити,
Старый же безъ жезла не можетъ ходити.
Аще ли безъ розги изъ млада возрастится,
Старости не достигъ, удобь скончится».

Подобные педагогическіе пріемы не были исключительной принадлежностью нашей школьной жизни. Западно-европейская школа тоже не могла избѣжать ихъ и, напримѣръ, знаменитый Эразмъ Роттердамскій (1467 — 1536) говоритъ, что большая часть современныхъ ему учителей достигаетъ успѣховъ только при помощи побоевъ, угрозъ и ругани [1]). Это подтверждается и цѣлымъ рядомъ другихъ свидѣтельствъ.

Облегченія буквеннаго способа.

Несмотря на всѣ свои недостатки, буквослагательный методъ господствовалъ во всей Европѣ до второй четверти XIX столѣтія. Правда, въ чистомъ видѣ онъ держался сравнительно недолго, такъ какъ учителя очень рано стали

---

[1]) *Fechner.* „Die Methoden des ersten Leseunterrichts". 4 Aufl. Berlin. 1887.

задумываться надъ его облегченіемъ. Уже древніе римляне, напр., употребляли *буквы изъ костей*, которыя дѣти усваивали играя, исподволь, безъ особаго принужденія. При этомъ предлагалось еще *обводить палочкой буквы, врѣзанныя въ доску.*

Эти пріемы, несомнѣнно, должны были имѣть извѣстное значеніе: игра скрашивала неизбѣжную при буквослагательныхъ методахъ скуку, а двигательныя и осязательныя воспріятія въ соединеніи съ слуховыми и зрительными позволяли съ большею легкостью запоминать очертанія буквъ.

Картинки. Съ изобрѣтеніемъ ксилографіи [1]), когда стали воспроизводить въ книгахъ рисунки, сдѣланные на деревѣ, явилось новое облегченіе при обученіи грамотѣ—*картинки*. На этихъ картинкахъ изображались или предметы, названія которыхъ начинались съ изучаемой буквы (напр., при буквѣ з—звѣзда, звонокъ, зонтикъ; при и—извозчикъ, императоръ и т. п.), или животныя, которыя производятъ звуки, похожіе на звуки, обозначаемые тою или другой буквой (напр., при буквѣ с—змѣя, при р—собака, при м—корова и т. д.).

Старѣйшимъ русскимъ букваремъ съ картинками является букварь Каріона Истомина, учителя царевича Алексѣя Петровича, подъ заглавіемъ „Букварь славенороссійскихъ писменъ“. Въ немъ при каждой буквѣ помѣщено нѣсколько рисунковъ, названія которыхъ имѣютъ эту букву въ началѣ. Такъ буквѣ к посвящаются рисунки, изображающіе кипарисъ, клобукъ, кита, колоколъ, ключъ, кувшинъ, кокошa, коня, корабль, колесницу, кречета, корову, кладезь, копіе.

Стихи. Въ такихъ букваряхъ часто къ рисункамъ прилагались *стихи*, въ которые входили названія изображенныхъ предметовъ. Само собой, содержаніе этихъ стиховъ было почти всегда совершенно нелѣпо. Вотъ, напримѣръ, какія вирши были помѣщены въ букварѣ Каріона Истомина при буквѣ к:

Како кто хощетъ видомъ си познати,
Въ первыхъ вещей сихъ будетъ то писати.
Киты суть въ моряхъ, кипарисъ на суши,
Юный, отверзай въ разумъ твоя уши.
Въ колесницу сядь, копіемъ борися,

[1]) Т. е., рѣзьбы по дереву. Ксилографія была извѣстна китайцамъ уже въ X вѣкѣ, въ Европѣ она появилась нѣсколько позднѣе, а въ XV вѣкѣ Гуттенбергъ, какъ извѣстно, изобрѣлъ подвижной алфавитъ и положилъ начало книгопечатанію.

Конемъ проѣзжай, ключемъ отоприся.
Кораблі на водѣ, а въ дому корова.
И кокошъ въ требу и людемъ здорова.
Отложи присно тщеты недосуги.
Колоколъ слушай, твори въ небѣ други.

Но нельзя сказать, что эти наивные пріемы совсѣмъ не имѣли значенія: во-первыхъ, они увеличивали количество зрительныхъ и слуховыхъ ассоціацій, связанныхъ съ той или другой буквой, во-вторыхъ, вносили извѣстный интересъ въ занятія. Все это облегчало усвоеніе.

Составлялись издавна буквари и съ такими картинками, которыя изображали предметы, похожіе на очертанія изучаемыхъ буквъ.

Разсказы. Иногда *съ изученіемъ той или другой буквы предлагалось связывать какой-нибудь занимательный для дѣтей разсказъ*. Напримѣръ, учитель собирался знакомить учениковъ съ буквой і и для этого дѣлалъ такое вступленіе: „Идя сегодня въ школу, я обратилъ вниманіе на столбъ, который стоитъ возлѣ дороги. Нарисуемъ этотъ столбъ на доскѣ (на доскѣ проводится вертикальная черта—і). Вдругъ я вижу, что издали къ нему приближается птичка. Она быстро летитъ къ столбу и скоро начинаетъ надъ нимъ кружиться. Нарисуемъ и это (надъ чертой ставится точка—і). Я остановился и съ любопытствомъ сталъ смотрѣть, что будетъ дальше. Птичка нѣкоторое время покружилась надъ столбикомъ, затѣмъ пропищала „*и-и-и*“ и улетѣла. Вотъ, дѣти, когда вы увидите въ книжкѣ букву, похожую на нарисованный мною на доскѣ столбъ съ птицей, то вспомните, какъ пищала птичка. Эта буква и изображаетъ ея звукъ *и-и-и*“. Отъ изобрѣтательности и живости разсказчика зависѣла, конечно, степень интереса, который проявляли при этомъ дѣти.

Всѣ эти типы букварей съ рисунками сохранились вплоть до нашего времени, хотя методы обученія грамотѣ коренным образомъ измѣнились.

Кубики. Въ XVII вѣкѣ Локкъ (1632—1704), протестуя противъ „розги и плетки“, высказалъ мысль о необходимости устранять изъ первоначальнаго обученія все, что похоже на работу или серьезное дѣло. Съ этого времени элементъ игры сталъ все больше вторгаться въ обученіе грамотѣ. Самъ Локкъ предлагалъ для этой цѣли *кубики*, на каждой изъ

шести сторонъ которыхъ наклеивались отдѣльныя буквы. Эти кубики тоже дожили до насъ и, если не употребляются въ школахъ, то часто встрѣчаются при домашнемъ обученіи.

Кубики имѣли въ исторіи разработки методовъ обученія грамотѣ довольно большое значеніе, такъ какъ, являясь по своей идеѣ *подвижной азбукой*, они способствовали разрушенію пагубнаго убѣжденія въ необходимости изучать буквы въ алфавитномъ порядкѣ и сразу же давали ребенку возможность складывать различныя буквы въ слоги и даже въ слова.

Игры.

Нѣкоторые изъ послѣдователей Локка въ развитіи его принциповъ дошли уже до крайностей. Особенно это сказалось въ школѣ такъ называемыхъ *филантропистовъ* [1]). Такъ, Базедовъ, исходя изъ мысли, что „дѣти за игрой должны учиться читать“, создалъ цѣлую систему такихъ игръ. Сначала ученикамъ предлагалось играть въ произношеніе (Spiel der Aussprache), потомъ переходили къ игрѣ въ буквы и игрѣ въ слоги, и только послѣ этого приступали къ чтенію.

Игра въ произношеніе имѣла цѣлью выработать у учащихся отчетливую артикуляцію. Идея этой игры принесла большую пользу, такъ какъ указывала на важность передъ обученіемъ грамотѣ посвящать нѣкоторое время звуковымъ упражненіямъ для устраненія недостатковъ произношенія и для опознанія звукового состава слова. Характерно для Базедова, что онъ рекомендовалъ давать для этихъ упражненій такія слова, которыя могли бы вызывать въ дѣтяхъ пріятныя представленія, напримѣръ, *яблоко*, *миндаль*, *пирожное* и т. п.

---

[1]) Школа *филантроповъ*, т. е., друзей человѣчества, образовалась въ Германіи подъ вліяніемъ идей Руссо и задалась цѣлью создать гармоническое развитіе тѣла и души человѣка. Филантрописты, или, какъ ихъ иначе называютъ, филантропинисты (отъ названія школы Филантропинъ), стремились освободить дѣтей отъ школьныхъ мученій и отъ ненужныхъ учебныхъ предметовъ. Никакихъ наказаній при обученіи не полагалось. Преподаваніе должно было основываться на наглядности. Всѣ свѣдѣнія изъ начальныхъ предметовъ предлагалось запомнить путемъ игры, гдѣ движеніе и удовольствіе шли бы рука объ руку. Родоначальникомъ филантропистовъ считается *Базедовъ* (1723—1790).

Для игры въ буквы употреблялись своего рода типографскія кассы съ изображенными на картонахъ буквами. Эти карточки раздавались дѣтямъ, и тотъ участникъ игры, у котораго находилась изучаемая буква, назывался *счастливцемъ* (Glückskind). Этотъ пріемъ имѣлъ то достоинство, что пріучалъ дѣтей внимательно всматриваться въ очертанія буквъ и сравнивать ихъ другъ съ другомъ.

Игра въ склады велась такимъ же способомъ, при чемъ ученики, пользуясь подвижной азбукой, сами составляли слова и прочитывали составленныя учителемъ. Только послѣ этого приступали къ чтенію по букварю.

Для характеристики увлеченій идеей игры и вообще идеей пріятнаго при обученіи нелишне упомянуть объ одномъ курьезномъ изобрѣтеніи Базедова. Онъ говорилъ, что при всякой школѣ слѣдуетъ завести пекаря, который приготовлялъ бы алфавитъ изъ вкуснаго тѣста. Этимъ алфавитомъ дѣти могли бы играть, а затѣмъ съ удовольствіемъ съѣдали бы буквы за завтракомъ.

Упрощеніе названій буквъ.

Нѣкоторые изъ педагоговъ уже въ XVII вѣкѣ предлагали для облегченія работы учащихся называть буквы однообразно, съ присоединеніемъ краткаго е (бе, ке, ле, се, фе, хе и т. д.). Это, несомнѣнно, менѣе затрудняло учениковъ въ дѣлѣ сліянія звуковъ, чѣмъ прежнія сложныя названія, построенныя на неоднородной системѣ.

Чтеніе на слухъ.

Песталоцци (1746—1827) находилъ полезнымъ до ознакомленія съ буквами давать ученикамъ упражненія въ *устномъ* составленіи складовъ и словъ, такъ что ученики у него научались процессу чтенія раньше знакомства съ азбукой, и имъ оставалось только запомнить очертанія буквъ. (Послѣдними двумя пріемами, т. е., упрощеніемъ названій буквъ и чтеніемъ на слухъ воспользовался, какъ увидимъ дальше, Л. Толстой въ своей „Азбукѣ“).

Силлабическое обученіе.

Наконецъ, нельзя не отмѣтить еще одной группы облегченій, которая выразилась въ такъ называемыхъ *силлабическихъ* способахъ (syllaba—слогъ). Эти способы въ томъ или другомъ видѣ встрѣчаются еще и въ современныхъ школахъ. Дѣло въ томъ, что педагоги, обучавшіе по буквослагательнымъ методамъ, не могли не замѣтить, что *привычка складывать очень мѣшаетъ при переходѣ къ бѣглому чтенію*: дѣти

вначалѣ останавливаются не только послѣ каждаго слова, но и послѣ каждаго слога. Это вполнѣ понятно, потому что при чтеніи цѣлыхъ словъ *складываніе*, въ сущности, попрежнему продолжается, но является уже не *громкимъ*, а *про себя*. Для устраненія этого недостатка нѣкоторые педагоги рекомендовали совсѣмъ *не складывать слоговъ, а заучивать ихъ цѣликомъ*. При этомъ сначала изучались гласныя, потомъ согласныя, а затѣмъ прямо приступали къ чтенію слоговъ, *разомъ, безъ предварительнаго складыванія:* ба, ва, га и т. д. Послѣ этого подбирали слова изъ разученныхъ слоговъ, напр.: баба, ваша, рама, каша и т. п. То же продѣлывалось при изученіи слѣдующихъ гласныхъ буквъ въ соединеніи со всѣми согласными.

Но если такой способъ и приносилъ нѣкоторую пользу при выработкѣ бѣглаго чтенія, то механичность его создавала громадныя затрудненія при запоминаніи слоговъ: ученикъ долженъ былъ только зубрить, совершенно не понимая, почему нужно читать тотъ или другой слогъ такъ, а не иначе. Облегченіе, такимъ образомъ, оказывалось сомнительнымъ.

Синтетическій звуковой методъ.

Какъ ни былъ труденъ буквослагательный методъ, тѣмъ не менѣе, какъ мы уже отмѣтили выше, онъ господствовалъ во всей Европѣ до второй четверти XIX столѣтія. Однако уже очень рано появились и *звуковые* синтетическіе методы. Имъ нелегко было пробивать себѣ дорогу, и исторія ихъ краснорѣчиво показываетъ, какъ силенъ педагогическій консерватизмъ и какъ трудно новымъ идеямъ побѣдить старые, привычные пріемы.

Валентинъ Икельзамеръ.

Впервые звуковой принципъ былъ указанъ въ Германіи современникомъ Лютера, *Валентиномъ Икельзамеромъ*, считающимся первымъ нѣмецкимъ грамматикомъ [1]). На Икельзамерѣ нужно остановиться внимательнѣе не только потому, что онъ родоначальникъ звукового метода, но еще и потому, что типичные достоинства и недостатки этого метода сказались у него съ достаточной яркостью и выпуклостью.

Основное положеніе метода Икельзамера гласитъ: *„процессъ чтенія есть не что иное, какъ названіе буквъ“*. Но, замѣ-

---

[1]) О Валентинѣ Икельзамерѣ есть изслѣдованіе *Фогеля:* «Leben und Verdienste Valentin Ickelsamers». Leipzig. 1894.

чалъ Икельзамеръ, „меня не поймутъ тѣ, кто называетъ буквы бе, де, эф и т. д., ибо такъ называются *не буквы, а слоги.* Этимъ путемъ, вѣдь, можно научиться читать только послѣ долгихъ упражненій". По его мнѣнію, нужно стремиться въ названіи буквъ *передать ихъ природу,* но такъ какъ это трудно, то надо въ объясненіяхъ ученикамъ пользоваться сравненіями и указывать при помощи этихъ сравненій ту физіологическую работу, которую необходимо произвести для возможно *чистаго* произнесенія звуковъ [1]).

Самъ Икельзамеръ далъ образчикъ такихъ объясненій, напр.: „Букву б съ соотвѣтственной ей п должно производить слѣдующимъ образомъ: держать дыханіе въ замкнутыхъ устахъ такъ, чтобы оно надувало щеки, какъ у флейтщика. При произнесеніи буквы д и соотвѣтственной ей т нужно прижимать языкъ къ верхнимъ деснамъ такъ, чтобы онъ на мгновеніе прилипъ къ нимъ и затѣмъ отталкивался при помощи дыханія. Буква к похожа на тотъ звукъ, который получается, когда кто-нибудь, желая проглотить кусокъ, давится.—Это настоящія нѣмыя буквы, которыя отдѣльно не произносятся, находясь въ началѣ слога, а должны сливаться со слѣдующей за нею гласной буквой. Буква м мычитъ, какъ корова. Буква р собачья, какъ называетъ ее Персій [2]); она звучитъ такъ, словно ворчитъ собака" и т. д. Икельзамеръ дѣлаетъ подобныя же указанія относительно произношенія другихъ буквъ.

Очевидно, при способѣ Икельзамера совершенно не было надобности въ алфавитномъ прохожденіи буквъ. Хотя азбука его и начинается съ алфавита, однако это было только ди-

---

[1]) Проф. Э. Мейманъ совершенно несправедливо упрекаетъ Икельзамера въ томъ, что онъ, будто бы, предполагалъ возможность произнесенія отдѣльныхъ звуковъ *вић слова* въ томъ видѣ, въ какомъ они звучатъ *въ словѣ* (см. *Э. Мейманъ.* «Лекціи по экспериментальной педагогикѣ», ч. III, изд. т-ва «Міръ», М. 1910, стр. 67). Указывая значеніе буквъ, Икельзамеръ дѣлитъ ихъ на: 1) *звучныя,* т. е., наши *гласныя,* 2) *нѣмыя* (б, п, д, т, к) и 3) *полузвучныя* (остальныя согласныя). При этомъ онъ прибавляетъ: «Нѣмыя буквы называются такъ потому, что *онѣ отдѣльно вовсе не могутъ быть выговариваемы.* Полузвучныя же называются такъ потому, что *имѣютъ звукъ не вполнѣ отчетливый*». Такимъ образомъ, онъ ясно представлялъ себѣ, что отдѣльное чистое произношеніе большинства согласныхъ звуковъ невозможно.

[2]) Римскій сатирикъ (34—62 послѣ Р. Х.).

пломатической данью старымъ педагогамъ, не представлявшимъ возможности замѣны буквосочетательнаго способа какимъ-либо инымъ. „Этотъ алфавитъ“, объяснялъ Икельзамеръ, „напечатанъ въ началѣ книги только въ угоду тѣмъ, кто не можетъ или не хочетъ согласиться съ нашими указаніями. Онъ скорѣе помѣшаетъ, чѣмъ принесетъ пользу тѣмъ, кто пожелаетъ имъ слѣдовать“.

Вмѣстѣ съ тѣмъ Икельзамеръ предлагалъ начинать обученіе грамотѣ съ разложенія словъ на звуки и только затѣмъ переходить къ знакомству съ изображеніемъ звуковъ, т. е. съ буквами, и соединять ихъ въ слова.

Какъ видимъ, способъ Икельзамера, несомнѣнно, звуковой неизмѣримо болѣе легкій, чѣмъ буквослагательный. Невольно удивляешься, почему онъ не встрѣтилъ сочувствія. И только черезъ три вѣка педагогическая мысль, но уже независимо отъ Икельзамера, натолкнулась на этотъ способъ. Трудно сказать, играли ли въ этомъ неуспѣхѣ роль какія-либо историческія причины, или онъ создался подъ вліяніемъ опасливаго отношенія ко всему неожиданно новому со стороны застывшихъ въ своемъ опытѣ педагоговъ, однако фактъ остается фактомъ, и вѣковыя исканія въ этой области были направлены по ложному пути.

Роль учительскихъ семинарій въ выработкѣ новыхъ методовъ.

Съ конца XVIII столѣтія звуковой методъ начинаетъ привлекать къ себѣ все больше вниманія и мало-по-малу вытѣсняетъ буквосочетательные, благодаря усиліямъ цѣлаго ряда выдающихся педагоговъ. Важное значеніе въ выработкѣ новыхъ методовъ обученія должны были сыграть и учительскія семинаріи, которыя со второй половины XVIII вѣка получили въ Германіи прочную организацію и стали такъ быстро размножаться, что скоро насчитывались уже десятками.

Въ семинаріяхъ шла живая методическая работа, производились различные опыты, создавались новые пріемы обученія, распространявшіеся потомъ по всей Германіи. Вотъ почему Германія въ это время становится руководительницей Европы въ дѣлѣ методовъ обученія.

Методъ Стефани.

Изъ новыхъ звуковыхъ синтетическихъ методовъ мы должны, прежде всего, остановиться на методѣ Стефани (1761—1850), такъ какъ онъ первый сумѣлъ изложить

основы звукосочетательныхъ пріемовъ въ наиболѣе отчетливомъ, стройномъ и усовершенствованномъ видѣ [1]).

Стефани, критикуя прежніе способы, указываетъ на то, что въ нихъ не различались понятія: *звукъ, буква, названіе буквы*,—и самъ даетъ слѣдующія опредѣленія этимъ понятіямъ: „*Звукъ* есть видоизмѣненіе голоса, которое производится какимъ-нибудь положеніемъ рта. Неразложимые звуки являются элементами человѣческой рѣчи, изъ которыхъ и образуются всѣ слоги и слова. Рѣчь есть какъ бы музыка мыслей, а ротъ—инструментъ, на которомъ она разыгрывается. *Буквы*—видимые знаки, произвольно принятые для обозначенія членораздѣльныхъ звуковъ. *Произносить, а слѣдовательно и слышать, можно только звукъ, а не букву... Названія буквъ* также произвольны и имѣютъ цѣлью *не выражать самый звукъ, а только назвать данный знакъ*, какъ и всякій вообще предметъ. Правда, во всѣхъ языкахъ названіе почти каждой буквы болѣе или менѣе скрыто заключаетъ въ себѣ и изображаемый ею звукъ“.

Сравнивая буквы съ *нотами для инструмента нашей рѣчи*, Стефани говоритъ, что чтеніе состоитъ „въ умѣньѣ въ одинъ или нѣсколько пріемовъ произносить всѣ буквы каждаго слова соотвѣтственно съ обозначаемыми ими звуками, въ данномъ порядкѣ“.

Ходъ обученія по Стефани долженъ быть таковъ: учитель сначала показываетъ каждую отдѣльную гласную букву [2]), называетъ ее, а ученики повторяютъ. Уже при этомъ учитель объясняетъ, что всѣ гласные звуки являются видоизмѣненіемъ одного основного звука, образующимся при помощи полости рта.

---

[1]) Стефани претендовалъ на оригинальность своего метода, но уже до него, не говоря объ Икельзамерѣ, были видные защитники звукосочетанія, напр., *Шиндлеръ*, который въ 1778 г. издалъ руководство къ обученію грамотѣ по новому способу, или *Гофманъ*, составившій подобное же руководство въ 1780 г., и др. Заслуга Стефани заключалась въ томъ, что онъ въ качествѣ директора начальныхъ школъ имѣлъ возможность широко ввести въ жизнь звуковые пріемы и упрочить ихъ дальнѣйшее существованіе. Онъ же первый ввелъ терминъ „звуковой методъ“ (Lautir-Methode), хотя заявлялъ, что этотъ терминъ изобрѣтенъ публикой.

[2]) Терминъ *гласная буква* есть сокращеніе выраженія: *буква, обозначающая гласный звукъ*.

На первыхъ же порахъ учителю нужно соблюдать нѣкоторыя правила:

1) не показывать сразу много буквъ—лучше всего не болѣе трехъ;

2) предлагать ученикамъ отыскивать въ букварѣ показанныя на таблицѣ [1]) буквы;

3) обращать вниманіе учениковъ на очертанія различныхъ буквъ;

4) постоянно спрашивать изученныя буквы вразбивку.

Послѣ изученія всѣхъ гласныхъ, ученики переходятъ къ чтенію двугласныхъ (ай, ей, ой) и, наконецъ, согласныхъ въ такомъ порядкѣ:

1) ф, в, м, н, л, р;

2) х, г, к, д, т, б, п;

3) с, ш, ц (ж, з, ч, щ) [2]).

Этотъ порядокъ, само собой, не случаенъ: Стефани въ первую голову ставитъ, по возможности, такія буквы, которыя произносятся сравнительно легко и безъ гласнаго звука. Согласныя же второй группы безъ гласнаго звука совершенно не могутъ быть произнесены, какъ бы тихо и быстро мы ихъ ни произносили [3]). Стефани не безъ основанія думалъ, что если ученикъ научится читать на словахъ, составленныхъ изъ легко сливающихся съ гласными буквъ первой группы, то остальныя согласныя будутъ уже сливаться болѣе или менѣе легко.

Далѣе Стефани поступалъ слѣдующимъ образомъ: онъ возможно яснѣе произносилъ—*ффф*‘, *ввв*‘, *ммм*‘ и, когда ученики усваивали извѣстную группу буквъ, предлагалъ сли-

[1]) Стефани рекомендуетъ слѣдующія пособія: 1) *12 таблицъ* большого размѣра. На нихъ размѣщена вся азбука. По мнѣнію Стефани, эти таблицы удобнѣе подвижной азбуки, такъ какъ необходимыя упражненія размѣщены на нихъ въ нужномъ порядкѣ и не требуется каждый разъ подыскивать буквы. 2) *Букварь* для повторенія изученнаго по таблицѣ. 3) Особаго устройства *указка*, при помощи которой можно было бы не только показывать буквы, но, въ случаѣ надобности, и закрывать ихъ.

[2]) Эта таблица въ послѣдней группѣ буквъ, конечно, не вполнѣ совпадаетъ съ указанной Стефани, потому что въ русскомъ алфавитѣ буквъ больше, чѣмъ въ нѣмецкомъ.

[3]) Читатель не долженъ удивляться, что въ третью группу попали нѣкоторыя изъ тѣхъ, которымъ мѣсто скорѣе въ первой (напр., с). Это объясняется особенностью начертаній нѣкоторыхъ нѣмецкихъ буквъ.

вать ихъ съ различными гласными. Стремясь къ самодѣятельности учениковъ, Стефани настойчиво убѣждалъ учителей *не подсказывать* слоги, а добиваться того, чтобы ученики *сами* слили ихъ, при помощи, напр., такого пріема: учитель закрываетъ вторую, гласную букву, и предлагаетъ тянуть первую, согласную, до тѣхъ поръ, пока не откроетъ второй; тогда ученикъ невольно сольетъ ихъ. Протягиваніе перваго звука съ каждымъ разомъ должно становиться все короче [1]).

Если звука протянуть нельзя (напр., *к*, *д*, *б*), то ученики должны повторять его до тѣхъ поръ, пока учитель не откроетъ гласной (к'-к'-к'—ка).

Кстати замѣтимъ, что Стефани нужно освободить отъ обвиненія въ замаскированномъ складываніи. Если при звуковомъ методѣ это складываніе сплошь да рядомъ и встрѣчается, то ни Стефани, ни его методъ въ этомъ не повинны. „Многіе плохіе учителя,—говоритъ по этому поводу Стефани,—не поняли моего метода и внесли въ него прежніе буквослагательные пріемы: они заставляютъ учениковъ складывать отдѣльные звуки слоговъ и словъ совершенно такъ же, какъ раньше складывали названія буквъ (напр., к'-о—ко, р'-о—ро, в'-а—ва, т. е., корова). Отъ этого складыванія я нахожу необходимымъ предостеречь учителей, такъ какъ оно противорѣчитъ основамъ моего звукосочетательнаго метода".

Послѣ чтенія слоговъ ученики переходятъ къ чтенію словъ. На этой ступени Стефани предлагаетъ много различныхъ пріемовъ, на которыхъ, однако, мы останавливаться не будемъ, считая, что принципы звукосочетательнаго метода выяснены уже достаточно [2]).

---

[1]) Стефани обозначаетъ это графически:

м' — — — а
м' — — а
м' — а
ма.

[2]) Желающимъ подробнѣе ознакомиться съ методомъ Стефани можно рекомендовать трудъ *І. Паульсона*. „Методика грамоты по историческимъ и теоретическимъ даннымъ". Спб. 1887. Хотя изложеніе въ этой книгѣ не отличается особой систематичностью, однако по обилію матеріала она должна быть поставлена на первомъ мѣстѣ среди посвященныхъ этому вопросу трудовъ на русскомъ языкѣ.

Въ нашей литературѣ первоначальнаго обученія методъ Стефани яснѣе

МЕТОДЪ ГЕДИКЕ.

а а

а а

ау	аистъ	алтынъ	ахъ	армякъ
адъ	анисъ	ангелъ	августъ	аминь
аршинъ	агнецъ	аня	артель	арбузъ
ау	аистъ	алтынъ	ахъ	армякъ
аминь	августъ	ангелъ	анисъ	адъ
арбузъ	артель	аня	агнецъ	аршинъ
алтынъ	ахъ	аистъ	ау	армякъ
сало	градъ	ракъ	таня	татаринъ
кладъ	квасъ	макъ	шалашъ	пахарь
рыба	лодка	баба	ракита	шапка
татаринъ	таня	ракъ	градъ	сало
пахарь	шалашъ	макъ	квасъ	кладъ
шапка	ракита	баба	лодка	рыба
армякъ	ахъ	алтынъ	аистъ	ау

Аналитическіе способы.

Важность аналитическихъ пріемовъ при обученіи грамотѣ была опредѣленно указана только въ концѣ XVIII столѣтія, при чемъ первые проповѣдники этихъ пріемовъ пришли къ нимъ чисто теоретическимъ путемъ. Одинъ изъ французскихъ педагоговъ, напр., разсуждаетъ такъ: „Когда вы желаете дать ребенку понятіе о какомъ-нибудь предметѣ,—положимъ, о кафтанѣ,—придетъ-ли вамъ въ голову показывать ему отдѣльно сначала обшлага, потомъ рукава, затѣмъ полы, карманы, пуговицы и т. д.? Конечно, нѣтъ! Напротивъ, вы, прежде всего, покажете ему весь предметъ цѣликомъ и скажете: это—кафтанъ... Почему не поступать такъ же и при обученіи чтенію. Удалите отъ дѣтей всѣ азбуки и книги для чтенія и занимайте ихъ цѣлыми, доступными ихъ пониманію словами, которыя они запомнятъ и съ большею легкостью и съ большимъ удовольствіемъ, чѣмъ всѣ печатныя буквы и склады“ [1]).

Почти въ то же время извѣстный нѣмецкій ученый педагогъ, Фридрихъ Гедике (1754—1803), также началъ проповѣдывать идею анализа въ обученіи грамотѣ: „мы пріобрѣтаемъ“, говорилъ онъ, „наши познанія, главнымъ образомъ, аналитическимъ путемъ: конкретное предшествуетъ отвлеченному, цѣлое—частямъ. Поэтому и обученіе чтенію слѣдуетъ начинать съ понятныхъ дѣтямъ словъ, а никакъ не съ буквъ, которыя по своей отвлеченности, являясь несамостоятельными частями словъ, не имѣютъ въ глазахъ ребенка никакого смысла, а слѣдовательно, и никакого интереса“.

всего воспроизведенъ въ „Руководствѣ къ обученію грамотѣ по звуковой методѣ“ (1867 г.) барона *М. А. Корфа*, извѣстнаго дѣятеля по народному образованію на югѣ Россіи. Любопытно, что, по наблюденію бар. Корфа, наши учителя тоже читали: *с'-а—са, ш'-а—ша=саша*, т. е., въ новые мѣхи вливали старое вино.

Распространенію звукового способа у насъ много способствовалъ *К. Д. Ушинскій* своимъ „Роднымъ словомъ“, появившимся въ 1864 г.

[1]) *Nicolas Adam.* „Vraie manière d'apprendre une langue quelconque“. Paris. 1787.

Азбука Гедике.

Гедике издалъ въ 1791 году азбуку [1]), по которой, какъ онъ утверждалъ, его пятилѣтняя дочка выучилась читать въ три мѣсяца. Однако, самые пріемы Гедике были основаны на механической работѣ памяти. Онъ бралъ при изученіи какой-нибудь буквы рядъ словъ, въ которыхъ эта буква повторялась. Напримѣръ, въ примѣненіи къ русскому языку для буквы а можно было бы выбрать слова въ родѣ: ау, аистъ, алтынъ, ахъ, армякъ. Эти слова были помѣщены въ первой строкѣ и повторялись на страницѣ, посвященной буквѣ а, нѣсколько разъ среди другихъ словъ, тоже имѣющихъ букву а. При этомъ для большей отчетливости въ однихъ случаяхъ а было напечатано красной краской, въ другихъ—черной. *Обученіе начиналось прямо съ чтенія словъ*: учитель долженъ былъ показать послѣдовательно всѣ слова, напечатанныя въ первой строкѣ, и произносить ихъ, а ученикъ смотрѣлъ на показываемыя слова и громко повторялъ ихъ за учителемъ. Когда ученикъ могъ безошибочно назвать каждое указанное изъ этой строки слово и показать каждое названное, учитель переходилъ къ разложенію этихъ словъ на слоги и затѣмъ слоговъ на буквы. Работа производилась слѣдующимъ образомъ: учитель произносилъ съ разстановкой: а-у, спрашивалъ, сколько въ этомъ словѣ частей, предлагалъ произнести ту и другую часть отдѣльно и, такъ какъ первая часть этого слова состоитъ только изъ одного звука, то онъ сообщалъ, что этотъ звукъ изображается буквой а. Ученикъ запоминалъ очертаніе этой буквы. Тогда приступали къ разложенію другихъ словъ [2]) и отысканію въ нихъ выдѣленной буквы. Когда ученикъ могъ прочесть каждое слово на данной страницѣ, то переходили къ слѣдующей, при чемъ работа велась такъ же.

Ясно, что въ основѣ этого способа лежитъ механическое запоминаніе какъ словъ и слоговъ, такъ и буквъ, и если

---

[1]) „Kinderbuch zur ersten Uebung im Lesen ohne Abc und Buchstabiren".

[2]) Напр., учитель произносилъ раздѣльно: ар-канъ, спрашивалъ, сколько въ этомъ словѣ частей и есть ли въ первой части звукъ а, затѣмъ предлагалъ показать въ этомъ словѣ а и т. д.—Болѣе подробныя свѣдѣнія о способѣ Гедике см. въ указанномъ трудѣ Паульсона. О Гедике, кромѣ многочисленныхъ брошюръ, появившихся въ ближайшее послѣ его смерти время, можно найти свѣдѣнія у *Fischer:* „Das Königliche pädagogische Seminar zu Berlin" (въ „Zeitschrift für Gymnasialwesen", Berl. 1887, Band 42).

съ отдѣльнымъ ученикомъ можно было бы еще этимъ путемъ достичь довольно быстрыхъ успѣховъ, то въ школахъ, при массовомъ обученіи, дѣло пошло бы неизмѣримо хуже. Вотъ почему въ школьномъ обиходѣ способъ Гедике не нашелъ примѣненія.

Жакото и его способъ.

Тѣмъ не менѣе, принципъ анализа не былъ забытъ. Дальнѣйшее развитіе и извѣстную педагогическую обработку онъ получилъ въ системѣ знаменитаго французскаго преподавателя Жакото (1770—1840) [1]). Жакото говорилъ, что *преподаваніе есть не что иное, какъ выработка навыковъ къ самообученію*: если въ ученикѣ зародилась самодѣятельность, то онъ всѣ знанія можетъ пріобрѣсти безъ чужой помощи. Для воспитанія самодѣятельности необходимо при первоначальномъ обученіи итти *естественнымъ* путемъ, т. е., тѣмъ, который подсказывается самой природой. Природа создаетъ только цѣлое, и человѣкъ своими органами чувствъ получаетъ прежде всего воспріятіе цѣлаго. Это и нужно помнить при обученіи дѣтей. „Что естественнѣе“, спрашиваетъ Жакото: „знакомить ли ребенка сначала съ нотами, затѣмъ съ тонами и, наконецъ, съ мелодіями, или наоборотъ? Знакомя ребенка съ какимъ-нибудь растеніемъ или животнымъ, неужели показывать ему сперва только тычинки, только отдѣльныя кости?.. Давалъ ли Спаситель своимъ ученикамъ сначала правила, или же, наоборотъ, начиналъ свои поученія съ явленій жизни?—*Естественно начинать обученіе съ конкретныхъ явленій, съ извѣстнаго, съ цѣлаго, а не съ частей, не съ отвлеченностей*“.

Какъ видимъ, Жакото, проповѣдуя необходимость анализа, доказывалъ правильность своей мысли тѣмъ же способомъ, какъ и его предшественники-нѣмцы.

Примѣняя идею анализа къ обученію грамотѣ, Жакото находилъ, что никакихъ букварей имѣть не нужно: можно

---

1) *Jean Joseph Jacotot.* Его система обученія имѣла большой успѣхъ, особенно въ Бельгіи, Франціи и Швеціи. Въ Германіи она встрѣтила и много серьезныхъ противниковъ. Парадоксальность мыслей Жакото, облеченная въ блестящую форму изложенія, его учительскій талантъ, живой темпераментъ, горячая вѣра въ истину своего ученія привлекли къ нему вниманіе всего культурнаго міра. Его сочиненіе „Méthode d'enseignement universel“ сдѣлалось настольной книгой педагоговъ-практиковъ. Въ Россіи тоже немало писалось о Жакото.

воспользоваться любою книгой и по ней учить читать. Для этого достаточно изучить съ учениками какую-нибудь страницу данной книги, т. е., изучить фразы, а затѣмъ разложить ихъ на слова, слоги и буквы. Почти навѣрно можно сказать, что на страницѣ встрѣтятся не только всѣ слоги, но даже и большая часть соединеній этихъ слоговъ для образованія словъ, слѣдовательно, научившись читать эту страницу извѣстнымъ образомъ, ученики будутъ въ состояніи читать любую книгу.

Самъ Жакото обыкновенно пользовался сочиненіемъ Фенелона „Приключенія Телемака“. Вотъ въ какомъ видѣ представляется обученіе грамотѣ по этому способу, такъ сильно въ свое время нашумѣвшему и теперь еще практикующемуся съ нѣкоторыми видоизмѣненіями въ американскихъ и французскихъ школахъ. Занятія начинались съ того, что учитель на классной доскѣ выставлялъ изъ подвижныхъ буквъ первую фразу книги: „Калипсо не могла утѣшиться послѣ отъѣзда Улисса“ (Calypso ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse). Учитель громко прочитывалъ эту фразу, указывая на каждое слово. Затѣмъ ученики читали ее хоромъ и отдѣльно такимъ образомъ:

Калипсо

Калипсо не

Калипсо не могла

Калипсо не могла утѣшиться

и т. п., каждый разъ прибавляя къ прочитанному новое слово. Чтеніе этой фразы продолжалось до тѣхъ поръ, пока ученики не могли свободно указать любое слово, входящее въ ея составъ.

Затѣмъ учитель выставлялъ изъ подвижныхъ буквъ первое слово, раздѣленное на слоги: Ка-ли-псо. Онъ прочитывалъ это слово раздѣльно, ученики за нимъ повторяли и говорили, изъ скольких частей данное слово состоитъ. Такъ разбирались всѣ слова.

Послѣ этого предлагались вопросы: въ какомъ словѣ находится слогъ слѣ?—Въ словѣ послѣ.—Покажи это слово. Покажи слогъ слѣ. А первый слогъ какой? И т. д.

Такимъ образомъ, ученики на первой же фразѣ знакомились съ большимъ количествомъ буквенныхъ сочетаній [1]).

Съ буквами знакомились тоже путемъ анализа. Учитель, напр., спрашивалъ: гдѣ слогъ *ли*? Изъ сколькихъ буквъ онъ состоитъ? Помните, что первая буква называется *эль*, а вторая—*и*. Найдите эти буквы въ другихъ словахъ,—и такъ дальше [2]).

Послѣ изученія перваго предложенія такимъ же способомъ изучали еще девять. При этомъ соблюдались слѣдующія два условія: 1) ученики должны твердо помнить прежде пройденное (для чего чтеніе каждый разъ начиналось съ перваго предложенія); 2) ученики должны сами опредѣлять, нѣтъ ли въ новомъ матеріалѣ такихъ слоговъ и буквъ, которые имъ уже извѣстны.

Проработавши такъ надъ десятью предложеніями, ученики, съ одной стороны, усваивали буквы и значительное число буквенныхъ сочетаній, а съ другой,—привыкали къ самому процессу чтенія настолько, что дальше могли уже самостоятельно читать [3]).

Несмотря на несомнѣнную успѣшность занятій Жакото, обладавшаго, какъ уже было сказано, блестящимъ преподавательскимъ талантомъ,—несмотря на быстроту обученія, на остроуміе самаго способа, все-таки въ системѣ его можно отмѣтить одинъ въ высшей степени существенный недостатокъ: она, какъ и методъ Гедике, была основана, главнымъ образомъ, на механическомъ запоминаніи. Тѣмъ не менѣе, распространеніе идей Жакото было необычайно широко, и нѣмцы, усвоивъ ихъ, естественно пришли къ возможности создать такіе методы, которые строились бы не на буквахъ, а на звукахъ. Такимъ образомъ звуковая аналитическая и звуковая синтетическая системы стали развиваться почти

---

[1]) Вѣдь, дѣлить слова можно было очень разнообразно, напр.: Ка-ли-псо, Кал-ип-со, Ка-липс-о. Жакото такъ и поступалъ.

[2]) Жакото переходилъ къ буквамъ, а не звукамъ, потому что въ языкахъ съ исторической орѳографіей, гдѣ количество буквъ въ словѣ сплошь да рядомъ рѣзко расходится съ количествомъ звуковъ, чистый звуковой способъ непримѣнимъ. Напр., во французскомъ словѣ *beaucoup* звуковъ четыре: *боку*, а буквъ восемь.

[3]) Желающимъ подробнѣе ознакомиться съ системой Жакото можно рекомендовать книгу *Е. Гугеля*: „Метода Жакото, изложенная для родителей и наставниковъ". Спб. 1834.

одновременно и неизбѣжно привели къ мысли соединить тотъ и другой принципъ въ одномъ методѣ [1]).

Аналитико-синтетическіе способы.

Способъ нормальныхъ словъ.

Для ознакомленія съ основами аналитико-синтетическихъ методовъ обученія грамотѣ мы остановимся на такъ называемомъ *способѣ нормальныхъ словъ*. Идея этого способа заключается въ томъ, чтобы на небольшомъ количествѣ словъ, подобранныхъ извѣстнымъ образомъ, научить дѣтей чтенію и письму. Родоначальниками этого способа были нѣмецкіе педагоги *Фогель, Томасъ и Беме* [2]). Не говоря о каждомъ изъ нихъ отдѣльно, мы набросаемъ только общую схему обученія по методу нормальныхъ словъ.

---

[1]) У насъ методъ Жакото появился уже въ 30-хъ годахъ, при чемъ сразу же обнаружились выдающіеся успѣхи. Однако на первыхъ порахъ онъ большого распространенія не получилъ, несмотря на пропаганду, которая велась даже въ общихъ журналахъ, напр., въ «Московскомъ Телеграфѣ» и «Сѣверной Пчелѣ". Въ учебной литературѣ подражалъ системѣ Жакото (въ общихъ чертахъ, по крайней мѣрѣ) извѣстный въ свое время педагогъ, *В. А. Золотовъ*, который въ руководствѣ къ обученію чтенію писалъ: „Обученіе чтенію обыкновенно начинаютъ съ азбуки, отъ буквъ переходятъ къ складамъ, отъ складовъ къ словамъ; но гораздо правильнѣе и успѣшнѣе, въ чемъ опытъ удостовѣритъ каждаго, начинать совершенно обратно, т. е., прямо со словъ, съ цѣлаго, потомъ переходить постепенно къ разложенію словъ на слоги и, наконецъ, слоговъ на буквы. Такой способъ соотвѣтствуетъ и самому ходу изобрѣтенія письменъ: первымъ средствомъ къ выраженію мыслей были іероглифическія письмена, состоявшія изъ знаковъ для цѣлаго слова; за этими письменами слѣдовала силлабическая азбука, состоявшая изъ знаковъ, изображавшихъ каждый складъ слова отдѣльно; наконецъ, когда умъ человѣческій, разложивъ всѣ звуки голоса на простѣйшія начала, нашелъ, что они состоятъ изъ немногихъ гласныхъ и нѣсколькихъ согласныхъ, тогда были изобрѣтены знаки, называемые буквами».

Послѣ Золотова у насъ появилось много азбукъ, въ основу которыхъ былъ положенъ аналитическій методъ.

[2]) Букварь *Фогеля* «Des Kindes erstes Schulbuch» (Первая школьная книга ребенка) появился въ 1843 г.; букварь *Томаса* и др. «Lese-und Schreibfibel für Elementarklassen. Nach der analytisch-synthetischen Lesemethode» (Букварь для чтенія и письма въ начальныхъ классахъ. По аналитико-синтетическому способу) изданъ въ 1848 г., при чемъ Томасъ къ нему присоединилъ методику: «Elementarunterricht im Lesen und Rechtschreiben nach den Grundsätzen Jacotot's» (Элементарное обученіе чтенію и правописанію по идеямъ Жакото); *Беме* выпустилъ въ свѣтъ свой букварь «Bilder-Fibel»... Картинный букварь...) и методическое руководство къ нему въ 1847 г.—И Томасъ, и Беме находились подъ непосредственнымъ вліяніемъ Фогеля.

Букварь состоитъ: 1) изъ ряда картинокъ; 2) словъ печатныхъ и рукописныхъ, представляющихъ собою названія предметовъ, которые изображены на картинкахъ; 3) словъ, похожихъ на изученныя (напр., *ракъ, макъ, лакъ, сокъ, сукъ, лукъ*); 4) предложеній и даже разсказовъ изъ словъ, въ которыя входятъ изученныя буквы; 5) алфавита, который, въ сущности, занимаетъ послѣднее мѣсто, ибо ознакомленіе съ буквами и усвоеніе процесса чтенія идетъ совершенно независимо отъ него.—Буквари, составленные по этому способу, отличаются другъ отъ друга: 1) числомъ нормальныхъ словъ; 2) ихъ составомъ; 3) ихъ распредѣленіемъ; 4) подборомъ матеріала для чтенія.

Ходъ занятій можетъ быть представленъ въ слѣдующемъ видѣ:

1) *Бесѣда о предметѣ*, который изображенъ на первой страницѣ букваря и который рисуется учителемъ на классной доскѣ. Эта бесѣда возбуждаетъ интересъ учениковъ, даетъ нѣкоторыя реальныя знанія о предметѣ и пріучаетъ учениковъ выражать свои мысли. Для оживленія при этомъ предлагается задать загадку на изображенный предметъ, прочесть разсказъ или стихотвореніе, посвященное этому предмету, и т. п.

2) *Срисовываніе предмета учениками.* Этимъ удовлетворяется склонность дѣтей къ движенію вообще и рисованію въ частности и, кромѣ того, создается навыкъ владѣть грифелемъ или карандашомъ; конечно, это упражненіе не должно ни въ какомъ случаѣ переходить въ урокъ рисованія: ученикъ срисовываетъ, какъ умѣетъ.

3) *Списываніе слова*, называющаго данный предметъ. Учитель пишетъ это слово на доскѣ цѣликомъ, а ученики списываютъ его на доски или въ тетради. При этомъ рекомендуются такіе пріемы: учитель медленно обводитъ палкой отдѣльныя буквы слова, дѣти слѣдятъ за нимъ, потомъ подражаютъ, дѣлая соотвѣтственныя движенія указательнымъ пальцемъ правой руки въ воздухѣ, затѣмъ обводятъ грифелемъ это слово въ букварѣ (само собой, рукописное) и, наконецъ, пишутъ его.

4) *Разложеніе слова на звуки.* Учитель громко, отчетливо произноситъ слово, особенно рѣзко выдѣляя тотъ звукъ, который въ данный моментъ изучается.

5) *Разложеніе написаннаго слова на буквы.* Слово пишется на доскѣ раздѣльно (напр., о с а), ученики отыскиваютъ букву, обозначающую изучаемый звукъ, и пишутъ ее нѣсколько разъ. Когда изучены нѣсколько буквъ, учитель пишетъ ту или другую изъ нихъ на доскѣ и спрашиваетъ, въ какомъ словѣ эта буква встрѣчается, какое мѣсто въ немъ занимаетъ, и т. п.

6) *Составленіе новыхъ словъ.* Положимъ, ученики выдѣляли звуки *а, у, р, с,* и изучили соотвѣтственныя буквы. Учитель пишетъ на доскѣ оса, потомъ прибавляетъ въ началѣ р (или самъ, или предлагаетъ дѣтямъ): роса; мѣняетъ послѣднее а на у, выходитъ росу и т. д.

7) *Изученіе печатныхъ буквъ.* Подъ рукописнымъ нормальнымъ словомъ выставляется на доскѣ соотвѣтствующее печатное, и каждая печатная буква сравнивается съ рукописною [1]).

Методъ нормальныхъ словъ, если даже принять во вниманіе изъ всѣхъ упражненій только тѣ, которыя непосредственно обучаютъ чтенію и письму, долженъ былъ имѣть большой успѣхъ: классная работа учениковъ основывается на самодѣятельности, нѣтъ механичности занятій и ея неизмѣнныхъ спутниковъ, — тоски и безцѣльнаго утомленія, ученики усваиваютъ процессъ чтенія сразу же, на немногихъ словахъ, не зная всѣхъ буквъ алфавита, и т. д. Конечно, идея *концентраціи* начальныхъ учебныхъ предметовъ, которая была связана съ методомъ нормальныхъ словъ (наглядное обученіе, чтеніе и письмо, рисованіе), носитъ болѣе или менѣе случайный характеръ, но не въ этомъ дѣло: важенъ былъ самый аналитико-синтетическій пріемъ обу-

---

[1]) Методъ нормальныхъ словъ жестоко, хотя и несправедливо, высмѣянъ Л. Толстымъ (см. IV т. его сочиненій, статью „О методахъ обученія грамотѣ“). Толстому пришлось слышать уроки учителей, преподававшихъ, какъ выражается, подражая школьникамъ, Толстой, по *Фишъ-Буху.* Въ сущности, это методъ Томаса. Кто исказилъ его до уродливости: учителя-ли, которыхъ слышалъ нашъ великій писатель, или его творческая фантазія, тенденціозно настроенная противъ новыхъ методовъ,—сказать трудно, но, во всякомъ случаѣ, Томасъ неповиненъ въ томъ вздорѣ, который изображенъ Толстымъ. Если даже что-либо подобное и видѣлъ Толстой въ дѣйствительности, то не слѣдуетъ забывать, что „законы святы, да исполнители лихіе супостаты“, и нерѣдко правильная методическая идея на практикѣ въ рукахъ плохого учителя принимаетъ уродливыя формы.

ченія грамотѣ, который и далъ блестящіе результаты. Методъ нормальныхъ словъ съ тѣми или другими видоизмѣненіями распространился по всей Европѣ и въ настоящее время является наиболѣе употребительнымъ: изъ обихода исчезли, можетъ быть, предметные уроки, искусственно присоединенные къ обученію грамотѣ, устранены нѣкоторые пріемы, перестроены другіе, но сущность осталась тою же, и аналитико-синтетическіе методы теперь являются господствующими [1]).

Методъ письма-чтенія.

Мы оставимъ въ сторонѣ упоминаемый еще часто въ методикахъ методъ *письма-чтенія*. По существу своему этотъ методъ примыкаетъ къ одной изъ отмѣченныхъ выше группъ. Скажемъ только, что подъ этимъ методомъ разумѣется то обученіе письму *совмѣстно* съ чтеніемъ, то обученіе чтенію *посредствомъ* письма. Конечно, послѣднее пониманіе болѣе соотвѣтствуетъ природѣ этого метода, такъ какъ уже одинъ изъ первыхъ проповѣдниковъ его говорилъ, что начинать обученіе грамотѣ съ чтенія неестественно и что слово должно быть написано, прежде чѣмъ оно можетъ быть прочтено.

Нельзя сказать, чтобы методъ письма-чтенія получилъ особенно широкое распространеніе, но онъ имѣлъ несомнѣнное значеніе въ усовершенствованіи методовъ обученія грамотѣ. Если прежде чтеніе большею частью *предшествовало* письму, то, со времени возникновенія письма-чтенія, чтеніе стало уже постепенно *сопровождаться* письмомъ.

При этомъ одни преподаватели обучаютъ чтенію и письму одновременно, т. е., *тотъ матеріалъ, который прочитывается, немедленно же и пишется*, другіе находятъ, что *письмо должно опережаться чтеніемъ*, такъ какъ послѣднее для учениковъ легче и потому идетъ быстрѣе: письмо за нимъ не успѣваетъ.

Лучше всего въ этомъ случаѣ предоставить преподавателю полную свободу; впрочемъ, наблюденія за практикой преподаванія въ нѣкоторыхъ начальныхъ школахъ показываютъ, что, если *во время* и *тщательно* поупражнять дѣтей

---

[1]) Способъ Фогеля-Томаса-Беме у насъ особенно замѣтно отразился на Паульсонѣ, азбука котораго вышла въ 1868 г., и Бунаковѣ. Вліяніе его чувствуется отчасти на Ушинскомъ, Водовозовѣ и многихъ другихъ, вплоть до нашего времени.

въ писаній *элементовъ* буквъ и въ *рисованіи*, то одновременное усвоеніе матеріала для чтенія и письма не встрѣчаетъ большихъ затрудненій.

Отвлеченный методъ.

Въ заключеніе нельзя еще не упомянуть о нашумѣвшемъ за послѣднее время методѣ, такъ называемомъ *отвлеченномъ*, сущность котораго заключается въ слѣдующемъ. Никакихъ названій буквъ не должно быть, потому что ни одно названіе (все равно, будь это *а, бе, ве* или *а, бъ, въ* и т. д.) не передаетъ самой природы обозначаемаго буквой звука. Звукъ, *отдѣленный* отъ остальныхъ звуковъ того или другого слова, всегда будетъ звучать иначе, чѣмъ въ словѣ. Поэтому-то и получаются постоянныя затрудненія при обученіи сліянію. Лучше, если дѣти будутъ *понимать* каждый звукъ, а для этого необходимо дать имъ хотя бы общее представленіе объ артикуляціи [1]) отдѣльныхъ звуковъ.

Одинъ изъ видныхъ представителей этого метода, Шпизеръ, такъ строитъ свою систему обученія. Сначала дѣтямъ показывается на модели разрѣзъ головы для ознакомленія съ органами рѣчи. Затѣмъ въ извѣстномъ порядкѣ имъ даются карточки (счетомъ 21, 18×21 cm.), гдѣ, по возможности, отчетливо изображаются положенія органовъ рѣчи при произнесеніи различныхъ звуковъ, обозначаемыхъ въ азбукѣ, хотя буквы на первыхъ порахъ дѣтямъ не показываются. Глядя на эти изображенія, дѣти соотвѣтственнымъ образомъ артикулируютъ и произносятъ нужные звуки. Звукамъ даются образныя названія, нисколько не похожія на наши обычныя названія буквъ, напр., *ф* называется „дующій сквозь щелочку“, *р*—„производящій дрожаніе языка“ и т. п. Въ зависимости отъ участія въ артикуляціи щитовиднаго хряща звуки дѣлятся на „дрожащіе“ (т. е. гласные) и „жужжащіе“ (т. е., согласные). Каждому положенію рта дается особое названіе: большая щель, маленькая щель и т. д. Такимъ образомъ, *не зная буквъ, дѣти хорошо знаютъ звуки, обозначаемые этими буквами.*

Послѣ усвоенія звуковъ дѣтей знакомятъ съ буквами, при чемъ *образно* объясняется форма каждой буквы (напр.,

---

[1]) Артикуляціей называется совокупность всѣхъ физіологическихъ работъ человѣческаго говорильнаго аппарата, производимыхъ для произнесенія звука.

а—яйцо (о) и тросточка съ концомъ, загнутымъ внизу (›), и т. п.). На стѣнѣ въ это время находятся карточки, къ которымъ буквы привѣшиваются, т. е., *б* привѣшивается къ карточкѣ, гдѣ изображенъ человѣкъ, произносящій *б*, а привѣшивается къ человѣку, артикулирующему *а*, и т. д. Этимъ путемъ дѣти узнаютъ, что „дующій сквозь щелочку“ звукъ обозначается посредствомъ буквы *ф*, „производящій дрожаніе языка“—посредствомъ буквы *р*, и т. д.

Далѣе отдѣльные звуки соединяются въ слоги. Для этого пользуются тѣми же картинками. Напр., чтобы ознакомить со слогомъ ма (или ам), рядомъ ставятъ двѣ карточки, одну съ изображеніемъ человѣка, произносящаго *м*, другую съ изображеніемъ человѣка, произносящаго *а*. Дѣти произносятъ то, что подсказываютъ имъ эти картинки, а затѣмъ смотрятъ на буквенное изображеніе ма или ам и запоминаютъ его. Постепенно упражняясь, дѣти перестаютъ уже нуждаться въ карточкахъ-картинкахъ и прямо читаютъ слоги.

Этому способу нельзя отказать въ извѣстномъ остроуміи, но въ немъ есть и очень существенные недостатки. Начать съ того, что дѣтямъ приходится *запоминать* очень сложную терминологію: всѣ эти „дующіе сквозь зубы“, „жужжащіе“, „дрожащіе“ и т. п. должны обременять дѣтскую память. Кромѣ того, процессъ сліянія, хотя и въ скрытомъ видѣ, но существуетъ. Вѣдь ученикъ, смотря на человѣка, произносящаго *м*, мысленно представляетъ этотъ звукъ, затѣмъ представляетъ звукъ *а* и сливаетъ ихъ. Конечно, *это сліяніе происходитъ не тогда, когда онъ смотритъ на буквы, а когда глядитъ на карточки*,—и въ этомъ есть извѣстное преимущество,—но звукосліяніе является неизбѣжнымъ [1]).

Методъ цѣлыхъ образовъ.

Наконецъ, отмѣтимъ еще одинъ методъ, въ основѣ котораго лежитъ *ассоціація, съ одной стороны, зрительнаго и звукодвигательнаго образа слова, а съ другой,—представленія его зна-*

---

[1]) Замѣтимъ, что этотъ способъ *по идеѣ* своей не новъ. Еще въ началѣ XIX столѣтія *Оливье* предлагалъ начинать обученіе грамотѣ съ ученія о звукѣ, съ описанія органовъ рѣчи и артикуляціи отдѣльныхъ звуковъ. Почти въ то же время и педагогъ *І. Кругъ* примѣнялъ фонетическій методъ, при чемъ задавался цѣлью «довести учениковъ до умѣнья говорить и читать съ яснымъ пониманіемъ того, что необходимо производить для этого отдѣльными органами рѣчи». Описаніе методовъ Оливье и Круга см. въ указанномъ выше трудѣ Паульсона.

ченія. Этотъ методъ проф. Мейманъ назвалъ *методомъ цѣлыхъ образовъ* [1]).

Методъ цѣлыхъ образовъ строится, во-первыхъ, на тѣхъ выводахъ, которые даетъ анализъ чтенія взрослаго человѣка. Взрослый человѣкъ читаетъ цѣлыя слова, а не отдѣльныя буквы, поэтому и дѣтей нужно знакомить, прежде всего, съ образами цѣлыхъ словъ. Кромѣ того, зрительный образъ буквъ, какъ и цѣлыхъ словъ, не совпадаетъ съ звуковымъ составомъ слова и его значеніемъ: буквы *условно* обозначаютъ звуки (напр., о совершенно различно произносится въ словахъ: *онъ*, *опять*, *на полъ*, и т. д.). Картинное письмо, изображавшее предметы, было доступно для пониманія всѣхъ, а звуковое письмо этимъ качествомъ общедоступности не отличается: *рисунокъ собаки* понятенъ для всѣхъ, но написанное или напечатанное *слово* „собака“ понятно только для грамотныхъ, знающихъ русскій языкъ.

Принимая все это во вниманіе, слѣдуетъ, какъ говорятъ представители метода цѣлыхъ словъ, начинать обученіе съ чтенія и срисовыванія картинъ, а затѣмъ переходить къ чтенію и срисовыванію *цѣлыхъ словъ*, безъ предварительнаго изученія буквъ. Напр., ребенку показываютъ изображеніе *рыбы*; онъ читаетъ картинку, т. е., говоритъ: *рыба*; затѣмъ срисовываетъ рыбу. Послѣ этого въ рисунокъ вписывается слово: рыба. Ребенокъ смотритъ на движенія руки учителя и самъ срисовываетъ написанное слово. Только тогда, когда дѣти пріобрѣтаютъ навыкъ отчетливо нарисовать изображеніе предмета и надпись, начинается чтеніе. Сначала дѣти читаютъ слова, руководясь картинками, затѣмъ рисунки постепенно уничтожаются, и дѣти уже читаютъ одни слова, вспоминая, очевидно, картинки, которыя съ ними были связаны, или мѣсто, которое эти слова занимали, или буквенную оболочку слова. Послѣ этого дѣти читаютъ цѣлыя предложенія, составленныя изъ знакомыхъ словъ, и т. д.

Все обученіе, такимъ образомъ, основывается на памяти, и этимъ до нѣкоторой степени способъ цѣлыхъ образовъ родственно связывается со способами Гедике, Жакото и др.

---

[1]) См. его «Лекціи по экспериментальной педагогикѣ», ч. III, изд. т-ва »Міръ», стр. 76. Здѣсь Мейманъ передаетъ методъ Малиша и приводитъ изъ письма его по поводу этого метода любопытныя выдержки.

Тамъ только не было рисунковъ, но, вѣдь, большой вопросъ, способствуютъ ли рисунки *механическому* запоминанію словъ, или, разсѣивая вниманіе, мѣшаютъ усвоенію буквенныхъ очертаній слова. Кромѣ того, и Гедике и Жакото имѣли въ виду техническіе и механическіе моменты при чтеніи, которые приводятъ къ бо́льшей точности чтенія, чѣмъ постоянное *угадываніе* цѣлыхъ словъ. Ребенокъ при этомъ способѣ обученія какъ въ лѣсу: онъ совершенно *не понимаетъ*, почему написанное слово рыба и т. п. должно обозначать именно рыбу, а не что другое.

Отсутствіе русскихъ именъ въ исторіи методовъ обученія грамотѣ.

Этимъ я закончу краткій историческій обзоръ методовъ обученія грамотѣ. Въ немъ мы не встрѣтили русскихъ именъ, и это неудивительно: оживленіе педагогической мысли въ области начальнаго образованія обнаружилось въ Россіи въ то время, когда западноевропейская школа уже выработала всѣ главные пріемы. Намъ оставалось только усваивать, и ничего оригинальнаго въ этомъ отношеніи мы не создали и не могли создать.

Тѣмъ не менѣе, мы не рабски подражали своимъ западнымъ учителямъ, получившимъ въ наслѣдіе тонкую многовѣковую философскую и педагогическую культуру. Наша начальная школа можетъ гордиться цѣлымъ рядомъ педагоговъ, которые, усваивая чужеземныя теоріи въ области методовъ обученія грамотѣ, пробуждали у насъ интересъ къ теоретической педагогической мысли, охраняли школу отъ пагубной ремесленности, примѣняли выводы, полученные на чуждой для насъ почвѣ, къ условіямъ русской школы и наложили печать своей индивидуальности, своего труда и таланта на буквари и книжки для первоначальнаго чтенія. Имена Ушинскаго, бар. Корфа, Бунакова, Паульсона и др. оставили въ этомъ отношеніи свѣтлую память. Коснулся методовъ обученія грамотѣ и геній Л. Толстого.

Въ настоящее время мы также имѣемъ немало почтенныхъ дѣятелей-педагоговъ, которые вносятъ въ методы начальнаго обученія живое слово: В. П. Вахтеровъ, Д. Тихомировъ, Вс. А. Флеровъ, М. И. Тимоѳеевъ и нѣк. др. принадлежатъ къ числу тѣхъ, которые много и серьезно, съ сознаніемъ отвѣтственности передъ русской школой, работали и работаютъ надъ вопросами обученія грамотѣ. Безъ шумной саморекламы они несутъ въ школу плоды своихъ

думъ, наблюденій и опытовъ. Тѣмъ грустнѣе видѣть наряду съ ними скороспѣлыхъ авторовъ, которые безъ труда, образованія и добросовѣстности кричатъ о своихъ „открытіяхъ“.

Мнѣ пришлось, говоря объ этомъ, нѣсколько нарушить спокойный тонъ изложенія, но *рыночное* восхваленіе своего „товара“ является какою-то печальной особенностью послѣднихъ лѣтъ нашей педагогической жизни, и оно должно встрѣтить самый рѣзкій протестъ въ педагогической средѣ: и раньше, конечно, бывали беззастѣнчивые рекламисты, но они были одиноки: общій тонъ работы былъ честнѣе, скромнѣе и чище. Теперь все больше приходится наталкиваться въ педагогической литературѣ на крикливую рекламу.

Кромѣ того, мнѣ хотѣлось бы предостеречь начинающихъ преподавателей, ищущихъ лучшихъ путей для работы, отъ посягательствъ на ихъ довѣрчивость и неопытность.

Психологическіе процессы при чтеніи.

Обзоръ методовъ обученія грамотѣ показываетъ, что однимъ изъ труднѣйшихъ моментовъ при обученіи грамотѣ является звукосліяніе. Ребенку нетрудно научиться разлагать слова на слоги и даже звуки; безъ особенныхъ усилій онъ запомнитъ очертанія буквъ и станетъ связывать ихъ съ обозначаемыми ими звуками, но звукосліяніе будетъ даваться ему съ большимъ трудомъ. Вотъ почему начинающіе читать обыкновенно читаютъ на первыхъ порахъ невольно по складамъ. Чтобы отчетливѣе уяснить себѣ этотъ моментъ, а вмѣстѣ съ тѣмъ и оцѣнить различные типы методовъ обученія грамотѣ, необходимо представить себѣ психологическіе процессы, происходящіе при чтеніи. Къ сожалѣнію, если экспериментальная психологія многое освѣтила относительно процессовъ чтенія грамотнаго человѣка, то пока еще очень мало дала для пониманія этого процесса у начинающаго читать [1]).

---

[1]) Интересные эксперименты по психологіи чтенія и обширную литературу, касающуюся этого вопроса, см. въ «Лекціяхъ по эксперим. педаг.» Мейманна, ч. III.

Въ общихъ чертахъ процессъ чтенія на родномъ или хорошо изученномъ иностранномъ языкѣ заключаетъ въ себѣ три элемента: Чтеніе грамотнаго.

1) зрительное воспріятіе словъ или, правильнѣе, буквъ, словъ и рядовъ словъ;

2) звуко-двигательную работу, которая производится или явно (при чтеніи вслухъ) или скрыто, *про себя* (при нѣмомъ чтеніи);

3) предметныя представленія, т. е. ассоціированіе съ даннымъ словомъ его значенія.

Если третьяго элемента нѣтъ, какъ это бываетъ у дѣтей при чтеніи непонятнаго для нихъ по содержанію текста, или у знающихъ только буквы иностраннаго языка и произношеніе, этому языку свойственное,—то чтеніе является затрудненнымъ, небѣглымъ [1]).

Что касается зрительнаго воспріятія словъ при чтеніи, то, какъ показываетъ и непосредственное наблюденіе и экспериментъ, оно основывается не на сосредоточеніи зрѣнія на всѣхъ входящихъ въ составъ слова слогахъ и буквахъ и даже не на отдѣльныхъ словахъ, а на умѣньѣ схватывать однимъ движеніемъ глазъ разомъ группу словъ. При этомъ одни схватываютъ большее количество словъ, другіе—меньшее, въ зависимости отъ индивидуальныхъ особенностей, т. е., одни имѣютъ большее *поле чтенія*, другіе меньшее.

У грамотнаго, такимъ образомъ, чтенія по складамъ совершенно нѣтъ, а есть только *цѣльныя впечатлѣнія* отъ группы словъ, и этимъ объясняется, что мы часто не замѣчаемъ

---

[1]) Предлагаю сдѣлать слѣдующій опытъ. Возьмите часы и посмотрите, во сколько времени вы прочтете каждый изъ слѣдующихъ двухъ текстовъ:

1) Весьма много людей, въ настоящее время, очень серьезно заняты отысканіемъ, заимствованіемъ или изобрѣтеніемъ наилучшей методы обученія грамотѣ; весьма многіе даже изобрѣли и отыскали эту лучшую методу Намъ весьма часто приходится встрѣчать въ литературѣ и въ жизни вопросъ: по какой методѣ вы учите? *Л. Толстой*. «О методахъ обученія грамотѣ».

2) Сьвема огном лейдю, въ щенаястое мревя, онечь онзерьсе тыняза онискатыемъ, вовамствазиніемъ или бирѣтезоніемъ чинашелуй томеды очебунія мратогѣ; сьвема гноміе жеда обрѣлизи и оскатыли утэ шучлую томеду. Манъ сьвема сочта хродитипся чрѣтвасть въ тератулирѣ и въ низжи совропъ: оп кокай томедѣ вы итуче?

Второй отрывокъ—искаженный первый. Но число буквъ и слоговъ одинаково.

опечатокъ въ книгахъ или ошибокъ въ ученическихъ тетрадяхъ. Поэтому при чтеніи корректуръ мы стараемся читать каждое слово, не забѣгая зрѣніемъ впередъ. Это намъ стоитъ большихъ усилій и, если мы утомлены, то невольно сбиваемся на обычное чтеніе *образовъ* словъ и въ такомъ случаѣ пропускаемъ ошибки.

Чтеніе начинающаго.

У начинающаго читать процессъ чтенія иной: того, что мы называемъ *полемъ чтенія*, у него нѣтъ; ему приходится сосредоточиваться не только на отдѣльныхъ словахъ, но даже и на частяхъ словъ, вплоть до буквъ. Съ начинающимъ читать бываетъ то же, что и съ начинающимъ плавать, кататься на конькахъ и т. п.; они также должны продѣлать съ большимъ напряженіемъ цѣлый рядъ промежуточныхъ дѣйствій (порой даже совсѣмъ ненужныхъ), которыя только послѣ продолжительныхъ упражненій или исчезаютъ, или настолько сливаются съ главными дѣйствіями, что становятся незамѣтными.

Кромѣ того, предметныя представленія, которыя у умѣющаго читать сливаются почти непосредственно съ зрительнымъ воспріятіемъ слова и его звуко-двигательнымъ воспроизведеніемъ (вслухъ или про себя—все равно), у начинающаго читать возникаютъ только *послѣ* тѣхъ усилій, какія онъ употребляетъ на самое прочтеніе слова: *механизмъ чтенія въ это время какъ бы тормозитъ пониманіе читаемаго.*

Такъ какъ цѣлью при обученіи чтенію является созданіе типа чтенія грамотнаго человѣка, а разомъ этого достигнуть ни при какихъ методахъ невозможно, то необходимо принять во вниманіе всѣ эти психологическія соображенія, чтобы упростить и сдѣлать наиболѣе цѣлесообразными подготовительныя упражненія, ведущія къ бѣглому чтенію.

Практическіе выводы.

Вотъ нѣсколько практическихъ выводовъ, которые можно при этомъ сдѣлать:

1. *Учащійся долженъ точно наблюдать форму буквъ*, тщательно къ нимъ присматриваться и сравнивать ихъ между собою, чтобы онѣ по возможности скорѣе превратились для него въ хорошихъ знакомцевъ, которыхъ узнаешь сразу, не вглядываясь въ отдѣльныя черты. Эта тщательность въ изученіи облика буквъ поможетъ потомъ легче схватывать цѣлое слово. Вотъ почему буквы въ началѣ обученія должны

предлагаться крупныя, въ которыхъ каждая черточка была бы отчетливо видна, и только постепенно могутъ уменьшаться.

2. *Учащійся долженъ усиленно упражняться въ анализѣ словъ* и хотя бы немного знакомиться съ артикуляціей болѣе простыхъ звуковъ. Это пріучитъ съ большей свободой узнавать слова при чтеніи. Кромѣ того, такой анализъ поможетъ съ большею легкостью устранить встрѣчающіеся сплошь да рядомъ при начальномъ обученіи недостатки произношенія.

3. Такъ какъ бѣглость чтенія зависитъ отъ созданія *поля чтенія*, то надо на первыхъ же порахъ пріучать учащагося видѣть не только то слово или часть слова, которыя онъ прочитываетъ, но и слова или части слова, которыя слѣдуютъ за прочитываемыми. Вотъ почему не слѣдуетъ позволять учащимся пользоваться въ качествѣ указки пальцемъ, который закрываетъ дальнѣйшій текстъ. Точно такъ же всякую указку, какова бы она ни была, необходимо держать такъ, чтобы дальнѣйшій текстъ не исчезалъ изъ поля зрѣнія [1]).

4. Для быстраго созданія „поля чтенія“ *нужно какъ можно скорѣе предлагать связный текстъ*, а не отдѣльныя слова, потому что послѣднія суживаютъ поле. Изъ этого, конечно, не слѣдуетъ, что отдѣльныхъ словъ совсѣмъ не должно быть: они, вѣдь, тоже даютъ начинающему наиболѣе простой матеріалъ для *бокового видѣнія*, не говоря уже о томъ, что изъ незначительнаго количества буквъ много словъ и не составишь. Но изъ психологическаго анализа процесса чтенія съ очевидностью вытекаетъ необходимость возможно скораго обращенія къ связному тексту.

5. Въ виду того, что и грамотный не можетъ вполнѣ бѣгло читать непонятный для него по содержанію текстъ, буквари, предлагающіе сложный, мало конкретный, требующій постояннаго объясненія матеріалъ для чтенія, замедляютъ

---

[1]) Для дѣтей, которые слишкомъ теряются при чтеніи книжнаго текста вслѣдствіе обилія зрительныхъ воспріятій, изобрѣтено слѣдующее приспособленіе: на листкѣ картона дѣлается продолговатый прорѣзъ, который накладывается на текстъ и открываетъ только одну строчку. Мнѣ кажется, что этимъ приспособленіемъ слѣдуетъ пользоваться съ большою осторожностью и употреблять только въ исключительныхъ случаяхъ, такъ какъ при обычныхъ условіяхъ оно можетъ повести къ искусственному созданію привычки терять строку.

усвоеніе процесса бѣглаго чтенія. *Чѣмъ доступнѣе, проще, легче и интереснѣе по содержанію упражненія въ механическомъ чтеніи, тѣмъ скорѣе вырабатывается навыкъ бѣглости.*

6. *Учитель ни въ коемъ случаѣ не долженъ подсказывать ученику чтеніе*, хотя подобный пріемъ и является очень распространеннымъ и излюбленнымъ многими. Этимъ замедляется образованіе поля чтенія, такъ какъ учащійся привыкаетъ полагаться на пассивныя слуховыя впечатлѣнія и не дѣлаетъ усилій для активныхъ зрительныхъ воспріятій.

7. Если учащійся дѣлаетъ при чтеніи ошибки въ отдѣльныхъ словахъ, зависящія отъ разсѣяннаго вниманія или отъ постоянно наблюдаемаго у дѣтей стремленія угадывать слова по смыслу предыдущаго, то *учителю не слѣдуетъ самому исправлять чтеніе, а необходимо предложить ученику перечитать, и не только то слово, въ которомъ онъ сдѣлалъ ошибку, а въ контекстѣ.*

8. *Лучшими изъ методовъ нужно признать аналитико-синтетическіе.* Анализъ предполагаетъ работу, начинающуюся съ звукового разложенія и прочитыванія цѣлыхъ словъ, слѣдовательно, сразу же учащійся видитъ то, съ чѣмъ приходится имѣть дѣло грамотному, и слышитъ знакомое, конкретное, постоянно находящееся въ его собственномъ словесномъ обиходѣ. Синтезъ даетъ возможность ускорить и изощрить технику чтенія. Простѣйшія свѣдѣнія изъ фонетики облегчаютъ тѣ трудности, которыя связаны съ сліяніемъ звуковъ, и даютъ пониманіе разницы между звукомъ въ словѣ и звукомъ внѣ слова.

Практическія замѣчанія относительно обученія чтенію по звуковому методу.

Общій порядокъ занятій.

Общій порядокъ занятій по обученію чтенію звуковымъ аналитико-синтетическимъ способомъ можетъ быть представленъ въ слѣдующемъ видѣ:

1) вступительныя бесѣды съ новичками;

2) упражненія, подготовляющія къ чтенію: ознакомленіе съ понятіями „слово“ и „звукъ“; разложеніе словъ на звуки;

3) выдѣленіе звука въ словѣ;

4) ознакомленіе съ печатной буквой;

5) чтеніе и составленіе словъ изъ изученныхъ буквъ.

Вступительныя бесѣды учителя съ новичками, только что пришедшими въ школу, имѣютъ цѣлью: 1) заинтересовать учениковъ школой и возбудить довѣріе къ ней; 2) ознакомить ихъ съ порядками школьной жизни (какъ сидѣть, отвѣчать, спрашивать учителя и т. п.) и предметами школьнаго обихода; 3) сообщить дѣтямъ необходимыя понятія (правый—лѣвый, верхній—нижній, передній—задній и т. п.); 4) опредѣлить до нѣкоторой степени уровень ихъ умственнаго развитія и интересы; 5) узнать, у кого и какіе встрѣчаются недочеты въ произношеніи. Вступительныя бесѣды.

Лучшимъ способомъ для осуществленія большинства намѣченныхъ цѣлей нужно признать вопросы учителя о составѣ и жизни семьи того или другого ученика, бесѣду по поводу какого-нибудь прочитаннаго простенькаго и занимательнаго разсказа или бесѣду по картинѣ.

Что касается ознакомленія учениковъ съ понятіями „слово“ и „звукъ“, то школьные учителя уже давно выработали для этого опредѣленные пріемы, указываемые въ настоящее время почти всѣми методистами. Въ общемъ эти пріемы таковы: учитель, напримѣръ, предлагаетъ сказать, какъ называется тотъ или другой предметъ въ классѣ; ученики называютъ; учитель говоритъ что-нибудь о названныхъ предметахъ и сообщаетъ, что и ученики и онъ произнесли слова, и что всѣ люди, кромѣ нѣмыхъ, говорятъ словами. Затѣмъ учитель пріучаетъ учениковъ отдѣлять одно слово отъ другого. Для этого онъ произноситъ какое-нибудь предложеніе сначала въ два слова; затѣмъ повторяетъ его съ паузами между словами, ударяетъ при каждомъ словѣ по столу, спрашиваетъ, сколько словъ онъ сказалъ, и предлагаетъ назвать первое, второе слово и т. д. Послѣ этого ученики сами придумываютъ какія-нибудь фразы и опредѣляютъ число и порядокъ словъ въ нихъ. Выясненіе понятій «слово» и «звукъ».

Ознакомленію со „звукомъ“ обычно предшествуетъ разложеніе слова на слоги. Учитель произноситъ какое-нибудь слово, дѣлая паузы между слогами и ударяя при каждомъ слогѣ по столу, ученики считаютъ и опредѣляютъ порядокъ (скажи первый слогъ, второй! который слогъ кры въ словѣ „крыша“, а слогъ ша? и т. п.). Конечно, на первыхъ порахъ

должны быть взяты самыя простыя слова, напр., баба, Маня, сѣмя, школа и пр.

Къ отдѣльнымъ видамъ этого упражненія относятся: 1) сліяніе учениками слоговъ, произнесенныхъ учителемъ раздѣльно (учитель: ко-ро-ва; ученики: корова); 2) добавленіе недосказаннаго учителемъ слога (напримѣръ: шку-ра, дере-во, ули-ца); 3) угадываніе слова по произнесенной части слова (бере—береза, бума—бумага).

Для ознакомленія съ понятіемъ „звукъ“ большею частью употребляются два пріема. Одинъ, на первый взглядъ болѣе простой, заключается въ слѣдующемъ: учитель произноситъ какой-нибудь звукъ, напр., о, спрашиваетъ учениковъ, что онъ сказалъ, и сообщаетъ, что онъ произнесъ звукъ о; затѣмъ произноситъ а, у и т. п. и каждый разъ сообщаетъ, что онъ произносилъ звуки.

Но этотъ пріемъ, несмотря на кажущуюся простоту, нежелателенъ, прежде всего потому, что онъ не выясняетъ самаго понятія „звукъ“. Вотъ почему лучшимъ пріемомъ является другой. Учитель предлагаетъ дѣтямъ закрыть глаза, звонитъ въ колокольчикъ или стучитъ по столу и спрашиваетъ, что онъ сдѣлалъ и какъ ученики объ этомъ узнали. Послѣ этого онъ сообщаетъ, что называется звукомъ („то, что мы слышимъ“). Далѣе учитель спрашиваетъ, какой звукъ слышится, когда мычитъ корова, шипитъ самоваръ, завываетъ въ трубѣ вѣтеръ и т. п.

Разложеніе словъ на звуки.

Послѣ этого учитель переходитъ къ звукамъ нашей рѣчи. Сначала онъ произноситъ какой-нибудь гласный звукъ, напр., у или а, и предлагаетъ дѣтямъ сказать, какой звукъ онъ произнесъ. При этомъ хорошо, если учитель для оживленія работы вплететъ этотъ звукъ въ какой-нибудь подходящій занимательный разсказъ. Потомъ можно произнести два гласныхъ звука (ау, уа) и, произнеся ихъ раздѣльно, спросить, сколько звуковъ произнесено и какіе. Далѣе учитель переходитъ къ односложнымъ словамъ, состоящимъ изъ двухъ звуковъ, гласнаго и согласнаго, при чемъ согласный долженъ заканчивать слово и быть изъ разряда легко произносимыхъ отдѣльно (с, м и т. п., напр., ус, ум и пр.). Когда учитель убѣдится, что ученики свободно выдѣляютъ эти звуки, онъ можетъ приступить къ разложенію на звуки дву-

сложныхъ словъ, слоги которыхъ начинаются не только гласными, но и согласными (о-са, у-сы, су-ма, ро-са и пр.).

Звукосліяніе.

Въ связи съ разложеніемъ словъ на звуки находится вопросъ о звукосліяніи. Этотъ вопросъ ставится методистами различно: одни подъ нимъ разумѣютъ упражненія въ „устномъ“ звукосліяніи, *предшествующія* обученію чтенію; другіе, отрицая пользу этихъ отвлеченныхъ предварительныхъ упражненій, находятъ, что, такъ какъ чтеніе все-таки основано на звукосліяніи, то упражненіямъ въ звукосліяніи нужно отвести мѣсто *во время* обученія чтенію; третьи, наконецъ, полагаютъ, что „необходимо все обученіе чтенію отъ начала до конца вести такъ, чтобы *у дѣтей и не возникло вопроса о сліяніи*“.

Не подлежитъ, однако, сомнѣнію, что на первыхъ порахъ чтеніе связывается съ элементомъ звукосліянія: читать значитъ превращать буквы въ звуки, слѣдовательно, вполнѣ избѣжать звукосліянія нельзя, если только не изучать *механически* слоги и слова цѣликомъ, какъ это наблюдается въ нѣкоторыхъ методахъ, изгоняющихъ изъ боязни звукосліянія всякую сознательность въ дѣлѣ пріобрѣтенія навыковъ чтенія. Но такъ какъ звукосліяніе, вмѣстѣ съ тѣмъ, придастъ чтенію нѣкоторую неестественность, то нельзя не привѣтствовать попытки В. А. Флерова указать способы къ скорѣйшему устраненію этой неестественности. Совѣтуя дать понять дѣтямъ, *какъ произносить звуки отдѣльно и какъ въ рѣчи*, и указывая на необходимость сначала *читать только тѣ слова, которыя предварительно были разложены и напечатаны самими дѣтьми*, Флеровъ облегчаетъ усвоеніе процесса чтенія (см. дальше, въ „обзорѣ“ азбукъ) и сводитъ трудности звукосліянія до минимума.

Выдѣленіе звука.

Если ученики научились разлагать слова на звуки, то выдѣленіе нужнаго для даннаго урока звука уже не представляетъ для нихъ затрудненій. Надо, впрочемъ, имѣть въ виду, что не всѣ звуки выдѣляются съ одинаковой легкостью, и потому порядокъ буквъ въ букварѣ имѣетъ большое значеніе [1]).

---

[1]) При опредѣленіи порядка буквъ, помимо легкости выдѣленія обозначаемаго ими звука, нужно принимать во вниманіе и сравнительную трудность ихъ написанія. Къ сожалѣнію, многіе составители букварей ни на то, ни на другое часто не обращаютъ никакого вниманія.

Изъ гласныхъ легче выдѣляются а, о, у, ы, и, труднѣе—э, ё, ю, я (йэ, йо, йу, йа). Трудность послѣднихъ зависитъ съ одной стороны отъ йотаціи, съ другой—отъ двойственности звукового значенія (ср. ель—мель, елка—метелка, лямка—лямка, югъ—утюгъ).

Изъ согласныхъ легче выдѣляются с-з, ж-ш, ф-в, х, м, р, л, н, потому что ихъ можно тянуть.

Выдѣленіе звука можетъ быть проведено слѣдующимъ образомъ. Учитель, напримѣръ, произноситъ слово усъ, протягивая послѣдній звукъ (уссс), и спрашиваетъ, какой звукъ слышится на концѣ; ученики, конечно, безъ труда называютъ [1]) и произносятъ его какъ въ одиночку, такъ и хоромъ. Послѣ этого учитель предлагаетъ отыскать выдѣленный звукъ въ сказанныхъ имъ словахъ, а затѣмъ ученики и сами придумываютъ слова, въ которыхъ встрѣчался бы выдѣленный звукъ. Опредѣленіе мѣста этого звука, если онъ находится не въ началѣ и не въ концѣ слова, производится путемъ разложенія на слоги и указанія, въ какомъ слогѣ онъ слышится.

Ознакомленіе съ буквой.

Ознакомленію съ буквами должна предшествовать бесѣда, выясняющая самое понятіе „буква“. Затѣмъ, каждый разъ, когда ученики выдѣлили какой-нибудь звукъ, являющійся темой урока, учитель показываетъ и соотвѣтственную печатную букву. При этомъ онъ обращаетъ вниманіе на ея очертанія, старается, чтобы ученики пристальнѣе въ нее вглядѣлись, вырисовываетъ ее на доскѣ, сравниваетъ ее со сходными буквами, заставляетъ отыскивать ее въ текстѣ [2]), среди другихъ буквъ, знакомыхъ и незнакомыхъ. Каждый разъ ученики называютъ эту букву обычнымъ звуковымъ способомъ.

Чтеніе и составленіе словъ съ изученной буквой.

Убѣдившись, что ученики освоились съ буквой и твердо ассоціируютъ съ нею соотвѣтствующій звукъ, учитель пере-

---

[1]) Почти всегда при этомъ учителя спрашиваютъ: «Изучали-ли вы этотъ звукъ? (Нѣтъ). Какой-же вы новый звукъ узнали?» Врядъ-ли эти вопросы нужны, такъ какъ при разложеніи словъ на звуки ученики съ этимъ звукомъ, во всякомъ случаѣ, сталкивались, слѣдовательно, какъ звукъ, онъ имъ извѣстенъ.

[2]) Не слѣдуетъ только заставлять дѣтей повторять описаніе буквы: это словесное упражненіе чрезвычайно трудно да и не имѣетъ особеннаго значенія въ дѣлѣ превращенія буквъ въ «хорошихъ знакомцевъ».

ходитъ къ чтенію и составленію (печатанію) словъ, въ которыхъ встрѣчается изученная буква. Если, напримѣръ, ученики на словѣ ау познакомились съ буквами а и у, то они могутъ прочесть и напечатать слово уа. Если имъ знакомы буквы а, о, у, с, х, р, и они только что ознакомились съ буквой м, то они могутъ прочесть и напечатать слова: сума, сама, муха и т. п. Во всѣхъ лучшихъ букваряхъ есть рядъ такихъ словъ, составленныхъ „по подобію“, которыми учитель и можетъ пользоваться.

Въ качествѣ образчика приведемъ въ общемъ видѣ планъ занятій въ этой части урока. Положимъ, ученики выдѣляли звукъ м и ознакомились съ его изображеніемъ, а буквы а, о, у, с, х, р были уже имъ знакомы. Учитель произноситъ слово „муха“, заставляетъ отчетливо повторить, разлагаетъ на слоги и спрашиваетъ, изъ какихъ звуковъ состоитъ каждый слогъ, какой звукъ слышится въ началѣ слога, какой въ концѣ. Потомъ предлагаетъ какому-нибудь ученику напечатать это слово. Отыскиваются соотвѣтственныя буквы и ставятся на планку, при чемъ при постановкѣ каждая буква читается какъ отдѣльно, такъ и съ ранѣе напечатанными, но *разомъ* (м, му, мух, муха). Потомъ учитель снимаетъ м и ставитъ с, получается суха; замѣняетъ у посредствомъ о, получается соха; снимаетъ въ словѣ суха букву с, получается уха и т. п. Послѣ этого переходитъ къ букварю.

Замѣчаніе о буквахъ я, ю, ё.

При изученіи буквъ я, ю, е, въ виду ихъ различнаго, въ зависимости отъ положенія въ словѣ, звукового значенія, слѣдуетъ поступать съ особой осторожностью: если ученики сначала ознакомятся съ ними, какъ съ дифтонгами (йа, йу, йо), то потомъ имъ трудно будетъ читать такія слова, какъ мялъ, люди, велъ, и они неизбѣжно будутъ сбиваться на чтеніе мьялъ, льюди, вьолъ. Поэтому, кажется, самое лучшее не начинать съ выдѣленія я, ю, е, а сначала показать различіе въ произношеніи согласныхъ съ а и я, съ у и ю, съ о и е, подобно тому, какъ знакомятся съ значеніемъ въ концѣ словъ ъ и ь [1]). Это легко сдѣлать на такихъ словахъ, какъ малъ—мялъ, валъ—вялъ, волъ—велъ, лужа—люди и т. п.

[1]) Съ значеніемъ ъ и ь въ концѣ словъ нужно знакомить возможно раньше. Какъ показываетъ опытъ, это не представляетъ большихъ трудностей, а между тѣмъ, при отсутствіи такого знакомства, кругъ словъ для чтенія становится очень ограниченнымъ.

И только тогда, когда указанныя буквы будутъ усвоены въ этомъ значеніи, можно переходить къ нимъ, какъ дифтонгамъ.

Обзоръ нѣкоторыхъ русскихъ азбукъ [1]).

Этотъ обзоръ не есть критическій разборъ букварей: онъ лишь имѣетъ въ виду *ознакомить въ общихъ чертахъ съ типичными методами обученія грамотѣ* русскихъ педагоговъ, по преимуществу современныхъ. Школа въ отношеніи этихъ методовъ представляетъ большое разнообразіе, и обзоръ дастъ нѣкоторое представленіе о господствующихъ пріемахъ. Для подробнаго ознакомленія, конечно, должно обратиться къ самымъ сочиненіямъ указанныхъ ниже авторовъ. Тѣмъ не менѣе, *основы* методовъ, разсматриваемыхъ въ обзорѣ, выясняются съ достаточной полнотой.

Знакомство съ наибольшимъ количествомъ методовъ необходимо для учителя. Справедливо парадоксальное на первый взглядъ утвержденіе Л. Толстого, что „нѣтъ ни одной методы дурной и ни одной хорошей, что недостатокъ методы состоитъ только въ исключительномъ слѣдованіи *одной* методѣ, а лучшая метода есть отсутствіе всякой методы, но *знаніе и употребленіе всѣхъ методъ и изобрѣтеніе новыхъ по мѣрѣ встрѣчающихся трудностей*... Учитель долженъ стараться узнавать наибольшее число методъ, принимая ихъ какъ вспомогательныя средства“ [2]).

Гр. Л. Н. Толстой. Новая азбука. Редакція Гречушкина. М. 1911. Ц. 10 к. [3]).

Когда въ нашей, какъ и въ западно-европейской школѣ опредѣлилось увлеченіе звуковымъ способомъ, Л. Толстой выступилъ на защиту старыхъ буквослагательныхъ пріемовъ и создалъ изъ нихъ новую, довольно своеобразную комбинацію, которую назвалъ слуховымъ способомъ. Первое изданіе его азбуки вышло въ 1872 г.

---

[1]) Въ обзорѣ я хотѣлъ дать образцы слѣдующихъ методовъ: 1) буквослагательнаго-слухового, 2) звукового аналитико-синтетическаго, 3) „американскаго“, 4) звукового безъ звукосліянія, съ чтеніемъ *по подобію*, 5) естественнаго звукового.—Такъ называемый „корневой“ методъ г.г. Панова и Соколова приводится какъ курьезъ, но и знакомство съ нимъ поучительно.

[2]) *Л. Толстой.* «О методахъ обученія грамотѣ».

[3]) Редакція С. И. Гречушкина коснулась немногаго: измѣнено правописаніе нѣкоторыхъ словъ, поставлены заголовки тамъ, гдѣ ихъ не было,

Исходя изъ того правильнаго соображенія, что называніе буквъ бъ, въ, гъ не предполагаетъ еще чистаго звука и что при такомъ называніи ученики все равно должны придти къ сознанію необходимости откидывать ненужные призвуки, Толстой предлагаетъ называть всѣ буквы при помощи краткаго е: бе, ле, ме, се, фе, и т. д. Не дожидаясь заучиванья всѣхъ буквъ, учитель упражняетъ учениковъ въ складываніи и разложеніи слоговъ на слухъ. При этомъ онъ ведетъ занятія слѣдующимъ образомъ: онъ беретъ десятка два простыхъ слоговъ на разныя гласныя, самъ складываетъ ихъ и заставляетъ учениковъ повторять: бе—у—бу, ме—а—ма, пе—а—па и т. д. Это упражненіе имѣетъ цѣлью уяснить ученикамъ процессъ складыванія. Черезъ нѣкоторое время ученики улавливаютъ его, и когда учитель говоритъ, положимъ, бе—а, то ученики уже безъ его помощи складываютъ—ба. Одновременно идетъ упражненіе въ разложеніи словъ на слоги и слоговъ на буквы. Учитель говоритъ: «какъ сложить ба?» и самъ отвѣчаетъ бе—а и т. д. Продѣлавъ упражненіе надъ нѣсколькими слогами при помощи учителя, ученики начинаютъ уже самостоятельно разлагать ихъ. Складываніе и разложеніе на слухъ слоговъ и словъ помогаетъ ученикамъ быстро усвоить тѣ процессы, которые лежатъ въ основѣ чтенія и письма, и переходъ къ чтенію по книгѣ послѣ такихъ упражненій уже не представляетъ большого труда: „Особенное удобство этого способа", по словамъ Толстого, «кромѣ быстроты, точности и легкости для учителя, состоитъ въ томъ, что процессъ складыванія и раскладыванія на слухъ безсознательно передается учениками другъ другу, такъ что въ мѣстностяхъ и семьяхъ, гдѣ употребляется слуховой способъ, меньшіе братья и сестры безсознательно выучиваются складывать и раскладывать на слухъ, и имъ для того, чтобъ умѣть читать и писать, остается только выучить буквы».

Способъ Толстого въ свое время надѣлалъ много шуму, и въ Москвѣ было даже устроено состязаніе при Московскомъ комитетѣ грамотности между двумя школами, въ одной изъ которыхъ учили по Толстовскому способу, а въ другой—по звуковому. Однако результаты этого состязанія, о которомъ тогда говорила вся печать, остались неясными.

Несомнѣнно, что способъ Толстого очень остроуменъ и, какъ показалъ мой личный опытъ, примѣненіе его, особенно при обученіи взрослыхъ, ведетъ къ довольно быстрому усвоенію чтенія и письма. Этимъ, конечно, объясняется, что азбука Толстого выдержала около 30 изданій [1]).

опущенъ славянскій текстъ молитвъ и присоединены нѣкоторыя новыя молитвы. Полагаю, что и этого не слѣдовало бы дѣлать, но, во всякомъ случаѣ, нужно было проявить болѣе вниманія къ мелочамъ; напр., у Толстого печаталось *«каравай»*, а С. И. Гречушкинъ возстановилъ историческую орѳографію—*«коровай»*. Въ этомъ, конечно, никакой бѣды нѣтъ, но къ одному разсказу С. И. Гречушкинъ присоединилъ свое заглавіе «На чужой каравай рта не разѣвай», гдѣ *«каравай»* написано уже черезъ два *а*.—Л. Толстой относился къ своей азбукѣ съ необычайной тщательностью и даже въ мелочахъ не допускалъ небрежности, тѣмъ болѣе она непростительна у его «редактора».

Но, несмотря на это, изданіе подъ редакціей г. Гречушкина нельзя не привѣтствовать. Внѣшность его лучше, чѣмъ въ прежнихъ изданіяхъ, а цѣна (10 к.) вдвое меньше.

1) Слѣдовало бы этотъ опытъ повторить при какомъ-нибудь учительскомъ институтѣ или семинаріи, предварительно тщательно обдумавъ всѣ

Л. Н. Толстой говоритъ въ предисловіи къ азбукѣ, что онъ старался сдѣлать ее «одинаково удобною для всѣхъ способовъ», въ томъ числѣ и для «*американскаго*», который недавно прозвучалъ какъ новинка, но который былъ извѣстенъ Толстому уже около полувѣка назадъ. И въ этомъ много вѣрнаго: азбука Толстого носитъ на себѣ печать его генія, ученье по ней, по мысли ея составителя, *можетъ и должно* начинаться прямо съ чтенія, матеріалъ для чтенія необыкновенно обиленъ, «длинный рядъ постепенныхъ упражненій въ трудностяхъ чтенія по величинѣ словъ и особенностямъ выговора» подобранъ очень искусно. И на всемъ этомъ чувствуется оттѣнокъ какой-то простоты. Рисунковъ въ азбукѣ нѣтъ, но это не можетъ являться существеннымъ недостаткомъ, тѣмъ болѣе, что вопросъ о значеніи рисунковъ для усвоенія процессовъ чтенія еще долженъ считаться открытымъ, несмотря на всеобщее увлеченіе „иллюстраціями".

Въ заключеніе можно сказать, что по какой бы азбукѣ ни училъ преподаватель, Толстовская азбука во всякомъ случаѣ принесетъ ему большую пользу, уже какъ книга для чтенія. Дешевизна послѣдняго изданія позволяетъ ее пріобрѣсти для всякой школы.

Н. Бунаковъ. 1. Азбука и уроки чтенія и письма. 93-е изд. СПБ. 1911. Съ 241 рисункомъ въ текстѣ. Ц. 25 к.

2. Родной языкъ, какъ предметъ обученія въ начальной школѣ съ трехгодичнымъ курсомъ. 15-е исправл. изд. СПБ. 1908. Ц. 1 р.

3. Руководство къ обученію грамотѣ по книжкѣ „Азбука и уроки чтенія и письма". 24-е изд. СПБ. 1903. Ц. 15 к.

Н. Бунаковъ является представителемъ звукового метода совмѣстнаго обученія чтенію и письму. Свои взгляды на этотъ методъ онъ излагаетъ въ книгѣ „Родной языкъ". По его мнѣнію, звуковой способъ только тогда становится «звуковымъ», когда въ основу обученія грамотѣ „дѣйствительно положено *изученіе звуковъ* посредствомъ системы звуковыхъ упражненій, предшествующихъ изученію азбуки." Если эти упражненія устраняются или проводятся поверхностно, то звукового способа не будетъ, а будетъ странное чтеніе буквъ и „еклады" [1]).

Въ звуковыхъ упражненіяхъ одинаково важно производить и звуковой *синтезъ* и звуковой *анализъ*, т.-е. имѣть въ виду и *сліяніе* звуковъ и *разложеніе словъ* на звуки: *первое необходимо для чтенія, второе—для письма.*

Начинать надо съ анализа, который 1) легче для начинающихъ, 2) скорѣе доводитъ до пониманія труднаго процесса—синтеза.

мелочи постановки. Надѣюсь, что мнѣ удастся это сдѣлать при женскомъ педагогическомъ институтѣ, какъ только тамъ откроется начальная школа, но если бы кто-нибудь изъ руководителей институтовъ или семинарій взялся за постановку такого опыта, то я готовъ былъ бы принять участіе какъ въ выработкѣ его условій, такъ и въ сообщеніи всѣхъ соображеній, какія у меня есть по этому поводу.

[1]) Здѣсь Бунаковъ дѣлаетъ замѣчаніе, не лишенное значенія и для нашего времени: „У насъ въ обществѣ и даже въ средѣ учителей до сихъ поръ нѣкоторые убѣждены, будто вся суть звукового способа заключается въ этомъ особенномъ названіи буквъ; стоитъ только изгнать *азы* и *буки* замѣнить ихъ новыми *а, бъ, въ*—потомъ продѣлывай склады, заставляй отзубривать ихъ по цѣлымъ часамъ—все будетъ обученіе по звуковому способу".

Жалобы на то, что при звуковомъ способѣ ученики читаютъ не слова, а отдѣльныя буквы, не *перо*, а *пъ-е-еръ-о*, Бунаковъ объясняетъ тѣмъ, что ученики не научились на предварительныхъ упражненіяхъ сливать звуки. Въ связи съ недостаточной практикой въ звуковомъ синтезѣ, по мнѣнію Бунакова, явился цѣлый рядъ будто бы облегчающихъ пріемовъ—усиленно-протяжное произношеніе согласныхъ, предварительное чтеніе по картинкамъ, замѣняющимъ буквы и напоминающимъ тѣ или другіе звуки, и т. п. На самомъ дѣлѣ, единственнымъ средствомъ являются *правильная постановка и толковое прохожденіе звуковыхъ упражненій:* „Надо", говоритъ Бунаковъ, „чтобы ученики сперва научились вполнѣ распоряжаться звуками, т.-е., какъ разлагать слова на звуки, такъ и составлять слова, сливая данные звуки, а потомъ уже переходили къ азбукѣ, къ письму и чтенію словъ, примѣняя пріобрѣтенныя умѣнья разложенія и сліянія звуковъ". При этомъ необходимо научить дѣтей *различать твердое и мягкое произношеніе согласныхъ*, иначе они никогда не будутъ читать *си, се, ми*, а *съ-и, съ-е, мъ-и*. Это можно выяснить дѣтямъ на сравненіи, напр., такихъ словъ, какъ *ель (ль), елка (лъ), лиса (ль), лукъ (лъ)* и т. д.

Для упражненія въ синтезѣ Бунаковъ предлагаетъ разнообразные пріемы, при чемъ упражненія ведутся преимущественно на такихъ словахъ, которыя дѣти уже разлагали, а затѣмъ переходятъ къ составленію новыхъ комбинацій, напр.: «Въ словѣ *ель* прибавь на концѣ звукъ *и*, что будетъ?—*Ели*. Въ словѣ *утка* въ концѣ замѣни звукъ *а* звукомъ *и*, что будетъ?—*Утки*.—Въ словѣ *утки* прибавь въ началѣ звукъ *с*,—что будетъ?—*Сутки*.—Въ словѣ *лакъ* замѣни *а* звукомъ *у*.—*Лукъ*.—Къ слову *лакъ* прибавь въ началѣ звуки *к* и *у*—что будетъ?—*Кулакъ* и т. д.

„Азбука" Бунакова состоитъ изъ трехъ частей: въ первой—чтеніе словъ, во второй—чтеніе фразъ, въ третьей—чтеніе связныхъ статей.

Весь ходъ обученія разсчитанъ на 14 недѣль, при чемъ въ „Руководствѣ" дается тщательное распредѣленіе матеріала на каждую недѣлю.

Книги Бунакова даютъ очень много для начинающаго учителя [1]).

Вс. Флеровъ. 1. Новый способъ обученія сліянію звуковъ при обученіи грамотѣ. Ц. 25 к.

2. Новый русскій букварь для обученія чтенію и письму примѣнительно къ „Новому способу обученія сліянію звуковъ". 10-е изд. СПБ. 1911. Ц. 15 к.

3. Подробный планъ занятій по обученію грамотѣ, съ указаніемъ пріемовъ обученія. 6-е изд. СПБ. 1908. Ц. 20 к.

---

[1]) На ряду съ Бунаковымъ очень рекомендую вниманію учителей, какъ образчикъ звукового аналитико-синтетическаго метода, азбуку *В. П. Вахтерова:* „Русскій букварь для обученія письму и чтенію" (37-е изд. въ М. 1910 г. Ц. 15 к.). Имъ же составлены „Планы и конспекты уроковъ при обученіи по „Рус. Букв." (Ц. 20 к.). Обоснованіе взглядовъ В. П. Вахтерова читатели найдутъ въ его книгѣ „На первой ступени обученія". (М. 1911. Ц. 70 коп.) Нѣсколько многословное изложеніе и рядъ слабыхъ во всѣхъ отношеніяхъ психологическихъ соображеній и „изслѣдованій" не помѣшаютъ начинающему учителю получить отъ этой книги значительный запасъ полезныхъ свѣдѣній и указаній. Авторъ имѣетъ за собой большой практическій опытъ и слѣдитъ за всѣмъ новымъ, что выходитъ по вопросамъ первоначальнаго обученія.

4. Разрѣзныя буквы съ картинками въ порядкѣ ихъ изученія примѣнительно къ „Новому русскому букварю". Ц. 40 к.

Вс. А. Флеровъ расчленяетъ процессъ чтенія на *первой* ступени обученія на слѣдующіе элементы: „1) при видѣ буквъ, составляющихъ слово, ученикъ всматривается въ ихъ очертанія; 2) припоминаетъ звуковое значеніе каждой изъ нихъ; 3) соображаетъ, какъ произнести ихъ; 4) выбираетъ для этого соотвѣтствующія мускульныя движенія, и 5) производитъ послѣднія, т.-е. произноситъ слово. Этому учитель и долженъ, прежде всего, научить ученика.

Если дѣти уже связываютъ съ данными буквами ихъ звуковое значеніе, то процессъ *чтенія-сліянія* на первой ступени представляется въ такомъ видѣ: „ученики видятъ рядъ буквъ, соображаютъ, какъ произнести соотвѣтствующіе имъ звуки, и произносятъ".

Отсюда В. А. Флеровъ дѣлаетъ выводъ, что „при обученіи сліянію звуковъ требуется, во 1-хъ, научить дѣтей видѣть, т.-е. воспринимать зрѣніемъ рядъ буквъ, ихъ начертанія и порядокъ, во 2-хъ, научить дѣтей соображать способъ произношенія тѣхъ или другихъ звуковыхъ сочетаній и, въ 3-хъ, научить произносить эти сочетанія".

Такъ какъ *произносить звуки читаемаго слова значитъ говорить*, то, „обучая чтенію, мы прежде всего должны научить дѣтей, при видѣ буквъ, произносить звуки такъ, какъ они произносятся въ рѣчи". Конечно, рѣчь дѣтей при чтеніи на первыхъ порахъ будетъ медленная и протяжная.

Учить сліянію звуковъ не зачѣмъ, потому что дѣти въ рѣчи и безъ того умѣютъ это дѣлать. Задача въ томъ, „чтобы научить ихъ дѣлать то, что они умѣютъ, при иныхъ, новыхъ условіяхъ, — при видѣ буквъ. Требуется научить ихъ воспроизводить рѣчь по буквамъ, говорить соотвѣтственно этимъ видимымъ знакамъ".

Для этого необходимо, прежде всего, дать понять дѣтямъ, *какъ произносить звуки отдѣльно и какъ въ рѣчи*, что можно сдѣлать еще до обученія чтенію. Флеровъ рекомендуетъ такой пріемъ. Положимъ, дѣти разложили на слоги и звуки слово „сума". Учитель спрашиваетъ: „Какой первый слогъ?"—*Су.* „Какой первый звукъ? второй? А какъ говорятся эти звуки *за разъ въ рѣчи?*"—*Су.* „Какой второй слогъ? Назовите звуки отдѣльно!"—*м. а.* „Скажите ихъ въ рѣчи!" — *Ма.* „Скажите за разъ все слово!"—*Сума.*

Пріемы обученія чтенію остаются тѣми же: дѣти изучаютъ соотвѣтственныя буквы и по нимъ воспроизводятъ произношеніе слоговъ и словъ. Вотъ какъ представляетъ этотъ моментъ Флеровъ: „Предположимъ, что требуется впервые ознакомить со способомъ чтенія-сліянія хоть на слогѣ *ус*. Разлагаемъ его на звуки: какой первый звукъ? второй? Такъ вотъ, чтобы напечатать это слово, какую первую букву нужно сначала напечатать (или поставить)? какую вторую? Напечатайте (поставьте)! Учитель показываетъ, какъ поставить рядомъ буквы. А какъ мы говорили то, что напечатали? Прочитайте теперь, какъ мы говорили!"—Ученикъ, конечно, прочитаетъ это слово правильно.

Подобнымъ же пріемомъ разложенія и напечатанія предлагаетъ Флеровъ знакомить учениковъ *и съ чтеніемъ словъ съ каждой новой буквой отдѣльно, и отдѣльно съ каждымъ новымъ родомъ звуковыхъ сочетаній въ слогѣ.*

„Этимъ способомъ ученики научаются читать *только тѣ слова, которыя предварительно были разложены и напечатаны самими дѣтьми.* Но, упражняясь такимъ образомъ, дѣти *по аналогіи* справятся и съ другими словами *безъ предварительнаго ихъ разложенія и сліянія.* „Если", справедливо замѣчаетъ Флеровъ, „ученикъ понялъ, какъ слѣдуетъ прочитать слогъ *ма*, то при встрѣчѣ съ подобными слогами *мо, му*, или *са, ха* и т. п. онъ догадается и сообразитъ, что и этотъ слогъ нужно произнести такъ же, какъ и прочитанный слогъ *ма*, т. е.

однимъ дыхательнымъ толчкомъ. Если мы научимъ читать слогъ *ки*, обративъ вниманіе на то, что передъ *и* согласную нужно произнести мягко, то, встрѣтя непосредственно вслѣдъ за тѣмъ слогомъ *ми, си* и т. п., ученикъ легко сообразитъ подвести подъ сообщенное правило и способъ чтенія этихъ слоговъ".

Для этого нужно только подобрать *подобныя* звуковыя сочетанія (чтеніе по подобію). Этому пріему Флеровъ придаетъ особенное значеніе: „при чтеніи однообразныхъ систематически подобранныхъ слоговыхъ сочетаній у дѣтей постепенно вырабатывается навыкъ быстро, за разъ воспринимать зрѣніемъ буквенный составъ изучаемыхъ слоговъ и непосредственно затѣмъ произносить ихъ, т. е. тотъ самый навыкъ, который и долженъ служить конечною цѣлью обученія чтенію".

Самодѣятельность и сознательность являются естественными спутниками подобной работы.

„*Подробный планъ занятій*" В. А. Флерова составленъ очень подробно и ясно. Въ этой книгѣ учитель найдетъ много полезныхъ для себя указаній. Она можетъ пригодиться не только тѣмъ, кто преподаетъ по составленному авторомъ букварю, но и вообще каждому, занимающемуся обученіемъ грамотѣ.

„*Новый русскій букварь*" носитъ на себѣ тѣ же слѣды вдумчивости, простоты и систематичности, какими отличаются и вышеупомянутые труды Флерова.

„*Разрѣзныя буквы*" представляютъ собою подвижную азбуку съ картинками по тому же образцу, какой данъ авторомъ въ букварѣ: каждой буквѣ на обратной сторонѣ картона соотвѣтствуетъ картинка, названіе которой начинается или заканчивается данной буквой.

Е. Е. Соловьева и Е. И. и Л. И. Тихѣевы. 1. Русская грамота (система американской школы). Изд. 2-ое. СПБ. 1908. Ц. 25 к.

2. Методическія указанія къ азбукѣ „Русская грамота" СПБ. 1910. Ц. 15 к.

Такъ называемая „американская" система по идеѣ своей есть не что иное, какъ видоизмѣненный методъ Жакото, слѣдовательно, *принципіально* новаго въ ней не найти. Въ нашей литературѣ букварей американская система нашла отраженіе, между прочимъ, въ „Русской грамотѣ".

Авторы его въ „Методическихъ указаніяхъ" протестуютъ противъ звукового способа, говоря, что онъ основанъ на произнесеніи звуковъ „*отдѣльно, длительно и громко*", чего нельзя сдѣлать, такъ какъ звуковой и буквенный составъ слова не совпадаютъ. Кромѣ того, при звуковомъ способѣ дѣти привыкаютъ читать слова съ *растяжкой*, и въ результатѣ получается *монотонно-растянутое* чтеніе. Чтобы избѣжать этого, „нужно чтеніе приблизить къ рѣчи", т. е. ребенокъ долженъ читать *сразу* и притомъ *цѣлыя слова и фразы*.—Вотъ основныя посылки авторовъ „Русской грамоты": въ нихъ, какъ видимъ, новаго ничего нѣтъ. Напрасно только авторы говорятъ, что при звуковомъ способѣ стараются произносить „отдѣльно, длительно и громко": уже родоначальники звукового способа указывали на невозможность этого относительно большинства согласныхъ звуковъ [1]). Но дѣло въ томъ, что ихъ вообще нельзя произносить чисто въ отдѣльномъ видѣ (за исключеніемъ очень немногихъ, напр., *с*), а авторы „Русской грамоты" думаютъ, что это можно сдѣлать, если произносить „*мгновенно, не громко*": какъ ни произноси отдѣльно *к*, *т*

---

[1]) Уже Ушинскій у насъ такъ опредѣлялъ согласный звукъ: „тотъ звукъ, который нельзя выговорить отдѣльно".

и т. д., все равно получится призвукъ, приближающійся къ *м*: *км*, *тм* и т. п. [1]).

Чтобы представить себѣ обученіе по этому способу, посмотримъ на первую страницу „Русской грамоты“ (см. таблицу).

Ходъ занятій рисуется въ такомъ видѣ. Дѣти должны имѣть тетради съ чистыми и линованными страницами, карандашъ, картинку «*котъ*» (можно даже принести въ классъ живого кота).

Начинается урокъ съ бесѣды о котѣ, потомъ дѣти рисуютъ на чистыхъ страницахъ тетради кота, кто какъ можетъ, затѣмъ вниманіе сосредоточивается на картинкѣ «*котъ*», и дѣтямъ задается вопросъ: «А гдѣ котъ? покажите на картинкѣ»,—дѣти показываютъ и говорятъ: «Вотъ котъ». — Сколько тутъ словъ? Какое первое? а второе?»

Потомъ изъ разрѣзныхъ буквъ (печатныхъ) эти слова набираются на доскѣ. «Вы произнесли два слова—и здѣсь два слова. Вы какія сказали слова? Какое первое? Вотъ оно здѣсь, ваше первое слово, *посмотрите* внимательно—*вотъ*, второе—*котъ*. Повторите первое, теперь второе, теперь—вмѣстѣ, только второе, только первое, опять первое». Такъ перебирается весь классъ, «чтобы всѣ умѣли *узнавать* изображенное слово и *произносить-читать* сразу».

Далѣе переходятъ къ книгѣ. «Покажите кота. Что напечатано подъ картинкой? Прочтите. Теперь отдѣльно первое слово. Второе».

Затѣмъ берется листъ съ напечатанными буквами алфавита, и дѣти вырѣзываютъ знакомыя буквы и составляютъ изъ нихъ «*вотъ котъ*» (дѣти при этомъ *усиленно* вглядываются въ очертанія буквъ).

Потомъ дѣти срисовываютъ слова сначала печатными буквами, потомъ рукописными.

Послѣ этого приступаютъ къ *выдѣленію*. Путемъ ряда манипуляцій обращается вниманіе на буквы *в* и *к* и произносятъ ихъ «*мгновенно, не громко*», потомъ выдѣляются *о* и *т*, и предлагается *по подобію* съ первыми словами прочесть *тотъ*.

На слѣдующей ступени выдѣляются *во*, *ко* и составляются новыя слова: «разъ дѣти легко читаютъ *ко*, то очень легко прочтутъ и *о-ню*. Если читаютъ *токъ*, то легко прочтутъ *ко-токъ*» и т. д.

Недостатки этого способа очевидны: въ немъ не менѣе механичности и однообразныхъ, надоѣдливыхъ упражненій, чѣмъ въ способѣ Жакото, и, если авторы, ссылаясь на своихъ товарищей увѣряютъ, что «у многихъ учителей напрасное усиліе научить дѣтей *тянуть чисто* (звуки) переходитъ въ ночные кошмары», то, уча по американской системѣ, можно ожидать «кошмаровъ» у дѣтей на тему *вотъ котъ, отъ, тотъ, вотъ тотъ котъ, токъ, тотъ, ток, ко-ко-ко* и т. д.

---

[1]) Проф. *П. М. Каринскій* въ своей рецензіи на мою книгу высказываетъ по этому поводу слѣдующія совершенно правильныя соображенія: „Дѣло здѣсь въ физіологической работѣ гортани: произнося отдѣльно *е—а*, мы произносимъ ихъ какъ бы въ два слога, двумя запасами воздуха, послѣдовательно выталкиваемыми изъ легкихъ; произнося же сочетаніе *са*, мы произносимъ одинъ слогъ. Оттого именно при звукахъ *д*, *к*, *р*, произносимыхъ отдѣльно, иногда слышится особый гласный призвукъ послѣ согласнаго элемента. При физіологическомъ объясненіи дѣлается понятно, почему согласный элементъ въ *да* тѣсно и непосредственно соприкасается съ гласнымъ *(а)*, а изъ произносимыхъ въ два слога *д—а*, какъ бы скоро ни произносить обѣ части, одною скоростью *да* не получить“ („Ж. М. Н. П.“ Іюнь 1913 г.).

Что касается *мгновеннаго, не громкаго* произношенія отдѣленныхъ отъ слова согласныхъ звуковъ, то это такая же фикція, какъ и *чистое протягиваніе* ихъ.

Издана азбука, несмотря на дешевизну, замѣчательно хорошо [1]).

М. И. Тимоѳеевъ. 1. Естественный звуковой методъ. Од. 1908. Ц. 50 к.

2. Какъ учить читать по естественному звуковому методу. Од. 1908. Ц. 15 к. 2-е изд., переработанное и дополненное, въ 1910 г. Ц. 25 к.

3. Азбука для обученія грамотѣ по естественному методу съ изображеніемъ видимыхъ органовъ рѣчи и съ рисунками по американской системѣ. Ц. 25 к.

М. И. Тимоѳеевъ въ основу своего способа кладетъ слѣдующее разсужденіе: «Рѣчь есть результатъ очень сложнаго психо-физіологическаго процесса. *Читать вслухъ значитъ говорить*, а потому правильные пріемы обученія чтенію должны вызывать въ ребенкѣ ту же рѣчевую работу, какая въ немъ совершается, когда онъ говоритъ, т. е. они должны быть обоснованы на психо-физіологическихъ законахъ рѣчи».

Анализируя этотъ процессъ, М. И. Тимоѳеевъ приходитъ къ совершенно правильному выводу, что каждое написанное слово есть своего рода *картинка*, представляющая собою *одно зрительное впечатлѣніе* въ видѣ *одного оптическаго цѣлаго*. Поэтому, когда мы читаемъ, то не разсматриваемъ отдѣльныя буквы и не складываемъ ихъ, а воспринимаемъ *цѣлое слово* и даже *нѣсколько* словъ подъ рядъ. Для произнесенія всякаго изолированнаго, взятаго внѣ слова, звука необходима извѣстная работа органовъ рѣчи, которая видоизмѣняется, уменьшается и упрощается, если мы данный звукъ произнесемъ слитно съ другимъ въ какомъ-нибудь слогѣ. Поэтому, строго говоря, *разложить слово на отдѣльные звуки, его составляющіе, невозможно*, и отсюда получается выводъ, что «разложеніе незнакомыхъ дѣтямъ словъ на отдѣльные звуки, практикуемое въ школахъ при обученіи элементарному чтенію, не только *не помогаетъ*, но даже *мѣшаетъ* процессу звукосліянія по буквамъ, не говоря уже о томъ, что всякая подобная попытка *неосуществима*».

Такъ какъ *письмо* передаетъ, хотя и искусственно, живое слово, а *чтеніе вслухъ* есть *превращеніе письма въ живое слово*, то «при обученіи чтенію нужно *перекинуть мостикъ между письмомъ и рѣчью*, т. е., всѣ пріемы обученія обосновать на *психо-физіологическихъ законахъ рѣчи*». Этотъ звуковой методъ авторъ называетъ *естественнымъ*, потому что онъ «даетъ возможность на первомъ же урокѣ вызвать въ ребенкѣ *тотъ самый психо-физіологическій процессъ звукосліянія*, какой въ немъ совершается, когда онъ ведетъ обыкновенный разговоръ;... ему только нужно усвоить *ноты* (буквы и звуки), съ которыми онъ знакомится впервые, тогда *мелодія* (рѣчь или чтеніе вслухъ) зазвучитъ свободно и легко». Существующіе пріемы обученія по звуковому методу сплошь да рядомъ противорѣчатъ психо-физіологическимъ законамъ рѣчи, поэтому и первоначальное чтеніе непохоже на обыкновенную рѣчь, а является *монотонно-пѣвучимъ*, отъ чего приходится потомъ *отучать*.

Все обученіе по методу М. И. Тимоѳеева сводится къ слѣдующимъ четыремъ основнымъ положеніямъ:

---

[1]) Идея американскаго способа положена также въ основу буквареи: г-жи *Дудышкиной* «Я могу читать!», *П. Мироносицкаго* «Словечко» и *Е. Фортунатовой* и *Л. Шлегеръ* «Первые шаги».