

ИЗВЕСТИЯ

АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

РСФСР

27

МОСКВА • 1950

ИЗ ИСТОРИИ
МЕТОДИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА
В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

ТРУДЫ
ИНСТИТУТА МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Е. И. КОРЕНЕВСКИЙ

**ОБЪЯСНИТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ
В РУССКОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ
(1860 -- 1917)**

ПРЕДИСЛОВИЕ

Метод объяснительного чтения прошел в русской школе чрезвычайно сложный путь. В течение ряда десятилетий, начиная со второй половины XIX в., этот метод пользовался самым широким распространением. Об объяснительном чтении говорили программы начальных училищ и средних учебных заведений самых различных типов. Был создан особый тип школьных хрестоматий, приспособленных для уроков объяснительного чтения с учащимися разных возрастов. Лучшие педагоги дореволюционной школы детально разработали методику объяснительного чтения и многочисленные образцы уроков чтения разнообразных художественных произведений и деловых статей.

Трудно назвать кого-либо из видных методистов русского языка прошлого века, кто не принял бы в той или иной мере участия в создании методики объяснительного чтения, в обсуждении этой проблемы. Ф. И. Буслаев, И. И. Срезневский, К. Д. Ушинский, Д. Д. Семёнов, В. И. Водовозов, В. Я. Стоюнин, Н. А. Корф, Н. Ф. Бунаков, Д. И. Тихомиров, Л. И. Поливанов, В. П. Вахтеров, В. А. Флеров, В. П. Шереметевский, В. А. Алферов, — вот далеко не полный перечень лиц, чьи труды способствовали развитию методики объяснительного чтения в русской школе.

Вопросы о цели, содержании и методах объяснительного чтения в начальной и средней школе были предметом многолетних и весьма оживленных споров и не сходили со страниц педагогической печати. Придавая огромное значение чтению в курсе общеобразовательной школы, педагоги прошлого напряженно искали новых путей в методике, вновь и вновь пересматривая свои позиции, критически оценивая практику объяснительного чтения в школах. «В самом начале нашей педагогической работы, — пишет А. Д. Алферов в известной книге «Родной язык в средней школе» (1911), — вопрос об объяснительном чтении был для нас одним из самых мучительных вопросов... И вот теперь, после многих лет работы, стремясь отдать себе отчет в основах этого дела, мы должны признаться, что содержание так называемого объяснительного чтения и сейчас для нас представляется делом спорным».

За годами широкого распространения объяснительного чтения настали годы, когда оно стало осуждаться, признаваться вредным, когда самый термин был изгнан из школьных программ и вслед за тем был предан почти полному забвению. В 20—30-е годы нашего столетия о нем вспоминалось лишь в исторических обзорах методов преподавания да в лекциях методистов русского языка, обычно обращающихся к литературе по объяснительному чтению за наиболее худшими образцами уроков, чтобы показать слушателям, как не следует заниматься в советской школе.

Но когда, казалось бы, объяснительное чтение было основательно забыто, именно к нему все чаще и чаще стала обращаться советская педагогическая мысль в поисках путей улучшения работы начальной

школы, и 1943 г. название «объяснительное чтение» снова нашло себе место в программах начальной школы.

Обращение советской школы к объяснительному чтению ставит в порядок дня изучение наследия дореволюционной школы в области методики чтения. В огромной литературе по этому вопросу, оставленной нам методистами XIX и начала XX столетия, много противоречивого и неясного.

Настоящая работа имеет своей целью освещение основных этапов истории объяснительного чтения в русской школе и выяснение роли лучших представителей дореволюционной школы в развитии методики объяснительного чтения. В центре внимания автора — начальная школа, однако иногда приходилось выходить за пределы поставленной задачи и затрагивать вопросы методики объяснительного чтения в средней школе, так как в методах работы начальных училищ и младших классов дореволюционных средних учебных заведений было много общего, а значительная часть учебных и методических пособий по русскому языку рассчитана была на использование как в одном, так и в другом типе школ.

Годы становления и расцвета объяснительного чтения в русской школе (60—70-е годы XIX столетия) описаны здесь детальнее, чем другие периоды. Вопросы об объяснительном чтении в школе позднейшего времени, в частности, вопрос о спорах, развернувшихся вокруг объяснительного чтения среди педагогов начала XX столетия, даны в более кратком изложении.

Наряду с методическими пособиями, принадлежащими перу видных русских педагогов, и наиболее популярными книгами для классного чтения, в настоящей работе использованы журнальные статьи по вопросам чтения, библиографические обзоры, уроки и планы уроков, публиковавшиеся в периодической печати, школьные программы, отчеты о работе школ и педагогических курсов, циркуляры, инструкции и другие официальные документы.

При описании отдельных фактов из истории объяснительного чтения, а также при характеристике значения того или иного методического пособия или учебной книги, привлекались довольно многочисленные свидетельства современников. К мнениям педагогов более позднего времени автор обращался лишь в единичных случаях.

Глава I

ПРЕДШЕСТВЕННИКИ ОБЪЯСНИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ

1. УРОКИ ЧТЕНИЯ В ШКОЛЕ 50-х ГОДОВ ПО ОТЗЫВАМ СОВРЕМЕННОКОВ

«Ни один предмет, — писал в 1858 году воронежский учитель М. де-Пуле в журнале «Атеней», — не коснеет у нас в такой рутине, как русский язык»¹.

В старой, дореформенной школе не существовало, собственно, и предмета «русский язык»; языку обучали как вспомогательному средству для дальнейшего образования. Начальная школа обучала грамоте, механическому чтению и механическому списыванию с прописей, в средней школе к этому добавлялось изучение грамматики и теории словесности.

Чтению не придавали никакого значения в развитии умственных сил ребенка, поэтому на сознательность чтения мало обращали внимания. Обычно в классе ученики читали одно и то же столько раз, сколько это было нужно для того, чтобы зазубрить текст на память. Лучшим учеником по чтению считался тот, кто мог быстро, не соблюдая знаков препинания, прочитать по книжке, читанной уже несколько раз. От ученика не требовали рассказа прочитанного, никаких других упражнений после чтения не проводилось. Вести такие занятия в школе мог всякий, кто умел сам читать: в каких-либо специальных знаниях учителя нужды не было. Обучать такому чтению можно было, собственно, по любой книге.

В одном из своих докладов Александровскому уездному училищному совету Н. А. Корф говорит, что чтения в настоящем смысле этого слова, т. е. умения прочитать по книге «столь же естественным голосом и с таким же выражением, будто говоришь», в школах еще не достигают, что учителя смотрят на чтение, как на дело второстепенное. «В огромном большинстве русских школ и во всех немецких школах, — писал Корф, — не только не существует выразительного чтения, но чтения вообще; там называют чтением заунывное, однообразное, машинальное припевание, вследствие которого читающий не мыслит во время чтения, а потому и не может передать о том, что читал...

...Детей заставляют читать хором, то-есть всех разом, причем книги у учеников не одни и те же; начинается крик в школе, — это значит, что «школа учится», один читает псалтирь, другой евангелие, третий часослов... и один перекрикивает другого»².

В статье Аппельрота «Об основном народном образовании», помещенной в журнале «Русская беседа» в 1857 году, мы находим такие подробности о приемах занятий по чтению в приходских училищах:

«Чтение же это обыкновенно производится так: ученику задают несколько строк, которые он должен предварительно приготовить, то-есть в них всмотреться, сидя в школе, а потом и дома; память у маль-

¹ М. де-Пуле, Критический разбор книги Разина «Мир божий», журн. «Атеней», 1858, ч. I.

² Н. А. Корф, Об училищах Александровского уезда и Мариупольского округа. «Журнал Министерства народного просвещения», 1867, сентябрь.

чика здоровая, — он и вызубрит этот урок наизусть, а потом и проговорит его, будто читает. Случается ему тут иногда переставить слова и перевернуть эту речь; иногда оно и с рук сойдет, потому что учитель его и не слушает, а только для соблюдения порядка читать заставляет; но иногда и попадается бедняга, тут уже не прогневайся, потасовка будет хорошая»¹.

К этой реалистической картинке Н. А. Добролюбов добавляет: «Все это, к несчастью, слишком справедливо. Еще более: подобный способ обучения употребляется не в одних сельских школах; нередко он переносится даже в уездные училища, употребляется даже в низших классах гимназий и семинарий»².

К. Д. Ушинский в своей статье «Ответ на рецензию г-на Толля» говорит о такой же системе классного чтения: «Вы хотите нас перенести в те блаженные времена, когда класс русского языка в первых классах гимназий и уездных училищ был только процессом чтения»³.

Отмечаем, что Ушинский говорит о механическом чтении в гимназиях и уездных училищах, как о явлении уже изжитом («блаженные времена»). Очевидно, к началу 60-х годов (статья «Ответ на рецензию г-на Толля» написана в 1861 г.) уроки чтения в этих учебных заведениях уже утратили тот характер, который был типичен для предшествующих лет. В приходских же училищах такое чтение было еще господствующим и введение приемов, ведущих к овладению детьми сознательным чтением, происходило значительно медленнее.

К каким результатам приводило обучение механическому чтению? Обратимся к свидетельству лучших наших педагогов 60-х годов.

К. Д. Ушинский рассказывает: «В моей педагогической практике мне приходилось экзаменовать множество детей, поступающих в младшие классы наших учебных заведений, и между ними весьма редко встречал я таких, которые были бы сколько-нибудь правильно подготовлены к серьезному чтению. Весьма часто 10-летние дети, даже из достаточных семейств, или едва умели читать, или если читали бойко, то не могли дать никакого отчета в прочитанном и сколько-нибудь правильно и не каракульками написать самое простое предложение без грубых ошибок. Даже умеющие порядочно выражать изустно содержание того, что прочли, и понятно записать простую мысль, были редким исключением»⁴.

Д. Д. Семенов, сообщая о проверке на практике в одном из петербургских женских учебных заведений книги Ушинского «Детский мир», свидетельствует, что дети 10, 11 и 12 лет дома были подготовлены по большей части плохо. «Многие из них читали с трудом, некоторые довольно бегло, но и те и другие без всякого сознания, совершенно машинально»⁵.

Н. Ф. Бунаков говорит, что в приходских школах дело обучения было поставлено плохо. За три-четыре года дети (и то далеко не все) научились только кое-как по складам разбирать печатную книжку без всякого понимания да списывать прописи⁶.

¹ «Русская беседа», 1857, кн. 8, стр. 67—68.

² Н. А. Добролюбов, Избранные педагогические высказывания. М., 1939, стр. 143.

³ К. Д. Ушинский, «Ответ на рецензию г-на Толля», Собрание педагогич. сочинений, изд. 4-е, СПб., 1913, стр. 571.

⁴ К. Д. Ушинский, Избранные педагогические сочинения. М., 1938, т. I, стр. 140.

⁵ «Журнал Министерства народного просвещения», 1862, апрель, стр. 6.

⁶ Н. Ф. Бунаков, «Как я стал и как перестал быть учителем учителей» 1905, стр. 36.

Журналы конца 50-х годов, когда вопрос о необходимости добиваться сознательного чтения в школах ставился на очередь и горячо обсуждался в печати, приводят целый ряд зарисовок с натуры, характеризующих, как читали дети в приходских училищах. Даем здесь две небольшие выдержки:

1. «Класс перед нами; попросим же какого-нибудь мальчика что-нибудь прочитать... Вы слышите только один набор слов, вы не замечаете, чтобы читавший понимал то, что читает. Спросите его, что он такое прочел, — он с изумлением взглянет на вас и это изумление будет вам ответом»¹.

2. «Наконец, Никифоров начал читать, но кто не знает, как читают у нас ученики во всей России! Несколько раз я пробовал останавливать Никифорова и спрашивал у него объяснения некоторых слов, но всякий раз оказывалось, что ни он, ни все ученики не могли объяснить»².

Интересное наблюдение сделал Н. А. Корф. В книге «Русская начальная школа» он пишет, что в огромном большинстве школ «старого закала» почти никто из учеников не бывал в состоянии, прочитав верно и бегло строку самого легкого содержания, передать смысл прочитанного. Иной ученик, прочитав три слова: «Два петуха подрались», не был в состоянии сказать, о чем он читал: о человеке, о птице, о книге или еще о чем. При этом Корф добавляет, что старой школе не удавалось добиться от своих учащихся «одновременного совершения процесса чтения и уразумения читаемого», но ученик понимал читаемое, если читал не сам, а его сосед по парте³.

Много лет спустя, образец такого именно чтения учащихся наблюдал В. П. Вахтеров в одной из школ грамоты, сохранившей во всей неприкосновенности приемы обучения и воспитания дореформенного времени. Рассказ Вахтерова об этом приводим здесь полностью:

«Начинающие ученики громко заучивали: буки-аз-ба, веди-аз-ва. Старшие учили каждый свой особый урок. При чтении никто не обращал ни малейшего внимания на смысл читаемого. Мне хотелось узнать, сохранилась ли в детях естественная, казалось бы, способность постигнуть смысл простой фразы, выраженной понятными словами. У старших учеников, обучавшихся 4-й год в школе, служила книгой для классного чтения священная история. Я выбрал статью об Иосифе. Один ученик прочитал фразу: «Иосиф был самый любимый сын Иакова».

Я спросил ученика, о чем он прочитал. Ответа не было. Я спросил его товарищей, — то же молчание. Я упростил вопрос и спросил, чей был сын Иосиф. Ответа никакого. Я заставил учеников вновь повторить эту, словно заколдованную фразу. Я помогал им наводящими вопросами, а дети смотрели на меня удивленными глазами. Они, казалось, даже не понимали, чего от них требуют. Было ясно, что они даже не подозревали о возможности пересказать прочитанное. Четырехлетняя привычка к бессмысленному, механическому чтению убила в них самую возможность разумного отношения к читаемому.

Но меня удивил один мальчик, только что поступивший в школу. Он не умел читать и учил азбуку. Прислушавшись к тому, что происходило в старшем отделении, он встал и сказал: «А я понял, о чем они читали: «Иосиф был сын Иакова, и его любил отец».

¹ Д. С., «Журнал для воспитания», 1857, № 10.

² К. О Мекешин, «Без вины виноватые», «Журнал для воспитания», 1857, № 6.

³ Н. А. Корф, Русская начальная школа, изд. 4-е, СПб., 1872, стр. 113.

И странное дело! То, что сказал новичок, ученик, еще не забытый механической долбней, сейчас же поняли старшие ученики. Они теперь знали, в чем дело, и повторяли мне содержание измучившей нас всех фразы.

У меня явилась надежда на то, что теперь, может быть, и старшие ученики, ободренные успехом новичка, в состоянии будут понять смысл и другой какой-нибудь прочитанной фразы. Но моя надежда оказалась тщетной. Ученик прочитал далее: «Позавидовали Иосифу братья его, возненавидели его и ссорились с ним». И когда я спросил его, о чем он прочитал, он быстро отвечал: «Иосиф был сын Иакова, и его любил отец». То же самое повторили и его товарищи. Я подумал, что если мы будем читать не об Иосифе, а о ком-нибудь другом, то ученики скорее отрешатся от единственной, усвоенной ими мысли; я перевернул в книге несколько страниц. «Моисей пас стада тестя своего, гнал овец по пустыне и пришел к горе Хорив», — прочел ученик. «Про кого ты прочитал?» — спрашиваю ученика. «Про Иосифа, — отвечал тот. — Иосиф был сын Иакова, и его любил отец»...

И это были самые обыкновенные дети. Учительница-черничка даже хвалила их. Наверное, они поступили сюда, в эту ужасную школу, такими же живыми, любознательными и понятливыми, как этот новичок, разрешивший все наши недоумения с Иосифом. И если они оказались слабоумными и тупыми, то вся вина исключительно одной школы и царящих в ней методов обучения¹.

Механическое, без всякого понимания, чтение учащихся было типичным явлением в народных школах 50-х годов. Оно было естественным следствием применения схоластических методов обучения грамоте и ведения уроков чтения, а также отсутствия сколько-нибудь подготовленных учителей и более или менее подходящих книг для чтения. Такое чтение часто сохранялось у человека на всю жизнь, так что приходится признать, что знаменитый гоголевский лакей Петрушка, который, читая книги, «не затруднялся» содержанием прочитанного, — совсем не карикатура. «Ему было решительно все равно, — пишет Гоголь, — похождение ли влюбленного героя, просто букварь или молитвенник: он все читал с равным вниманием, но если бы ему подставили химию, он и от нее бы не отказался. Ему нравилось не то, о чем он читал, но больше самое чтение, или лучше сказать, процесс самого чтения, что вот-де из букв вечно выходит какое-нибудь слово, которое иной раз чорт знает что и значит»².

Эти строки из «Мертвых душ» Гоголя имеют много общего с приведенными выше выдержками из корреспонденций в педагогических журналах. В образе Петрушки Гоголь осмеял один из типичных недостатков обучения в русской школе I половины XIX в.

Проникновение в русскую школу новых методов обучения чтению определялось широким общественно-педагогическим движением, начавшимся в России в конце 50-х годов.

В связи с возросшим интересом к народному образованию и к развитию отечественной школы, перед русским обществом чрезвычайно остро стал вопрос о постановке преподавания родного языка. Схоластические методы, царившие в школе, не могли обеспечить все возраставшей потребности в людях, способных владеть словом и пером. В журнале «Морской сборник» в 1856 г. появилась статья Бем «О вос-

¹ В. П. Вахтеров, «Объяснительное чтение с воспитательной точки зрения», журнал «Обозрение», 1901, № 1.

² Н. В. Гоголь, Избранные произведения. Детгиз, М., 1937, стр. 517.

питании», в которой автор, между прочим, высказал свой взгляд на место отечественного языка в школе и подчеркнул значение уроков чтения. Статья имела большой успех и вызвала целый ряд ответных статей, в которых содержится много высказываний, интересных для характеристики взглядов на содержание и методику преподавания языка.

В конце 50-х годов началась деятельная разработка вопросов о том, как обучать детей грамоте, как изучать в школе грамматику, как научить детей сознательному чтению. Составлялись проекты новых программ, которые подвергались рассмотрению на педагогических советах гимназий, на собраниях учителей уездных и приходских училищ, в заседаниях Петербургского педагогического общества, а также на страницах педагогических и общелитературных журналов. Разрабатывались и горячо обсуждались новые методы преподавания русского языка в школах, соответствующие требованиям, которые предъявляла школе жизнь. Созывались специальные съезды преподавателей, посвященные рассмотрению вопросов преподавания языка.

2. Ф. И. БУСЛАЕВ. — ПРАКТИЧЕСКИЙ МЕТОД ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА

Ф. И. Буслаев ввел в русскую школу новый метод обучения языку, получивший название «практического» и являющийся ближайшим предшественником объяснительного чтения.

В 1844 г. в книге «О преподавании отечественного языка» Буслаев следующим образом сформулировал положения, на которых должно основываться изучение языка в школе:

«1. Приводи дитяти все явления языка таким образом, как поступает сама природа, то есть помощью изустного выражения непосредственных впечатлений, помощью разговора и чтения.

2. Формы речи, коими ученик умеет уже пользоваться, доводи до его сознания разбором, следовательно, путем анализа.

3. С разбором соединяй синтезис, совокупление отдельного в практических упражнениях.

4. Соединяй внешнее с внутренним, форму с содержанием»¹.

Эти положения определили собой содержание практического метода преподавания языка, метода, поставившего перед русской школой задачи перестройки старых способов изучения грамматики и сыгравшего значительную роль в развитии отечественной методики языка, в частности, методики чтения.

Установив в своей книге, что основой теоретических знаний по языку и практических умений учащихся должно являться чтение писателей, Буслаев указал и направление занятий по чтению в школе.

О чтении при начальном обучении Буслаев говорит очень сжато. Этому вопросу он уделяет место в разделе «Опыт преподавания» в главе «Начальная грамматика», и уже этим сразу подчеркивается, что для Буслаева чтение в школе имеет служебное значение: оно дает материал для наблюдений по грамматике, для ее изучения. «Дети и приготавливаются к грамматике, и начинают, и продолжают и оканчивают ее чтением и письмом», — говорит Буслаев². Задача чтения — «нечувствительно приуготовить учеников к уразумению главных начал грамматики»³.

¹ Ф. И. Буслаев, О преподавании отечественного языка. Учпедгиз, М., 1941, стр. 54—56. В дальнейшем ссылки на эту книгу делаются по тому же изданию.

² Ф. И. Буслаев, О преподавании отечественного языка, стр. 45.

³ Там же, стр. 126.

Буслаев требует прежде всего, чтобы дети были приучены читать так, как говорят, чтобы их «отклоняли сколько возможно от чтения чисто механического»¹. Для времени, когда обучение грамоте велось обычно по буквослагательному методу, это было весьма важное требование.

Буслаев указывает и путь, каким следует идти, чтобы избежать механического чтения: перечитывание одного и того же выражения до тех пор, пока дети не поймут его и не прочтут как следует, а также логический и вещественный разбор. При разборе сказки Пушкина «О рыбаке и рыбке» Буслаев дает пример такого чтения и разбора текста по строкам. Этот способ вчитывания в текст, нарушающий, с точки зрения современной нам методики, целостность восприятия текста, во времена Буслаева пользовался широким распространением среди педагогов (и не только русских). Сам Буслаев применял его на уроках в I классе 3-й Московской гимназии². Дробление текста на отдельные строчки и частые остановки при чтении с детьми, мы находим потом и в примерных разработках уроков И. И. Срезневского, и в разборе сказки «О рыбаке и рыбке» К. Д. Ушинского, и в методических пособиях Д. Д. Семенова, и в уроках молодого Н. Ф. Бунакова.

Под разбором логическим на первоначальной стадии изучения языка Буслаев подразумевает отыскивание подлежащего через сказуемое и дополнение, отыскивание сказуемого и дополнения через подлежащее и т. д., не употребляя при этом упражнения самых терминов.

За логическим разбором следует разбор вещественный — объяснение значения слов. Термин «вещественный» был новым для русской школы тех лет, когда выходила в свет книга «О преподавании отечественного языка». Буслаев заимствовал его с французского языка, переводя этим словом французское «*réelle*». Впоследствии вещественный разбор стал неременной принадлежностью уроков классного объяснительного чтения.

Чтобы убедиться, действительно ли учащиеся поняли смысл прочитанного предложения, Буслаев рекомендует заставлять детей «сказать то же самое другими словами, некоторым образом перевести». После разбора предложений более сложных и длинных и нового перечитывания текста следует устный или письменный пересказ всего прочитанного текста, в чем Буслаев видит начало собственным сочинениям детям.

Замечательно, что, предлагая такие разнообразные упражнения при чтении, Буслаев придает им определенную целенаправленность. Он говорит: «Образуя судительную силу детей и уча их правильному чтению, они развязывают дар слова и учат грамматике»³. Таким образом, Буслаев ставит перед первоначальными уроками русского языка широкие задачи: научить детей читать правильно, не механически (термин «сознательное чтение» в это время еще не был выдвинут), развивать их речь («дар слова») и учить грамматике, давая материал для наблюдения различных грамматических явлений. Вся эта работа должна проводиться на основе развития мышления детей («судительной силы»).

Влияние книги Буслаева на развитие методики преподавания русского языка в школе было исключительно велико. Она шла вразрез с прочно установившимися в средней школе приемами изучения схоластической грамматики, она впервые в России поставила вопрос о

¹ Ф. И. Буслаев, О преподавании отечественного языка, стр. 121:

² Ф. И. Буслаев, Мои воспоминания, М., 1897, стр. 139.

³ Ф. И. Буслаев, О преподавании отечественного языка, стр. 122.

чтении и развитии дара слова учащихся, как основе обучения родному языку. По выражению одного из современников, книга Буслаева «дала сильное движение вопросу о преподавании отечественного языка»¹.

Следует отметить, что отдельные места книги Буслаева «О преподавании отечественного языка» под заглавием «Краткое руководство к первоначальному преподаванию русского языка» были выпущены для учителей в 1867 г., несмотря на то, что за 23 года, прошедшие со дня выхода 1-го издания методического труда Буслаева, и в жизни русской школы, и в методах преподавания языка произошли большие изменения.

Основные положения книги «О преподавании отечественного языка» были разработаны для практического применения в школах в «Конспекте русского языка и словесности», составленном в 1852 г. Буслаевым совместно с А. Галаховым по заказу Главного управления военно-учебных заведений.

Детально разработанные, четко, в виде параграфов инструкции, сформулированные положения «Конспекта» оказали заметное влияние на постановку преподавания не только в военно-учебных заведениях, для которых, собственно, «Конспект» и составлялся. На целый ряд лет «Конспект» стал практическим руководством для преподавателей русского языка учебных заведений самых различных типов.

В «Конспекте» Галахова и Буслаева намечено три «степени» изучения языка в военно-учебных заведениях: 1 — изучение «исключительно практическое» (приготовительный класс), 2 — грамматика практическая (I—II классы), 3 — грамматика теоретическая (III—IV классы).

Для нашей темы особенно важна первая степень обучения языку — изучение «исключительно практическое», подробно изложенное в «Конспекте». Главная цель «исключительно практического» знакомства с русским языком в подготовительном классе — «практическим путем передать ученику формы и правила языка, приготовить материал для прохождения... этимологии и синтаксиса». Цели второстепенные состоят:

«1) В заготовлении материала не только для грамматики, но и для других частей словесности.

2) В развитии ума, в обогащении его познаниями и в возбуждении в сердце благородных чувств.

3) В образовании вкуса.

4) В умении выражать свои собственные мысли».

«Конспект» определяет, что занятия по языку в стадии исключительно практического знакомства с ним должны состоять из чтения, разбора прочитанного, заучивания («учения») наизусть, упражнений в правописании, устном и письменном рассказывании. В основу всех этих занятий положено чтение: сознательное чтение образцовых произведений должно было познакомить с самим языком прежде, чем начнется изучение грамматики.

Авторы назвали рекомендуемое ими занятие — «отчетливым чтением». Определение, которое они дают этому названию, показывает, что мы, несомненно, имеем здесь дело с предшественником объяснительного чтения: «Отчетливое чтение состоит в ясном уразумении прочтенного, а для этого надо понять главную мысль и дать отчет в частностях, по которым главная мысль проведена».

¹ А. Филонов, Русские педагогические журналы. «Журнал Министерства народного просвещения», 1861, ноябрь.

«Конспект» насчитывает целых девять видов разбора прочитанного материала: 1) вещественный (материальный), 2) логический, 3) разбор внутренней связи между частями сочинения, 4) разбор смысла читанного, 5) этимологический, 6) просодический, 7) орфографический, 8) разбор относительно знаков препинания, 9) разбор с целью нравственного воспитания.

Такая причудливая смесь видов работы над содержанием прочитанного и заключенными в нем мыслями, с одной стороны, и над выяснением различных грамматических понятий, орфографических и пунктуационных правил, — с другой, является естественным следствием того двойственного положения, которое занимали уроки чтения в буслаевском методе практического изучения русского языка.

На первое место среди различных видов разбора «Конспект» ставит разбор вещественный, которому авторы «Конспекта» придают общеобразовательное значение. Он заключается в объяснении «неизвестных предметов и неясных, смешанных понятий детского возраста о чем бы то ни было». Авторы указывают, что вследствие очень ограниченного круга знаний у учащихся приготовительного класса «об одном каком-нибудь предмете, упомянутом в сочинении, придется поговорить достаточно», однако предупреждают учителей, что вдаваться в тонкости и лишние подробности при этом разборе не следует.

Особенно важно отметить, что авторы «Конспекта» считают основным предметом всех занятий по русскому языку, в том числе и чтения, — развитие мысли и дара слова учащихся, и, кроме того, ставят перед школой задачу воспитательного чтения («разбор с целью нравственного воспитания»).

Характерно еще, что в «Конспекте» перед чтением, кроме того, поставлены те же задачи, которые впоследствии были столь обычными для уроков объяснительного чтения, — дать учащимся запас исторических сведений и первых понятий о природе. Поэтому учителю, кроме чтения образцовых произведений русских писателей, вменялось в обязанность чтение рассказов из русской истории и описаний минералов, растений и животных.

В качестве метода, свойственного различным занятиям при изучении русского языка в приготовительном классе, «Конспект» рекомендует метод сократический: «рядом искусных вопросов доводить самих детей до понятия о том, что им знать нужно».

Таковы основные положения «Конспекта русского языка и словесности» в части «исключительно практического» изучения языка в приготовительных классах военно-учебных заведений.

В программу занятий I и II классов «Конспект» ставит практическую грамматику, цель которой — добиться у учащихся «правильного употребления языка в разговоре и письме». Так же, как и для приготовительного класса, в основу занятий по языку здесь кладется чтение с вещественным, логическим и другими видами разбора, усложняющимися от класса к классу.

Таким образом «Конспект» Галахова и Буслаева является практической разработкой, в применении к условиям военно-учебных заведений, — книги Буслаева «О преподавании отечественного языка». «Конспект» оказал большое влияние на практику работы школы, о чем можно судить по высказываниям современников, придававших иногда «Конспекту» едва ли не большее значение, чем основному труду Буслаева. Так, П. Зеленецкий в журнале «Семья и школа» пишет: «Книга Буслаева («О преподавании отечественного языка». — Е. К.) мало изменяла дела в гимназической программе... Началом фактиче-

ского обновления гимназического курса языка и словесности мы должны считать 1852 г., когда явился «Конспект...», «составленный гг. Галаховым и Буслаевым»¹.

Обе работы Буслаева способствовали развитию критической мысли в методике; их самым внимательным образом изучали и применяли на практике. К концу 50-х годов метод Буслаева получил распространение в средних учебных заведениях самых различных типов. Было издано несколько учебников грамматики — Перевлесского, Классовского, Минина и др., в той или иной мере применявших идеи Буслаева на практике (недаром современники называли их учениками Буслаева). Различные по своему качеству, все эти учебники содержат в себе хрестоматийный материал — литературные тексты, не только для грамматического, но и для вещественного разбора, «из которого то проверяется, то выводится теоретическое содержание параграфов учебника»². В учебниках грамматики этого времени дается обычно большое количество вопросов: катехизация, почти совсем неизвестная нашей старой школе, заняла здесь видное место. Классовский, автор весьма популярного в 50-х и 60-х годах учебника русского языка, отводит на занятия грамматикой детей 10-летнего возраста всего лишь одну четверть того времени, которое назначалось для работы по языку, остальное время шло на чтение и разбор текста.

Практический метод преподавания языка в школе стал предметом самых ожесточенных споров в среде педагогов конца 50-х и начала 60-х годов. Он находил в эти годы и горячих сторонников, и значительное количество противников, причем и те и другие часто основываются уже на определенном опыте школьной работы по новому методу.

Приводим здесь высказывания учителей — сторонников буслаевского направления о том, как они понимают задачи практического метода.

а) «Каждое грамматическое правило, каждый род или вид литературных произведений, как прозаических, так и поэтических, должны быть изучены не иначе, как чтением, из которого и должны быть выводимы и самые теории языка и словесности»³.

б) «Сущность практического метода преподавания отечественного языка заключается в том, что вместо зазубривания грамматики и правил изучается самый язык по искусно подобранным образцам»⁴.

Противником практического метода было прежде всего учебное начальство, которому казалось, что новые приемы занятий по языку, так не похожие на старые, привычные приемы заучивания грамматических определений и правил, не могут принести добра школе.

Начальственные соображения против практического метода не без иронии формулированы Разиным в его ответе на упомянутую выше статью Бема в «Морском сборнике»:

1) «Практические занятия так просты и легки для учителя и воспитанников, что они почти вовсе не занятия, не служба».

2) «Чтение в классе образцовых произведений словесности — не занятия. Учитель ничего не делает, а ходит в класс только чтобы почитать».

¹ П. Зеленецкий, Обзор преподавания русского языка, журн. «Семья и школа», 1874, № 3.

² В. Классовский, Русская грамматика. Курс 1-й, изд. 3-е, 1865, стр. 111.

³ Владимиров, О цели и приемах обучения русскому чтению, «Воспитание», № 4, 1863.

⁴ Журн. «Учитель», 1867, № 9—12, Статья без подписи.

3) «Результат практических занятий не так легко может быть оценен: начальству трудно видеть меру усердия преподавателя и успехов учеников»¹.

Против практического метода в преподавании языка неоднократно выступает и «Журнал Министерства народного просвещения». Вот два наиболее типичных для политики этого журнала суждения.

Ам. Добротворский в статье «Педагогические наблюдения над практической методою преподавания русского языка и критический взгляд на нее»² приходит к такому заключению:

«Так называемая чисто практическая метода преподавания, как всякого языка вообще, так и отечественного, есть метода фальшивая, односторонняя, неполная, и для всех вообще учебных заведений, в которых предполагается сообщить твердое, основательное отчетливое знание языка, есть метода недостаточная».

Тремя годами позднее в том же журнале А. Филонов пишет:

«Умы педагогов русских сбились сами с толку и других путают. Не знаешь, кому и чему следовать. Безурядица страшная господствует почти во всех статьях, трактующих о преподавании словесности и языка. Замечательно, что нововводители и проектисты громят все старое, рутинное, рушат и ломают, а нового ничего не создают. Непроницаемой завесой скрыта истина, путь к ней загроможден и завален всякого рода неудачными, скороспелыми, ни к чему доброму не ведущими теориями и воззрениями. Скажем яснее: теперь пала всякая теория... Идите куда хотите и как знаете: дорога открыта»³.

В этих последних словах ясно чувствуются отголоски той напряженной борьбы, которая происходила между сторонниками нового направления и защитниками старых, привычных приемов изучения грамматики. Мы останавливались на этом вопросе и приводили мнения различных сторон по вопросу о практическом методе, чтобы дать представление о том, в какой обстановке рождалась методика чтения, значение которого в общей системе занятий по языку провозгласил Буслаев.

Фаланга приверженцев старого была, повидимому, многочисленной, однако в начале 60-х годов в педагогической и общей прессе довольно редко встречаются возражения против практического метода, которые были бы так резко формулированы, как у цитированных выше авторов из «Журнала Министерства народного просвещения». Практический метод в эти годы пользуется широким распространением, о применении его говорят на съездах учителей и на педагогических советах учебных заведений, по этому методу строятся образцовые уроки, которые публикуются на страницах педагогических журналов.

В предисловии к «Практической русской грамматике» Перевлесского читаем: «Взявши в основание своей деятельности старую истину: «Учимся для жизни, а не для школы», преподаватели все учат грамматике исключительно *практически*» (курсив наш. — Е. К.).

В предисловии к «Детскому миру» К. Д. Ушинский определенно свидетельствует: «В настоящее время в нашем учебном мире довольно уже распространена та совершенно справедливая мысль, что при изучении отечественного языка знакомству с грамматическими правилами должно предшествовать знакомство с самим языком и практический навык в его употреблении. Сколько мне известно, в младших классах

¹ «Морской сборник», 1856, № 14.

² «Журнал Министерства народного просвещения», 1859, декабрь.

³ А. Филонов, План хрестоматии, «Журнал Министерства народного просвещения», 1862, июнь, стр. 192.

всех учебных заведений (в которые только поступали дети от 9 до 12 лет) обучение отечественному языку начинается чтением и рассказом прочитанного»¹.

О том же говорит и П. Басистов в предисловии к известной своей книге «Для чтения и рассказа»: «О том, как практическая метода изучения языка полезна для развития детских способностей, как она развивает язык ребенка и в то же время действует на его мыслительную способность, — распространяться излишне. Полезность этой методы признана уже за аксиому»².

В практическом методе преподавания русского языка, нашедшем такое широкое применение в средней школе 50—60-х годов, сказалась недооценка точно очерченного круга систематических знаний. Во многих случаях доходили до крайностей, до отрицания значения грамматической теории для младшего возраста, отказа от учебников грамматики, и это, естественно, приводило к недовольству методом. В конце 60-х годов этот метод вызывает реакцию со стороны многих передовых словесников, которые и внесли в него существенные поправки. Но несомненно, что в истории методики русского языка практическому методу принадлежит видная положительная роль: он направлен был против словесно-догматического изучения грамматики, безраздельно господствовавшего в русской школе до появления практического метода, и ставил перед учителем задачу развития мысли и речи учащихся. Большая заслуга метода практического преподавания русского языка в том, что, ставя в основу занятий по этому предмету чтение текста, он способствовал развитию и совершенствованию методов чтения.

Необходимо отметить, что такой педагог, как Н. А. Добролюбов, высказывал свое согласие с практическим методом преподавания языка, считая его прогрессивным явлением в жизни русской школы.

«Нам всегда казалось, — пишет он в рецензии на книгу Новаковского «Этимологический курс русского языка», — что обучение русскому языку в низших классах должно, главным образом, содействовать развитию способностей учащихся и расширению круга их сведений. Читая с детьми произведения лучших отечественных писателей, заставляя детей пересказывать содержание прочитанного, объясняя им подробности, содержащиеся в рассказе, учитель имеет в виду познакомить их с предметами, дотоле им неизвестными, приучить их к связности суждений и к стройности изложения. При этом мимоходом, как дело самой последней возможности, могут быть сообщаемы различные грамматические определения»³.

От метода практического преподавания языка, разработанного Буслаевым, и ведет свое начало объяснительное чтение, причем чтение текста было сначала лишь частью урока русского языка, и текст имел не самодовлеющее значение, а использовался лишь в качестве материала для уяснения того или иного грамматического явления, объяснения орфографии, знаков препинания и т. д.

Вещественный и логический разборы введены в практику русской школы Буслаевым задолго до того, как стал бытовать термин «объяснительное чтение». В учебнике одного из последователей Буслаева, насаждавших практический метод преподавания русского языка, — Перевлесского, мы находим подробное изложение вопроса о веще-

¹ К. Д. Ушинский, Избранные педагогические сочинения, 1939, ч. 1, стр. 172.

² П. Басистов, Для чтения и рассказа. Хрестоматия для первоначального преподавания русского языка. М., 1862, стр. 1.

³ Н. А. Добролюбов, Избранные педагогические высказывания. М., 1939, стр. 359.

ственном и логическом разборах, очень напоминающее страницы любого методического пособия по объяснительному чтению поры его расцвета.

Вещественный разбор Перевлесский определяет как «разбор отношения слов», а логический — как «разбор отношения мыслей». Он говорит о том, что вещественный разбор не должен простирается на каждое встретившееся слово, что следует ограничиваться объяснением только слов «невразумительных» или подающих повод к сообщению какого-нибудь «дельного знания, общепригодного или применительного к быту и положению учащихся», что вещественный и логический разбор должен сообразоваться с силами учащихся и быть «чуждым всякой научной обстановки».

Но в «Практической русской грамматике» мы находим дальше строки, в которых ярко сказывается различие между методом изучения языка, пропагандируемым Перевлесским, и выросшим из этого метода объяснительным чтением.

«Предоставляя широкое поприще вещественному разбору, — пишет Перевлесский, — мы постоянно должны смотреть на него и как на *приготовительное к грамматике средство* (курсив наш. — Е. К.) и, следовательно, им доходить до уяснения тех понятий, которые впоследствии передаются уже как известные»¹.

То же самое назначение — содействовать усвоению грамматики — Перевлесский дает и логическому разбору.

Служебную роль чтения подчеркивают в своих статьях и докладах и другие педагоги конца 50-х и начала 60-х годов: «Чтение объяснительное — главное, существенное средство для практического изучения языка, — пишет учитель 6-й петербургской гимназии М. Николенко в брошюре «О практических занятиях по русскому языку и о некоторых приемах преподавания»².

Это не мешало сторонникам практического метода преподавания языка, так сказать, предшественникам объяснительного чтения, чрезмерно увлекаться вещественным разбором. Тот же Перевлесский в учебнике, предназначенном для изучения грамматики, так много занимается объяснением значения слов, стремится так много дать учащимся всяких полезных для них сведений, что это дало право одному из видных педагогов 60-х годов Д. Д. Семенову иронически заметить, что в учебнике Перевлесского есть «все из естествознания и немножко из грамматики».

Приводим в заключение выдержку из циркуляра по управлению Киевским учебным округом за 1859 г., содержащую сообщение учителя Черниговской гимназии Страховского о том, как он ведет уроки русского языка в младших классах.

«Изучение отечественного языка, по современному воззрению, признано ныне единственно верным — исключительно практическое... Каждый урок я начинаю чтением, чтобы дети приобрели навык в искусстве произношения, чтобы, слушая мое чтение, замечали, что и как читается, и из того выводили бы заключение, как должно читать, сопровождая чтение краткими объяснениями слов и выражений. После того заставляю ученика прочитанное мною прочесть таким же образом и, смотря по надобности, исправляю недостатки в произношении. По прочтении я спрашиваю ученика, о чем он читал, где останавливался

¹ П. Перевлесский, Практическая русская грамматика, ч. I, изд. 3-е, СПб., 1859, стр. IV.

² М. Николенко, О практических занятиях по русскому языку и о некоторых приемах в преподавании, СПб., 1863, стр. 7.

и для чего, заставляю его перечистить все предложения, значение которых я объясняю наглядно, заставляя написать на доске короткие, состоящие не более, как из двух слов предложения, например: «стол стоит», «солнце светит», «глаза глядят». Дальше у Страховского следуют уже занятия собственно грамматические; работа над предложением, выяснение главных его членов и пр.

Из этого описания отчетливо видно, как метод практического изучения русского языка привел к упражнениям в чтении. Чтение у Страховского лишь первая — и не основная — часть урока русского языка, подготовляющая ко второй, грамматической части и дающая для нее материал. Но заботы учителя о выразительности чтения детей, об отчетливом понимании ими содержания прочитанного заставляют увеличивать эту первую часть урока; значение ее в уроке вырастает.

Соединение в одном уроке различных элементов чтения, смыслового разбора текста и объяснения грамматического материала было типичным явлением для школы 50-х годов. Несколько позднее, в 60-е годы, уроки чтения выделяются из общих занятий по языку, за ними закрепляется название уроков объяснительного чтения, но тесная связь этих уроков с упражнениями по грамматике сохранялась в русской школе еще долгое время.

Так практический метод преподавания языка, провозглашенный Буслаевым, приводит к объяснительному чтению. В одной из статей, посвященных памяти Буслаева, было высказано о нем такое мнение:

«В 1844 году он явился у нас родоначальником... важного, можно сказать, самого существенного предмета народного образования. Я разумею объяснительное чтение, методику которого он впервые установил у нас»¹.

Буслаев, конечно, не принадлежит к числу тех методистов, которые принимали непосредственное участие в разработке вопросов объяснительного чтения, но как основоположник всей методики преподавания родного языка в нашей школе, выдвинувший «практический» метод, в результате применения которого впервые стали разрабатываться приемы обучения детей сознательному чтению, он, действительно, может считаться ближайшим предшественником тех педагогов, которые разрабатывали методику объяснительного чтения в русской школе.

3. И. И. СРЕЗНЕВСКИЙ О ЧТЕНИИ

Одним из фактов проявления общественного интереса к вопросам преподавания русского языка в школе в самом начале 60-х годов было выступление академика И. И. Срезневского. Крупный ученый филолог изложил в нескольких публичных лекциях, прочитанных в Петербургском университете, свой взгляд на то, как следует поставить обучение языку в школе. Лекции эти в 1860 и 1861 гг. были напечатаны в «Русском педагогическом вестнике» и в «Известиях Академии наук» под названием: «Об изучении родного языка и особенно в детском возрасте. Из бесед И. И. Срезневского». Признавая улучшение преподавания русского языка делом, «близким к сердцу каждого, кто сердцем близок детям», Срезневский ратует в своих «Беседах» за изучение родного языка в школах, горячо протестует против схоласти-

¹ В. Ермилов, Живое слово, журн. «Педагогический листок», 1898, кн. 3, стр. 35.

ческого преподавания грамматики, против засилья в школе логико-грамматического разбора.

«Беседы» Срезневского достаточно хорошо известны в нашей методической литературе, однако, приходится отметить, что, характеризуя содержание и значение этой работы Срезневского, авторы обычно мало останавливаются на высказываниях его по вопросам чтения. Так обстоит дело и в изложении содержания «Бесед», данном в книге Н. С. Державина «Основы методики преподавания русского языка», изданной в 1917 г., и в статье Л. А. Булаховского «Измаил Иванович Срезневский» в журнале «Русский язык в школе», напечатанной в 1940 г.¹ Между тем взгляды Срезневского на постановку чтения в школе, изложенные в «Беседах», в свое время оказали влияние на школьную практику и представляют большой интерес для исследующего вопрос об истории методики чтения в русской школе. К вопросу об истории объяснительного чтения «Беседы» имеют самое непосредственное отношение, поэтому мы и останавливаемся здесь на характеристике высказываний Срезневского о методике чтения в школе, рассыпанных в разных местах I и II части этой книги.

Отдельные замечания по вопросу о чтении в школе мы находим и в других работах Срезневского, относящихся к более позднему времени, однако эти работы не получили такого распространения в педагогической среде, как «Беседы», и не оказали заметного влияния на занятия по русскому языку в младших классах школы.

Считая родной язык «важнейшим условием и орудием образования каждого человека отдельно и образованности народной вообще», Срезневский ставит чтение во главу угла занятий по родному языку, имея в виду преимущественно чтение тех произведений, которые дают возможность ознакомить детей с сокровищами русской народной речи.

«Чтение с рассказом и писание, разборы и упражнения, вот чем должен занимать учитель своих учеников во время уроков, — требует Срезневский. — Надо приучить детей «всматриваться в смысл читаемого» и выговаривать внятно и выразительно, «упрочить в детях внимательность к содержанию читаемого, к приемам выражения, к правильному употреблению слов отдельно и в связи».

Чтобы приучить детей отличать «более важное от менее важного и неважного», после чтения необходим пересказ, не только полный, но и сокращенный².

Указывая, что чтение должно давать пищу не только воображению детей, но и стремлению их знать, что есть или было, Срезневский подчеркивает необходимость объяснений учителя, «возбуждаемых чтениями из книги».

Признавая, таким образом, что уроки чтения должны преследовать образовательные цели, Срезневский весьма скромное место отводит вещественному разбору, который должен остаться «в границах приличной умеренности», не отвлекая учащихся от главного дела, а только помогая им. Назначение вещественного разбора, по мнению Срезневского, быть лишь средством к пониманию слов и смысла их соединений. Имея, повидимому, в виду известные ему примеры неумеренного пользования вещественным разбором, Срезневский ирони-

¹ Л. А. Булаховский, Измаил Иванович Срезневский. «Русский язык в школе», 1940, № 6.

² И. И. Срезневский, Об изучении родного языка и особенно в детском возрасте, ч. I, стр. 57 и 80.

чески замечает, что на выслушивание всякого рода любопытных рассказов учителя по поводу различных слов, встречающихся в разбираемых статьях, нехватит человеческой жизни.

Как и при практическом методе Буслаева, чтение Срезневского имеет все же служебную роль. Рекомендую внимательно изучать с детьми читаемый текст и объяснять им непонятные места, Срезневский видит цель всей этой работы не столько в усвоении детьми содержания прочитанного, сколько в ознакомлении их с богатствами «чистого народного языка», выяснении значения отдельных слов и связей между словами («смысловых соединений»), в особенности — выражений, которые обозначают одно нераздельное представление. Срезневский рекомендует «постоянные упражнения наблюдательности, внимательности, смысленности, обращенные на родной язык, такие упражнения, из которых каждое направлено было бы к действительному усвоению того или другого из богатств или особенностей языка»¹.

Чтение, по Срезневскому, должно сопровождаться упражнениями в словообразовании, объяснениями и усвоением правописания, подысканием синонимов. «Чем более будут они (учащиеся) приучены заменять слова и выражения другими, одинаковыми и сходными по значению, тем лучше будут их понимать и вместе правильнее и легче ими пользоваться»².

Срезневский считает необходимым даже письменные объяснения учащимися значения слов из прочитанного текста и приводит любопытный образец такой работы:

«Со страстей» — со страху, с испугу, от ужаса; страсть — испуг...

«Несколько спустя» — спустя несколько времени, немного позже; потом. Спустить — с-пустить, как от-пустить, вы-пустить; пуцу, пустить, пустят, пустишь, выпущен...».

Такими разнообразными упражнениями заменяет Срезневский грамматический разбор, безраздельно господствовавший в дореволюционной школе.

Замечательно, что, не будучи практиком-преподавателем школы, Срезневский сопровождает публикацию своих лекций примерными уроками, которые являются прекрасной иллюстрацией основных положений его бесед. Остановимся на рассмотрении первых уроков родного языка, разработанных Срезневским. По замыслу автора, эти уроки должны привести детей к овладению смыслом и употреблением всех «общеважных» слов и выражений, к умению заменять одни слова и выражения другими, устно пересказывать прочитанное, а вместе с тем правильно читать и правильно писать слова. Срезневский назвал эти уроки «объяснительными чтениями».

В качестве материала для своих «объяснительных чтений» Срезневский, как и Буслаев, берет «Сказку о рыбаке и рыбке» Пушкина. Медленно, по 6—7 строчек за урок, идет чтение сказки. После двух-трех вопросов, выясняющих понимание детьми прочитанного («Что же мы прочли?»), следуют вопросы, имеющие целью выяснить, как понимают дети значение слов: «Что это невод?», «Что это пряжа?», «Не знаете ли чего-нибудь сделанного из пряжи?», «Что такое море?», «Что такое синее море?», «Что значит у самого синего моря?». Попутно замечается, что слова «год» и «лето» означают одно и то же.

Прочитанные строчки подвергаются дальнейшему разбору и используются для самых разнообразных наблюдений:

¹ И. И. Срезневский, Об изучении родного языка и особенно в детском возрасте, ч. I, стр. 40.

² Там же, ч. II, стр. 19.

По грамматике — понятие о сложных словах, связи слов между собой, употребление предлогов и союзов («маленьких слов, которые прячутся промеж других»).

По орфографии и пунктуации — почему в словах «старик», «старуха» пишется «а»? Когда употребляется точка?

По фразеологии — как понять, какими выражениями заменить Пушкинские «бог с тобой», «ступай себе»?

По лексике — «первое наставление» о словах сродных: «старуха» — «старик» — «старичок»; «старый» — «ветхий» — «древний»; «год» — «лето».

На подобные уроки Срезневский отводит два года. Вслед за ними идут уроки «второго ряда», цель которых — приучать детей вникать в связи слов и выражений, в условия связного изложения и научить ими пользоваться. Основа этих уроков тоже в чтении, вникании в смысл читаемого, но уже не только в частный, но вместе и общий, в последовательность частей. Здесь чтение сопровождается делением прочитанного на части, более распространенными объяснениями учителя, историческими комментариями тех или иных мест текста, упражнениями в делении текста на части и более углубленным разбором языка.

Срезневский не считает, что его уроки в какой бы то ни было степени разрешают вопрос о форме и характере преподавания. По его мнению, только опыты и широкая «педагогическая гласность» могут установить методы и программы обучения родному языку. Провозглашение Срезневским необходимости искать истину путем опыта в школе и публичного обсуждения этого опыта характеризует Срезневского как передового педагога, стоящего на уровне прогрессивных педагогических взглядов 60-х годов. Между взглядами Срезневского и Буслаева на ведение уроков чтения в школе можно отметить существенные различия. Срезневский меньше внимания уделяет вещественному разбору, занимающему такое видное место в системе Буслаева. У Срезневского больше упражнений языкового характера, заданий по лексике и фразеологии и значительно меньше грамматического разбора и орфографических упражнений после чтения.

Однако современники с полным основанием находили у того и другого автора то общее, что роднило их мысли и воспринималось педагогической практикой 60-х годов в первую очередь: провозглашение чтения основой занятий по языку в школе, требование углубленной работы над усвоением детьми прочитанного, признание образовательного значения чтения в школе и необходимости объяснений учителя, сопровождающих чтение.

В литературе существует мнение — впервые оно высказано Н. Автономовым в «Филологических записках» в 1912 г.¹, что педагогическо-дидактические статьи Срезневского не имели для школьной практики большого значения. Академик Л. А. Булаховский в указанной выше статье в журн. «Русский язык в школе» тоже утверждает, что беседы Срезневского «ни в свое время, ни после, не оказали заметного влияния на школу»². Такое утверждение нам представляется недостаточно точным в отношении вопроса о постановке чтения в школе. Хотя методике чтения в беседах Срезневского уделено значительно меньше места, чем вопросам преподавания грамматики, но новые, оригинальные, передовые для своего времени мысли Срезневского о постановке уроков чтения в школе далеко не бесследно прошли для русской

¹ Н. Автономов, Что сделал И. И. Срезневский для изучения русского языка. «Филологические записки», 1912, вып. I—IV.

² Л. А. Булаховский, И. И. Срезневский. «Русский язык в школе», 1940, № 6, стр. 77.

школы и в значительной мере содействовали формированию методической мысли 60-х годов. Взгляды его имели широкое распространение в педагогической литературе этих лет; на первых опытах объяснительного чтения в школе определенно сказалось влияние Срезневского. В журнальных статьях, касающихся проблем чтения в школе, рядом с именем Буслаева неизменно приводится и имя Срезневского в качестве авторитета при разрешении вопроса о цели и приемах обучения чтению. В подтверждение этого приводим несколько примеров:

а) В одном из протоколов педагогического совета Вологодской губернской гимназии, опубликованных в «Циркулярах» по Петербургскому учебному округу в 1863 г., книга Срезневского «Об изучении родного языка...» числится в списке руководств, принятых для преподавателей, наряду с книгой Буслаева «О преподавании отечественного языка» и «Конспектом» — Галахова и Буслаева. При этом Педагогический совет Вологодской гимназии счел необходимым отметить «здравые и оригинальные суждения и замечания» Срезневского о преподавании отечественного языка.

б) Н. Лавровский в статье «Обзор учительских съездов в 1862 году» рекомендует сочинения Срезневского и Буслаева для учителей уездных училищ¹.

в) В обширной статье Владимирова в журнале «Воспитание» за 1863 год, посвященной вопросу о том, как должно быть поставлено чтение в училищах военного ведомства, книга Срезневского «Об изучении родного языка...» признается основным пособием для обучения чтению в подготовительных низших и средних классах. Там же указывается, что занятия объяснительным чтением по «Детскому миру» Ушинского, описанные известным педагогом Д. Д. Семеновым в № 4 «Журнала Министерства народного просвещения» за 1862 г. (самая ранняя публикация опыта объяснительного чтения), «вполне соответствуют мнению Срезневского»².

г) Выпуская в 1868 г. пособие «Опыт дидактического руководства к преподаванию 9—11-летним детям в школе и дома по книге «Дар слова» и картинам «Времена года», Д. Д. Семенов помещает в предисловии список авторов, работами которых он руководствовался при составлении книги. Имя Срезневского в этом списке стоит между именами Буслаева и Ушинского.

д) В 1866 г. в отчете В. В. Авилова о работе Московской учительской семинарии военного ведомства рассказывается о том, как слушатели семинарии впервые осваивали приемы объяснительного чтения. Когда слушатели в своих практических занятиях стали слишком увлекаться «реальным разбором», преподаватель, чтобы выправить этот недостаток, читал и разбирал с ними статьи Паульсона, Семенова и Срезневского и этим подготовил «переход к объяснительному чтению в тесном смысле этого слова»³.

Этих примеров, представляется нам, достаточно для того, чтобы определить, насколько значительно было влияние Срезневского на методистов-практиков 60-х годов.

Мы должны признать в Срезневском одного из зачинателей объяснительного чтения в русской школе, чей горячий призыв к работе над пониманием детьми читаемого нашел живой отклик в среде лучших

¹ Н. Лавровский, Обзорение учительских съездов в 1862 г., «Журнал Министерства народного просвещения», март—апрель, 1863.

² Владимирова, «О цели и приемах обучения русскому чтению», «Воспитание», 1863, № 4.

³ «Педагогический сборник», 1866, кн. VII, стр. 324.

педагогов. «Беседы» Срезневского, усвоенные практическими работниками школы, легли, наряду с книгами Буслаева, в основу методики объяснительного чтения, получившей в 60-е годы более детальную разработку в трудах Ушинского, Семенова и других педагогов этих лет.

4. КНИГИ ДЛЯ КЛАССНОГО ЧТЕНИЯ В ШКОЛЕ 50-х ГОДОВ

Применение тех или иных методов в преподавании любого предмета находится в самой тесной зависимости от качества материала, предлагаемого принятыми в школе учебными пособиями и учебниками. Методы занятий по чтению в значительной мере определяются содержанием и характером материала в книгах для классного чтения. Что же собой представляли те книги, которые имели обращение в школе 50-х годов? Остановимся на краткой характеристике хрестоматий, пользовавшихся в эти годы наибольшим распространением.

П. Максимович — «Друг детей». Книга для первоначального чтения. Издавалась с 1839 г. и пользовалась широкой известностью, выдержав до 1882 г. 19 изданий и не изменив своего, по выражению автора, «преимущественно нравственного» направления. Ученым комитетом Министерства народного просвещения была одобрена для средней школы, но применялась и в приходских училищах.

Большая часть книги — перевод известного в первой половине века немецкого издания Ph. Wilmsen «Der deutsche Kinderfreund» (Berlin, 1810).

Часть глав книги «Друг детей» является простым переводом на русский язык немецкого текста, другие — переделаны автором «сообразно потребностям русского воспитания».

Ставя основной своей целью — внушать детям «добрую нравственность», «Друг детей» содержит прежде всего рассказы, служащие «к развитию добрых чувствований и к поощрению рассудка». В этих рассказах выводятся дети с различными дурными наклонностями и дети — образцы всяческих добродетелей. Показательны самые заголовки рассказов: «Худовоспитанные дети», «Дурная привычка», «Благотворительное дитя», «Неблагодарный ученик», «Добрые чувствования», «Печальные следствия излишней резвости» и т. д. Русскими в этих рассказах были, собственно, только имена: вместо немецких имен были поставлены Антоны, Тимофеи и Федосии.

В следующих разделах книги имеются статьи о вселенной, о земле и ее обитателях, о человеке и сохранении здоровья, об отношениях людей между собой в благоустроенных государствах, а также небольшой географический очерк о государствах Европы. Изложение этого материала пересыпается слащавыми поучениями:

«О, не забывайте, любезные дети, что осмотрительность нужна во всяком предприятии, особливо же там, где опасность близко угрожает жизни» (стр. 188).

«Слуги обязаны служить хозяевам или господам своим старательно, по совести и охотно исполнять все то, в чем они условились с хозяином или господином, который взял их в услужение к себе» (стр. 258).

К этому переводному материалу Максимович добавлял очерк русской истории — обзор на 10 страницах истории княжений и царствований от Рюрика до Александра I и описание некоторых достопримечательностей Петербурга и киевских пещер.

Язык книги тяжелый, с большим количеством церковно-славянизмов, например:

«Велики и несказанны преимущества, которыми всеблагий бог наделил человека. Будем радоваться сим преимуществам и благодарить бога за них, благоразумно и по совести пользуясь ими и стараясь сохранить их» (стр. 163).

В последующих изданиях своей книги, уступая требованиям времени, Максимович вносил художественный материал из русских авторов. В 50-х годах в «Друге детей» мы находим басни Крылова и Дмитриева, стихи Жуковского, Майкова, Я. Грота, Ростопчина и Шишкова, а также особый раздел «Пословицы и поговорки». Некоторые педагоги, вообще весьма отрицательно относившиеся к содержанию книги Максимовича, отмечают, тем не менее, что он первый из всех составителей ввел в книгу для чтения образцовые произведения русских поэтов, и признают это исторической заслугой Максимовича¹.

И. Пенинский — «Книга для чтения и упражнений в языке». Издавалась с 1847 года; в 1854 году вышла уже пятым изданием. Предназначалась для уездных училищ и гимназий, но за неимением лучшего употреблялась и в приходских училищах.

У Пенинского довольно обильный материал для чтения, расположенный по жанрам:

а) «Притчи, повести и анекдоты», — переводный материал, больше всего «из Круммахера»; здесь же находим Одоевского (Дедушка Ириней) и даже отрывки из «Капитанской дочки» Пушкина.

б) «История» — отдельные рассказы на исторические темы.

в) «Описания» — рассказы о редкостных птицах, животных, насекомых, преимущественно переводные, а также географические описания — отрывки из Карамзина и др.

г) «Рассуждения»: «Вечерние размышления о мире», «Эмблемы» и т. д.

д) «Басни» — самый большой из разделов книги; в V издании ее мы находим 45 басен Дмитриева, Крылова, Хемницера и Измайлова.

Кроме того, в книге Пенинского были даны образцы лирических жанров: песни, идиллии, баллады, элегии, оды и т. д.

Такой подбор материала и расположение его приноровлены были к нуждам средних и старших классов средней школы и ни в какой мере не могли соответствовать задачам первоначального чтения. В критике с полным основанием отмечалось, что некоторые статьи книги Пенинского были не по силам ученикам уездных училищ и низших классов гимназий. Только полным отсутствием подходящих книг можно объяснить тот факт, что книга Пенинского до начала 60-х годов была принята в некоторых приходских училищах.

А. Галахов — «Русская хрестоматия для детей, или книга для первоначального чтения и практического изучения русского языка». Книга издавалась с 1843 г., в 1860 г. вышло уже VII ее издание.

Для хрестоматии Галахова характерен вообще религиозный и слашаво-патриотический дух. Этим обстоятельством, вероятно, и объясняется, почему Министерство народного просвещения усердно рекомендовало эту книгу для школ, а учебное начальство в округах вводило ее не только в средних школах, но даже в приходских училищах, для которых она не подходила еще в большей степени, чем книга Пенинского.

Хрестоматия Галахова разделяется на две части: «Проза» и «Стихи». В первой части — статьи религиозного содержания, статьи из ис-

¹ Д. Д. Семенов, Русская книга для первоначального чтения, журн. «Женское образование», 1888, № 6—7, стр. 396.

тории, повести и рассказы, драматические пьесы, письма и статьи из естественных наук.

Собственно литературный материал в отделе прозы занимает далеко не первое место. В этом отделе всего восемь статей, из которых часть весьма сомнительного достоинства.

«Как вы счастливы, любезные дети. У вас есть маменьки, которые о вас заботятся: чего бы вы ни захотели, чего бы вы ни задумали — все готово для вас. Несколько глаз смотрят за каждым вашим шагом»... — таково начало первого из рассказов этого раздела¹.

Отрывок из «Робинзона Крузо» с присоединением к нему диалога нравоучительного содержания, два рассказа Анны Зонтаг, действующими лицами в которых являются некие Филандр и Фердинанд, сказка Андерсена «Гадкий утенок» и два рассказа Дедушки Иринея — вот и все содержание литературного раздела «Русской хрестоматии».

Самый пространный, по числу статей, раздел прозы — «Из естественных наук» составлен без какой бы то ни было системы. 2—3 статьи, содержащие описание явлений природы («Основные понятия о растениях», «Течение, засыпание и линяние животных»), длинные, на несколько страниц, сухие географические описания («Степь и пустыня», «Небо») и, наконец, повествования о необычайных случаях в природе («Кровавые дожди», «Животные, падающие вместе с дождем»).

Во 2-й части книги подобраны стихотворения на две основные темы: стихи религиозно-нравственного содержания и стихи о временах года. Кроме того, даны, как это было принято во всех хрестоматиях того времени, басни.

Таково содержание книги для чтения, едва ли не самой распространенной в русской школе конца 50-х годов.

А. Р а з и н — «Мир божий». Руководство по русскому языку для подготовительных классов военно-учебных заведений. Впервые издана в 1856 г.

Книга получила весьма широкое распространение в конце 50-х и начале 60-х годов. По ней читали и в военно-учебных заведениях, для которых она и предназначалась, и в гимназиях Министерства народного просвещения, и в уездных училищах, и даже в некоторых приходских училищах. Эта же книга были принята и в воскресных школах для взрослых.

Для своего времени книга Разина была замечательным явлением, и в истории методики обучения русскому языку в школе ей, несомненно, принадлежит значительная роль.

В предисловии к «Миру божьему» автор говорит, что он написал эту книгу для занятий, составляющих курс «исключительно практического знакомства с языком», и излагает основные положения «Конспекта» Галахова и Буслаева о назначении чтения в подготовительном классе: а) развивать мышление читателей, напрягать их внимание, приучать их вникать в содержание прочитанного; б) обогащать их ум; в) возбуждать религиозные и патриотические чувства; г) способствовать к образованию вкуса посредством знакомства с изящными образцами.

В соответствии с указаниями «Конспекта» Галахова и Буслаева Разин предназначает свою книгу для разбора прочитанного (вещественный, логический, смысловой и т. д.), для учения наизусть и для упражнений в правописании: сначала ученик списывает с книги, потом пишет наизусть или под диктовку.

¹ А. Г а л а х о в, Русская хрестоматия для детей, изд. IV. М., 1855, стр. 67.

Практически реализуя основные методические указания авторов «Конспекта», являющегося официальным и таким образом в какой-то мере обязательным для составителя учебной книги документом, Разин в «Мире божьем» дал книгу, по содержанию вполне оригинальную, ни в какой мере не подсказанную авторами «Конспекта». Избрав в качестве эпиграфа своей книги изречение «Знание — есть сила», Разин излагает в ней научные данные по самым разнообразным вопросам. Жизнь природы, человек, борьба человека с враждебными силами природы, история — все это пространно изложено на страницах «Мира божьего». Кроме того, там же дано описание некоторых технических производств.

Чрезвычайно оригинальна форма изложения в книге «Мир божий»: вся книга представляет собой одно связное повествование, непрерывный рассказ о животных, растениях, земле, небе, человеке и т. д. В это повествование вкраплены кое-где стихотворения Пушкина, Лермонтова, Жуковского, Кольцова, отрывки прозаических произведений Гоголя и Загоскина.

Книга Разина — один из самых ранних и очень ярких опытов создания книг реального направления. В этом отношении она была передовым явлением для своего времени, предвосхищавшим идеи 60-х годов о необходимости распространения через школу полезных знаний. Но реальное, утилитарное в книге Разина заслоняло собою все остальное. «Мир божий» давал много материала для подготовки детей по всем предметам и очень мало — для изучения русского языка. 50 отрывков из сочинений лучших писателей, отрывков по преимуществу стихотворных, было слишком мало для работы с детьми, тем более, что некоторые из этих отрывков не соответствовали возрасту, для которого предназначалась книга. В ней было мало материала для рассказывания, которому передовые учителя стали придавать такое большое значение в деле обучения сознательному чтению. Один из современных Разину педагогов, — воронежский учитель М. де-Пуле, насчитывал на 473 страницах книги Разина едва 130 таких, которые могли бы быть использованы для рассказывания и заучивания наизусть¹.

Применение «Мира божьего» в занятиях с детьми несомненно осложнялось и непрерывной нитью повествования, отсутствием деления книги на статьи. Книга была слишком трудна для первоначального обучения учащихся русскому языку, поэтому в 50-х годах, когда вышло «Родное слово» Ушинского, «Мир божий» обычно рекомендовалось брать для учащихся лишь после того, как они прочтут обе части «Родного слова».

«Друг детей» Максимовича, «Книга для чтения» Пенинского, «Хрестоматия» Галахова и «Мир божий» Разина — вот все, чем располагала школа конца 50-х годов. Кроме этих книг, для чтения употребляется иногда «Практический курс грамматики» Перевлесского, содержащий довольно много текстов русских писателей. Но выбор литературного материала и расположение его у Перевлесского подчинялось задачам изучения грамматики и таким образом, по выражению Н. Ф. Бунакова², «ложная основная идея сильно подрывала достоинство» сборника Перевлесского, как книги для чтения.

Ни одна из названных выше книг не могла удовлетворить потребностям школы и требованиям оформляющейся в эти годы новой педа-

¹ М. де-Пуле, Об учебниках и книгах для чтения. «Журнал для воспитания», 1858, № 4.

² Н. Ф. Бунаков, Просмотр русской литературы с педагогической точки зрения, журн. «Русский начальный учитель», 1905, № 6.

гогики. Распространение новых методических идей, вполне естественно, поставило как неотложную задачу требование — дать школе книгу для чтения, соответствующую этим идеям. В конце 50-х годов вопрос о книге для классного чтения становится одной из самых популярных проблем. Необходимость хорошей книги для классного чтения остро ощущается учителями. Об этом пишут в журналах, говорят на учительских съездах.

«По чем же учить детей русскому языку?» — настоятельно спрашивает М. де-Пуле в 1858 г. в своих статьях в журнале «Атеней»¹ и в «Журнале для воспитания»². Он разбирает учебные хрестоматии своего времени, не может признать их удовлетворяющими потребностям школы и приходит к заключению, что необходимо составление новой книги для чтения.

Учитель гимназии Гордзиевский в 1857 г. заявляет: «Употребляемые до настоящего времени книги для чтения и хрестоматии считаю совершенно несостоятельными; готов думать, что они не только не способствуют развитию детей, но едва ли даже не задерживают».

Конечно, особенно неудовлетворительно обстояло дело с чтением в приходских училищах. Не было ни одной книги для чтения, составленной применительно к задачам этих школ и к возрасту учащихся. Приходилось пользоваться книгами, предназначенными для уездных училищ и гимназий, книгами, материал которых был недоступен пониманию детей, обучавшихся в приходских училищах.

Новые методические идеи проникали и в приходские училища, учитель стремился научить детей сознательному чтению, а достичь этого, при отсутствии соответствующего пониманию детей материала, было крайне затруднительно.

В № 12 журнала «Воспитание» за 1862 г. было напечатано письмо учителя приходского училища гор. Павловска Воронежской губернии Александра Шкляревского, чрезвычайно живо повествующее о том безвыходном положении, какое создалось в приходских училищах Воронежской губернии с книгами для чтения. До 1861 г. в этих училищах применялась преимущественно книга Пенинского, недоступная пониманию детей, а потом Харьковский учебный округ ввел для приходских училищ хрестоматию Галахова, еще более «неудобную» и к тому же недоступную по цене (75 коп.).

Но в большинстве начальных школ России вообще не было никаких учебных книг для классного чтения, и после окончания азбуки каждый ученик читал по своей, иногда совершенно не соответствующей возрасту, книге. Вот несколько свидетельств современников о том, как происходило классное чтение в дореформенной школе:

Неизвестный автор

«Я видел часто, что и как читают малютки — ученики этого училища: они знакомятся с грамотой по устарелой методе, давно брошенной, и по книгам, самым разнокалиберным и самым бросовым. Каких азбук вы не увидите перед учениками, каких книг для упражнения в чтении, совсем непонятных для детского возраста! У одного какая-нибудь математическая, у другого астрономическая, у третьего — историческая, у кого начатки христианского учения, у кого грамматика, у кого география или другая какая-нибудь книжонка без начала и конца, не имеющая никакого интереса для малютки-ученика»³.

¹ М. де-Пуле, Разбор книги Разина «Мир божий», «Атеней», 1858, ч. I.

² М. де-Пуле, Об учебных книгах для чтения. «Журнал для воспитания», 1858, № 4.

³ «Мои желанья N. училищам». «Журнал для воспитания», 1860, № 11.

Директор училищ Тамбовской губернии.

«Дети после букваря все учатся читать по разным книгам, добываемым у меня и т. п. Не говоря уже о неприменимости к детскому пониманию этих книг и об оригинальности содержания некоторых из них (один из учеников учился грамоте по старинному переводу «Кандида», другой читал «Историческую красавицу» Брамбеуса), учитель не имеет возможности помогать детям даже при механическом чтении. Разнообразный выбор книг объясняется тем, что родители, даже богатые, считают потерянную всякую гривну, издержанную на покупку книги, и стараются добывать их даром»¹.

*Учитель приходского училища г. Павловска, Воронежской губ.
Александр Шкляревский.*

«Вот вам класс так называемый чтения. Один ученик читает «Гуак, или Непреоборимая рыцарская верность», другой — историю Кайданова, третий — басни Ефремова, четвертый — «Мальтийского кавалера, или же ужасы какого-то подземелья». Что вы тут сделаете? Займетесь беседой, рассказом? Хорошо. Но все это возможно сегодня, завтра, нужно же что-то и для механизма чтения, который тоже необходим.

Не забудьте и то, что в том же классе человек с десять или более учат азбуку, кто с начала, кто с конца; столько же учащихся таким же образом — склады. Много только что начинающих читать. Урок продолжается два часа, много ли при разнородных книгах можно учителю уделить время для каждого? Полторы минуты, не более.

Этому много может помочь одно только совокупное чтение. Здесь учитель поясняет читанное, объясняет встретившиеся незнакомые слова и, спрашивая нескольких, удостоверяется в их понимании. Но совокупное чтение тогда лишь возможно, когда у учащихся будут одинаковые книги»².

Количество показаний такого рода легко можно было бы увеличить. Эти отзывы о чтении в начальных школах самых различных уголков России настолько единодушны, что мы с уверенностью можем сделать вывод: картина, нарисованная приведенными выше отрывками статей из журналов 60-х годов, была характерной для многих провинциальных начальных школ.

В печати, педагогической и общей, говорилось о необходимости улучшения способов обучения грамоте, о необходимости добиваться сознательного, осмысленного чтения от учащихся.

Чтобы чтение в школе было осмысленным, нужно было сделать его общим для всего класса, а это возможно было лишь при наличии книги для чтения, приуроченной к возрасту и развитию детей. Вопрос этот поставлен был на очередь жизнью. Это было самое первоочередное, что необходимо было сделать для улучшения работы школы. И в 60-е годы мы являемся свидетелями многочисленных попыток составления таких книг.

Крайняя необходимость в такой детской книге признана была и Ученым комитетом Министерства народного просвещения, который объявил в апреле 1861 г. конкурс на составление книги для народных училищ и младших классов гимназии, выставив требование, чтобы эта книга была «главным пособием для умственного и нравственного развития при первоначальном образовании»³.

¹ Циркуляр по Харьковскому учебному округу за 1861 г.

² Журн. «Воспитание», 1862, № 12.

³ «Журнал Министерства народного просвещения», 1861, апрель.

Таким образом в школе конца 50-х годов XIX столетия начинает распространяться практический метод преподавания русского языка и развиваться интерес к классному чтению, как основе изучения языка. Возникает проблема сознательного чтения учащихся. Для разрешения ее, кроме книг, соответствующих новым задачам классного чтения, школе необходимо было создание теории — разработка дидактических и методических вопросов, которые возникали при занятиях. Эта задача и была разрешена в шестидесятые годы созданием методики объяснительного чтения.

Глава II

ВОЗНИКНОВЕНИЕ ОБЪЯСНИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ

(60-е годы XIX в.)

1. ОБЪЯСНИТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ В ВОСКРЕСНЫХ ШКОЛАХ

Название «объяснительное чтение» было знакомо русской школе еще в начале 50-х годов, однако более или менее широкое распространение оно получает лишь с конца 50-х годов, в связи с деятельностью воскресных школ.

Воскресные школы в России — глубоко самобытное явление. По самой своей идее они резко отличаются от воскресных школ Западной Европы, имевших преимущественно религиозный, конфессиональный характер. Чтение молитв и евангелия, изучение истории ветхого и нового завета не играли в большинстве русских воскресных школ главной, ведущей роли. Возникновение наших воскресных школ является прямым следствием распространения в русском обществе конца 50-х годов XIX столетия идеи просветительства, стремления просветить народ, поднять его умственный кругозор, подготовить к участию в общественной жизни страны.

Воскресные школы начали открываться в России с 1858 г. и быстро получили широкое распространение не только в столицах и губернских городах, но и в сравнительно небольших населенных пунктах. «Пора учить народ настала», — писал в известной статье «Воскресные школы» К. Д. Ушинский¹. ...«Народ наш дозрел, наконец, до той степени, когда учение его сделалось неизбежным, жизненным вопросом»².

Народ в массе своей был неграмотным, и первое, с чего надо было начинать, — это обучить его грамоте, научить читать и понимать прочитанное. Это и стало первоочередной задачей воскресных школ.

Воскресные школы открывались по общественной инициативе и на общественные средства. В сознании своего долга перед народом, передовые люди того времени добровольно и безвозмездно шли работать в эти школы, несли свои знания неграмотным и малограмотным подросткам и взрослым, преимущественно рабочим и мастеровым. Имена лучших педагогов — Пирогова, Ушинского, Водовозова, Стоюнина и Корфа — связаны с деятельностью первых воскресных школ. Они содействовали открытию этих школ, направляли работу в них добровольных преподавателей. О большом значении воскресных школ для просвещения народа писал в 1862 г. Н. Г. Чернышевский. Отмечая, что у нас только еще десятки воскресных школ, он находил, что для России с ее 60-миллионным населением нужны десятки тысяч таких школ³.

Первый период деятельности воскресных школ в России был очень непродолжительным. Возникнув в 1858 г., воскресные школы в середине 1862 г. были закрыты распоряжением Министерства, признавше-

¹ К. Д. Ушинский, Собрание педагогических сочинений. Изд. 4-е, СПб., 1913, т. I, стр. 172.

² Там же, стр. 186.

³ Н. Г. Чернышевский, Научились ли? Избр. педагогич. сочинения. М., 1940, стр. 168.

го, что в этих школах преподается учение, «направленное к потрясению религиозных верований, к распространению социальных понятий о праве собственности, к возмущению против государства»¹.

Несмотря на такой краткий период существования, воскресные школы 50—60-х годов имеют большое значение в истории нашей отечественной школы: они внесли свежую струю в дело просвещения и прежде всего в методику первоначального обучения. По выражению В. П. Вахтерова, воскресные школы скорее, чем школы для учащихся-детей, должны были «привести учебный материал в тесную связь с жизнью, с потребностями учащихся»².

Не связанные обязательными программами, свободные от рутины, руководимые преподавателями-энтузиастами, воскресные школы положили начало некоторым новым методам, получившим затем широкое распространение не только в воскресных школах, открывавшихся позднее, но и во всех школах страны. Этому, несомненно, много содействовал свободный доступ всех желающих на занятия в воскресных школах и широкое обсуждение вопросов методики работы этих школ на собраниях и в печати.

В воскресных школах нашел применение звуковой метод обучения грамоте, тогда как повсеместно в России господствовал еще метод буквослагательный. По свидетельству Я. В. Абрамова, автора книги «Наши воскресные школы», применение звукового метода в московских воскресных школах было до того новым явлением, что это обстоятельство было отмечено во всех сообщениях об этих школах³.

Во многих воскресных школах обучение грамоте велось по методу Золотова. Одно из необходимых требований этого метода — понимание обучающимися значения каждого прочитанного слова. Чтение по таблицам и руководству Золотова сопровождалось объяснениями смысла прочитанных слов и фраз, иногда беседами на темы, подсказанные прочитанным словом. Так применение новых способов обучения грамоте в воскресных школах содействовало появлению особого метода работы по чтению: работа объяснительного характера стала совершенно обязательной частью уроков чтения.

Чтение было главным предметом занятий в воскресных школах. Так, в Подольской школе в Киеве на чтение отводилось две трети⁴, а в петербургских воскресных школах половина всего учебного времени⁵.

Ставя своей целью всестороннее развитие учащихся, преподаватели воскресных школ вступали со своими слушателями в беседы при всяком малопонятном им слове, встретившемся при чтении. Путем таких бесед малограмотным слушателям сообщались сведения по самым различным отраслям человеческого знания. В программах воскресных школ не было отдельных предметов; их заменяло чтение.

Особый характер чтения в воскресных школах подчеркивается во всех публикациях о программе их занятий. Вот несколько выдержек из статей, содержащих сообщения о работе воскресных школ:

Тверская воскресная школа: «В круг предметов обучения входит:

¹ Я. В. Абрамов, Наши воскресные школы. СПб., 1900, стр. 61.

² В. П. Вахтеров, Внешкольное образование народа. М., 1896, стр. 160.

³ Я. В. Абрамов, Наши воскресные школы. СПб., 1900, стр. 50.

⁴ Л. Струнина, Первые воскресные школы в Киеве. «Киевская старина», 1898, V, стр. 495.

⁵ Я. В. Абрамов, Наши воскресные школы, СПб., 1900, стр. 30.

закон божий, обучение азбуке и осмысленному чтению»¹.

Петербургская Андреевская школа: «Преподают в ней грамота, письмо, арифметика, чтение с объяснением и рисование»².

Петербургская школа фехтовально-гимнастического кадра. «Занятия распределены таким образом: 1) 2 часа закон Божий, 1½ часа чтение с объяснением и чистописание, ¼ часа отдыха»³.

Выражение «чтение с объяснением», встречающееся почти в каждой публикации, постепенно было заменено более коротким — «объяснительное чтение», — быстро вошедшим в жизнь начальных и средних школ самого различного типа.

О том, что распространение метода объяснительного чтения связано с практикой воскресных школ, мы имеем прямое свидетельство известного педагога В. А. Золотова, игравшего весьма заметную роль в организации воскресных школ в Петербурге. В примечании к III отделу своей книги «Упражнения в чтении и умственном развитии» он пишет: «Весь этот отдел служит примером пояснительного чтения, о котором стали упоминать собственно только по открытии воскресных школ»⁴.

В записках одной из видных деятельниц по организации воскресных школ Н. В. Стасовой имеются интересные страницы, посвященные описанию работы коллектива петербургских интеллигентов, объединившихся в общем стремлении нести просвещение в народные массы. Стасова говорит, что главным предметом обсуждения на собраниях преподавателей воскресных школ был вопрос об объяснительном чтении. На этих собраниях много было горячих споров о том, как вести объяснительное чтение со взрослыми учащимися. «Борцами за этот вопрос, — пишет Стасова, — выступали* такие люди, как педагоги Золотов, Ремезов. Одни отстаивали объяснение «каждого слова», что завело бы и учителя и ученика в тущубу самых разнородных понятий и только спутало бы головы учащихся. Золотов стоял за обучение в самых узких рамках понятий, а Ремезов смешивал сравнениями. Как теперь помню объяснение, которое он предлагал давать учащимся о рте человека: «Между двойным забором (ряды зубов) качается подвижный мост (язык) и проводит в глубокую пещеру». Было и смешно и грустно от таких речей почтенного педагога... Но собрания эти были все-таки очень важны, как единение людей во имя одной общей идеи»⁵.

В этих спорах преподавателей воскресных школ начала 60-х годов, впервые осваивавших новый метод чтения, заключалось уже многое из того, что впоследствии стало характерным для различных направлений в методике объяснительного чтения поры его расцвета. Мнение, что каждое слово прочитанного текста должно быть разъяснено учащимся, существовало, как видно из записок Стасовой, в самую раннюю пору, можно сказать, в самые первые дни жизни объяснительного чтения в русской школе. И опасность такого увлечения была уже очевидна для многих педагогов, имевших отношение к деятельности воскресных школ.

¹ Статья «Воскресные школы» в журн. «Народное чтение», 1860, кн. 6, стр. 200.

² П. Троицкий, *Ход открытия воскресных школ*, журн. «Руководство для сельских пастырей», 1860, № 21.

³ Там же.

⁴ В. Золотов, *Упражнения в чтении и умственном развитии*. Изд. 7-е, СПб., 1863, стр. 23.

⁵ В. В. Стасов, *Воспоминания о моей сестре*. «Книжки недели», апрель, 1896, стр. 184.

О том, какое значение придавалось объяснительному чтению в деле обучения взрослых в воскресных школах, свидетельствуют замечательные строки из цитированной выше статьи К. Д. Ушинского: «...Когда народ заявляет свое серьезное желание учиться, тогда мы чувствуем, что не умеем еще учить его. Особенно страдает так называемое объяснительное чтение; и нечего читать, и мы не умеем объяснять. Но во всех тех преподавателях, которых мне удалось видеть и слышать лично, я заметил такое сильное и чистосердечное старание быть полезным своим ученикам, что, нет сомнения, умение придет скоро»¹.

Нам представляется, что мысль Ушинского о неумении вести объяснительное чтение не случайно следует за мыслью об отсутствии умения учить народ: как и другие деятели воскресных школ, он считает объяснительное чтение в этих школах главным средством учения.

Отметим в этой выдержке выражение «так называемое объяснительное чтение». Словами «так называемое» Ушинский подчеркивает, по видимому, то, что название «объяснительное чтение» не стало еще тогда распространенным и общепонятным.

В этой же статье К. Д. Ушинский попутно делает ценные методические указания о том, как следует вести уроки чтения. Его требования сводятся к нескольким положениям. Учащихся надо приучать к сознательному «обдуманному» чтению. Надо работать над тем, чтобы учащиеся усвоили текст. Чтение необходимо соединять с беседами, которые должны развивать «ум, сердце и слово» учащихся. Предметы для таких бесед надо выбирать более строго, избегая «всего пустого и бесполезного». Рассказывание сопровождать показом картин.

Сочувственно охарактеризовав прослушанный им урок объяснительного чтения по книге Разина «Мир божий», Ушинский говорит о неудачном выборе материала для чтения: описание то прозой, то стихами Пушкина, как порхают и вьются снежинки и какой правильной и разнообразной формы они бывают, «слишком красноречиво» для учащихся воскресных школ.

Все эти замечания Ушинского имели в виду работу среди взрослых слушателей воскресных школ, но те же положения детальнее развиты в работах Ушинского, посвященных вопросам чтения с детьми, — в предисловии к I изданию «Детского мира» и особенно в «Руководстве к преподаванию по «Родному слову».

Таким образом, метод объяснительного чтения широко практиковался в воскресных школах начального периода их существования, в конце 50-х и начале 60-х годов XIX в. В литературе, посвященной вопросам жизни воскресных школ, он получил первую свою характеристику.

В начальный период своего существования объяснительное чтение несомненно было прогрессивным явлением в нашей школе. Объяснительные занятия при чтении имели своей целью добиться сознательного усвоения учащимися прочитанного текста. Вместе с тем им сообщались различные общеобразовательные сведения, что вполне соответствовало и общим задачам воскресных школ для взрослых и просветительным тенденциям передовой русской педагогики.

Следует отметить, что преподаватели воскресных школ конца 50-х и начала 60-х годов сказали новое слово не только в области методики ведения уроков чтения, но и по вопросу о выборе самого материала для чтения.

¹ К. Д. Ушинский, Воскресные школы. Собрание педагогических сочинений. Изд. 4-е, СПб., 1913, т. I, стр. 171.

Для воскресных школ с их своеобразным контингентом учащихся изданные до той поры книги для чтения не подходили еще в большей степени, чем для начальных и средних школ. «Мир божий» Разина был очень труден для учащихся, только еще начинающих читать. Слащавый, полунемецкий «Друг детей» Максимовича был чужд русским подмастерьям, наполнявшим воскресные школы.

За неимением книг для чтения преподаватели воскресных школ искали материала для уроков в журналах, например, в журнале «Народное чтение», книжками которого заменяли хрестоматию, и в различных изданиях для народа, вроде «Народных бесед» Д. Григоровича и «Книги Наума о великом божьем мире» Максимовича¹. Они обращаются также к отдельным произведениям наших писателей-классиков, и прежде всего к басням Крылова. Народный язык крыловских басен был вполне доступен пониманию слушателей воскресных школ, содержание же бесед давало богатый материал для воспитательно-образовательной работы. «Из него-то (Крылова. — Е. К.), — пишет Н. В. Стасова, — черпали мы полными пригоршнями темы для наших бесед с ученицами, его брали и для чтения с девочками...»².

И это обращение к Крылову в практике занятий русским языком в воскресных школах было далеко не единичным явлением, наблюдалось оно не только в столичных, но и в провинциальных школах.

Так в работе преподавателей воскресных школ наметился совершенно правильный путь подбора материала для классного чтения — использование произведений классической русской литературы.

2. ОБЪЯСНИТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ В РАБОТАХ И. И. ПАУЛЬСОНА. — БОРЬБА С НЕМЕЦКИМИ ВЛИЯНИЯМИ В РУССКОЙ МЕТОДИКЕ ОБЪЯСНИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ

И. И. Паульсон известен в истории русской школы как популяризатор начал западноевропейской, точнее, немецкой педагогики. Будучи одним из редакторов прогрессивного педагогического журнала 60-х годов «Учитель», Паульсон помещал в нем свои статьи по вопросам первоначального обучения, в частности, по методике обучения грамоте и методике классного чтения. Книжки для чтения, составленные Паульсоном, пользовались довольно большой популярностью в школе 60 — 70-х годов. Методические руководства для учителей — детально разработанные пособия к этим книжкам — несомненно оказывали влияние на практику постановки классного чтения в начальных школах.

Однако нужно отметить, что вопрос о роли Паульсона в развитии методики чтения в начальной школе до настоящего времени разработан недостаточно, и в нашей педагогической литературе можно встретить иногда такую оценку деятельности Паульсона как методиста по чтению, которую нельзя признать сколько-нибудь состоятельной. Так, например, Ш. И. Ганелин и Е. Я. Голант в своей «Истории педагогики» зачислили Паульсона в число таких методистов второй половины XIX века, которые «проводили взгляды Ушинского на классное чтение»³. В «Истории русской педагогики» Е. Н. Медынского читаем: «В области методики лучшие из земских школ проводили указания передовых методистов

¹ Я. В. Абрамов, Наши воскресные школы, СПб., 1900, стр. 50.

² В. В. Стасов, Воспоминания о моей сестре. «Книжки недели», апрель, 1896, стр. 188.

³ Ш. И. Ганелин и Е. Я. Голант, История педагогики (для педагогических училищ). М., 1940, стр. 293.

того времени — Ушинского, Паульсона и др.»¹ П. О. Афанасьев в предисловии к своей «Хрестоматии по истории методов преподавания русского языка в начальной школе», рассуждая о развитии прогрессивных идей в методике 60—70-х годов, зачисляет Паульсона в «славную плеяду» Ушинского².

Против подобного сближения имен Ушинского и Паульсона приходится возражать.

Во взглядах такого сторонника немецкой педагогики, каким был Паульсон, и творца нашей национальной педагогики и методики первоначального обучения русскому языку — Ушинского было много различий, в том числе и по вопросам содержания и методики классного чтения в начальной школе. Учебные книги для чтения, составленные этими авторами, построены на совершенно различных основаниях. Ушинский, как мы увидим это ниже, неоднократно высказывался против отдельных, но весьма существенных положений методики чтения Паульсона, а Паульсон, в свою очередь, заявлял о своем несогласии с методикой Ушинского.

В истории развития методов объяснительного чтения и в создании классных книг для чтения в русской начальной школе Паульсону принадлежит особое место. Н. Ф. Бунаков пишет о Паульсоне: «Отлично изучивший немецкую литературу, как правоверный немец, он соблазнял новую русскую школу прелестями немецкой педагогической теории и особенно методики. Он искренно верил в непреложность ее выводов, положений и практических приемов, приписывая им универсальное значение»³.

Внедряя в русскую школу дидактику, разработанную немецкими педагогами, Паульсон проводил такие взгляды, которые были чужды нашей школе, взгляды, с которыми передовые русские педагоги считали необходимым бороться. Это обстоятельство забывается часто теми историками педагогики, которые подчеркивают только положительное значение Паульсона в разработке методики преподавания русского языка.

Обратимся к рассмотрению работ Паульсона и выяснению роли его в истории методики чтения.

Для 60-х годов характерны две названные выше работы Паульсона: «Книга для чтения и первоначальных упражнений в русском языке», 1860 г. и методическая статья «О первоначальном преподавании отечественного языка», 1861 г., — на них, главным образом, мы и остановимся в дальнейшем изложении.

«Книга для чтения» Паульсона — первое в России учебное пособие по чтению, предназначенное специально для народных училищ, которые до этой поры пользовались хрестоматиями, написанными для средней школы.

Книга эта давала довольно разнообразный по содержанию и по форме материал для чтения. Она составлена из большого количества мелких статей, сгруппированных в отделы: «Из семейного быта», «Из городского быта», «Человеческий организм», «Животные, растения и минералы», «Мировые явления», «Родина, отечество» и др. Здесь были представлены проза и стихи, рассказы и описания, статьи, сообщающие положительные знания, народные сказки, пословицы и поговорки. Преобладающая форма — рассказы, настолько небольшие по объему, что каждый из них мог быть прочитан и разобран в течение одного урока.

¹ Е. Н. Медынский, История русской педагогики, изд. 2-е, М., 1938, стр. 258.

² П. О. Афанасьев, Хрестоматия по истории методов преподавания русского языка в начальной школе. М., 1941, стр. 3.

³ Н. Ф. Бунаков, Просмотр русской литературы с педагогической точки зрения, журн. «Русский начальный учитель», 1905, № 5.

В этом отношении книга Паульсона была значительным событием в жизни школы. Она давала материал, лучше приуроченный к особенностям детского возраста и условиям классного чтения, чем любая из охарактеризованных выше книг для классного чтения 50-х годов. Эта именно сторона получила прежде всего положительную оценку работников школы. «Паульсон,—пишет воронежский учитель А. Шкляревский,—понял трудность длинных статей и в своем руководстве поместил самые коротенькие»¹.

Со стороны содержания материал, предлагаемый Паульсоном учащимся русских начальных школ, далеко не так удовлетворителен. В книге преобладают переводы и переделки немецких авторов: Круммахера, Шмита, Гердера, Лессинга и др. Статьи, принадлежащие перу самого составителя хрестоматии, чрезвычайно мало отличаются от переведенного с немецкого как по своему содержанию, идейной направленности, так и по стилю. В книге большое количество рассказов об анекдотических случаях: о мнимоумершей девице знатного происхождения, о том, как одна дама отравилась померанцевым цветком, о необыкновенной силе курфюрста саксонского Августа II, о злоключениях одного знатного и богатого человека, управлявшего провинцией.

Вот начальные строки нескольких рассказов из книги Паульсона:

а) «Во многих немецких городах и у нас в Финляндии есть особые сторожа»... («Зачем не слыхал?»).

б) «Несколько лет тому назад, — говорит один из немецких писателей, — прочитал я, что близ Рима умер один человек...» («Искусство жить долго»).

в) «В один осенний день маленькая Миночка пошла гулять с мамочкой своей на горы, которых много было в том месте...» («Горький цветок»).

Эти строки достаточно красноречиво говорят о том, насколько материал книги Паульсона был чуждым и малопонятным для русских учащихся.

Как в любой немецкой хрестоматии того времени, мы находим у Паульсона сентиментальные поучения о бережливости, скупости и честности, о том, что «вежливость украшает всякое состояние», что «добрая слава лучше богатства» и т. д. Почти каждый рассказ книги Паульсона рассчитан на морализирующий вывод. От него не свободны даже статьи о природе и животных, кроме, конечно, заимствованных у Аксакова отрывков «Вода», «Лебедь», «Заяц» и др.

Оригинальные статьи Паульсона о животных, птицах и рыбах очень мало содержат в себе сведений о жизни природы. Это или описание различных, не всегда типичных, а иногда прямо анекдотических случаев из жизни тех или иных представителей животного мира (например, статья «Анекдоты о крысах»), или нарочито составленные диалоги на темы о природе. Заканчиваются они чаще всего поучениями вроде следующих:

а) Диалог между отцом и сыном о домашних и диких гусях заключается словами сына: «Нет, теперь я буду стараться сам все для себя делать, а не то, пожалуй, и со мной может случиться то же, что и с домашними гусями, которые разучились летать». (Статья «Гуси».)

б) После описания жизни леса следует: «Так и мы вырастаем и цвеем, увядаем и падаем. Деревья — эмблема жизни и смерти нашей; они своим примером научают нас, что и для нас некогда настанет новая весна». (Статья «Лес».)

Статьи, сообщающие положительные знания, не занимали в книге

¹ Журн. «Воспитание», 1862, № 12.

Паульсона сколько-нибудь видного места. Они давали очень скудные сведения и ни в какой мере не могли удовлетворять запросам передовых учителей 60-х годов. Но всеобщим одобрением было встречено расположение статей в хрестоматии: деловые статьи помещались рядом с литературными произведениями на те же темы.

В разделе «Родина, отечество» Паульсон поместил ряд статей по географии и истории России. Некоторые из них сопровождаются стихотворениями на соответствующие темы, — прием, который впоследствии использован был составителями географических и исторических хрестоматий для начальной и средней школы.

К положительной стороне книги Паульсона надо отнести и наличие в ней, хотя и в очень небольшом количестве, русских народных сказок.

В книге, кроме того, много пословиц и поговорок, хотя и не всегда удачно подобранных для детской книги. Пословицы сгруппированы по темам в соответствии с материалом книги: «Пословицы диететические», «О добре и хуе, правде и лжи», «О любви и послушании», а также «Пословицы из сельского быта», «Пословицы из повседневной жизни», «Пословицы, имеющие отношение к лесу и воде» и т. д.

Таково содержание первой книги для чтения, изданной для русских народных училищ.

Язык, каким написана большая часть статей книги, переведенных и составленных Паульсоном, по выражению Д. И. Тихомирова, «ниже самых снисходительных требований». Это был тяжелый язык не всегда правильный, с немецкими оборотами речи, «не согретый живыми красками родной речи»¹. Л. И. Поливанов называет язык книг Паульсона полурусским, бесцветным, настолько же не литературным, насколько не народным и не детским².

Е. Н. Водовозова передает следующее суждение Ушинского о Паульсоне, как авторе: «Употреблять кстати народные обороты, писать литературно, да еще стихами, Паульсон, конечно, не может... Упражнения, которыми г. Паульсон снабдил свою книжонку для обучения родной речи, несомненно, принадлежат его перу. В них рельефно сказывается отсутствие понимания духа русского языка и детской психологии»³.

Вот несколько образцов из книги Паульсона:

а) «Мать не смеялась над слезами малютки. Она узнала и почтила священный голос истины в сердце дитяти».

б) Маленькая Аннушка, увидев в первый раз шелковичного червя, говорит: «Ах, сколько таких гадов на свете, которые ни к чему не годятся, как только внушать ужас и отвращение да еще объедать листья на деревьях!».

Отец ее: «Достоинство каждого существа зависит не от наружной красоты, не от свойств его и пользы, которую оно приносит».

в) «В одном маленьком городке два добрые человека желали оказать вспомоществование бедному семейству; но так как они не были в состоянии сделать большой помощи, то обратились с просьбами к тем из своих сограждан, которые имели более средств помочь страждущим, и для этого, посещая достаточных людей, излагали им крайнюю нужду бедного семейства и просили их о возможной помощи».

Приведенных примеров достаточно для того, чтобы понять, почему книгу Паульсона называли потом «естественным продолжением» книги «Друг детей» Максимовича.

Питаясь из одного и того же источника — немецкой педагогической

¹ Журн. «Воспитание и обучение», 1887, № 10, стр. 228.

² Учебно-педагогическая библиотека, т. I, М., 1876.

³ Е. Н. Водовозова, На заре жизни, т. II, М., 1934, стр. 291.

литературы, и Максимович и Паульсон предлагали для чтения русским детям слащавые рассказы с непременным морализирующим выводом, рассказы, рисующие чуждый для наших детей быт и чужую жизнь, к тому же написанные не всегда чистым и правильным русским языком, трудным для усвоения детьми.

По сравнению с «Другом детей» Максимовича книга Паульсона является, конечно, значительным шагом вперед по обилию и разнообразию материала и по лучшей, сравнительно, отделке его для учащихся, но основное направление этих книг одно и то же.

В последующих изданиях «Книги для чтения», а также в хрестоматиях, составленных в более поздние годы («Первая учебная книжка», 1868 г., «Вторая учебная книжка», 1878 г., «Дружка первой учебной книжке», 1881 г.), Паульсон значительно перерабатывает материал, несколько освобождает книгу от переводных статей, подбирает материал, более приемлемый со стороны языка, однако и эти книги сохраняют главную черту своей предшественницы — «Книги для чтения» 1860 г., — ее морализирующее направление.

На следующем примере интересно проследить, каким изменениям подвергались статьи книги Паульсона в дальнейших ее изданиях.

	В „Книге для чтения и первоначальных упражнений“—1860 г.	В „Первой учебной книжке“—1868 г.
Заглавие рассказа:	„Истинное добродушие“.	„Два мальчика“.
Начало рассказа:	„Одна крестьянка в Страсбурге несла корзину с яйцами для продажи“...	„Крестьянка несла корзину с яйцами на рынок“...
Заключение рассказа:	„И прежде чем крестьянка успела поблагодарить, маленький благодетель исчез из виду“.	„И прежде чем крестьянка успела опомниться, мальчик исчез из виду“.

В результате подобных переделок текста статья становилась более приемлемой для классного чтения в начальной школе, улучшался язык и упрощалось содержание статьи, удалялось из нее все, что прямо напоминало о чужеземном происхождении статьи и было, конечно, чуждым русскому школьнику. Мораль статьи не так уже резко и грубо подчеркивалась, как в первом издании книги, но основное назначение статьи — служить источником для нравственного поучения — оставалось прежним.

В истории методики чтения Паульсон является самым последовательным проповедником морализирующего направления, недаром в методической литературе установилось даже название «паульсоновская мораль»¹. Лучшие русские педагоги относились к этому направлению резко отрицательно и боролись с проникновением его в школу.

В предисловии к книге «Наш друг» Н. А. Корф говорит, что различные поучительные рассказы, наполнявшие русские книги для чтения, еще никого ничему не научили, что нравоучительные истории о похождениях Саша и Пети только задерживали развитие подрастающего поколения².

¹ Журн. «Женское образование», 1888, № 6—7, а также у М. И. Семевского «Василий Иванович Водовозов», СПб., 1888, стр. 113.

² Н. А. Корф, Наш друг. СПб., 1870, стр. II.

В. И. Водовозов писал о Паульсоне в журнале «Отечественные записки».

«Для народных училищ назначена также книга Паульсона; но это, вероятно, особые народные училища, каких еще у нас нет; статьи, здесь помещенные, мало применимы для детей нашего простого народа... Мы не дали бы воспитанникам читать многого из книги, особенно некоторые сентиментальные повести и все рассказы Ишимовой»¹.

Д. Д. Семенов, рассмотрев в одной из своих критических статей хрестоматию Паульсона, приходит к такому ироническому выводу:

«Прочитав и изучив всю книгу Паульсона, русский ребенок, повидимому, должен сделаться послушным, прилежным, благоразумным, с добрыми нравами и привычками, бережливым, чистоплотным и т. п., одним словом, благовоспитанным немецким юношей»².

Известно, как отрицательно относился к морализированию в школе К. Д. Ушинский, как сурово осуждал он стремления педагогов своего времени постоянно поучать детей, сопровождать каждый урок сентенциями. Указывая, что преподаватель отечественного языка должен заботиться о развитии нравственного чувства в детях, что непосредственное действие литературных произведений на это чувство должно быть очень велико, Ушинский подчеркивает, что сухие сентенции не только не помогут делу нравственного воспитания, но даже повредят ему. «Если вы хотите сделать дитя негодяем, то приучите его с детства повторять всевозможные нравственные сентенции, и потом они не будут уже производить на него никакого влияния»³.

Эти слова великого нашего педагога как нельзя лучше характеризуют то направление в подборе материала для чтения детей, выразителем которого был Паульсон.

Близкие Ушинскому мысли высказывает и известный русский педагог-практик 60-х годов. Басистов: «Я избегал таких рассказов, где сухая мораль нагло выставляется наружу: такие рассказы не только бесполезны для воспитания нравственного чувства в ребенке, но, скорее, вредны. Надобно, чтобы в самом ходе рассказа заключен был нравственный смысл. Пусть этот смысл подействует на ребенка непосредственно — и цель будет достигнута»⁴.

Высказываний подобного рода из русской методической литературы можно было бы привести значительное количество. Мы ограничиваемся лишь высказываниями педагогов 60—70-х годов, современников Паульсона. Добавим к ним отзыв учителя А. П. Коренева, который в докладе на съезде учителей Петербургской губернии в 1870 г. следующим образом охарактеризовал книги для чтения Паульсона:

«Труд Паульсона слишком носит на себе следы иноземного образца, и составитель слишком хлопочет о морали, которая портит впечатление многих рассказов. От того многие рассказы сухи, однообразны и страдают недостатком чисто русского склада мысли и даже в выражениях, так что перевод или переделка с иностранного языка очень заметны»⁵.

Таким образом лучшие наши методисты боролись за создание книг для чтения, соответствующих потребностям учащихся русской начальной

¹ В. И. Водовозов, Русская народная педагогика, журн. «Отечественные записки», 1861, № 9, стр. 102.

² Д. Д. Семенов, Опыт педагогической критики русской элементарно-учебной литературы, журн. «Воспитание и обучение», 1887, № 10, стр. 230.

³ К. Д. Ушинский, О первоначальном преподавании русского языка. Избранные педагогические сочинения. М., 1939, т. II, стр. 15.

⁴ П. Басистов, Заметки о практическом преподавании русского языка, М., 1868, стр. 13.

⁵ Журн. «Народная школа», 1871, № 3, стр. 45.

школы, и выступали против книг Паульсона, против влияния немецкой педагогики на нашу учебную литературу.

Статья Паульсона «О первоначальном преподавании отечественного языка в школе» была напечатана в № 1, 2, 7 и 24 журнала «Учитель» за 1861 г. В статье этой излагаются взгляды Паульсона на содержание классных и домашних занятий с детьми по языку при первоначальном его изучении и в особенности — на методику объяснительного чтения. Весьма знаменательно, что статья об объяснительном чтении появляется в 1861 г., в первом же номере только что начавшего выходить, лучшего в 60-е годы радикально-педагогического журнала. Это, несомненно, свидетельствует о том значении, какое нарождавшейся новой педагогикой придавалось вопросу о школьном чтении.

Для нас статья Паульсона представляет большой интерес: это вообще первая в нашей методической литературе статья, содержащая практические указания о том, как именно следует вести уроки чтения; в ней впервые излагается схема построения системы занятий («упражнений») при чтении. Кроме того, в этой же статье мы находим, опять-таки впервые, раскрытие понятия «объяснительное чтение» и образец разбора статьи, прочитанной в классе.

К чтению учащихся Паульсон предъявляет такие требования: они должны понимать читаемое, мыслить о нем и уметь передавать чужие мысли, «как бы свои собственные». Для того чтобы добиться такого чтения от учащихся, преподаватель должен разбирать с ними каждое непонятное слово, каждое предложение прежде всего со стороны «реального содержания». Учеников надо приучить не только устно передавать прочитанное, но и читать между строками, догадываться о том, что в статье недосказано.

Всю работу с учащимися в связи с чтением Паульсон делит на 10 упражнений, при составлении которых он руководствовался не только собственным опытом, но и чужим, всем, по словам Паульсона, что «по этой части выработано донныне опытными заграничными дидактами».

Первое упражнение — механическое чтение. Ученики читают статью про себя (с целью подготовки к чтению). Потом учитель сам читает ее два раза вслух, «в первый раз медленно, произнося явственно каждое слово и отделяя паузой каждое предложение, а во второй раз — связно и с выражением, соответствующим характеру статьи». Затем читают ученики, учитель поправляет произношение. Так продолжается до тех пор, пока вся статья не прочтется «явственно, безошибочно и связно» большей частью учеников.

Второе упражнение — катехизическая («катихетическая») беседа о читанном. Паульсон определяет цели катехизации после прочтения статьи: узнать, насколько ученик понял читанное, и уяснить непонятое или превратно понятое. В связи с этим вопросы, которые ставит учитель во время беседы, подразделяются на вопросы испытательные и вопросы, наводящие ученика на верное представление, понятие или суждение. Кроме того, учитель дает и «положительные объяснения», которые могут относиться как к отдельным словам и к целым предложениям, так и к выяснению логической связи между ними. Эти два упражнения Паульсон называет объяснительным чтением.

Следующие упражнения представляют собою дальнейшую работу над статьей: пересказ прочитанного, чтение «благозвучное» (автор дает ряд советов, как работать над образцовым, выразительным чтением учащихся), «складывание и писание трудных по орфографии слов», переписывание статьи в тетрадь, исправление ошибок, заучивание статьи на память, устное и письменное «исчисление» всех действующих лиц, живот-

ных и вообще предметов, упоминаемых в статьях; исчисление действий, совершаемых в прочитанных рассказах, и т. д.

Кроме этих основных упражнений, Паульсон намечает еще несколько дополнительных:

Передача рассказа от имени одного из действующих лиц (упражнение, прочно укоренившееся в нашей школе значительно позднее, начиная с 900-х годов); описание действующих лиц и предметов; сравнение двух рассказов или басен; письмо заученной статьи наизусть.

Изложенная Паульсоном система упражнений при классном чтении носит следы теоретичности и вызвала в свое время немало возражений со стороны практиков-учителей. Указывали, что количество упражнений слишком велико, упрекали в излишне детальном разборе прочитанного текста.

Особенно уязвимой с этой точки зрения оказалась примерная разработка беседы после чтения в классе статьи (по схеме Паульсона — упражнение второе — «катехизическая беседа о читанном»). Для примерного разбора Паульсон взял небольшую статью из своей «Книги для чтения», весьма несложную по сюжету и типичную для Паульсона по своей нравоучительной основе. Беседа, предлагаемая автором к этой статье, содержит около 50 вопросов. Здесь и обычные: «О ком говорится?» и оценочные вопросы — «Хорошо ли поступили дети?», и вопросы, выясняющие содержание понятий: «Кого вообще можно назвать шалуном?» — «А что значит «сердиться»? В конце — вопросы по поводу случая, якобы имевшего место в данном классе и отдаленно напоминающего изображенный в рассказе неблагоприятный поступок детей. При этом автор заявляет, что число вопросов к разбираемой статье должно бы быть еще большим, если бы в ней имелись трудные для учащихся слова.

Это пристрастие Паульсона к чрезвычайно детальному и всестороннему разбору при чтении было следствием «злоупотребления немецкой катехитикой по немецким рецептам» и вызвало в печати много отрицательных отзывов, из которых приведем здесь лишь два:

а) Ироническая оценка беседы Паульсона, данная К. Д. Ушинским в статье «Ответ на рецензию г-на Толля»:

«...И. П., выбрав из прекрасной книги г. Паульсона рассказ о том, как Вася или Ваня, право уж не помню, толкнул Сережу в снег, а Аннушка помогла Сереже выкарабкаться, — показывает, как следует уяснить содержание этого рассказа более чем 50-ю вопросами и еще требует, чтобы после того статейка была перечитана уже не помню сколько раз»¹.

б) Рецензия журнала «Воспитание и обучение» на «Первую учебную книжку» Паульсона:

«Разделение статьи на части и перечисление их совершенно излишне вводится г. Паульсоном как «подготовление естественным путем к пониманию простого и сложного предложения», т. е. ради грамматических целей. Далее еще больше педантичности. Требуется перечисление упоминаемых в статье действий и качеств, распределение действующих лиц по категориям (взрослые — дети, мужчины — женщины, мальчики — девочки...). Затем идет катехизация, тянется канитель вопросов: как? что? зачем? почему? куда? что прежде? и пр. и пр. до тошнотворной бесконечности»².

В статье Паульсона, впервые в нашей педагогической литературе, определяется, что такое «объяснительное чтение».

«Чтение и катехизация о читанном, — пишет Паульсон, — составляют

¹ К. Д. Ушинский, Собрание педагогических сочинений, изд. 4-е, СПб., 1913, т. I, стр. 569.

² Журн. «Воспитание и обучение», 1878, № 2, стр. 82.

вместе так называемое объяснительное (статарическое, т. е. остановочное) чтение в противоположность самостоятельному (курсорному, т. е. беглому, непрерывному) чтению, при котором предполагается более или менее совершенное понимание читаемого и которое поэтому не сопровождается объяснениями со стороны учителя».

В особом примечании автор считает необходимым пояснить читателю сущность этого нового, повидимому, для него понятия:

«В кругу наших педагогов выражение объяснительное чтение в последнее время сделалось общеупотребительным, но, к сожалению, оно понимается ими весьма различно. Одни понимают под объяснительным чтением только так называемый вещественный разбор, производимый после или во время чтения; другие — один логический разбор, третьи — и тот и другой вместе. Но все производят разбор не для того, собственно, чтобы разъяснить содержание читанного, а для того, чтобы доставить ученику общепользные сведения или познакомить его с частями предложения. Самое чтение при этом большею частью играет весьма незначительную роль»¹.

Это примечание Паульсона имеет чрезвычайно большое значение для суждения о практике объяснительного чтения на самых первых порах его существования. Единства в понимании, что такое объяснительное чтение, каковы его задачи, не было и в 60-е годы. Напомним, что об отсутствии у педагогов начала 60-х годов единства в понимании термина «объяснительное чтение» писала в своем дневнике и Н. В. Стасова.

Паульсон называет «объяснительным чтением» лишь 1-е и 2-е упражнения своей схемы — «механическое чтение» и «катехизацию о читанном». Такие же упражнения, как рассказывание прочитанного и заучивание наизусть, Паульсон не вводит в общее понятие «объяснительное чтение». Такого ограничительного толкования термина мы не встречаем ни у одного из методистов, да и сам Паульсон в более поздних своих работах не настаивает на таком делении.

Тот факт, что определение понятия «объяснительное чтение» впервые в русской методической литературе дается в статье Паульсона, никак не может быть признан за показатель того, что автор этой статьи является и изобретателем метода.

Ко времени появления в печати статьи Паульсона название «объяснительное чтение» было уже довольно распространенным, о чем говорит и сам Паульсон, ни в какой мере не претендуя в данном случае на авторство. Сам он, собственно, считал это название неудачным, неточным. Как ревностный пропагандист немецкой методики, он впоследствии, в одной из своих работ высказывает сожаление, что в русской школе не принялось немецкое название «статарическое», которое ему представляется более точным².

В другой своей работе Паульсон даже отгораживается от «приверженцев так называемого объяснительного чтения» и противопоставляет себя им, имея, впрочем, в виду тех из методистов, которые смотрели на объяснительное чтение, как на средство сообщить ученикам общепользные сведения. К числу таких лиц он относит прежде всего Ушинского, который, по словам Паульсона, подал повод к наполнению начальных книг для чтения так называемыми деловыми статьями и к сообщению реальных знаний *по книжке*³ (курсив наш. — Е. К.).

¹ И. И. Паульсон, О первоначальном преподавании отечественного языка, журн. «Учитель», 1861, № 1.

² И. И. Паульсон, Учебный материал для практических упражнений в родном языке по «Второй учебной книжке», СПб., 1881, стр. X.

³ И. И. Паульсон, Обучение грамоте и родному языку по «Первой учебной книжке», СПб., 1873, стр. XXVI.

Паульсон был одним из тех, кто пропагандировал в русской школе самую неумеренную катехизацию при чтении. Он первый дал в печати и образец такого разбора. Статья передового журнала, основанная, как писал автор, на опыте заграничных дидактов, да еще при отсутствии в России того времени методической литературы, конечно, имела значительное влияние на школу. Хотя в печати и были возражения против такого разбора прочитанных в классе статей, но на практике, несомненно, было много учителей, следовавших советам Паульсона.

Не все излишества в объяснительной работе при классном чтении, имевшие место в школе последующих лет, можно считать следствием паульсоновской пропаганды немецкого метода катехизации. Много у нас было и своих, отечественных любителей детальнейших разборов, однако нам представляется очевидным, что это увлечение катехизацией было в значительной мере результатом «неумелого перетаскивания в русскую школу немецких школьных методов» (выражение одного из талантливых русских преподавателей второй половины XIX в. В. П. Острогорского)¹.

Критика излишеств катехизации при объяснительном чтении в русской педагогической литературе началась, собственно, не с известной речи В. П. Шереметевского в 1886 г., как это утверждается в некоторых наших методиках, а значительно раньше, с выступлений Ушинского и других педагогов против дидактических советов Паульсона.

Между Паульсоном и Ушинским существовали резкие расхождения во взглядах на основные вопросы методики: и на содержание чтения в начальной школе, и на приемы ведения объяснений на уроках чтения. Несравнимы также и хрестоматии, составленные Ушинским и Паульсоном.

Как же можно считать Паульсона последователем Ушинского или даже ставить эти имена рядом, когда идет речь о методике чтения в 60-х годах?

3. К. Д. УШИНСКИЙ. — «ДЕТСКИЙ МИР» — «О ПЕРВОНАЧАЛЬНОМ ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА». — «РОДНОЕ СЛОВО»

К. Д. Ушинский несомненно представляет собою самую крупную фигуру в истории методики русского языка. Его труды в этой области оказали огромное влияние на всю дальнейшую разработку вопросов методики обучения детей родному языку. Особенно же велико его значение в истории методики классного чтения в начальной школе.

В работах Ушинского, посвященных вопросам методики чтения, мы встречаемся со многими положениями, уже не новыми для передовых учителей конца 50-х, начала 60-х годов. Развитие «дара слова» учащихся, сознательное чтение как основа всей работы школы по родному языку, наглядное обучение — все эти вопросы уже поставлены были перед школой в конце 50-х годов. Они уже служили предметом обсуждения и в педагогических кругах, и в печати, общей и педагогической.

Величие Ушинского в том и состоит, что он сумел уловить проблемы, в разрешении которых современная ему русская школа так нуждалась, осветил эти проблемы светом педагогической теории, разработал практические пути к проведению новых начал в жизнь школы. Он не только показал школе, *что* и *как* надо делать в области преподавания родного языка, но и *почему* именно так надо делать; в своих хрестоматиях он дал прекрасный материал для практического разрешения задач, стоящих перед русской школой в области чтения.

¹ В. Острогорский, Из истории моего учительства, СПб., 1895, стр. 292.

В книгах для чтения Ушинского было много и принципиально нового для того времени, что явилось результатом глубокого критического изучения Ушинским западноевропейской школы и практического опыта в организации дела обучения в русской школе.

Взгляды Ушинского на вопросы преподавания русского языка в школе определяются воззрениями его на язык, на взаимосвязь последнего с мышлением. «Язык, — пишет он в предисловии к I изданию «Детского мира», — не есть что-либо отрешенное от мысли, а напротив — органическое ее создание, в ней коренящееся и беспрестанно из нее вырастающее; так что тот, кто хочет развивать способность языка в ученике, должен развивать в нем прежде всего мыслящую способность. Развивать язык отдельно от мысли невозможно; но даже развивать его преимущественно перед мыслью положительно вредно»¹.

Признание неразрывной связи между мышлением и языком и зависимости языка от мышления выделяло Ушинского из числа других педагогов того времени. Провозглашение примата мышления нашло отражение во всех методических работах Ушинского. Развитие мысли учащихся он кладет в основу всех занятий по изучению родного языка в школе.

Еще будучи в Смольном институте, Ушинский предъявлял к преподавателям русского языка этого института требование — в преподавании своего предмета иметь в виду общее развитие учениц. Преподаватели должны были дать ученицам ясное и правильное понятие об окружающих предметах, научить их рассуждать о знакомых предметах и правильно выражать свои мысли².

В методических работах об изучении русского языка в школе, написанных в последующие годы, Ушинский горячо ратует за развитие мышления учащихся как основу всех работ их по языку. «Развивайте, возбуждайте в детях мысль и будьте уверены, что она, сильно возбужденная к жизни, сама выработает себе форму, а вам останется только облегчить ей ее собственное дело, и только тот язык хорош, который непосредственно сам выработался из мысли»³.

Изучение родного языка Ушинский ставит в центре всего обучения в школе. В начальной школе он совсем не выделяет предметов, и все сведения по естественной истории, географии и истории считает необходимым сообщать детям на уроках чтения. «Родное слово, — пишет он в статье «Педагогические поездки по Швейцарии», — есть основа всякого умственного развития и сокровищница всех знаний: с него начинается всякое понимание, через него проходит и к нему возвращается»⁴.

„Детский мир“

Первой, по времени, работой Ушинского, касающейся непосредственно вопросов методики классного чтения, является книга «Детский мир», значение которой в истории методики чтения исключительно велико. I изданию этой книги предпослано было предисловие, для современников имевшее, пожалуй, не меньшее значение, чем самая книга. Ушинский говорит, что вследствие «особенного назначения» и своеобразия книги «Детский мир» он считает необходимым уяснить в предисловии основания, руководившие автором. Н. Ф. Бунаков¹ называет это небольшое пре-

¹ К. Д. Ушинский, Предисловие к I изданию «Детского мира». Собрание педагогических сочинений. СПб., 1913, т. II, доп. стр. 73.

² Д. Д. Семенов, Из пережитого, журн. «Русская школа», 1895, № 1, стр. 44.

³ К. Д. Ушинский, Предисловие ко II части «Детского мира», изд. 2-е, СПб., 1861, стр. 11.

⁴ К. Д. Ушинский, Избранные педагогические сочинения, т. I, М., 1938, стр. 344.

дисловие очень серьезным и содержательным трактатом о задачах и способах преподавания родного языка»¹.

С замечательной четкостью в этом кратком предисловии Ушинский определил основную цель чтения в школе и пути достижения этих целей, мотивировал выбор статей для чтения в книге, дал указания к практическому проведению самых уроков чтения.

Предисловие начинается словами: «Появление «Детского мира» вызвано современной потребностью по первоначальному преподаванию русского языка в младших классах наших учебных заведений»². Нужно определенно сказать, что Ушинский гениально угадал эти потребности, и именно поэтому его книга и имела такое огромное значение в истории русской методики чтения.

Назначение «Детского мира» подчеркнуто автором в самом заголовке. «Детский мир и Хрестоматия. Книга для классного чтения, приспособленная к постепенным умственным упражнениям и наглядному знакомству с предметами природы».

Не имея в виду давать здесь исчерпывающую характеристику содержания «Детского мира» и его предисловия, мы останавливаемся на рассмотрении лишь тех сторон, которые имеют непосредственное отношение к поставленной нами теме — к вопросу о развитии идеи объяснительного чтения в русской школе.

316 статей этой обширной книги распределены по шести отделам: а) «Первое знакомство с детским миром», б) «Из природы», в) «Из русской истории», г) «Из географии», д) «Первые уроки логики» и е) «Хрестоматия». Уже из самого перечисления отделов видно, что «Детский мир» был книгой, рассчитанной на сообщение учащимся энциклопедических сведений по самым различным областям знания. Ушинский преследовал в ней прежде всего цели общеобразовательные. Книга для чтения должна была дать детям материал для подготовки к предстоящим занятиям по учебным предметам.

Большую часть книги, примерно $\frac{3}{4}$ ее объема, занимают рассказы «научного содержания». (Позднее, при издании «Родного слова», Ушинский ввел для таких статей название «деловые статьи»).

В литературную хрестоматию «Детского мира» вошли преимущественно стихотворные произведения русских поэтов: Пушкина, Кольцова, Никитина, Майкова, Некрасова, Плещеева и басни Крылова. Кроме того, в небольшом разделе «Образцы слога лучших русских писателей», мы находим прозаические отрывки из Гоголя, Пушкина, Лермонтова, Гончарова, Аксакова, Тургенева, Толстого.

В предисловии Ушинский сообщает, что при подборе материала для хрестоматии он имел в виду возможность некоторой связи между статьями основной части книги и литературными произведениями хрестоматии. Он рассчитывал, что «совместнообдуманное» чтение деловых статей и поэтических произведений, сопровождаемое связующими объяснениями учителя, будут очень полезны для учащихся: «В душе дитяти с логической мыслью будет срастаться прекрасный поэтический образ; развитие ума будет идти дружно с развитием фантазии и чувства; логическая мысль отыщет себе поэтическое выражение, и наоборот, выражение поэзии закрепит самую мысль»³.

Заслуживает быть отмеченным тот факт, что в «Хрестоматии» Ушин-

¹ Н. Ф. Бунаков, Просмотр русской литературы с педагогической точки зрения, журн. «Русский начальный учитель», 1905, № 4, стр. 203.

² К. Д. Ушинский, Собрание педагогических сочинений. СПб., 1913, т. II, дополн. стр. 71.

³ К. Д. Ушинский, Предисловие к I изданию «Детского мира». Собрание педагогических сочинений, т. II, изд. 2-е, СПб., 1913, стр. 83.

ского дается более разнообразный подбор стихов и прозаических отрывков, чем у его предшественников, авторов ранее вышедших сборников для чтения. Стихи Некрасова, Никитина, Плещеева, проза Тургенева, Толстого впервые получили место в школьной хрестоматии.

Первое требование, какое предъявлял Ушинский к чтению, — это сознательность чтения. Он неоднократно подчеркивал это в своих статьях и дидактических пособиях. «10-летних детей надо приучать к процессу понимания того, что читается», — пишет он в своем ответе на критику II издания «Детского мира» журналом «Учитель»¹. В предисловии к «Детскому миру» Ушинский говорит о том, что бессознательное чтение и даже поверхностные объяснения являются в первоначальном обучении вредными, что учащимся надо приучать «к отчетливости и основательности в понимании»².

Одним из важнейших средств достичь сознательности усвоения детьми читаемого текста Ушинский считает рассказывание. «Читать и рассказывать», — вот основное требование к школьному изучению отечественного языка, о котором писал и Буслаев, и Срезневский, и Паульсон. Ушинский в своих работах не уставал повторять о значении рассказывания прочитанного как средства узнать, поняли ли дети его смысл, и как одного из способов развития дара слова учащихся. В самом начале предисловия к «Детскому миру» Ушинский пишет о том, как редко ему приходилось встречать из числа поступающих в младшие классы учебных заведений таких, которые могли сознательно читать и дать отчет в прочитанном. И самую книгу свою он предназначает для того, чтобы «10-летний ученик мог читать и рассказывать ее содержание, а учитель мог сопровождать эти чтения систематически связанными между собой толкованиями, доступными и полезными для ученика такого возраста»³.

Упражнять детей в языке путем чтения и рассказывания, сообщать им через вещественный разбор положительные знания — такие задачи ставили перед собой передовые преподаватели и до появления «Детского мира». Ушинский добавляет, что самую цель этих чтений и объяснений надо видеть не в самых знаниях, а «в идее, развиваемой в уме дитяти усвоением того или иного знания». Это, по словам Ушинского, должно составлять «зерно, сердцевину, последнюю цель таких занятий; вокруг этого ядра должны органически нарастать логическая и умственная оболочка»⁴.

Нам представляется, что этими словами Ушинский хотел предупредить учителей от слишком узкого понимания цели объяснительного чтения («чтений и объяснений») как только средства сообщать учащимся определенные знания и подчеркивал развивающее значение этих занятий. Говоря о сообщении детям положительного знания и о необходимости вместе с тем упражнять «мыслительную и словесную способность», Ушинский разрешает вопрос о единстве формального и реального образования, вопрос, который был весьма актуальным для 60-х годов.

Большую ценность и новизну для своего времени представляют указания Ушинского по вопросу о том, какой именно материал, какие статьи можно брать для рассказывания их детьми. Он признает полезным рассказывание только содержательных статей, ясно и определенно излага-

¹ К. Д. Ушинский, Ответ на рецензию г-на Толля. Собрание педагогических сочинений, изд. 4-е, СПб., 1913, т. I, стр. 571.

² К. Д. Ушинский, Предисловие к I изданию «Детского мира». Собрание педагогических сочинений, т. II, доп. изд. 2-е, СПб., 1913, стр. 72.

³ К. Д. Ушинский, Собрание педагогических сочинений, т. II, дополн. изд. 2-е, СПб., 1913, стр. 75.

⁴ К. Д. Ушинский, Собрание педагогических сочинений, т. II, дополн. изд. 2-е, СПб., 1913, стр. 75.

ющих такие мысли, которые могли бы быть усвоены детьми. Рассказывая содержание прочитанного, ученик должен излагать мысли, воспринятые им при чтении. Такое же рассказывание, когда ученик, желая передать содержание статьи и не овладев мыслью, вспоминает лишь фразы и слова, Ушинский признает не только бесполезным, но даже вредным. Поэтому Ушинский предупреждает от увлечения чтением статей и произведений, в которых за красивой формой ученику трудно уловить и еще труднее передать конкретное содержание. Он, например, считал не подходящим для чтения и рассказывания те страницы книги Разина «Мир божий», на которых описание снежинок велось то прозой, то стихами Пушкина¹.

Никто до Ушинского не придавал такого большого значения чтению статей, целью которых является обогащение детей полезными знаниями. «Дельность содержания» Ушинский считал характеристической чертой книги, предназначенной для классного чтения.

В выборе материала для детского чтения Ушинский остановился на предметах естественной истории потому, главным образом, что они давали возможность «учиться не только думать, но и созерцать и прежде даже созерцать, чем думать», осуществляя таким образом задачу наглядного обучения. Кроме того, предметы естественной истории Ушинский считал наиболее удобными для того, чтобы приучить детский ум к логичности. «Логика природы есть самая доступная и самая полезная логика для детей», — говорит Ушинский².

Проблема естественно-исторического материала в школе была одной из самых популярных среди педагогов начала 60-х годов. «Теперь все говорят об естественной истории» — читаем в рецензии «Современника» на «Детский мир» Ушинского³. Кое-какие попытки включения естественно-исторического материала в книги для чтения делались и до Ушинского. Заслуга Ушинского в том, что он подобрал материал качественно ценный и в известной системе расположенный, причем естественно-исторический материал в его книге не является самоцелью, а используется в качестве средства для общего развития учащихся. В особых примечаниях к статьям «Детского мира», в примечаниях для преподавателей, Ушинский считает необходимым подчеркнуть, что главная цель при работе по его книге — не естественные науки, а развитие ума посредством наглядной логики естественных наук.

Следует отметить как одно из прекрасных педагогических достижений книги Ушинского, что в ней подобран материал о предметах и явлениях, окружающих детей, а не описания диких животных из царства природы, как это делал Паульсон и другие составители книг для чтения до Ушинского: «Я охотнее, — пишет Ушинский, — знакомлю детей с хвойным лесом, с домашними животными, самыми обыкновенными металлами, чем с электрическим угрем, тропическим колибри, с мухоловкой и другими диких животных природы»⁴.

Разделив материал своей книги на две части — статьи «Детского мира» и статьи «Хрестоматии», — Ушинский различает и два рода чтения: одно посвящается логическому развитию учащихся, другое — чтению «плавному и изящному». При чтении первого рода Ушинский считает нужным добиваться полного понимания содержания читаемого, разло-

¹ К. Д. Ушинский, Воскресные школы. Собрание педагогических сочинений, т. I, изд. 4-е, 1913, стр. 170.

² К. Д. Ушинский, Собрание педагогических сочинений, т. II, дополн. изд. 2-е, СПб., 1913, стр. 78.

³ «Современник», 1861, IX, стр. 167.

⁴ К. Д. Ушинский, Собрание педагогических сочинений, т. II, дополн. изд., СПб., 1913, стр. 80.

жения мысли на составляющие ее элементы. Остановки при чтении, вопросы преподавателя, возбуждающие внимание учащихся и заставляющие думать, — необходимы. Для чтения статей «Хрестоматии» автор рекомендует иную методику: предварительное, до чтения, объяснение учащимся непонятных слов и выражений, иногда предварительное же рассказывание содержания учителем; затем — чтение учителя и чтение учащихся, которые после такой подготовки могут уже заботиться только о правильности произношения слов, плавности и выразительности чтения.

В этом различии двух родов чтения — чтения деловых статей и чтения художественных произведений — большая заслуга Ушинского перед нашей методикой. В предисловии к «Детскому миру» оно сделано было впервые в истории методики чтения. Через несколько лет Ушинский развил эту же мысль в «Руководстве к преподаванию по «Родному слову», а потом это учение о различиях приемов чтения делового и художественного текстов стало неперменной частью всех методических руководств по объяснительному чтению вплоть до наших дней.

В «Детском мире» Ушинский дал интересное разрешение вопросу, занимавшему в то время умы передовых русских педагогов, — вопросу о наглядном обучении. Много было неясного, нерешенного в постановке наглядного обучения. Под влиянием западноевропейской школы ему пытались отвести место в учебных планах как отдельному предмету школьного курса. Ушинский, признавая огромное значение наглядного обучения, указал на тесную связь его с изучением родного языка. Обоснование этому взгляду Ушинский дает в «Отчете командированного для осмотра заграничных женских учебных заведений»: «Основная мысль при изучении отечественного языка состоит в том, что дитя может выразить ясно и самостоятельно только ту мысль, которую усвоит также ясно и самостоятельно. Поэтому главное дело наставника состоит в том, чтобы прежде усвоить ребенку ту или другую мысль, а потом уж заботиться о ее правильном изустном и письменном выражении. Но так как наглядность есть необходимое условие самостоятельного понимания ребенка той или другой мысли, то отсюда выходит тесная связь наглядности с изучением отечественного языка»¹.

«Детский мир» и является опытом осуществления на практике этой связи. Статьи «Детского мира» предназначаются автором для чтения в соединении с наглядным обучением. «Чтения, — говорит он, — прерываемые рассмотрением предмета, толкованиями на самом же предмете и маленькими опытами, производимыми тут же в классе, выигрывают в живости и занимательности»².

В предисловии к «Детскому миру» Ушинский неоднократно говорит об объяснениях учителя при чтении. Классное чтение он считает неразрывно связанным с объяснениями учителя, причем эти последние получают у Ушинского назначение не только содействовать пониманию учащимися содержания прочитанного, но и быть моментом, связывающим чтение различных по характеру статей, например, статей делового характера и литературных произведений («чтения, соединяемые связующими объяснениями учителя»). Эти объяснения учителя должны были обеспечить усвоение материала «Детского мира» в определенной системе.

¹ К. Д. Ушинский, Собрание педагогических сочинений, т. II, дополн. изд., СПб., 1909, стр. 248.

² Там же, дополн. изд. 2-е, СПб., 1913, стр. 78.

Говоря об объяснениях учителя, Ушинский употребляет два эпитета — «доступные» и «полезные». Если первым из этих эпитетов Ушинский напоминает учителям о необходимости соблюдать одно из важнейших дидактических требований — соответствие объяснений учителя возрасту и развитию учащихся, то второй эпитет говорит об отборе для объяснения только того, что необходимо для учащихся, что полезно им знать. Нарушителей дидактического требования — быть умеренным в своих объяснениях — во времена Ушинского было уже, вероятно, немало... Недаром он говорит: «Вовсе не педагогически поступает тот, кто, стараясь объяснить маленькому читателю каждое слово, навязывает на небольшой и иногда пустой рассказ целый том разнообразнейших словесных толкований. Так объяснять можно разве Гомера, да и то не десятилетним детям»¹. Эти слова нашего великого педагога направлены в адреса методистов, слишком увлекавшихся объяснениями при чтении и терявших, подобно Паульсону, всякую умеренность в проведении катехизического способа обучения.

Книга Ушинского дает богатый материал для развития логического мышления детей и, в связи с этим, развития их речи, устной и письменной. Ушинский учит вглядываться в окружающую природу, подмечать признаки, вдумываться, сравнивать, приходиться к правильным выводам. Материал «Детского мира» подготовлял к последующему усвоению законов логики: ученики учатся отыскивать и различать признаки, а потом им можно сообщить, что такое признак, упражняются в сравнении предметов, в нахождении в них сходства и различия, — и это является основанием для привития детям понятия и суждения о роде, виде и т. п.

Выход «Детского мира» был большим событием для школы 60-х годов. Нельзя сказать, что он был встречен единодушным одобрением в педагогической печати. Журналы, каждый со своей точки зрения, находили в книге Ушинского недостатки. Для одних неприемлемым оказался подбор статей, и автору ставили в вину односторонность в выборе материала для чтения, стремление удовлетворить лишь «реальные требования времени» («Воспитание»). Другие осуждали соединение уроков чтения с наглядным обучением («Учитель»). Третьи отрицательно относились к материалу, предназначенному для формального развития учащихся, и не могли простить Ушинскому отсутствия в его книге статей, «внушающих ребенку сострадание к бедняку-труженику, человеческого чувства к слуге» и пр. («Современник»). Критическому разбору подвергался и язык статей «Детского мира», переводных и написанных самим Ушинским. Указывалось на неровность языка, на наличие в отдельных статьях книги галлицизмов и оборотов речи, не свойственных русскому языку. Язык деловых статей «Детского мира» вызвал, как известно, резкое осуждение со стороны Л. Н. Толстого.

Несмотря на такие отзывы о «Детском мире», успех его в школе был совершенно исключительным. Книга эта могла быть оценена лишь в сравнении с тем, что из учебной литературы по чтению было в то время в распоряжении школы. Именно так подходили к оценке новой книги для чтения практические работники.

«На русском языке, — писала «Библиотека для чтения», — нет ничего однородного с книгой Ушинского, что могло бы выдержать с нею хоть какое сравнение, что стоило бы даже быть упомянутым вместе с ним»².

«Эта книга, — пишет Н. Ф. Бунаков, — представляла собою в то время нечто совершенно новое и оригинальное у нас, ярко отличаясь от

¹ К. Д. Ушинский, Собрание педагогических сочинений, т. II, дополн. изд. 2-е, СПб., 1913, стр. 78.

² Журн. «Библиотека для чтения», 1861, январь, стр. 38.

рутинных хрестоматий... Успех книги был необыкновенный. И это понятно: ничего подобного у нас раньше не было...»¹.

В младших классах гимназий и в уездных училищах «Детский мир» быстро нашел широкое применение. Школа ценила в нем достоинства, каких не было ни в одной из учебных книг, до той поры имевших распространение в школе. Приведем здесь выдержку из решения съезда учителей уездных училищ в г. Тамбове, признавшего книгу Ушинского наиболее удовлетворяющей современному преподаванию русского языка:

«Детский мир» по богатству и разнообразию содержания статей, по их внутренней связи, по простоте изложения, доступной детскому пониманию, может быть прекрасным руководством при практических занятиях, с грамматическими объяснениями»².

У книги Ушинского было еще одно качество, обеспечившее ей хороший прием со стороны передовых учителей и видное место в истории методики чтения. Несмотря на наличие в «Детском мире» некоторого количества статей, заимствованных из иноземных источников (в I издании переводные статьи составляли целый раздел книги — «Басни, рассказы в прозе» — всего 17 статей, в следующих изданиях число их было сокращено до 6), несмотря на отмеченные критикой недостатки языка в отдельных статьях Ушинского, — «Детский мир» был вполне русской книгой. Книга была проникнута «теплой любовью к русской природе, русскому народу и русской жизни с ее историческими преданиями».

Это обстоятельство особенно старательно отмечали в своих отзывах и современники и педагоги последующих лет. Известно, что, работая над «Детским миром», Ушинский внимательно изучал западноевропейскую педагогическую литературу, однако, глубоко прав Н. Ф. Бунаков, утверждая, что Ушинский «выступил и до конца жизни оставался истинно русским человеком и педагогом даже в своих заимствованиях из иностранных источников»³.

В заключение характеристики «Детского мира» считаем необходимым ответить на вопрос об отношении Ушинского к методу объяснительного чтения, ко времени выхода этой книги уже известному, как это было выяснено в предыдущих главах, в русской школе.

В педагогической литературе нет единого взгляда на вопрос о значении Ушинского в разработке методики объяснительного чтения.

Мы не встречаем, например, термина «объяснительное чтение» в комментариях и статьях В. Я. Струминского, сопровождающих издание педагогических сочинений Ушинского 1938—1939 гг. и собрание его сочинений, изд. Академии педагогических наук 1948—1949 гг.; и это, конечно, явление не случайное. Во II издании «Методики литературы», перечисляя методистов, разрабатывавших приемы объяснительного чтения в русской школе, В. В. Голубков называет имена Бунакова, Поливанова, Тихомирова, Ельницкого и не упоминает имени Ушинского⁴. То же самое — у М. А. Рыбниковой в книге «Очерки по методике литературного чтения»⁵.

С другой стороны, можно указать ряд пособий, в которых Ушинский называется отцом объяснительного чтения. Так, в «Истории педагогики» Ганелина и Голанта читаем: «Большую роль в смысле расширения кру-

¹ Н. Ф. Бунаков, Просмотр русской литературы с педагогической точки зрения, журн. «Русский начальный учитель», 1905, № 4, стр. 204.

² Журн. «Воспитание», 1862, № 12, стр. 111.

³ Н. Ф. Бунаков, Просмотр русской литературы с педагогической точки зрения, журн. «Русский начальный учитель», 1905, № 3, стр. 182.

⁴ В. В. Голубков, Методика преподавания литературы, изд. 2-е, М., 1941, стр. 39.

⁵ М. А. Рыбникова, Очерки по методике литературного чтения, М., 1941, стр. 26—27.

гозора детей сыграло введенное Ушинским объяснительное чтение, которое велось на основе книг, им составленных»¹ (курсив наш. — Е. К.). П. О. Афанасьев в 12-м издании своей «Методики русского языка» называет Ушинского создателем системы объяснительного чтения². Е. Н. Медынский в статье «Великий русский педагог» пишет об Ушинском: «Он разработал широко применявшийся при начальном обучении метод объяснительного чтения»³.

Столь противоречивые суждения современных авторов свидетельствуют о недостаточной разработке истории объяснительного чтения. Отмечаем, что в дореволюционной методической литературе разногласия, подобные указанным выше, тоже наблюдались, хотя и в значительно меньшей степени. Вот извлечения из работ ряда видных русских педагогов:

Д. Д. Семенов. «В последние 25 лет было много говорено, писано и напечатано статей, примерных уроков и целых книг по так называемому объяснительному чтению. Ушинский, Корф, Паульсон, Стоюнин, Водозов, Миропольский, Бунаков, Ельницкий, Острогорский и другие наши педагоги рассматривали этот вопрос каждый со своей точки зрения»⁴ (курсив наш. — Е. К.).

К. Ельницкий. «Кому из учителей не известны его (Ушинского) дельные, глубоко обдуманые наставления о ведении обучения грамоте, о ведении объяснительного чтения, первоначальных письменных упражнений учеников и грамматических уроков»⁵.

М. И. Демков. «У объяснительного чтения, уже с 60-х годов, много серьезных защитников, начиная с К. Д. Ушинского, Корфа и Бунакова»⁶.

А. Д. Алферов. «Объяснительное чтение считал весьма полезным упражнением составитель самых лучших наших детских хрестоматий — Ушинский»⁷.

Для лиц, выдержки из работ которых здесь представлены, было бесспорным, что Ушинский имел прямое отношение к объяснительному чтению. Но в дореволюционной педагогической литературе известны утверждения и иного порядка.

В статье «Родной язык в начальной школе», помещенной в 1902 г. в газете «Правительственный вестник» и перепечатанной журналом «Народное образование», метод Ушинского противопоставляется методу объяснительного чтения, занесенному якобы к нам от немцев и разработанному Паульсоном и «рабски подражавшими ему» Ельницким, Бунаковым, Тихомировым и др.⁸

В 1911 г. Ц. и В. Балталон во 2-м издании своей книги «Воспитательное чтение» утверждают, что понятие об объяснительном чтении вошло в школьный обиход в 70-е годы, т. е. после Ушинского, как попытка заменить психологическую педагогику внешней техникой обучения⁹. В этом утверждении тоже чувствуется стремление противопоставить Ушинского объяснительному чтению.

Вопрос о первых шагах объяснительного чтения в русской школе уже освещен нами в предыдущих главах. Что объяснительное чтение зароди-

¹ Ш. И. Ганелин и Е. Я. Голант, История педагогики. М., 1940, стр. 279.

² П. О. Афанасьев, Методика русского языка, изд. 12-е, М., 1937, стр. 66.

³ Е. Н. Медынский, Великий русский педагог. «Известия Советов Трудящихся СССР», 1945, № 234.

⁴ Д. Д. Семенов, Умеем ли мы читать? Журн. «Женское образование», 1886, № 3, стр. 175.

⁵ К. Ельницкий, Избранные педагогические статьи. М., 1896, стр. 427.

⁶ М. И. Демков, Начальная народная школа. М., 1911, стр. 210.

⁷ А. Д. Алферов, Родной язык в средней школе. М., 1911, стр. 152.

⁸ «Народное образование», 1902, кн. 7—8.

⁹ Ц. и В. Балталон, Воспитательное чтение. М., 1911, стр. 43.

лось и получило распространение значительно раньше указанного Ц. и В. Балталон времени, нам представляется совершенно бесспорным.

«Детский мир» с его предисловием мы считаем важным этапом в становлении метода объяснительного чтения в русской школе. Для Ушинского классное чтение с учащимися той или иной статьи неразрывно связано с объяснительной работой учителя. В первых же строках предисловия Ушинский пишет, что он ставил целью дать в книге такой материал, который ученик мог бы читать и рассказывать, а учитель мог бы сопровождать чтение «систематически связанными между собой толкованиями, доступными и полезными для ученика такого возраста». Толкования, о которых говорит здесь Ушинский, и представляли собой основное ядро объяснительного чтения. Но Ушинский придает иное значение объяснениям учителя при чтении, чем это делал Паульсон и другие методисты того времени. Не столько объяснение отдельных слов и выражений (эта работа Ушинским совсем не исключается), сколько объяснения, устанавливающие связи между прочитанными статьями.

Ушинский не употребляет здесь термина «объяснительное чтение», он говорит о «чтениях и объяснениях». Зато, отвечая Ф. Толлю на рецензию его, помещенную в журнале «Учитель», Ушинский пишет: «Толль доказывает, что проводимая мною мысль о возможности соединения объяснительных чтений с наглядным обучением неосуществима»¹ (курсив наш. — Е. К.).

И еще:

«Если вы хотели выразить ту мысль, что наглядное обучение должно предшествовать объяснительному чтению, то так бы и говорили. Эту мысль вы могли прочесть и в моем предисловии к «Детскому миру»².

Эти слова весьма знаменательны: они не оставляют никаких сомнений по вопросу об отношениях Ушинского к объяснительному чтению. «Детский мир» составлялся им для объяснительного чтения в классе, связанного с наглядным обучением. Это вполне соответствует и тому применению, какое книга Ушинского с одобрения самого автора нашла в школе тотчас же после выхода в свет.

Выпуская такую оригинальную по своему замыслу и необычайную для своего времени книгу, какой является «Детский мир», Ушинский привлекал к предварительному обсуждению программы и отдельных мест книги ближайших сотрудников своих по педагогической работе³. Когда же книга вышла в свет, была организована проверка ее на практике. Л. Н. Модзалевский в своих воспоминаниях сообщает, что тотчас же по выходе «Детского мира» в школах проводились опыты применения его под руководством самого автора⁴. В 1861 г. Д. Д. Семенов, сотрудник Ушинского по Смольному институту, много сделавший для популяризации идей Ушинского в русской школе, вел занятия по «Детскому миру» в одном из петербургских женских учебных заведений. О результатах этой работы он докладывал Петербургскому педагогическому обществу и потом напечатал в «Журнале Министерства народного просвещения» статью под названием «Первый год занятий объяснительным чтением и наглядным обучением по книге «Детский мир»⁵. Статья выпущена была потом и отдельной брошюрой.

¹ К. Д. Ушинский, Собрание педагогических сочинений, т. I, изд. 4-е, СПб., 1913, стр. 564.

² Там же, стр. 572.

³ См. об этом у Песковского «К. Д. Ушинский», 1892, стр. 38.

⁴ Л. Н. Модзалевский, Из педагогической автобиографии, журн. «Русская школа», 1897, № 4.

⁵ «Журнал Министерства народного просвещения», 1862, апрель.

Это была первая в русской педагогической печати публикация уроков чтения, первая работа, в названии которой было поставлено: «объяснительное чтение». И основанием для этих первых опытов объяснительного чтения была книга Ушинского. О том, что уроки чтения по «Детскому миру», опубликованные Д. Д. Семеновым, дают нам основание характеризовать и методические взгляды Ушинского, мы имеем авторитетное свидетельство со стороны редакции собрания сочинений Ушинского, изданного Академией педагогических наук:

«Методические разработки статей «Детского мира», данные Семеновым, имеют такое близкое отношение к замыслу Ушинского и выполнены в таком близком контакте с автором «Детского мира», что без них было бы трудно понять, как в действительности мыслил К. Д. Ушинский практическую работу по русскому языку в связи со статьями, собранными им в «Детском мире». Практические уроки, разработанные Семеновым, должны были составить органическую часть задуманного Ушинским методического руководства»¹.

Формулируем в заключение, что же нового внес в методику чтения «Детский мир» Ушинского.

а) В «Детском мире» Ушинский дал школе прекрасный материал для ведения уроков объяснительного чтения в соединении с наглядным обучением.

б) Разрешая проблему единства формального и реального образования, Ушинский соединяет изучение языка и сообщение детям конкретных знаний о природе и истории. Осуществить это в полной мере Ушинскому не удалось, и в «Детском мире» преобладает реальный материал — статьи из естественной истории, что, однако, вполне соответствовало просветительным тенденциям передовой педагогики 60-х годов. «Народившиеся у нас новые типы школ и запросы жизни требовали именно подобных книг», — писал об этой стороне «Детского мира» Д. Д. Семенов².

Преобладание естественно-исторических статей в «Детском мире» впоследствии не раз служило предметом для обвинения Ушинского в материализме, нигилизме и т. п. Чтобы предупредить распространение «превратных» воззрений среди молодежи и оградить ее от «тлетворного» влияния естествознания, Министерство народного просвещения запрещало своим школам пользование «Детским миром» Ушинского.

в) Ушинский дал материал для систематической работы, в связи с чтением, по развитию логического мышления детей. Насколько высоко ставили преподаватели эту сторону «Детского мира», можно судить по свидетельству известного лингвиста И. А. Бодуэн-де-Куртенэ. Выступая в 1903 г. на I съезде военно-учебных заведений, он вспоминает свою работу по книге Ушинского в начале 70-х годов в I частной мужской гимназии в Петербурге. Называя «Детский мир» «прекрасным», Бодуэн-де-Куртенэ особенно ценит материал, который давал возможность развивать у детей способность наблюдения, развивать логическое мышление путем сравнения предметов, взятых из жизни, занимать детский ум классификационной работой на тех же предметах³.

г) Показав возможность составления книги для чтения на материале, близком и родном для учащихся, Ушинский поставил перед русской школой вопрос о создании своих, русских книг. Следуя путями, уже про-

¹ К. Д. Ушинский, Собрание сочинений, изд. Акад. педаг. наук, т. 5, 1949, стр. 584.

² Д. Д. Семенов, Опыт педагогической критики русской элементарно-педагогической литературы, журн. «Воспитание и обучение», 1887, № 10, стр. 228.

³ Труды I съезда военно-учебных заведений. СПб., 1913, стр. 27.

торенными Ушинским, ряд педагогов в последующие годы составляет учебные пособия, совершенно не обращаясь за материалами к немецкой литературе. Уже в 1862 г. выходит книга Басистова «Для чтения и рассказа», автор которой подчеркивает в предисловии: «В моем сборнике все русское: русские сказки, рассказы из русской истории, из русской природы и быта... Я желал, чтобы любознательность ребенка, при первом своем пробуждении, остановилась на своем, а не на чужом. Мне казалось, что у нас это нужнее, чем где-либо»¹.

д) В предисловии к «Детскому миру» Ушинский заложил основы методики объяснительного чтения. Различие в приемах чтения деловых статей и художественного текста; рассказывание как одно из эффективных средств добиться сознательного чтения; объяснения учителя после чтения текста; беседы с учащимися, предшествующие чтению и сопровождающиеся демонстрацией предметов, — все эти вопросы, поставленные в предисловии к «Детскому миру» и затем детально освещенные в других работах Ушинского, вошли потом в многочисленные руководства по методике объяснительного чтения, получившие распространение в русской школе в последующие годы.

Книга «Детский мир» принесла русской школе громадную пользу. Ее появление в школе означало настоящую реформу в постановке преподавания русского языка. Но изменялись требования времени, и «Детский мир» уступал свое место в классе другим книгам. Авторы лучших из книг, пришедших в следующие десятилетия на смену «Детскому миру», обращались к этому замечательному труду Ушинского как к источнику, из которого можно было черпать и ценный материал, и глубокие педагогические идеи. Спустя 42 года после появления в школе «Детского мира» — срок чрезвычайно большой для книги классного чтения — Н. Ф. Бунаков писал: «Детский мир и Хрестоматия» и до сих пор по оригинальности, содержательности, идейности и выдержанности плана остается, в своем роде, лучшим произведением русского педагогического гения»².

„О первоначальном преподавании русского языка“

Статья «О первоначальном преподавании русского языка» напечатана впервые в № 1—2 «Педагогического сборника военно-учебных заведений» за 1864 г. Журнал этот, сыгравший большую роль в истории русской школы, с 1864 г. только еще начинал свое существование и статьей Ушинского открывал публикацию ряда материалов в помощь учителю по вопросу о методике объяснительного чтения.

В статье Ушинского в очень краткой форме, буквально на нескольких страницах, изложены основные вопросы методики русского языка при изучении его в младшем возрасте. В статье даны принципиально важные и замечательно четко сформулированные указания и о месте, какое должно занять чтение в ряду других занятий по изучению родного языка, и о качестве материала, который может быть включен в курс чтения, и о методике ведения уроков чтения.

Эти общие указания рассчитаны были на преподавателей школы и немедленно нашли практическое применение. Комиссия, составленная Управлением военно-учебными заведениями из лучших методистов того времени, рекомендовала потом эту статью в качестве основного пособия

¹ П. Басистов, Для чтения и рассказа, М., 1862, стр. VI.

² Н. Ф. Бунаков, Замечательные деятели народного образования, «Вестник Ярославского земства», 1903, № 17, стр. 5.

для уроков объяснительного чтения в младших классах военных гимназий¹.

Что нового по сравнению с предисловием к «Детскому миру» вносит в методику чтения статья «О первоначальном преподавании русского языка»?

В самом начале статьи Ушинский определяет три цели обучения детей отечественному языку: развитие дара слова, сознательное обладание сокровищами родного языка и усвоение логики языка — грамматических законов. Ушинский подчеркивает, что все эти три цели достигаются только совместно, а не одна после другой.

Впоследствии, в «Руководстве к преподаванию по «Родному слову», часть II» (1870), Ушинский повторяет перечень этих целей, несколько расширяя его в применении к работе в начальной школе. Перед толковым чтением и заучиванием наизусть образцовых литературных произведений Ушинский ставит задачу — достижение второй из указанных выше целей: ввести учащихся в сознательное обладание сокровищами родного языка и развить на этой основе навыки речи учащихся.

Главное место в книге для чтения, а следовательно, и на уроках чтения Ушинский отводит статьям о предметах наглядных и вновь подчеркивает высказанную в предисловии к «Детскому миру» мысль о тесной, неразрывной связи наглядного обучения с обучением отечественному языку. Он указывает, что разделение этих видов работ с детьми при первоначальном обучении имеет весьма отрицательные последствия. «Наглядное обучение теряет свою главную цель, а обучение отечественному языку прочную основу; умение зорко наблюдать, правильно сводить наблюдения в одну мысль и верно выражать эту мысль словами»².

Ушинский повторяет в статье мысль о том, что для развития логичности в мышлении и языке наиболее полезны предметы естественной истории, которые дают возможность упражнять рассудок детей, приучать их рассуждать и выражать свою мысль «просто, ясно и строго логически».

Вопрос о различении двух родов классного чтения, только намеченный в предисловии к «Детскому миру», в этой статье получил дальнейшую разработку. При логическом чтении Ушинский советует преподавателям добиваться полного осознания каждого выражения, каждой мысли и связи между мыслями, изложенными в статье. Совершенно другие задачи ставятся перед чтением эстетическим (в предисловии к «Детскому миру» Ушинский называл его «плавным», «изящным»). Ушинский подчеркивает особое значение ознакомления детей с художественными произведениями. На каждое такое произведение надо, по его словам, смотреть «как на окно, через которое можем показать детям ту или другую сторону народной жизни». Требование, чтобы учащиеся не только поняли, но и «почувствовали» художественное произведение, определяет собою и методику работы при чтении такого произведения в классе. «В поэтическом произведении, — говорит Ушинский, — многое понимается чувством и не может быть объяснено умом».

Ушинский очень тонко подметил трудности работы над поэтическим произведением в классе: «Два требования: первое, чтобы дети поняли образцовое произведение, и второе, чтобы дети его почувствовали, — на практике часто противоречат одно другому. Длинные подробные объяснения поэтического произведения ослабляют его впечатление на чувство,

¹ «Педагогический сборник», 1865, декабрь.

² К. Д. Ушинский, О первоначальном преподавании русского языка, Избранные педагогические сочинения, М., 1939, т. II, стр. 7—8.

а с другой стороны, и впечатление на чувство возможно только тогда, когда образцовое произведение совершенно понятно»¹.

Неумение разрешить на практике противоречия, указанные в приведенных здесь словах Ушинского, характеризует работы многих русских методистов. Расчленение поэтического произведения на дробные части, сопровождение чтения большим количеством вопросов, нарушающих впечатление от чтения и далеко уводящих от содержания прочитанного, — основной недостаток уроков объяснительного чтения, в течение целого ряда лет вызывавший справедливую критику, и кроется он именно в пренебрежении теми особенностями художественного произведения, на которые указывал в статье «О первоначальном преподавании русского языка» Ушинский.

Для того чтобы преодолеть указанные выше затруднения, Ушинский рекомендует лишь один прием — предварительную подготовку учащихся к восприятию произведения, выбранного для прочтения. Подготовка эта должна обеспечить чтение без излишних толкований, без ослабления впечатлений от произведения.

Предварительную же подготовку Ушинский считает необходимой и перед чтением деловых статей, но характер бесед, предваряющих чтение, должен быть иным. При чтении логическом — такая беседа о предмете, чтобы ученик мог потом читать «с полным сознанием каждой мысли, каждого выражения». Перед чтением поэтического произведения — беседа о той или иной стороне жизни, изображаемой в произведении, чтобы помочь ученикам получить «поэтическое впечатление». Самое произведение при этом, по выражению Ушинского, должно быть «поэтическим результатом» беседы.

„Родное слово“. —

„Руководство к преподаванию по „Родному слову“

«Первоначальный учебник, в котором учение чтению, письму и сообщение реальных познаний соединены в одно целое»² — так охарактеризовал К. Д. Ушинский свое «Родное слово», книгу, которая оказала совершенно исключительное, можно сказать, беспримерное в истории школы влияние на всю последующую методику начального обучения в России.

В 1864 г. увидели свет I и II части «Родного слова» и «Руководство к преподаванию по «Родному слову». Это совпало с началом нового периода в жизни русской начальной школы и было «для нашей новорожденной школы большим благом» (Бунаков)³. В России проводилась школьная реформа. Положение 1864 г. разрешало местную инициативу по открытию школ, в которых была такая острая нужда в стране, вступившей на путь капиталистического развития. Вместо устарелых приходских училищ вводился новый тип школ — начальные народные училища.

Новой школе нужны были новые учебники, соответствующие ее задачам и требованиям передовой педагогики 60-х годов. И острее всего в школах ощущалась потребность в хорошей азбуке и в хрестоматии, приспособленной к нуждам классного объяснительного чтения детей, только что выучившихся читать. Нужны были книги, по которым можно было бы учить сознательному чтению русских детей 8—9-летнего возраста. «Народная школа, — по словам Н. А. Корфа, — почувствовала

¹ К. Д. Ушинский, О первоначальном преподавании русского языка, Избранные педагогические сочинения, М., 1939, т. II, стр. 13.

² В. И. Чернышев, Чего желал Ушинский для нашей школы, журн. «Русский начальный учитель», 1911, № 2.

³ Н. Ф. Бунаков, Просмотр русской литературы с педагогической точки зрения, журн. «Русский начальный учитель», 1905, № 4, стр. 207.

потребность в книге, доступной детскому разуму; домашнее обучение почувствовало потребность в книге, которая открыла бы глаза ребенку на окружающий мир, вместо того, чтобы держать его в заколдованном кругу нравоучительных похждений Саши и Пети»¹.

То, чем располагала в это время школа, ни в какой мере не могло удовлетворить ее проснувшихся запросов. Хрестоматии Пенинского, Галахова и др., имевшие хождение и в начальных школах, не соответствовали возрасту обучаемых в этих школах детей. «Детский мир» Ушинского тоже был написан для младших классов средней школы и мог быть лишь частично использован в старших классах начальной школы. Книга Паульсона, единственная книга для чтения, предназначенная для начальной школы, давала материал, слишком чуждый русской школе, и претила нашим педагогам своим однообразным, слащавым морализированием на немецкий лад.

О своей работе над «Родным словом» Ушинский говорит: «Я воспользовался всем, чем мог, из немецких учебников, прислушиваясь к преподаванию в заграничных школах и пользуясь собственной практикой, работал долго над этой маленькой книжкой»². Результатом этой длительной работы были книжки, в которых так много было народного, русского и так много внесено Ушинским своего, личного, что мы должны признать их вполне самостоятельным, оригинальным трудом нашего великого педагога. «Родное слово» в самом тесном смысле родное нашей школе, нашей жизни, нашей народности», — писал С. И. Миропольский³.

Новой школе необходимо было не только дать книгу для чтения, но и разрешить насущные методические вопросы, связанные с чтением в школе. Нужно было установить, что именно надо читать в начальных классах и как читать. Единой точки зрения на этот вопрос, сколько-нибудь удовлетворяющей практику, не было. Эту задачу Ушинский выполнил, сопроводив «Родное слово» руководством для учителя, которое было необходимым дополнением, разъясняющим замысел автора книжек «Родное слово», указывающим учителю методические приемы для осуществления этого замысла.

Составление «Руководства» Ушинский мотивирует тем, что «Родное слово» включает в себе много нового «как в методе, так и в приемах учения», и потому не может обойтись без объяснений⁴. «Руководство» имело, собственно, такое же значение, как и предисловие к I изданию «Детского мира», но и значительно отличается от него: в «Предисловии» освещены были по преимуществу общие вопросы обучения русскому языку, «Руководство» же разбирает более частные вопросы. Изложены эти вопросы значительно детальнее, чем в предисловии к «Детскому миру». Желая прежде всего «помочь начинающим учить» и имея в виду не только учителя начальной школы, но и мать, обучающую детей дома, Ушинский изложил «Руководство» в весьма простой и доступной форме, что, несомненно, в значительной степени способствовало популярности его в школе. В среде учителей оно получило более простое название: «Учительская книга по «Родному слову».

Это было первое методическое пособие, не только знакомившее учителя с разумными методами обучения детей, но и помогавшее ему осмыслить всю работу по первоначальному обучению; «первый педагогический

¹ Н. А. Корф, Наш друг, СПб., 1871, стр. 11

² К. Д. Ушинский, Избранные педагогические сочинения, ч. II, М., 1939, стр. 169.

³ Отзыв Миропольского в книге Н. Х. Вессель «Руководство к преподаванию общеобразовательных предметов», СПб., 1874.

⁴ К. Д. Ушинский, Избранные педагогические сочинения, ч. II, М., 1939, стр. 139.

катехизис» учителя¹, «Руководство» Ушинского было настолько совершенным по своему замыслу и простоте осуществления его, настолько часто оно являлось потом предметом для многочисленных подражаний, что В. И. Чернышев с полным основанием называет его «классическим»². Н. Ф. Бунаков называл «Руководство» первой и превосходной педагогической школой для тогдашних наших народных учителей, навсегда похоронившей бессмысленную выучку³.

Ушинский просил критиковать его книгу «не абсолютно, а сравнительно с другими книжками нашей педагогической литературы, написанными для той же цели»⁴. Он указывает этим совершенно правильный способ оценки педагогического труда, однако, нам, собственно, не с чем сравнивать книги Ушинского, если не считать «Книги для чтения» Паульсона, охарактеризованной выше. Преимущества «Родного слова» перед этой книгой слишком очевидны, чтобы являлось необходимою специально останавливаться на сравнительном анализе этих двух книг. Мы делаем это попутно с изложением отдельных сторон «Родного слова».

В «Родном слове» и в «Руководстве» нашли осуществление те же методические взгляды, которые были уже высказаны в прежних трудах Ушинского. Развитие мышления детей на всех занятиях по отечественному языку как совершенно необходимое условие успеха обучения детей; соединение изучения отечественного языка с наглядным обучением; сознательное чтение учащихся как цель, к достижению которой должна быть прежде всего направлена работа школы; рассказывание учителя и учащихся на уроках чтения, — эти вопросы не только нашли себе место и в новом методическом руководстве Ушинского, но и конкретизированы автором в соответствии с особенностями возраста детей начальной школы и задачами первоначального обучения. Так, напомнив читателям о высказанных им раньше мыслях о значении наглядного обучения и необходимости совместных занятий по наглядному обучению и обучению чтению — письму, Ушинский много говорит о картинке как самом доступном и эффективном для начальной школы средстве наглядного обучения детей.

В «Родное слово», как в книгу для детей самого младшего школьного возраста, Ушинский внес много нового, принципиально отличающего эту книгу от «Детского мира». Современники нашли в «Родном слове» прежде всего строгую педагогическую систему в подборе и расположении материала, систему, обеспечивающую и развитие умственных способностей детей, и обогащение их полезными знаниями, и развитие детского языка на базе осознания языка народного. И самое ценное было в том, что в книгах Ушинского были образы и картины, краски и звуки родной для ребенка природы, родного быта. Русская природа и русская жизнь, запечатленная в народных песнях и сказках, в народных пословицах и поговорках, в рассказах, согретых теплым чувством талантливого автора, стали доступны пониманию русских детей, начинавших обучение по «Родному слову». Все это обеспечивало обучение воспитывающее, облагораживающее ум и чувства детей, вызывающее их на самостоятельность.

Ничего, даже отдаленно напоминающего «Родное слово», нельзя было найти в книгах для чтения, предшествовавших ему. Отзывы современников Ушинского о «Родном слове» говорят о том восторженном

¹ П. Ф. Каптеров, История русской педагогики, изд. 2-е, Петроград, 1915.

² К. Д. Ушинский, Собрание педагогических сочинений, т. II, допол., СПб., 1909, стр. 4.

³ Н. Ф. Бунаков, Просмотр русской литературы с педагогической точки зрения, журн. «Русский начальный учитель», 1905, № 4, стр. 207.

⁴ К. Д. Ушинский, Избранные педагогические сочинения, ч. II, М., 1939, стр. 169.

приеме, с каким встретила школа появление этой книги. Приводим несколько отзывов:

а) Д. И. Тихомиров: «Содержание «Родного слова» — это то, что поэт кратко выразил в словах: «разумное, доброе, вечное, и прибавим мы — жизненно важное и одинаково необходимое для всех и каждого»¹.

б) Н. А. Корф: «Родное слово» изгоняет скуку и уныние из классной комнаты; оно развивает ум и сердце дитяти, оно ставит природу с ее неисчерпаемыми богатствами на место того скудного мира детских пождений, на которых вскармливали детей до тех пор»².

в) Н. Ф. Бунаков: «Родное слово» — положительно лучшая из всех существующих книг для чтения»³.

г) С. И. Миропольский: «После немецкой мертвечины, затхлого поучения в виде сентенций, нравственных рассказов, образцов добродетелей, вдруг послышалась в школе живая речь, раздался резкий, веселый детский смех»⁴.

В «Родном слове» много народных пословиц, поговорок, прибауток и загадок. Пословицы в книге для чтения были вещью, уже знакомой для русской школы: их довольно много было и у Паульсона. Но какая громадная разница в том назначении, которое дают в своих книгах пословицам Паульсон и Ушинский! Для Паульсона, следовавшего, несомненно, немецким образцам, пословицы, подобранные в группы по темам, служили дополнением к статье, подтверждали тот морализирующий вывод, который делался в классе после прочтения статьи. Пословицы в книге Паульсона помещаются или после так называемой «катехизации мотивов», или отдельными группами (в виде статей) как материал для самостоятельного урока. Чтение и разбор по содержанию — вот какое употребление мог сделать учитель из пословиц, данных в книге Паульсона.

Самый подбор пословиц у Паульсона не может быть признан удачным. Вот, например, пословицы, помещенные Паульсоном после стихотворения Дмитриева «Дикий цветок»:

«С кем поведешься, от того и наберешься». — «Свяжись с дураком, сам дурак будешь». — «Скажи, с кем ты друг, я скажу, кто ты»⁵.

Последняя из этих пословиц едва ли может быть названа народной, и таких сочиненных «пословиц» у Паульсона не мало.

Ушинский придает очень большое значение работе с пословицами и поговорками в школе. Сравнивая русские пословицы с немецкими, он находит наши пословицы глубже по содержанию, живописнее по форме, поэтичнее по духу. Ушинский считает пословицы лучшим средством «привести дитя к живому источнику народного языка и внушить душе ребенка бессознательно такт этого языка», «пробудить к жизни семена родного слова, всегда коренящиеся, хотя и бессознательно, в душе ребенка»⁶.

Объяснять детям содержание русских пословиц — это значит ввести их в понимание народной жизни, в понимание взглядов народа на природу, на людей, на значение всех явлений жизни. Нужно, чтобы ребенок «взглянул на предметы детски зоркими глазами народа и выразился метким словом, верным духом народного языка».

С точки зрения Ушинского, пословицы полезны прежде всего как маленькие умственные задачи для упражнения детских сил. Что же касается

¹ Журн. «Педагогический листок», 1901, кн. 3.

² Н. А. Корф, Наш друг, СПб., 1871, стр. II.

³ Н. Ф. Бунаков, Отчет по предмету русского языка за 1866/67 г, журн. «Педагогический сборник», 1868, кн. IX.

⁴ С. И. Миропольский, «Семья и школа», 1877, № II.

⁵ И. Паульсон, Первая учебная книжка, 2-е, изд., СПб., 1878, стр. 64.

⁶ К. Д. Ушинский, Избранные педагогические сочинения, ч. II, М., 1939, стр. 175.

нравственного смысла пословиц, то Ушинский считал возможным в некоторых случаях оставлять его совсем без объяснений: если внутренний смысл пословицы труден для детей данного возраста, будет достаточно ознакомить их только с внешним смыслом пословицы.

Подобное же назначение дает Ушинский загадкам, помещенным в «Родном слове»: чтение и отгадывание поэтической загадки — это полезное упражнение для ума ребенка и вместе с тем материал для классной беседы и объяснений картинного описания предмета.

Наряду с материалом из народного творчества, в «Родном слове» подобрано много миниатюрных по объему и доступных уму и чувству маленьких детей отрывков из стихов Пушкина, Майкова, Некрасова, Кольцова, Тютчева, Плещеева.

Основную задачу первоначального обучения Ушинский видит в том, чтобы серьезные занятия были сделаны занимательными для ребенка. Эту глубокую педагогическую идею Ушинский блестящим образом разрешил в книжках «Родного слова».

Серьезность содержания и в то же время большая простота и занимательность характерны для этих книжек. Общеизвестны отзывы современников Ушинского о том впечатлении, какое произвели книжки «Родного слова» на учащихся после скучных нравоучительных книг Паульсона и Пенинского, о том, с каким увлечением дети занимались упражнениями по «Родному слову». Ушинскому удалось достигнуть этого без снижения серьезности задачи умственного развития учащихся.

Биограф Ушинского М. Л. Песковский пишет: «Всему этому придана такая форма, что приобретение новых сведений дается ребенку без всякого насилия его природы. Знания как бы сами собой вливаются в ребенка со страниц разумной книги, гармонично укладываются в его сознании, вызывая любознательность, пытливость и самодеятельность в учащихся»¹.

I часть «Родного слова» начинается перечнем:

«Учебные вещи: книга, доска, тетрадь, перо, грифель, карандаш, чернильница, линейка. Игрушки: мячик, волчок, кукла, кегли».

Такие перечисления предметов, сгруппированных по родам и видам, составляют костяк книги, вокруг которого располагается весь материал для чтения и работ над развитием речи детей. 36 упражнений первой части «Родного слова» по темам: «Мебель и посуда», «Кушания и напитки», «Платье, обувь и белье», «Домашние животные и звери», «Животные четвероногие и птицы», «Грибы, травы и цветы» и так далее дают материал для образования у детей понятий о предметах, помогают ребенку разобраться в окружающем его мире.

Упражнения эти — одна из характернейших особенностей книги Ушинского, в течение ряда десятилетий служившая предметом подражания со стороны многих педагогов, составителей учебных книг.

Вопрос об «умственных упражнениях» при первоначальном изучении языка поставлен в русской педагогической литературе задолго до выхода в свет «Родного слова» Ушинского. Еще в 1838 г. Е. О. Гугель высказывает мнение, что упражнения, составляющие практическое введение в логику, должны входить в состав отечественного языка и производиться с детьми «уже с самых юных лет»². Упражнения в развитии мышления учащихся мы находим в различных учебных руководствах первой половины XIX в., но это были прежде всего учебные пособия по логике, имевшие целью выработку отвлеченного мышления и предназначавшиеся для

¹ М. Л. Песковский, К. Д. Ушинский, СПб., 1892, стр. 50.

² Е. О. Гугель, Руководство к умственным упражнениям при преподавании отечественного языка, СПб., 1833.

детей старшего возраста. И только К. Д. Ушинскому в «Родном слове» удалось разработать такую систему упражнений, которая соответствовала общеобразовательным задачам начального обучения и способствовала развитию мышления учащихся, только что приступающих к изучению родного языка.

Несомненно, что Ушинский использовал при этом уже имевшийся опыт западноевропейской и русской педагогики. Можно отметить, например, сходство между отдельными упражнениями в «Родном слове» и в руководстве Гугеля. Однако в самой постановке вопроса о работе детей по группировке предметов Ушинский был для русской школы смелым новатором.

Ушинский считал умственную и словесную гимнастику (а ей немало отводилось места и времени в школьном обучении его времени) полезной в том только случае, когда она имеет главной целью — сообщить ученикам «положительные, полезные и доступные им знания». Перечни предметов и упражнения в «Родном слове» являются прежде всего материалом для образования понятий ребенка о природе, о предметах, окружающих его, и затем уже служат для упражнения умственных сил и способностей слова.

Ушинский считает, что ребенок, поступивший в школу, прежде всего, нуждается в том, «чтобы его, хоть немного, приучали правильно глядеть на самые простые, окружающие его предметы, правильно думать, правильно выражаться, сознательно читать и давать себе отчет в прочитанном, — словом, чтобы его приготовили к учению»¹. Приучая детей отыскивать, перечислять и излагать в порядке признаков предметов, находящихся перед их глазами, потом сравнивать между собою несколько знакомых уже предметов, находя между ними сходство и различие, книги Ушинского закладывали фундамент для формирования логического мышления детей. «Всякий новый предмет, — пишет Ушинский, — даст возможность упражнять рассудок сравнениями, вводить новые понятия в область уже приобретенных, подводить изученные виды под один род»².

В «Руководстве к преподаванию по «Родному слову» Ушинский нашел необходимым дать подробные методические указания для учителей о том, какая работа может быть проведена в классе с перечнями слов. Автор предназначает их прежде всего для чтения, для упражнений в «отчетливом произношении каждого звука, насколько это, конечно, возможно по развитию детского органа».

Те же самые списки слов автор рекомендует использовать и для первых письменных упражнений учащихся с самыми разнообразными заданиями. Введением небольших трудностей в задания Ушинский постепенно осложняет работу учащихся, списывающих текст, дисциплинирует их внимание, наблюдательность, сообразительность и память. Письменные образы слов связываются с соответствующими им предметными представлениями. Таким образом, выработка орфографического навыка совершается в тесной связи с развитием мышления детей.

Вслед за перечнями слов в «Родном слове» дается фольклорный и литературный материал, относящийся к изучаемой группе предметов: загадки, пословицы, поговорки, небольшие рассказы, сказки, стихи, — интересный материал для чтения, рассказывания, заучивания наизусть.

Во второй части книги эта работа продолжается и углубляется. В разделах «Вокруг да около» и «Времена года» мы находим ряд статей

¹ К. Д. Ушинский, О необходимости умственных и словесных упражнений в младших классах, журн. «Педагогический листок», 1910, кн. 8.

² К. Д. Ушинский, О первоначальном преподавании русского языка. Избр. соч., 1939, т. II, стр. 10.

«дельного содержания»: «Классная доска», «Грифельная доска», «Пища и питье», «Хлеб», «Вода», «Одежда», «Огород», «Какие бывают растения?» и др., предназначенных для чтения и для устных бесед и дающих ученику обильный словарный материал, причем в этих статьях ученик встречается со многими предметами, уже знакомыми ему из первой книги «Родного слова». Пройденное в I классе повторяется и расширяется на новой основе, — это весьма ценное качество книги Ушинского, обеспечивающее прочное усвоение детьми пройденного, закрепляющее в сознании ученика определенный запас понятий и слов.

Таким образом «Родное слово» дает богатый материал для разнообразной словарной работы: правильное произношение слова, осознание смысла слова, сопоставление его с другими словами, логические упражнения в расположении предметов по родам и видам, вместе с тем — правописание слова.

Работа по классификации предметов, предложенная Ушинским, оказала огромное влияние на учебную литературу последующих лет. Большая часть изданных до революции книг для чтения в младших классах начальной школы не обходилась в той или иной мере без материала для словарной работы, напоминающего упражнение из «Родного слова».

Вопросу о чтении статей о предметах наглядных («деловых статей») на втором году обучения Ушинский придает большое значение. Работу над этими статьями он считает трудом, хотя и не всегда интересным, но всегда осмысленным и полезным. По замыслу Ушинского, статьи эти должны «приучать детей к простому и ясному выражению тех простых впечатлений, которые даются им правильным наблюдением окружающей их действительности», — и в этом отношении деловые статьи более удобны для умственных упражнений, для выводов, сравнений и умозаключений, чем художественные («живописные») описания. Из такого описания на первых порах для дитяти гораздо труднее извлечь содержание, чем из простого, логического описания, лишенного всяких украшений. А статья, «вовсе не интересная дитяти по содержанию, делается для него интересной по той работе, которую она дает, по тем упражнениям, для которых она, собственно, и написана»¹.

Учителю легче установить логическую связь при чтении деловых статей, расширить кругозор ребенка чтением материала, а также устными и письменными упражнениями все возрастающей трудности. «Подвигаться шаг за шагом, без перерывов и скачков, не забывая старого», — говорит Ушинский².

Придавая такое значение деловым статьям при начальном обучении, Ушинский, однако, называет крайностью, что некоторые немецкие и швейцарские книги для чтения почти целиком состоят из деловых статей. Нельзя, — по словам Ушинского, — налегать только на детский рассудок, нельзя забывать, что у детей есть, кроме того, воображение и чувство. Так Ушинский вновь подчеркивает, что на уроках чтения в школе должны найти себе место и художественные произведения, и статьи делового характера.

Ушинский предназначает свои статьи не только для чтения, но и для бесед с учениками, которые он считал так же важными, как и чтение: «Беседа должна разъяснить читаемое, чтение должно закреплять усвоенное в беседе. Одно без другого не достигает цели преподавания».

Ушинский дает дальше указания, в каких случаях беседа должна предшествовать чтению, в каких — следовать за ним, и заключает эту

¹ К. Д. Ушинский, Избранные педагогические сочинения, ч. II, М., 1939, стр. 183.

² К. Д. Ушинский, Избранные педагогические сочинения, ч. II, М., 1939, стр. 184.

часть своего «Руководства» примерным планом урока по чтению в классе одной из статей «Родного слова», часть II — статьи «В школе». Разработанный Ушинским урок чтения представляет для нас значительный интерес; это — наглядная иллюстрация того, как наш великий педагог представлял себе урок чтения в начальной школе.

Необходимо отметить, что каждый раз (и в предисловии к «Детскому миру», и в «Руководстве к преподаванию по «Родному слову»), говоря о практических приемах чтения, Ушинский подчеркивает, что он высказывает лишь личное мнение, что в выборе приемов не может быть поставлено никаких твердых правил.

Урок чтения статьи «В школе» (II класс), по Ушинскому, может быть проведен следующим образом:

а) Беседа о том, что делали на прошедшем уроке. Наставник так ведет беседу, чтобы в ответах детей вышла почти та статейка, которую предстоит прочитать.

б) Чтение, не прерываемое объяснениями, «потому что все необходимое уже объяснено в предварительной беседе». Читают дети один за другим, по частям.

в) Вопросы по содержанию прочитанного.

г) Повторение прочитанного без вопросов.

д) Сравнение того, что делается в описанной книжкой в школе, с тем, что делается в школе действительной, где находится ученик.

е) Письменные упражнения: ответы на вопросы, уже разрешенные детьми устно.

Вот пример очень простого по своему построению урока чтения статьи делового содержания. Известные дидактические принципы — связь урока с предыдущим материалом, связи «с жизнью», наглядное обучение — нашли в этом уроке свое осуществление.

Обращает на себя внимание то обстоятельство, что Ушинский, благодаря предварительной беседе перед чтением, избегает необходимости вести какие бы то ни было объяснения во время чтения статейки.

Приведенный выше урок отличается от тех уроков чтения и разбора «Сказки о рыбаке и рыбке», которые даются Ушинским в III части «Родного слова», содержащей курс грамматики для начальной школы. Эти уроки имели своею основною целью подвести учащихся к усвоению грамматических фактов путем смыслового разбора: «нечувствительно вводить детей в *грамматический* и логический состав предложения»¹.

Весь курс начальной грамматики проходит Ушинский на чтении пушкинской сказки. Урок за уроком развертывает он показ, как сочетать характеристику текста по смыслу с грамматическим анализом, предупреждая учителя от увлечения излишними объяснениями при чтении: «Смысловым, или вещественным, разбором мы занимаемся возможно менее, чтобы не развлекать внимания детей, и потому выбираем для разбора такие простые по смыслу статьи, которые почти не требуют никаких смысловых объяснений»².

В «Родном слове» почти возле каждой деловой статьи есть стихотворение или рассказик, а иногда два-три, толкующих о том же предмете. Подобное расположение материала Ушинский ценит не только за то, что оно дает возможность обозреть предмет с разных сторон, но и за то, что оно избавляет учителя от необходимости толковать о предмете при чтении рассказа или стихотворения. В этом опять-таки проявляется забота

¹ К. Д. Ушинский, Собрание педагогических сочинений, т. II, дополн., СПб., 1913, стр. 85.

² К. Д. Ушинский, Руководство к преподаванию по «Родному слову», ч. II, Избранные педагогические сочинения, М., 1939, стр. 400.

чуткого методиста о сокращении до минимума всякого рода объяснений при чтении с детьми.

Следуя педагогическому принципу — вести детей от близкого и знакомого к отдаленному и малоизвестному, Ушинский расположил материал для чтения в «Родном слове» по «общежитиям». Этот принцип многие годы после Ушинского пользовался всеобщим признанием; составители распространенных в начальной школе книг для чтения — Бунаков, Тихомирсов, Лубенец и другие — следовали «Родному слову» в расположении материала для чтения. В девяностые годы XIX столетия, как мы увидим ниже, был введен другой принцип — распределение материала книги по идеям, но при применении на практике книг, составленных по этому принципу, довольно быстро обнаружилось его несовершенство, и опять составители хрестоматий стали обращаться к «Родному слову» Ушинского и учиться у него расположению материала в книгах для классного чтения подчинять здравым дидактическим соображениям.

В «Руководстве к преподаванию по «Родному слову» термин «объяснительное чтение» совсем не встречается. Рассказывая учителям о желательной постановке чтения в начальных классах, Ушинский обходится без слова «объяснительное», да и вообще для обозначения чтения Ушинский не употребляет в «Руководстве» никаких терминов, только однажды мы встречаем здесь название «толковое чтение»¹.

Можно предполагать, что именно этот факт отсутствия выражения «объяснительное чтение» в наиболее популярной из методических работ Ушинского послужил основанием для сомнений в том, стоял ли наш лучший методист за объяснительное чтение (примеры приведены выше, при характеристике «Детского мира»).

Очень трудно строить предположения о том, почему Ушинский, совершенно определенно говоря об объяснительном чтении по отношению к материалу «Детского мира» и создав эту книгу собственно для объяснительного чтения в связи с наглядным обучением, совсем не пользуется этим выражением в 1864 г. в «Руководстве к преподаванию по «Родному слову». Существенной разницы во взглядах Ушинского на характер чтения в младших классах средних учебных заведений и в начальной школе нет, и рекомендуемый Ушинским способ чтения по «Родному слову» в такой же степени может быть назван объяснительным, в какой Ушинский называл этим словом чтение в младших классах средних учебных заведений по «Детскому миру».

То, что Ушинским создано в «Родном слове», современники Ушинского и называют объяснительным чтением. Н. Ф. Бунаков, которого с полным основанием называли ближайшим преемником Ушинского, пишет: «Лучшие статьи о том, какие цели должно преследовать при объяснительном чтении и как его вести, принадлежат Ушинскому — в учительской книжке при «Родном слове» и Водовозову в «Книге для учителей»².

А в 1869 г. в отчете Бунакова (тогда еще совсем молодого педагога) о первом году работы его подготовительной школы в Воронеже, читаем запись: «Объяснительное чтение по книге Ушинского «Родное слово»³. Таким образом, «Родное слово» для начальной школы, так же как в свое время «Детский мир» Ушинского для средней школы, было первой учебной книгой, приуроченной к занятиям по методу объяснительного чтения, а «Руководство к преподаванию по «Родному слову» — первым пособием для осуществления нового метода чтения на практике.

¹ К. Д. Ушинский, Избранные педагогические сочинения, ч. II, М., 1939, стр. 397.

² Н. Ф. Бунаков, Родной язык как предмет обучения, СПб., 1874, стр. 90.

³ Н. Ф. Бунаков, Подготовительная школа в Воронеже, журн. «Педагогический сборник», 1869, кн. II, стр. 166.

Ушинский составляет целую эпоху в истории объяснительного чтения. Хрестоматии его дали прекрасный материал для реализации нового метода в русской школе. Первые опыты объяснительного чтения проводились по книжкам Ушинского; по ним же русская общеобразовательная школа работала долгие годы. Под плодотворным влиянием его книг составлялись многие другие хрестоматии.

Наша дореволюционная школа оставила богатое наследие в виде огромной библиотеки разнообразных книг для классного чтения, и все лучшее, что есть в этом наследии, связано с именем Ушинского.

Дидактические и методические комментарии к хрестоматиям Ушинского, в особенности «Руководство для преподавания по «Родному слову», тоже стали классическими. От них ведут свое начало те «Книги для учителей», которыми, по примеру Ушинского, сопровождалось издание многих книг для чтения. Мысли Ушинского легли в основание и лучших методик объяснительного чтения, созданных в последующие годы.

Идея концентрации всех предметов начального школьного курса вокруг родного языка, созданная Ушинским и реализованная им в своих пособиях, была особенно плодотворной. Этой идее неизменно следовала русская школа в течение многих десятилетий, к этой идее, спустя три четверти века после смерти ее творца, возвратилась и советская школа.

4. РАСПРОСТРАНЕНИЕ МЕТОДА ОБЪЯСНИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ В ШКОЛЕ 60-х ГОДОВ. — РОЛЬ ВОЕННО-УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В РАЗРАБОТКЕ МЕТОДИКИ ОБЪЯСНИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ.— ОБЪЯСНИТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Начиная с 1860 г., в различных корреспонденциях о работе младших классов средних учебных заведений мы встречаемся с названиями: «чтение с объяснением читаемого» («Журнал для воспитания», № 2, 1860); «чтение с объяснением слов и содержания прочитанного» (журнал «Учитель», № 1, 1861) и т. п.

С этого же времени начинает входить в практику средних учебных заведений и название «объяснительное чтение». В 1861 г. мы находим его в ряде изданий: в № 1 журнала «Учитель» в разобранной выше статье И. И. Паульсона «О первоначальном преподавании отечественного языка»; в критическом обзоре Ф. Т. (Ф. Толль) в № 19 журнала «Учитель» и в ответе на этот обзор К. Д. Ушинского («Ответ на рецензию г-на Толля»); в беседах Срезневского, который названием «объяснительные чтения» озаглавил приложение к «Беседам» — примерные разработки уроков чтения.

В апрельском номере «Журнала Министерства народного просвещения» за 1862 г. Д. Д. Семенов помещает статью «Первый год занятий объяснительным чтением и наглядным обучением по книге «Детский мир». В июньском номере того же журнала об объяснительном чтении литературных статей в гимназиях говорит А. Пыпин.

Судя по статье харьковского профессора Н. Лавровского¹, термин «объяснительное чтение» в 1862 г. становится знакомым и учительству провинции: этот термин употребляется в протоколах съездов учителей уездных училищ городов Изюма и Тамбова, Курска и Орла, станицы Усть-Медведицкой и г. Лебедина. А. Радонежский в статье «Два года занятий в педагогическом отделении при Новочеркасской гимназии» говорит о пробных уроках по объяснительному чтению статей из «Детского мира» Ушинского и «Книги для чтения» Паульсона. В 1863/64 уч. г.

¹ Н. Лавровский, Обзор учительских съездов 1862 г., «Журнал Министерства народного просвещения», март—апрель, 1863 г.

пробные уроки по объяснительному чтению давались в учительской семинарии военного ведомства.

Об успехе объяснительного чтения в начале 60-х годов свидетельствует тот факт, что в 1863 г. о новом методе работы помещена была статья даже в «Руководстве для сельских пастырей». Автор статьи, протоиерей Луканин, излагает методику проведения урока объяснительного чтения на рассказе о воскрешении сына наинской вдовицы и на небольшом отрывке из евангелиста Матфея. Автор указывает при этом, что в объяснении слов он пользуется методом Золотова («Упражнения в чтении и умственном развитии»), однако, считает нужным предостеречь своих читателей от использования этой книги для чтения с учащимися как книги, в которой проводятся материалистические идеи.

В те же годы выходит и первое пособие по преподаванию русского языка, посвященное объяснительному чтению в связи с изучением грамматики, книга учителя 6-й петербургской гимназии М. Николенко «О практических занятиях по русскому языку и о некоторых приемах преподавания» (1863).

В программе для желающих поступить в студенты Московского университета, составленной в 1864 г. особой комиссией под председательством Ф. И. Буслаева, от экзаменуемых требуется объяснительное чтение доставшегося по жребию отрывка литературного произведения: объяснение трудных и малоупотребительных слов и выражений, имен собственных, выяснение логической связи с предыдущим и последующим, объяснение синонимов, эпитетов, тропов.

Так название «объяснительное чтение» в течение короткого времени становится общеупотребительным в педагогических кругах термином, правда, весьма расплывчатым, не одинаково понимаемым и применявшимся в работе с учащимися самых различных возрастов, вплоть до поступающих в университет.

Значительную роль в разработке содержания и методики объяснительного чтения сыграли военно-учебные заведения. Военное ведомство в 60-е годы стояло, по выражению одного из участников съезда преподавателей русского языка 1903 г., «во главе педагогического движения в России»¹, а военно-учебные заведения этих лет были передовыми школами, в которых преподавание общеобразовательных предметов было поставлено иногда лучше, чем в школах Министерства народного просвещения.

Еще в 1858 г. в журнале «Атеней» М. де-Пуле, говоря о рутине, в какой коснеет преподавание русского языка того времени, указывает, что военно-учебные заведения являются исключением из этого. Для военно-учебных заведений составляли в 1852 г. Буслаев и Галахов «Конспект русского языка и словесности», получивший такое широкое распространение в русских школах самых различных типов и имевший определенное влияние на разработку практического метода преподавания русского языка и методики чтения.

В 60-е годы в военное ведомство, — говорит Н. Ф. Бунаков, — «хлынули лучшие педагогические силы того времени, которые оказывались ненужными в Министерстве народного просвещения»². В числе преподавателей русского языка военных гимназий в это время были известные педагоги: Д. Семенов, В. Скопин, В. Водовозов, И. Рашевский — в Петербурге, М. де-Пуле, а затем Н. Ф. Бунаков — в Воронеже. В Москве в учительской семинарии военного ведомства работали И. Гедике,

¹ Труды I съезда преподавателей русского языка военно-учебных заведений 22—31/XII 1903 г., СПб., 1904, стр. 356.

² Н. Ф. Бунаков, Как я стал и перестал быть учителем учителей, СПб., 1905, стр. 7.

В. П. Шереметевский, а в образцовой школе при этой семинарии — Д. И. Тихомиров.

«Педагогический сборник военно-учебных заведений», издававшийся с 1864 г., поставив своею целью дать преподавателям военных школ практическую помощь в организации занятий по русскому языку, систематически знакомит своих читателей с опытом лучших преподавателей, дает примерные разработки уроков чтения, печатает выдержки из протоколов заседаний педагогических советов, отчеты о состоянии преподавания в военно-учебных заведениях, уделяя во всем этом много места обозрению уроков чтения.

Не случайно именно в «Педагогическом сборнике» напечатана знаменитая статья Ушинского «О первоначальном преподавании русского языка», лучшее, что сказано было в эти годы по вопросам чтения с детьми младшего возраста.

Практическая разработка приемов объяснительного чтения велась в учительской семинарии военного ведомства (до 1866 г. — в учительских классах при военной начальной школе).

Отчет о работе этой семинарии, составленный В. В. Авиловым и помещенный на страницах «Педагогического сборника»¹, рекомендован потом в качестве пособия при постановке уроков объяснительного чтения.

Признавая уроки объяснительного чтения «труднейшею частью преподавания», В. В. Авилов большую часть отчета посвящает характеристике работы семинарии по обучению слушателей приемам ведения уроков объяснительного чтения. К отчету приложено несколько записей пробных уроков по чтению, данных слушателями, и протокол разбора одного из этих уроков. Все это — весьма ценный материал для истории методики объяснительного чтения.

Отчет Авилова вводит нас в обстановку, в какой происходило освоение педагогами 60-х годов нового метода, рисует первые шаги его в школе и объясняет, до некоторой степени, происхождение тех крайностей, в какие невольно впадали начинающие вести объяснительное чтение в школе.

Приводим одно из интересных в этом отношении мест отчета — описание работы учительских классов за 1863/64 уч. г., единственный из известных нам документов, так обстоятельно излагающий первые дни существования объяснительного чтения в русской школе:

«Хотя в училищах военного ведомства полагалось значительное число уроков на обучение отечественному языку и часть из этих уроков положено было отделять на чтение, хотя при этом, по программе, требовалось, чтобы учитель заставлял учеников излагать прочитанную фразу своими словами, стараясь объяснить им значение каждого слова, и вообще на чтение указывалось как на главнейшее средство к развитию умственных способностей, однако же, на практике чтение и рассказ оставались чисто механическими занятиями; по книге для чтения Паульсона прочитывалось от 30 до 40 страниц в неделю, следовательно, только в видах приучения воспитанников к беглому чтению, а потому и рассказ был одним механическим повторением прочитанного.

Посредством пробных уроков нужно было ввести *возможно рациональное чтение вообще и объяснительное чтение в частности* (подчеркнуто в подлиннике).

Руководитель сначала указал на одну *реальную* сторону объяснительного чтения и с этой целью прочел в верхнем классе статью Семенова под заглавием «Год занятий объяснительным чтением по книге «Детский мир»... Тогда слушатели его, с первых же пробных уроков, оставив в сто-

¹ Журн. «Педагогический сборник», 1866, кн. VII.

роне грамматику, занялись исключительно одним реальным разбором, так что под формою уроков русского языка явились уроки естествознания, географии и истории, преимущественно же первого. Вследствие того нередко случалось, что целый пробный урок проходил в беседе о каком-нибудь животном, случайно названном в статье.

Несмотря на крайности этого направления, руководитель не хотел на первый раз останавливать их с тем, чтобы дать окрепнуть одной стороне объяснительного чтения, прежде чем перейти к другим. Но при этом уже было обращено внимание на главные основания катехитики, и чтением статей Паульсона «О преподавании отечественного языка», Срезневского, А. Семенова «Практические уроки русского правописания» — подготовлен переход к объяснительному чтению в тесном смысле слова¹.

В отчете дальше идет речь о том значении, какое придавалось объяснительному чтению в учительских классах: на него смотрели как «на пробный камень относительно способности» практиканта к преподаванию отечественного языка и той пользы, которой можно было ожидать от практиканта в развитии умственных способностей учащихся.

В отчете высказан был ряд ценных мыслей относительно ведения уроков объяснительного чтения, мыслей, являющихся, повидимому, результатом известной практики. Для педагогов, руководивших работой учительской семинарии, были ясными трудности, стоящие на пути освоения метода объяснительного чтения; слушатели семинарии, дающие практические уроки, получали указания не объяснять того, что еще не соответствует развитию детей, не останавливаться на том, что для детей и без объяснений понятно и не ведет прямо к уяснению смысла читаемой статьи. Перед практикантами ставились и более серьезные задачи: «Нужно, — читаем в отчете, — чтобы каждый вопрос заставил учащихся *задуматься*, но необходимо в то же время, чтобы посредством соображения они могли сами действительно *додуматься* до разрешения указанной им трудности» (курсив наш. — Е. К.).

В течение целого ряда лет в различных комиссиях, организуемых Главным управлением военно-учебных заведений, идет деятельная разработка вопроса о содержании работ по русскому языку и в частности — по объяснительному чтению. Материалы этих комиссий регулярно печатались в том же «Педагогическом сборнике». В результате этих работ в 1867 г. была принята и опубликована «Программа учебного курса военных начальных школ» с подробной инструкцией, в которой вопросы объяснительного чтения нашли яркое выражение.

Показателем того, насколько плодотворна была пропаганда объяснительного чтения в «Педагогическом сборнике военно-учебных заведений», может служить следующая выдержка из отчета преподавателя воронежской гимназии А. Кильчевского за 1867/68 г.: «Протоколы комиссий и учебных комитетов, циркуляры Главного управления, педагогические и учебные сочинения настолько выяснили значение объяснительного чтения, что мудрено сказать еще что-нибудь такое, что не было бы сказано... Не только теоретически, но и практически выяснены цель объяснительного чтения, результаты, которых нужно добиваться, и даже приемы и пути, которыми нужно пользоваться для вернейшего достижения результатов»².

Таким образом, судя по многочисленным публикациям в «Педагогическом сборнике», есть все основания предполагать, что именно в военно-учебных заведениях прежде всего и происходило оформление и со-

¹ Журн. «Педагогический сборник», 1866, кн. VII.

² Там же, 1870, кн. VI.

держания и приемов объяснительного чтения, именно здесь быстрее и прочнее всего привилось название «объяснительное чтение», а через «Педагогический сборник» распространилось по школам всей страны.

Вполне естественно, что объяснительное чтение раньше всего нашло применение в младших классах средних учебных заведений и в начальные училища проникло несколько позднее: до реформы 1864 г. этих училищ было слишком мало, методы преподавания в них были крайне примитивными, приемы обучения чтению схоластическими.

На основании отдельных, разрозненных данных можно заключить, что педагогическое движение начала 60-х годов охватило собою и приходские училища, прежде всего, вероятно, через уездные училища, с которыми они были тесно связаны. В некоторых городах, как можно судить по корреспонденциям из педагогических журналов, обсуждались вопросы преподавания в приходских училищах, разрабатывались требования, какие можно предъявлять окончившему эти школы. Так, педагогический совет Ишимских училищ, обсудив вопрос о преподавании в приходских и уездных училищах, постановил: «От ученика, переходящего из приходского училища в уездное, признано за нужное требовать... отчетливого и толкового чтения, а также связного рассказа прочитанного»¹.

Такие явления едва ли были типичными для школ различных областей; во всяком случае, нет фактических данных, позволяющих предполагать какие-либо существенные сдвиги в области преподавания русского языка в приходских училищах до реформы 1864 г.

Но как только было введено «Положение о начальных народных училищах», как только места получили право открывать школы и влиять на постановку учебной работы их, стало заметно оживление вокруг вопросов о программах и методах обучения и в первую очередь — вопросов преподавания родного языка. Перед начальными училищами сразу же поставлен был вопрос о сознательном чтении, как одной из главных задач школьного обучения.

В отчете по управлению Петербургским учебным округом за 1865 г. читаем:

«Здравые дидактические идеи уже мало-помалу перестают быть исключительно достоянием гимназии: мало-помалу они проникают и в уездные училища и даже в приходские. В приходских училищах год от году уменьшается число закоренелых рутинистов, обучающих детей чтению по азам и складам. Значительное большинство преподавателей не без успеха следует методу Золотова, а кое-где и методу одновременного обучения и письму. Многие из преподавателей вводят объяснительное чтение... Но все-таки чаще встречается чтение хотя и плавное, но бессознательное»².

В «Циркулярах Московского учебного округа» за 1867 г. находим доклад учителя Романово-Борисоглебского приходского училища К. Грузинцева «Метод обучения в приходских училищах», прочитанный им в педагогической беседе. Главное место в этом докладе было отведено изложению «способа обучения чтению толковому»³.

Во II половине 60-х годов об объяснительном чтении в начальной школе говорит ряд директивных материалов. Так, «Программы преподавания учебных предметов в сельских двухклассных училищах ведомства Министерства народного просвещения» требуют от учащихся правильного, беглого и разумного чтения, понимания прочитанного, письменного

¹ Обзор действий педагогического совета Ишимских училищ в 1861 г. «Журнал Министерства народного просвещения», 1863, январь.

² «Журнал Министерства народного просвещения», 1866, сентябрь.

³ «Народная школа», 1869, № 11.

изложения своих мыслей. Учителю предъявляется требование объяснять учащимся статьи из книги для чтения.

В «Инструкции Симбирского губернского училищного совета учителям и учительницам городских и сельских начальных народных училищ Симбирской губернии» читаем: «Обучать чтению по звуковой методе, а где введено и по ланкастерской, обратив при этом особенное внимание на то, чтобы довести учащихся до правильного понимания того, что читают; для сего ученикам должно объяснять слова, фразы и целые отрывки... Учитель должен спрашивать учеников, начинающих читать, понимают ли они слова; тех же, которые читают хорошо и понимают слова, понимают ли они целые выражения, что и как они понимают из целого отрывка или статьи»¹.

Характерною особенностью объяснительного чтения в начальных училищах было большее, чем в средних учебных заведениях, внимание образовательной стороне чтения, сообщению полезных для учеников сведений на уроках чтения. В соответствии с просветительными идеями 60-х годов перед начальной школой ставились задачи нести детям реальные знания, элементы наук. Но учебные планы начальных школ не предусматривали отдельных предметов, и объяснительное чтение заменяло собою эти предметы. Необходимость сообщать учащимся начальных училищ полезные сведения настойчиво подчеркивается во многих материалах: и в официальных документах, и в методических статьях, имеющих в виду начальные училища.

Еще до школьной реформы, на Орловском съезде уездных училищ 1862 г., при оценке записки учителя М. были противопоставлены задачи чтения в приходских училищах и уездных училищах, при этом указывалось, что «в приходских училищах наставник должен стараться о распространении круга сведений учеников, о возможно наибольшем ознакомлении их с разнородными предметами»².

После реформы 1864 г., когда местам было предоставлено право издавать документы, определяющие содержание и характер преподавания в начальных училищах, подобные указания встречаются очень часто. Так, например, в «Программе учебного курса сельских народных училищ Киевского учебного округа», в разделе «Объяснительное чтение» находим требование сообщать читающему необходимые для каждого человека сведения... На первом плане при этом должно стоять все то, что относится к родине и отечествоведению..., ознакомление детей с природою местности, своего края, и отечества, его прошлым и настоящим³.

В упомянутой выше инструкции Симбирского губернского училищного совета говорится:

«При чтении дети должны приобретать и необходимые для них сведения, а потом полезно назначать постоянный особый класс для чтения статей, доставляющих необходимые и полезные для их быта сведения, причем рассказами по возможности стараться уничтожать и вредные суеверия и предрассудки».

А инструкция для преподавателей начальных школ Александровского уездного совета Екатеринославской губернии от 10/IX—1867 г., разработанная при ближайшем участии Н. А. Корфа, выставляет требование для учащихся — на испытаниях передавать своими словами, не перечитывая, те из рассказов «Родного слова», которые заключают в себе полезные сведения⁴.

¹ «Народная школа», 1869, № 6.

² Н. Лавровский, Обзор съездов 1862 г. «Журнал Министерства народного просвещения», 1863, март—апрель.

³ «Народная школа», 1869, № 10.

⁴ Там же, № 5.

Так в середине 60-х годов перед объяснительным чтением в начальных школах и в средних учебных заведениях стали ставиться различные задачи. Для начальных школ подчеркивается необходимость энциклопедического характера чтения, необходимость сообщать детям на уроках объяснительного чтения сведения по другим предметам. В средней школе за объяснительным чтением оставляются более узкие задачи — достигнуть понимания поэтических и прозаических произведений. Однако на практике это совершенно правильное разграничение между характером чтения на различных ступенях обучения не было полностью реализовано, и методисты долго еще писали о желательности размежевания в задачах объяснительного чтения в начальной и средней школе.

Приводим в заключение справку о других названиях, употреблявшихся в школьной практике 60-х годов для обозначения нового метода чтения в качестве синонима выражению «объяснительное чтение».

«Отчетливое чтение». Впервые встречается у Ф. И. Буслаева в книге «О преподавании отечественного языка». Он употребляет это выражение для обозначения чтения с подробным разбором содержания прочитанного (разбор «Сказки о рыбаке и рыбке» Пушкина) ¹.

Позднее об «отчетливом чтении» говорится в «Конспекте русского языка и словесности», причем авторы уже дают определение этому понятию, как своего рода термину (приведено выше, в главе I). В этом смысле термин «отчетливое чтение» встречается в программе военных гимназий в 70-е годы: «Отчетливое чтение с грамматическими объяснениями» ².

«Пояснительное чтение». Упоминается в книге В. А. Золотова «Упражнения в чтении и умственном развитии». Термин этот, повидимому, пользовался некоторое время распространением в практике воскресных школ, наряду с обычным названием «объяснительное чтение». Позднее, в 1868 г., встречается у того же Золотова в книге «Первое упражнение в чтении и совет наставникам».

«Толковое чтение». Широко распространенный термин, более раннего происхождения, чем объяснительное чтение. В педагогической литературе слово «толковый», «толковое» употреблялось в самых различных значениях, например: «толковые книги» в смысле полезные, дельные: «Одна толковая азбука...» (журнал «Народная беседа», 1865); «толковое и хорошее произношение стихотворений» («Журнал Министерства народного просвещения», 1862); «толковое изложение способа и приемов обучения» (из объявления о конкурсе на составление «Руководства для сельских учителей», 1865); «толковая школа», «толковая грамотность» — у Н. А. Корфа в статье «Что нужно для того, чтобы состоялась толковая школа на селе», 1870; «толковое чтение с объяснением прочитанного у Бунакова в кн. «Обучение грамоте по звуковому способу».

О том, как понималось в 60-е годы название «толковое чтение», видно из следующей фразы Золотова: «Каждую книгу надо читать с толком, а читать с толком значит читать так, чтобы в прочитанном ничего не осталось непонятным, чтобы все прочитанное мы могли пересказать своими словами» ³.

Как синоним слову «объяснительное» «толковое чтение» особенно часто встречается в педагогической литературе тех лет, когда первое не получило еще всеобщего распространения. О толковом чтении говорит

¹ Ф. И. Буслаев, О преподавании отечественного языка, Л., 1941, стр. 126.

² М. Лалаев, Исторический очерк военно-учебных заведений, СПб., 1880, прилож. II.

³ В. Золотов, Русская азбука с наставлением, как должно учить. Изд. 2-е, СПб., 1860, стр. 16.

К. Д. Ушинский и Н. А. Корф. Некоторые авторы позднейшего времени пользуются и термином «объяснительное» и термином «толковое», не вкладывая какого-либо различия в понимание их (например, В. П. Вахтеров)¹. С другой стороны, можно назвать несколько авторов, для которых толковое чтение и объяснительное чтение были понятиями различными. Так, А. Семенов («московский») свою хрестоматию «Детский возраст с картинками» предназначал для «толкового чтения, вещественного разбора, объяснительного чтения и с наставлениями»². В журнальной литературе можно встретить даже «толковое объяснительное чтение»³.

В более позднее время, когда метод объяснительного чтения стал подвергаться критике, известны попытки отказаться от термина «объяснительное» и заменить его старым названием «толковое», например, в 1908 г. на съезде инспекторов народных училищ Виленской области, организованном В. А. Флеровым и получившем широкую известность среди педагогов того времени.

«Разумное чтение». Книга Лукьянова «Учебное пособие по русскому языку и словесности» (СПб., 1861) предназначалась автором для разумного чтения.

В критическом обзоре Ф. Толля и журнале «Учитель» находим: «В разумное чтение входит объяснение прочитанного...»⁴.

В «программах преподавания учебных предметов в сельских двухклассных училищах ведомства Министерства народного просвещения» название «разумное чтение» употребляется в значении «сознательное»: «Чтение должно быть разумно, т. е. дитя должно понимать, что читает»⁵.

«Статарное» (или статарическое) чтение — термин, заимствованный с немецкого. Означает, собственно, остановочное чтение; употреблялся обычно в противовес понятию — «курсорное» (безостановочное) чтение, при котором объяснений не дается или же они следуют после окончания всего чтения.

Термин «статарное» широкого употребления в русской школе не получил. В 60-е годы встречался в журнальной литературе, главным образом, в статьях, содержащих изложение немецких методик (у Паульсона, Скопина).

В. Скопин, различая вслед за немецкими методистами чтение курсорное, статарное и эстетическое, под русским названием «объяснительное чтение» понимает то чтение статарное, то эстетическое.

В начальной русской школе термин «объяснительное чтение» всегда противопоставлялся чтению механическому, бессознательному. В средней школе тот же термин «объяснительное», уподобляющийся немецкому «статарное», часто противопоставлялся термину «курсорное чтение».

5. УРОКИ ОБЪЯСНИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ В ШКОЛЕ 60-х ГОДОВ. — Д. Д. СЕМЕНОВ

В ряде предшествующих глав были охарактеризованы работы видных педагогов 50—60-х годов XIX столетия, в той или иной мере оказавших влияние на методику объяснительного чтения, а также разобраны книги для чтения, пользовавшиеся в эти годы наибольшим распространением в начальной и в младших классах средней школы. Была дана и характеристика состояния *методики* чтения в 60-е годы. Но для общего обзора

¹ В. П. Вахтеров, Объяснительное чтение с воспитательной точки зрения, журн. «Образование», 1901, № 1.

² А. Семенов, Детский возраст с картинками, М., 1870.

³ К., Две поездки по училищам Тульской губ., «Журнал Министерства народного просвещения», 1870, № 10.

⁴ «Учитель», 1861, № 19.

⁵ «Народная школа», 1869, № 11, стр. 2.

истории объяснительного чтения необходимо ответить на вопрос, как обстояло дело с объяснительным чтением *на практике*, в школе. Одно дело — методические указания видных педагогов и предлагаемые ими схемы уроков, другое — уроки чтения, как они проводились в школе того времени. Надо составить представление о более или менее типичных школьных уроках объяснительного чтения самой ранней поры его существования.

Характеристика школьной практики давно минувших лет — дело сложное. Какими материалами можем мы располагать, чтобы определить, как 80—90 лет назад проводились в школе уроки чтения?

В качестве источников для суждения по этим вопросам мы имели возможность использовать ряд печатных материалов, рассыпанных по страницам педагогических журналов: «Воспитание», «Учитель», «Педагогический сборник», «Журнал Министерства народного просвещения» и др.:

- а) мнения учителей на заседаниях педагогических советов при обсуждении вопросов о преподавании языка;
- б) уроки чтения, публиковавшиеся в печати;
- в) статьи, принадлежащие перу учителей;
- г) отчетные данные школ и различных официальных лиц.

Кроме того, об уроках чтения в школе 60-х годов дают представление методические пособия, составленные учителями и являющиеся результатом практической работы в школе.

Самой ранней, по времени, схемой урока объяснительного чтения, дошедшей до нас, является схема Паульсона, напечатанная в 1861 г. в журнале «Учитель» (см. раздел III настоящей главы). По статье Паульсона нельзя представить себе, как в действительности, на практике, обстояло дело с построением уроков объяснительного чтения в школе 60-х годов, потому что она отражала не столько практику русской школы, сколько взгляды «опытных заграничных дидактов». Материалы школ и журнальная педагогическая литература говорят о том, что практика шла несколько иными, чем указывает Паульсон, путями. Уроки чтения строились в то время по схемам, более простым.

Вот выдержка из отчета одного попечителя народных училищ об уроках учителя Саломбальского начального училища Архангельской губернии — Каржавина.

«Статьи для чтения выбираются с большим тактом и соответственно степени в ходе обучения, до которой в то время доведены ученики. Сперва достигается, чтобы процесс чтения был правилен и каждое слово было верно произнесено; затем объясняется слово, притом, когда только возможно, наглядно; для этого около учителя на полочках, приделанных к стене, есть много разнородных предметов: образцы мер, весов, разных вырезных и склеенных из папки простых тел и фигур, картин и проч., многое собственной работы учителя. Когда все слова понятны, указаны другие, имеющие то же значение, и объяснено употребление разбираемых слов в другом смысле, тогда начинают доискиваться, о чем же в прочтенной статье рассказывалось. Когда и это подробно разобрано, учитель того, то другого вызывает поправить, напомнить, предложить; по временам должны отвечать все разом, хором, рука об руку и для освежения разнообразием работы вперемежку с чтением идет обучение счислению»¹.

Уроки учителя Каржавина приходится признать исключительным для школы 60-х годов явлением: слишком плоха была подготовка учителей, чтобы в какой бы то ни было степени можно было рассчитывать на удовлетворительную постановку уроков чтения в начальных училищах.

¹ Журн. «Начальная школа», 1945, № 7—8, стр. 45.

Что же характерно в построении урока объяснительного чтения в практике такого хорошего учителя, как Каржавин?

Сначала идет чтение статьи учащимися, затем объяснение значения прочитанных слов, объяснение, повидимому, очень подробное: на уроке говорится не только о значении слов в данном тексте, но и об употреблении их и «в другом смысле». Вслед за этим — расспросы о смысле прочитанного, а потом поправки и дополнения.

Порядок следования друг за другом отдельных составных частей урока Каржавина тот же, что и в статье Паульсона, но самая схема урока Каржавина значительно проще.

При всем разнообразии, которое, естественно, наблюдалось на практике в организации уроков объяснительного чтения, можно говорить об общих чертах этих уроков, типичных для ранней поры существования объяснительного чтения в русской школе. Остановимся на наиболее важных моментах уроков чтения этого времени.

В 60-е годы было общепризнанным мнение о необходимости особых занятий по так называемому *механическому чтению*. Выражение «работать над механическим чтением» учащихся было равнозначуще позднему «заниматься развитием техники чтения». Чтение механическое противопоставлялось обычно чтению объяснительному. О механическом и постепенном чтении в Яснополянской школе рассказывает Л. Н. Толстой, о механическом и объяснительном чтении пишет учитель VI петербургской гимназии М. Николенко в своем пособии для учителей младших классов гимназии¹.

Одни педагоги механическому чтению отводили определенную часть урока чтения; чаще всего оно предшествовало чтению объяснительному. По схеме Паульсона, например, урок начинается механическим чтением — ученики читают про себя с целью подготовки к чтению, затем идет чтение учителя и чтение учащихся, причем преподаватель поправляет произношение учащихся, но не ведет еще катехизации и объяснений. Другие выделяли упражнения в механическом чтении в особые, отдельные от объяснительного чтения, уроки.

В некоторых школьных хрестоматиях отводился специально подобранный материал для механического чтения. Так, в книге М. Николенко для чтения «собственно механического» предлагаются статьи «пообъемистее», чтобы не утомлять учеников прочтыванием одной и той же статьи несколько раз, для чтения же объяснительного даются статьи покороче. Оговариваясь, что механическое чтение — занятие довольно скучное, утомительное, но что без него обойтись никак нельзя, автор сопровождает статьи для механического чтения небольшим количеством вопросов, которые учитель может задать учащимся, прервав чтение. Таким образом, создавалась какая-то переходная ступень между уроками механического и уроками объяснительного чтения.

Разграничение механического и объяснительного чтения для педагогической практики 60-х годов было обычным явлением, но уже и в это время среди лучших педагогов зреет мысль о неразрывности работы над техникой чтения учащихся и над пониманием прочитанного текста.

В протоколах педагогических советов, печатающихся в «Журнале Министерства народного просвещения», еще в 1862 г. мы находим интересное мнение, высказанное учителем Свислочской прогимназии Ивановым: «Механического чтения я не допускаю даже при самом первоначальном обучении азбуке, и оно должно быть осмысленно. Как только дитя освоилось уже с формами букв и в состоянии читать целые слова, для

¹ М. Николенко, Пособие для практических занятий при первоначальном изучении русского языка в гимназиях. СПб., 1867.

него механического чтения уже существовать не должно, поэтому, не дожидаясь того, чтобы ребенок навывчит читать бегло, следует требовать от него отчета в прочитанном»¹.

Замечательные слова, свидетельствующие, что уже в первые годы освоения новых методов обучения чтению некоторые практики-учителя самостоятельно находили пути, более правильные, чем те, что рекомендовались в популярных дидактических пособиях.

Объединение занятий по механическому и объяснительному чтению применяет в своей практике и вологодский, а потом воронежский учитель Н. Ф. Бунаков, еще только начинавший в 60-е годы свою деятельность. Через несколько лет, в 1872 г., мысль о невозможности разделять механическое и объяснительное чтение он развил в первом курсе методики начального преподавания русского языка — в книге «Родной язык как предмет обучения».

Неотъемлемой частью уроков чтения становится *чтение учителя вслух*. Еще в статье Бема «О воспитании», появившейся в «Морском сборнике» в 1856 г. и имевшей такое большое значение в развитии интереса к вопросам обучения детей русскому языку, говорится о том, что чтение вслух учителя недостаточно оценено.

В 1860 г. редактор-издатель «Русского педагогического вестника» Григорович в статье «Предложения о преподавании наук в уездных училищах» предлагал именно с чтения преподавателя перед учениками начинать уроки русского языка².

Но это были еще одиночные высказывания. Позднее в разработках уроков и в сообщениях учителей о том, как они строят свои уроки, чтению учителя вслух начинает отводиться то или иное место в уроке. При этом чтение учителя вслух обычно подчеркивается как нечто новое, что не стало еще обычной составной частью урока.

Но если большее или меньшее единодушие наблюдается в вопросе о признании чтения вслух учителя как одного из существенных приемов доведения текста статьи до понимания учащихся, то в разрешении вопроса о том, в какое место урока ввести чтение преподавателя, имеется много разногласий.

У Паульсона учитель читает статью после того, как ученики прочитали уже ее про себя, т. е. после «механического чтения». Учитель читает в первый раз «медленно, произнося явственно каждое слово и отделяя паузой каждое предложение», а второй раз «связно и с выражением, соответствующим характеру статьи». Затем читают ученики, а учитель поправляет произношение. Так продолжается до тех пор, пока вся статья не прочтется «явственно, безошибочно и связно» большей частью учащихся. Подобный же способ чтения рекомендует и Н. Блинов, автор брошюры «О способах обучения предметам учебного курса начальных народных училищ»³, которую очень высоко ценил Н. Ф. Бунаков.

Учитель из города Екатеринбурга В. Книзе в своем возражении Паульсону⁴ рисует свою схему урока чтения, причем чтения учителя вслух в этой схеме мы совсем не найдем. Чтения учителя нет и в двух уроках объяснительного чтения, описанных в конце 60-х годов молодым

¹ «Журнал Министерства народного просвещения», 1862, январь.

² Журн. «Русский педагогический вестник», 1860, № 1.

³ Н. Блинов, О способах обучения предметам учебного курса начальных народных училищ, изд. 2-е, СПб., 1870.

⁴ Журн. «Учитель», 1861, № 5.

Д. И. Тихомировым¹, начинавшим в то время свою педагогическую деятельность в образцовой школе при учительской семинарии военного ведомства.

В практике Д. Д. Семенова в 60-е годы чтение учителя следует обычно после того, как статья прочитана вслух учениками и им уже «уяснены» незнакомые слова и выражения².

А вот примеры иного решения вопроса:

Учитель Романово-Борисоглебского приходского училища К. Грузинцев в докладе «Метод обучения в приходских училищах», прочитанном в педагогических беседах в мае 1867 г., говорит, что урок чтения у него начинается с того, что читает учитель, а ученики смотрят в книги и наблюдают «за правильным выговором слов»³.

В Большесельском двухклассном училище Костромской губернии, как об этом сообщалось в «Журнале Министерства народного просвещения», «урок прочитывался самим учителем, при сем показывались и объяснялись знаки, требующие особого повышения или понижения голоса; по прочтении первого урока учитель заставляет которого-нибудь ученика снова прочитать то же самое с полным подражанием ему; затем объяснялись непонятные слова, и, наконец, посредством катехизации прочитанная статья доводилась до полного сознания учеников»⁴.

Так в практике начальных и средних школ 60-х годов идет освоение нового приема в уроке объяснительного чтения — выразительного чтения учителя.

Одной из существенных частей урока объяснительного чтения является *вещественный разбор*. Из предыдущего мы видели, что вещественный разбор бытовал в школе значительно раньше, чем возникла самая идея объяснительного чтения. Практический метод преподавания русского языка, ведущий свое начало от Буслаева, был неразрывно связан с этим разбором. Объяснительное чтение получило в наследство уже вполне сложившиеся приемы смысловой работы над текстом, и уроки объяснительного чтения в течение продолжительного времени сохраняют те особенности, которые были свойственны занятиям по чтению при практическом методе обучения языку. Именно отсюда — этот детальный мелочный разбор текста, отсюда — дробная катехизация, которую потом называли «бешеной», отсюда то, что позднее названо было «словотолкованием».

Никакая другая часть уроков объяснительного чтения не вызывала столько критики, как именно вещественный разбор. Здесь легче всего впадали в крайность и учителя, и лица, разрабатывавшие методику объяснительного чтения.

Как Ушинский рекомендует проводить смысловой разбор? Выше приведен составленный Ушинским план чтения статьи «В школе». Из него мы видим, как стремился Ушинский предупредить необходимость объяснений при самом чтении и разборе прочитанного. Он предупреждал, что при чтении стихотворений вообще не нужно длинных, подробных объяснений, а от катехизации сказок он совсем воздерживается⁵.

В III, грамматической, части «Родного слова» Ушинский дает примерный разбор «Сказки о рыбаке и рыбке» Пушкина, правда, для уроков,

¹ Педагогическое обозрение при «Циркулярах Московского учебного округа», 1869, № 3 и № 4.

² Д. Д. Семенов, Опыт дидактического руководства к преподаванию по книге «Дар слова» и картинам «Времена года», СПб., 1868.

³ «Циркуляры Московского учебного округа», 1867, № 15.

⁴ «Журнал Министерства народного просвещения», 1869, февраль, стр. 272.

⁵ К. Д. Ушинский, Избранные педагогические сочинения, т. II, М., 1939, стр. 178.

в которых чтение не является главной целью, а лишь частью урока грамматики.

Мы имеем возможность сопоставить этот разбор с разбором той же сказки в книге Буслаева «О преподавании отечественного языка». Хотя книга Буслаева написана значительно раньше того десятилетия, которое является предметом нашего рассмотрения, но она пользовалась широким распространением и среди учителей 60-х годов, а в извлечениях тех мест, какие имели практическое значение, она была переиздана и в 1867 г. Поэтому мы вправе предполагать, что буслаевский разбор сказки Пушкина находил себе применение в работе школы и до некоторой степени может характеризовать общее состояние со смысловым разбором в школе 60-х годов. В своих воспоминаниях Буслаев говорит, что, применив впервые этот разбор на занятиях с детьми барона Бодэ, он потом с успехом использовал его на уроках в III московской гимназии.

Сравнивая разбор пушкинской сказки, сделанный Ушинским и Буслаевым, мы видим прежде всего, что Буслаев прибегает к более подробному, чем Ушинский, делению текста на части. Буслаев прерывает чтение после каждого простого предложения, тогда как Ушинский делает остановки для беседы по поводу прочитанного лишь после прочтения небольшого, законченного по смыслу отрывка, состоящего из нескольких фраз. Так, пушкинские строки:

«Раз он в море закинул невод,
Пришел невод с одной тинной;
Он в другой раз кинул невод,
Пришел невод с травой морскою;
В третий раз закинул он невод,
Пришел невод с золотою рыбкой».

Ушинским предлагаются для чтения за один прием, Буслаев же разделяет их на шесть отдельных фраз, и после каждой фразы у него следует вопросы по содержанию прочитанного.

Самый вещественный разбор у Буслаева проводится значительно подробнее, детальнее, чем у Ушинского. Это видно из следующего сопоставления:

Вещественный разбор у Буслаева	Вещественный разбор у Ушинского
<p>„Удивился старик, испугался: Он рыбачил тридцать лет и три года И не слыхивал, чтобы рыба говорила“</p> <p>„Что же случилось со стариком, когда он услышал, как заговорила рыбка человеческим голосом? Почему же он удивился и испугался? Если не знаете, почему, прочтите два остальных стиха и узнаете: потому что он никогда не слыхивал, чтобы рыба говорила. Что такое рыбачил? Кто рыбачил? Как долго старик рыбачил? Слышал ли он прежде, чтобы говорила рыба? Стало быть, он первый раз услышал, как по-нашему заговорила рыба, потому удивился и испугался. Все равно, что удивиться, что испугаться? Когда бросится на вас большая собака, вы удивитесь или испугаетесь? Если бы вы сами слышали, как заговорила рыбка, удивились ли бы вы или испугались?»</p>	<p>„Чему удивился старик? Слово „рыбачил“ замените другим. Отчего сказано „не слыхивал“? Можно ли было бы вместо „не слыхивал“ поставить „не услышал“? Попробуйте.</p>

Так Ушинский, преодолевая схоластические приемы катехизического способа обучения, царившие в его время в школе, ограничивает веще-

ственный разбор минимум вопросов, необходимых для выяснения, понятно ли для учащихся содержание текста. Для вещественного разбора Ушинского характерно внимание стилистической стороне. Вопросы по содержанию чередуются у него с такими вопросами и заданиями, цель которых — объяснить оттенок мысли, придаваемый тексту тем или иным словом или выражением: замените одно слово или выражение другим, сравните их; объясните почему «западня» названа «злодейкой»...

Следует, однако, отметить, что для чтения с детьми младшего возраста (II класс) и Ушинский предлагает значительно большее количество вопросов по содержанию прочитанного, чем он делает это во II части книги «Руководство к преподаванию по «Родному слову».

Для школьной практики 60-х годов характерно *стремление объяснять все*, боязнь оставить без объяснения какое-либо из слов, встретившихся в статье.

Детям подробно разъяснили значение читаемого текста, желая таким путем сообщить им полезные сведения, расширить круг их представлений.

А. Хованский пишет в 1862 г. в журнале «Филологический вестник»: «Нет надобности говорить о том, как необходимо объяснять смысл и значение слов и сколько сведений через это приобретает учащийся, как расширяется круг его понятий»¹.

«Мне кажется, — говорит на Киевском съезде 1863 г. учитель Хоменко, — лучше объяснить ученику слово, уже знакомое, известное ему, чем оставить необъясненным какое-нибудь трудное, не для всех доступное»².

На съезде учителей в Усть-Медведицкой станице в 1862 г. было постановлено: «Вообще статьи, читаемые в классе, должны быть разбираемы до малейших подробностей по отношению к своему содержанию и внешнему их выражению, то есть форме»³.

Такой взгляд на необходимость разбирать в классе каждое из прочитанных слов у педагогов 60-х годов пользовался широким распространением. Вера в полезность объяснений *всех* слов, встретившихся в статье, была общим явлением.

Это было, очевидно, известной реакцией на процветавшую дотоле механическую зубрежку.

Учитель VI петербургской гимназии М. Николенко пишет в своей брошюре «О практических занятиях по русскому языку»: «Каждое слово и выражение, незнакомое кому-либо из учеников, должно быть объяснено или прочими учениками, хотя с помощью преподавателя, или самим преподавателем; потом это объяснение повторяется несколькими учениками, чтобы преподаватель вполне мог убедиться, что слово или выражение совершенно понято учениками, особенно слабейшими. При этом преподаватель отнюдь не должен полагаться на слово учеников, отнюдь не должен спрашивать: «Понимаете ли вы это слово или выражение?» — и успокаиваться, получив удовлетворительный ответ»⁴.

Автор упомянутой выше статьи об объяснительном чтении в журнале «Руководство для сельских пастырей», протоиерей Луканин, выразил сомнение в необходимости объяснять те слова, которые уже понятны учащимся. «Пускаться, — говорит он, — в объяснение общеизвестных и по-

¹ А. Хованский, О преподавании русского языка, журн. «Филологические записки», 1862, вып. II.

² Журн. «Воспитание», 1863, № 10.

³ «Журнал Министерства народного просвещения», 1863, апрель.

⁴ М. Николенко, О практических занятиях по русскому языку и о некоторых приемах в преподавании. СПб., 1863, стр. 7.

нятных слов — значит попусту тратить время и силы. Это будет некоторого рода ученым педантством». Но редакция журнала сочла необходимым указать в примечании к статье: «Мы, с своей стороны, находим, что объяснение слов понятных совсем не бесполезное дело: оно приучает ученика, не умеющего еще выражать своих мыслей, к свободному их выражению»¹.

К чему на практике приводили подобного рода воззрения, видно из урока русского языка в I классе гимназии, напечатанного в 1864 г. в журнале «Учитель» преподавателем П. Беляевским².

Урок Беляевского начинается вступительным словом преподавателя о том, как нужно слушать чтение учителя, как будут вестись занятия по чтению в этом классе. Затем учитель читает классу из «Детского мира» Ушинского стихотворение Дмитриева «Полевой цветок» («Простой цветочек дикий нечаянно попал в один пучок с гвоздикой» и т. д.). Вслед за этим преподаватель говорит: «Чтобы вы могли удобнее понять, что я прочитал вам сейчас, я, пожалуй, поясню вам каждое слово в отдельности. Так как здесь говорится о цветке, я с этого слова и начну свое объяснение.

а) *Цветочек, или цветок.* Цветком обыкновенно называются те красивые, иногда голубые, розовые, белые, желтые листочки, или лепестки, с желтыми (большею частью) посреди их стебельками (тычинками), которые, вероятно, уже не раз вы видели на различных растениях, — вроде чашечки или венчика. Если эта чашечка (или венчик) большая, то ее называют цветком, если же маленькая, то цветочком; все равно как «палка» и «палочка». Здесь говорится «цветочек», значит, он был маленький.

б) Этот цветочек называется здесь простым; *простой* это значит, что он не имел особенно хорошего запаха, и не был красив особенно...

г) «*Нечаянно попал в один пучок с гвоздикой.*» *Нечаянно* — то есть неожиданно, вдруг, без всякого намерения, незаметно. *Попал*, то есть взят был кем-то и положен *в один пучок*, то есть маленький пук, или букет, вместе *с гвоздикой*, то есть который был связан из цветов гвоздики» и т. д.

Таким же образом учитель разбирает все стихотворение, потом советует детям быть знакомыми и дружить только с детьми хорошими, избегать дурных товарищей.

Затем читают ученики и рассказывают, «о чем тут говорится». После этого стихотворение записывается на доске, а учитель объясняет, что такое запятая, точка, вопросительный знак, — дается понятие о знаках препинания. Дома ученики переписывают стихотворение в свои тетрадки, расставляя знаки.

Редакция журнала «Учитель» сопроводила статью Беляевского примечанием: «Мы по временам будем печатать подобные статьи, присылаемые нам из провинции, предоставляя самим читателям судить о достоинстве их». Если наличие такого примечания принимать за выражение несогласия редакции с автором статьи, публикующим свой урок, то трудно определить, чем именно вызвано такое несогласие: тем ли, что в уроке объясняются подряд все слова стихотворения, или формой, в какой эти объяснения даются. Скорее всего — последнее, так как форму объяснения нельзя признать обычной для того времени. Учитель Беляевский весь урок ведет, сам объясняя слова; это урок-монолог, что, конечно, нельзя

¹ Прот. Луканин, Объяснительное чтение, журн. «Руководство для сельских пастырей», 1863, № 6—8.

² П. Беляевский, Уроки русского языка в I классе, журн. «Учитель», 1864, № 3—4.

признать типичным для времени, когда вера в силу катехизического способа обучения была всеобщей.

В брошюре М. Николенко мы имеем возможность познакомиться с разработкой урока по объяснению того же самого стихотворения Дмитриева, но уже в форме беседы. Вот отрывок из этого урока:

«Что такое *цветочек*? Все ли равно, что «цветок»? Где растут цветы? и на чем? Какие вы знаете еще цветы, кроме гвоздики? Что вы еще замечаете на растениях, кроме цветов? Что появляется обыкновенно на растениях сначала, потом и наконец? На всех ли растениях видели вы цветы? На каких не видели? Не знаете ли, почему?...

Что значит *простой цветочек*? Какие вы знаете запашистые цветы? Какие вы знаете махровые цветы? и бывают ли эти также немахровыми, то есть одинаковыми и простыми? К каким еще предметам можно придать слово «простой»? Что значит слова: простолудин, простоволосый, простота, запросто, неспроста, опростить, упростить и т. п.?

Почему этот цветок назван *диким*? Что такое дичь, дичина, дичиться, дикарь, диковина? Что значит уход за цветами? За кем и за чем бывает еще уход и в чем он состоит? Что такое оранжерея? Могут ли плоды оранжерейные быть так вкусны, как выросшие на воздухе, в свойственном им климате?»¹.

Нам представляется, что приведенные здесь два урока являются достаточно наглядным примером того, как далеко шли в своих увлечениях объяснениями на уроках чтения преподаватели 60-х годов.

Опасность превращения уроков чтения в беседы для многих педагогов была очевидной уже в то время, когда метод объяснительного чтения только еще начинал распространяться. Во многих статьях педагогических журналов того времени учителя предупреждаются от увлечения вещественным разбором.

Об этом говорит Разин в своем ответе на известную статью Бем в «Морском сборнике»: «Слишком усердный преподаватель черезчур подробным разбором образца более повредит, нежели тот, который только будто мимоходом укажет на ту или другую сторону прекрасного»².

Учитель VI Петербургской гимназии Груздев в замечаниях на один из проектов программы преподавания русского языка пишет, что чтение с объяснением каждого слова может «ужасно надоесть» ученикам, что его можно допускать ненадолго и то в самое первое время курса, а потом ограничиваться объяснением только «непонимаемых» или трудно и неясно понимаемых слов³.

Об опасностях объяснительного чтения, имея в виду применение его в средних классах гимназии, предупреждает и В. Скопин в статье «О методе чтения поэтических произведений».

«Польза объяснительного чтения, — писал он, — заключается в том, что оно сильно возбуждает самостоятельность и способствует приобретению убеждений и нравственных положений; опасность же, грозящая ему, заключается в том, что объяснение легко может перейти во фразерство и, разрушив облагораживающее действие произведения искусства на душу, не оказать даже непосредственной, так сказать, наивной пользы противоположного метода. Поэтому является необходимость в точном обозначении пути, которым должно идти объяснение»⁴.

¹ М. Николенко, О практических занятиях по русскому языку и о некоторых приемах в преподавании. СПб., 1863.

² А. Разин, По поводу рассуждения г. Бема о воспитании. Журн. «Морской сборник», 1856, № 14.

³ Циркуляры С-Петербургского учебного округа, 1863, № 5.

⁴ В. Скопин, О методе чтения поэтических произведений, журн. «Учитель», 1864, № 7.

Однако подобные предупреждения плохо действовали, и на практике обучение русскому языку, по выражению учителя Вульфа, часто обращалось «в орудие развитости и в источник общего образования»¹.

Из ряда педагогов, практически разрабатывавших в 60-е годы методику объяснительного чтения, надо выделить Д. Д. Семенова, уроки которого необходимо рассмотреть отдельно.

Один из ближайших сотрудников Ушинского по Смольному институту, он преподавал потом в женских учебных заведениях и в военных гимназиях Петербурга, принимал участие в работах различных комиссий при Главном управлении военно-учебными заведениями. В 60-е годы Семенов напечатал несколько статей по вопросам объяснительного чтения: «Первый год занятий объяснительным чтением и наглядным обучением по книге «Детский мир»², «Практические уроки русского языка»³, «Образцы разбора стихотворений»⁴.

Все эти статьи были результатом личной преподавательской практики автора. В методической литературе нашей Семенов является первым педагогом, начавшим публиковать свои уроки. Об этом свидетельствует отзыв другого петербургского преподавателя 60-х годов М. Николенко:

«Д. Семенов заслуживает искренней благодарности: он первый предлагает на обсуждение свои практические уроки всем»⁵.

В 1868 г. вышла в свет хрестоматия Семенова «Дар слова», пользовавшаяся потом довольно большой известностью и несколько раз переиздававшаяся. В том же году Семенов выпустил пособие к этой книге «Опыт дидактического руководства к преподаванию русского языка 6—11-летним детям в школе и дома по книге «Дар слова» и картинам «Времена года» (настенные картины, как пособие для упражнений в развитии речи учащихся, издавались опять-таки впервые в России).

Отличительная особенность и этих работ Семенова — теснейшая связь с педагогическим опытом. В рецензии на эти работы, помещенной в журнале «Народная школа», читаем:

«Внутреннее достоинство их, между прочим, заключается в том, что они составлены на основании личных, самостоятельных и продуманных наблюдений и практических опытов, а не суть компиляция или подражание...»⁶.

Несомненной является большая близость работ по методике чтения Семенова и Ушинского. Уроки чтения в Смольном институте проводились Семеновым под наблюдением и руководством Ушинского. Известен эпизод с уроком чтения басни «Трудолюбивый медведь», не удавшимся Ушинскому и продолженным Семеновым⁷. Проверка на опыте книги «Детский мир», осуществленная Семеновым в одном из женских учебных заведений Петербурга, повидимому, тоже велась при участии Ушинского.

В методической литературе 60-х годов имена Ушинского и Семенова часто ставились рядом. Так, в обзорной статье А. Н. Чудинова «О преподавании отечественного языка», помещенной в «Филологических записках», указывается четыре автора, создавшие наиболее значительные

¹ В у л ь ф, О преподавании русского языка и словесности, журн. «Педагогический сборник», 1868, кн. 2.

² «Журнал Министерства народного просвещения», 1862, апрель.

³ «Педагогический сборник», 1864, кн. 1 и 2.

⁴ «Учитель», 1864, № 7.

⁵ Журн. «Педагогический сборник», 1865, апрель.

⁶ Журн. «Народная школа», 1869, № 1.

⁷ Сборник «Памяти К. Д. Ушинского», СПб., 1896, стр. 97.

(«почтенные») труды в области дидактики и методики отечественного языка: Буслаев, Срезневский, Ушинский и Семенов¹.

Имея, таким образом, все основания считать Семенова передовым и весьма популярным педагогом 60-х годов, а уроки его по объяснительному чтению характерными для самой ранней поры существования этого метода в русской школе, обращаемся к его работам.

Перед объяснительным чтением в связи с наглядным обучением Семенов ставит широкие задачи: приучить детей к сознательному и хорошему чтению, развивать дар слова учащихся, развивать их наблюдательность, сообщая попутно полезные знания; познакомить ученика с доступными его возрасту произведениями отечественных писателей; тщательным выбором произведений «посеять в ребенке первые семена любви к родной земле, вере и обычаям предков». Кроме того, за чтением Семенов в полной мере сохраняет задачу, поставленную практическим методом изучения языка, давать материал для изучения грамматики и грамматического разбора. В соответствии с этим Семенов различал следующие виды «упражнений» при чтении:

- а) объяснительное чтение,
- б) наглядное объяснение предметов,
- в) разбор и заучивание наизусть стихотворений,
- г) обучение детей правильному письму,
- д) знакомство с необходимыми для этого грамматическими формами и логические упражнения².

Этот перечень упражнений находится в полном соответствии с указаниями Ушинского, данными им в предисловии к «Детскому миру»: наглядные беседы чередуются с чтением стихов и прозаических отрывков, много времени уделяется логическим упражнениям, связанным с наглядным обучением.

На уроках объяснительного чтения у Семенова мы видим живые цветы и ветки деревьев, чучело гуся и картины с изображением предметов, которые не могли быть принесены в класс.

Последние два вида упражнений, обозначенных в статье Семенова, — обучение письму и изучение грамматических форм, не составляют, как подчеркивает автор, особых уроков, а соединяются с чтением и разбором статей и стихотворений, что вполне соответствовало основному требованию практического метода изучения языка.

Следуя опять-таки указаниям Ушинского, Семенов разграничивает методику чтения прозаических статей и методику чтения стихотворений. В своем «Опыте дидактического руководства» он разбирает эти вопросы в отдельных главах, а в 1864 г. в журнале «Учитель» помещает статью, специально посвященную методике чтения стихотворений³.

Считая общую целью чтения прозаических статей — приучение детей к сознательному, правильному и выразительному чтению, Семенов ставит перед чтением различных по характеру статей и «второстепенные» цели: одни — могут читаться и пересказываться, другие — служат материалом для письменных работ или для грамматического разбора, третьи — заучиваются наизусть. Большое значение в уроках Семенова придается катехизации.

«Мы старались, — пишет он, — строго провести во всех упражнениях эвристический метод, как самый лучший при первоначальном преподава-

¹ Журн. «Филологические записки», 1870, вып. V.

² Д. Д. Семенов, Первый год занятий объяснительным чтением и наглядным обучением по книге «Детский мир», «Журнал Министерства народного просвещения», 1862, апрель.

³ Д. Д. Семенов, Образцы разбора стихотворений, журн. «Учитель», 1864, № 7.

нии, по которому ученик при помощи учителя сам подходит к открытию истины, по которому ученик не чувствует себя подавленным сообщаемыми ему догматическими умозаключениями своего учителя, но сам сознает необходимость собственного личного участия в выработке того или иного понятия, в приобретении того или иного факта. Для осуществления классной работы по этому методу.. необходим катехизический прием преподавания»¹.

Катехизация была одним из новых приемов, характерных для уроков 50-х и 60-х годов, и введение этого приема в уроки чтения имело большое положительное значение. Семенов путем катехизации считает возможным приучить детей к внимательности, развить их любознательность, пробудить самодеятельность, «возвысить нравственные достоинства» ребенка как мыслящего существа.

Но в применении катехизации на практике, в построении уроков чтения мы находим еще много устарелого. Вот как, например, Семенов предлагает проводить классное чтение статей, незнакомых детям по содержанию. Сначала читают дети, читают «по точкам», «по мыслям». Катехизация — и довольно подробная — следует после прочтения каждой «точки». В это же время объясняются детям незнакомые слова и выражения. Иногда учитель прибегает к «двойкой» катехизации: по окончании разбора прочитанного отрывка снова ведется катехизация, но уже «другим способом» («Кто помнит 1-й вопрос?» и т. д.).

Только после такой предварительной работы статью читает сам учитель, чтобы показать детям, как следует читать. Потом снова читают дети и затем пересказывают содержание прочитанного, заключается урок грамматическими упражнениями. Такое построение урока чтения (выше мы приводили рассказ учителя Страховского, уроки которого во многом напоминают схему, рекомендуемую Семеновым) следует признать обычным для школы 60-х годов.

Перед изучением с детьми стихотворений Семенов ставит иные, чем при чтении прозаических статей, задачи: развить в детях вкус, приучить их к пониманию поэтического языка, в особенности народного, научить толковому и хорошему произношению стихотворений.

От грамматических упражнений Семенов не отказывается и при чтении поэтических произведений, но ставит эту работу на втором плане и рекомендует не входить при этом во все тонкости грамматики. Точно так же Семенов предупреждает от увлечений вопросами при разборе стихотворений. «Если загромоздить каждое стихотворение, — пишет он, — же Семенов предупреждает от увлечения вопросами при разборе стихотворение не только не произведет на них (на детей. — Е. К.) никакого приятного впечатления, не только не заинтересует их своим содержанием и красотой изложения, но и совершенно опротивеет им»².

Подобные же предупреждения, как мы видели выше, давал в предисловии к «Детскому миру» Ушинский, да и вообще недостатка в предостережениях от злоупотребления вопросами при чтении художественных произведений у наших методистов не было: мы находим их почти у всех авторов, писавших по вопросам объяснительного чтения.

Но обращаясь к практическим разработкам уроков чтения Семенова и видим, к какой детальной, «мелочной» катехизации прибегает при

¹ Д. Д. Семенов, Первый год занятий объяснительным чтением и наглядным обучением по книге «Детский мир». «Журнал Министерства народного просвещения», 1862, апрель.

² Там же.

чтении стихотворений наш автор, один из лучших педагогов 60-х годов, как часто допускает он при разборе стихотворений отступления, далеко уводящие от содержания прочитанного.

Вот урок чтения стихотворения Пушкина «Зима». После того как ученики прочитают первую мысль

(«Зима. Крестьянин торжествуя
На дровнях обновляет путь»),

следуют десять вопросов:

1. О ком говорится в этой мысли?
2. Кого называют крестьянином?
3. Что крестьянин делает?
4. Что значит «обновляет путь»?
5. Что еще можно обновить?
6. На чем крестьянин обновляет путь?
7. Что такое «дровни»?
8. Как крестьянин обновляет путь?
9. Что значит «торжествуя»?
10. Почему ему весело? ¹.

При чтении стихотворения Майкова «Кто он?» дети посредством предварительных вопросов доводятся «до полного и сознательного определения» речи, определения топора, молота, пилы. Дети дают письменные ответы на вопрос: «Из каких частей состоит лодка и назначение каждой части» и т. д.

Чтению басни Крылова «Гуси» предшествует наглядная беседа о водяных птицах. На уроке — чучело гуся. По прочтении заглавия возобновляется беседа о домашних птицах, о водяных птицах, о пользе, какую приносит гусь человеку. После составления краткого устного и письменного рассказа идет разбор басни: чтение ее по частям, объяснение отдельных слов и выражений. Слово «гурт» сопоставляется со словами: «толпа», «войско», «стадо», «стая», «вереница», «караван», «обоз»; составляются фразы с этими словами. Фраза «На барыши спешил к базарному он дню», дает возможность учителю противопоставить слова «базар» и «ярмарка» (сказав попутно о немецком происхождении последнего слова), а чтобы пояснить слово «барыш» учитель предлагает ученикам целую арифметическую задачу: «Мужик приобрел каждого гуся за 20 к., прокорм и уход за ним он ценит также 20 к. По сколько копеек он должен продавать каждого гуся, если желает получить прибыли с каждого гуся 10 к. с.» ².

Наряду с подобными образцами детальнейшего разбора с частыми отклонениями от основного содержания текста, мы находим у Семенова в ст. «Первый год занятий объяснительным чтением и наглядным обучением по книге «Детский мир» очень интересные уроки. Работу над стихотворением Жуковского «Суд божий над епископом» начинает он чтением его наизусть. Чтение это так понравилось ученицам, что по их просьбе Семенов повторяет стихи Жуковского еще два раза, а затем идет обычное чтение «по мыслям», которое теперь, после ознакомления учениц с содержанием целого произведения, становится уже более оправданным.

Из воспоминаний Е. Н. Водовозовой мы знаем, что точно так же чтением наизусть перед классом начал свой первый урок в Смольном ин-

¹ Д. Д. Семенов, Опыт дидактического руководства к преподаванию по книге «Дар слова», СПб., 1868.

² Д. Д. Семенов, Образцы разбора стихотворений, журн. «Учитель», 1864, № 7.

ституте (с учащимися более старшего возраста) другой соратник Ушинского — В. И. Водовозов¹.

Выразительное чтение наизусть перед началом изучения стихотворений в классе было новым для школы 60-х годов приемом, весьма эффективным в руках передовых учителей. Лучшие педагоги пользовались им как средством создать в классе настроение, необходимое для усвоения поэтического произведения. Однако этот прием не получил еще в 60-е годы широкого распространения.

Д. Д. Семенов прожил долгую жизнь и много писал по различным педагогическим вопросам. Его статьи по вопросам методики чтения, его рецензии в педагогических журналах и разборы книг для чтения оказывали немалое влияние на русскую школу последующих лет. Взгляды Семенова на приемы ведения уроков чтения не остаются неизменными и эволюционируют вместе с ростом школы и развитием методики русского языка. Характеристику взглядов Семенова более поздней поры мы будем иметь возможность дать в последующих главах данной работы.

К каким же выводам приводит нас рассмотрение уроков объяснительного чтения педагогов 60-х годов?

Ведя свое начало от практического метода изучения языка, объяснительное чтение сохраняет еще основные черты, характерные для этого метода. Чтение текста в школе 60-х годов перестает быть только подготовительным к изучению грамматики средством и приобретает самостоятельное значение, однако уроки чтения являются все еще и уроками грамматики. Занятиям по грамматике отводится в уроке небольшое, сравнительно с чтением и смысловым разбором, место. Связь между смысловой характеристикой текста и следующими за ним грамматическим разбором, упражнениями в орфографии и пр. — часто является лишь внешней, но все же эта последняя, грамматическая часть считается неременной принадлежностью уроков объяснительного чтения, и не только — чтения прозаических статей, но даже — чтения стихотворений и басен.

Вещественный и логический разбор, разработанные Буслаевым и его последователями — авторами грамматических руководств для практического изучения в школе отечественного языка, нашли свое место и на уроках объяснительного чтения. Объяснения на уроках чтения велись самые подробные, объяснялось значение каждого слова, которое казалось непонятым или давало повод к сообщению полезных для учащихся знаний.

Изучение уроков учителей 60-х годов убеждает нас, что первые годы существования объяснительного чтения в русской школе были годами, когда «увлечение» пространными объяснениями читаемого текста и отдельных слов из него достигало наибольшей степени.

¹ Е. Н. Водовозова, На заре жизни, т. II, М., 1934, стр. 312.

Глава III

ПЕРИОД РАСЦВЕТА ОБЪЯСНИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ В РУССКОЙ ШКОЛЕ

1. ОБЪЯСНИТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ В ШКОЛАХ НАЧАЛА 70-х ГОДОВ

Вопросы о содержании курса русского языка в школе, так много места занимавшие в периодической печати 60-х годов, так горячо обсуждавшиеся на учительских съездах и педагогических советах, к началу 70-х годов в той или иной мере уже нашли свое разрешение. Если в печати изредка и встречаются статьи, в которых говорится об отсутствии определенности в преподавании русского языка в школе, то это относится в большей степени к преподаванию грамматики и словесности в старших классах средних учебных заведений, чем к вопросам чтения¹. Многие определилось, стало общепризнанным, вошло в практику школы. Вопрос о *значении* чтения в системе уроков родного языка уже не дебатруется. Уроки классного чтения обособились, статьи читаются в классе не для того, чтобы получить материал для грамматических выводов, как это было раньше.

Передовая педагогика 60-х годов поставила чтение во главу всех занятий по русскому языку, выдвинула идею объяснительного чтения как метода, пользуясь которым, учитель развивает мышление учащихся, добивается от них сознательного чтения, обогащает их знаниями. В хрестоматиях Ушинского был представлен материал для классного чтения, соответствующий задачам нарождающейся русской школы. Были проведены первые опыты применения объяснительного чтения на практике, главным образом в младших классах средних учебных заведений, в результате чего школа получила первые пособия, авторами которых являются учителя-практики (Семенов, Николенко и др.). Объяснительное чтение стало распространенным методом; оно находит себе место во всех типах учебных заведений, хотя в понимании его так же много разногласий, как и в момент его зарождения.

70-е годы XIX столетия имеют исключительно большое значение в истории развития методики объяснительного чтения в русской школе.

Перед русским обществом встала огромная задача строительства земской начальной школы. «Приспело на Руси время заботы о народной школе», — писал в 1870 г. Н. А. Корф².

Создавался новый тип школ, которые нуждались в учебных пособиях, специально приуроченных для учащихся сельских местностей. Учителей земской школы нужно было вооружить навыками и умениями вести дело обучения детей. Необходимость удовлетворить эту потребность определяет собою развитие учебной и методической литературы для начальной школы. Поэтому 70-е годы оказались весьма плодотворными в деле издания книг для классного чтения и методических пособий для учителей. Корф, Водовозов, Бунаков, Толстой создают в первой половине 70-х годов книги для классного чтения, и каждая из этих книг по-своему дает ответ на вопрос о содержании чтения в начальной школе, в соответствии с педагогическими воззрениями авторов.

¹ См., напр.: А. Н. Чудинов, О преподавании отечественного языка, в журн. «Филологические записки», 1870, вып. V.

² Н. А. Корф, Русская начальная школа, изд. 2-е, СПб., 1870, стр. VI.

За эти же годы создан был ряд солидных методических пособий по объяснительному чтению: Водовозов «Книга для учителей» (1871), Бунаков «Родной язык как предмет обучения» (1872), Тихомиров «Опыт плана и конспекта элементарных занятий по родному языку» (1874), Солонина «Методика объяснительного чтения».

В журнальной литературе 70-х годов мы имеем ряд статей, преследующих все ту же цель — раскрыть учителю задачи объяснительного чтения, указать пути осуществления этих задач на практике. Наиболее ценные из этих статей:

Тихомиров — «Обучение в народной школе» (1872); В. Острогорский — «О цели и средствах обучения родному языку в народной школе» (1876); Ельницкий — «Беглость и верность чтения» (1877); Зимницкий — «Условия и приемы объяснительного чтения» (1879).

Работы по методике чтения, созданные в 70-е годы (вместе с «Руководством к преподаванию по «Родному слову» Ушинского, написанным в 1864 г.), являются основным фондом литературы по методике объяснительного чтения в русской начальной школе. Большая часть того, что написано по этому вопросу в последующие годы, было повторением и развитием начал, уже заложенных в работах Ушинского, Бунакова, Тихомирова и других методистов 70-х годов.

Разработка вопросов методики объяснительного чтения в начальной школе 70-х годов ведется под большим влиянием идей Ушинского. Все виднейшие методисты этого времени — Корф, Водовозов, Бунаков, Тихомиров — говорят об огромном влиянии на них трудов классика нашей педагогики Ушинского и на свои методические работы смотрят как на продолжение и развитие дела, им начатого. Исключением является Л. Н. Толстой, особняком стоящий в числе педагогов, занимавшихся вопросами чтения в начальной школе.

К тому же времени относятся попытки некоторых педагогов создать для сельских школ такие книги для чтения, которые были бы подражанием «Родному слову» Ушинского. Такова, например, «Зорька» В. Добровольского. Автор поставил своей задачей дать в этой книге такие сведения, которых, по его мнению, недостает для сельского учителя в «Родном слове», и сопровождает их замечаниями, «не претендующими на оригинальность и служащими лишь некоторым изменением взглядов покойного Ушинского, сообразно специальным особенностям народной школы»¹. Большого успеха такие подражательные работы, конечно, не имели.

Считая себя продолжателем дела Ушинского, каждый из названных выше методистов в разработку вопросов объяснительного чтения вкладывает много личного, своего. Одни считают объяснительное чтение главным образом средством сообщить учащимся реальные знания (Корф); другие соединяют сообщение при чтении знаний учащимся с разбором художественной стороны произведения и с работой воспитательного характера (Водовозов, Бунаков); третьи — при разборе прочитанного обращают много внимания на развитие логического мышления детей, разложение статей на части и составление плана (Тихомиров). Так определились основные направления в методике объяснительного чтения.

Общим для всех этих направлений было крайне отрицательное отношение к влияниям немецкой педагогики, глашатаем которой на русской почве был Паульсон. «Русская школа должна иметь и русскую книгу»².

¹ В. Добровольский, «Зорька». Книга для чтения в народной школе, ч. I, СПб., 1871, стр. 4.

² С. И. Миропольский, Обучение русской грамоте. В книге под ред. Весселя «Руководство к преподаванию общеобразовательных предметов», т. II, СПб., 1864.

Этот лозунг был очень популярным в 70-е годы, и методисты этих лет много сделали для его осуществления.

В 70-е годы намечается разграничение в содержании и в методах проведения объяснительного чтения в начальной школе и средних учебных заведениях. Для каждого из этих звеньев школы издаются хрестоматии, специально приготовленные для объяснительного чтения с учащимися данного типа школы.

В начальной школе утверждается чтение типа энциклопедического. В хрестоматиях, рассчитанных на учащихся младших классов средней школы (Полевой, Поливанов, Стоюнин), дается исключительно литературный материал. Однако наличие в системе народного образования таких школ, которые занимали промежуточное положение между начальной и средней школой (таковы, например, городские по положению 1872 г. училища), способствовало тому, что в методических пособиях часто говорилось об объяснительном чтении вообще, без точного обозначения типа школ, который имел в виду автор, и это обстоятельство приводило ко многим недоразумениям.

Проникновение объяснительного чтения в сельские школы идет в 70-е годы довольно быстро. Из отчетов инспекторов народного образования, печатавшихся в «Журнале Министерства народного просвещения», видно, какое большое значение придавали на местах объяснительному чтению. Рассказывая о посещении той или другой школы, инспектора считали своим долгом отмечать прежде всего, проводят ли учителя объяснительное чтение. Инспектора заставляли учителей давать при себе уроки чтения, проверяли знания учеников, полученные в результате уроков чтения. Некоторые инспектора учили показом и сами давали уроки чтения.

Большую роль в распространении методов объяснительного чтения сыграли учительские съезды и курсы, повсеместно создававшиеся с начала 70-х годов. «Начальному учителю пока нигде в России научиться тому, как обучать детей», — писал Н. А. Корф¹. И вот земства, уездные и губернские, созывали на курсы народных учителей, «полуграмотных, часто вовсе не слыхавших ни о каких новых методах преподавания, не прочитавших ни одной серьезной педагогической книги...»².

Учителя слушали лекции руководителей, знакомились с методической литературой, присутствовали на образцовых уроках руководителей, разрабатывали конспекты уроков, учась катехизировать.

В качестве руководителей таких курсов-съездов выступали все видные методисты этой поры. Корф и Водовозов, Семенов и Гербач, Бунаков и Тихомиров неоднократно проводили такие курсы и славились своим умением давать образцовые уроки чтения.

Тихомиров вспоминает о 1870 г., когда он впервые был руководителем педагогических курсов в Роменском уезде Полтавской губернии:

«Тогда в нашей педагогической литературе мало было выработанных и проверенных на практике систем и приемов преподавания... Руководитель курсов в то время был в полном смысле учителем-наставником, которому приходилось знакомить учителей, теоретически и практически, не только с новыми методами, но и с самыми элементарными приемами преподавания. Тогда нужно было каждый прием иллюстрировать образцовыми уроками, необходимо было и каждому участнику курсов произво-

¹ Н. А. Корф, Наше школьное дело. М., 1873, стр. 98.

² Педагогический ежегодник Кубанской учительской семинарии, под ред. Д. С. Семенова. Год 1-й, СПб., 1874.

дить под руководством руководителя свои опыты, — и так делалось по каждому предмету, для каждой ступени школьного учения»¹.

Трудно переоценить значение этих курсов в распространении объяснительного чтения, методика которого, как писалось в отчетах о курсах, «многим учителям не давалась». В отчете инспектора народных училищ Нижегородской губернии читаем об учителе одной из сельских школ: «Объяснительным чтением он начал заниматься с учениками не далее, как после бывшего в Н.-Новгороде в октябре месяце съезда сельских учителей»².

Следует добавить, что распространению методики объяснительного чтения в земских школах много способствовало и издание земствами подробных отчетов о курсах-съездах с приложением примерных уроков.

Насколько успешными были мероприятия земств по пропаганде методики объяснительного чтения можно судить по данным, приведенным в книге «Народное образование в Вятской губернии за последние 10 лет» (1864—1874). Составители этой книги свидетельствуют, что объяснительное чтение ведется почти во всех училищах, чтение же механическое, без объяснения, совершенно оставлено. В лучших училищах обучение чтению сопровождается предметными беседами. Книгами для чтения служат «Родное слово» Ушинского и «Книга для первоначального чтения» Водовозова.

Из приведенных в книге подробных данных о том, как обстояло дело с чтением в ряде сельских школ Вятской губернии, можно видеть, что учителя этих школ понемногу осваивали методику беседы при чтении, методику разбора прочитанного и работу по группировке предметов по родам и видам. Но кое-где встречаем и знакомую картину:

«Книги для чтения у учащихся разные: одни читают по букварям лубочного издания, иные — молитвословы, двое — по русскому Евангелию, один — «Христианское чтение» сороковых годов, двое — газету «Современность»... Из «Христианского чтения» читалась статья о значении пророчества в ветхо-заветной церкви (вероятно, магистерская диссертация), а из газеты «Современность» один ученик читал... о юбилее одного из высших духовных лиц, а другой что-то о политике Гладстона. Само собою разумеется, что ни один ученик ничего не понимал о том, что читал»³.

Составители книги утверждают, что подобные школы в губернии были уже исключением. Так объяснительное чтение проникало в русские сельские школы, заменяя собою старые методы обучения чтению.

2. В. И. ВОДОВОЗОВ. — «КНИГА ДЛЯ ПЕРВОНАЧАЛЬНОГО ЧТЕНИЯ В НАРОДНЫХ ШКОЛАХ». — ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ЧТЕНИЯ У ВОДОВОЗОВА

В. И. Водовозов принадлежит к славной группе ближайших сотрудников Ушинского. Он был одним из тех, кто вместе с Ушинским работал в Смольном институте и вместе с ним ушел из института, кто и в дальнейшей своей педагогической деятельности проводил в жизнь идеи своего учителя — Ушинского.

Основная деятельность Водовозова — в области преподавания литературы в средней школе: и собственная педагогическая практика, и

¹ Д. И. Тихомиров, Из отчета о педагогических курсах в Полтаве, журн. «Педагогический листок», 1897, кн. 3, стр. 67.

² «Журнал Министерства народного просвещения», 1872, апрель, стр. 123.

³ Народное образование в Вятской губ. за последние десять лет (1864—1874). Вятка, 1875, стр. 273.

большая часть печатных работ его посвящены этому вопросу. Для начальной школы Водовозов написал лишь «Книгу для первоначального чтения» с методическим пособием к ней (1871) да книгу «Предметы начального обучения» (1875). Но эти книги, в особенности первая из них, имели большой успех среди педагогов своего времени и обеспечили автору почетное место в числе методистов русской школы, разрабатывавших методику объяснительного чтения в начальной школе.

В 1861 г. в «Журнале Министерства народного просвещения», редактировавшемся в то время Ушинским, появилась статья Водовозова под названием «Тезисы по русскому языку». В этой пространной статье определяются основные задачи и самое содержание курса русского языка и словесности в гимназиях («в каком направлении и по какому плану обучать русскому языку и словесности в гимназиях»).

Статья Водовозова ставила перед педагогической мыслью ряд важнейших для школы 60-х годов вопросов. Сожалея, что русским педагогам лучше известно то, что сделано по части педагогики где-нибудь в Гессен-Касселе, чем у нас, в России, Водовозов призывает организовать свободное обсуждение вопросов обучения детей.

Как характеризует эта статья взгляды Водовозова на чтение в младших классах? Точка зрения Водовозова на этот предмет изложена очень сжато и не отличается большой оригинальностью. Наряду с наглядным обучением, в I и отчасти во II классах гимназии должно быть чтение, имеющее целью ознакомить с внешнею природой. Чтение статей о природе должно предшествовать чтению басен или народных сказок: при таком чтении предмет уже будет знаком детям, и не придется тратить времени на лишние объяснения.

Приходится отметить полное совпадение этих мыслей с взглядами Ушинского, подробно изложенными в предисловии к 1-му изданию «Детского мира».

В тезисах Водовозова интересны рассуждения о вещественном разборе: «Что это за вещественный разбор, не знаю. Объяснение ли каждого слова в отдельности? «Голодная кума-лиса залезла в сад». Что такое — голодная? Что такое — кума? Что такое — залезла? Или этот рассказ о предметах, заключающихся в басне? Таким образом, прочитав одну страницу, надо остановиться и сказать: «Дети, знаете ли вы, какой зверь лиса? — и потом все рассказать о лисе... Когда же мы так дойдем до конца басни?»¹.

Эти слова нельзя принимать за полное отрицание полезности вещественного разбора. Из дальнейшего изложения статьи, а также и из других работ Водовозова видно, что он сам пользуется этим методом доведения содержания прочитанного до понимания учащихся. Водовозов осмеивает лишь излишества в применении вещественного разбора при чтении художественных произведений, очень метко указав на оба основные направления, по которым шли искажения метода объяснительного чтения в русской школе: 1 — увлечение толкованиями значения отдельных слов и 2 — увлечение беседами о предметах, названных в прочитанном тексте.

В 1863 г. в том же «Журнале Министерства народного просвещения» Водовозов помещает рецензию на «Книгу для первоначального чтения в народных училищах Виленского учебного округа» и высказывает в ней ряд требований, которым, по его мнению, должна отвечать книга для чтения. Требования эти сводятся к следующему.

¹ В. И. Водовозов, Тезисы по русскому языку. «Журнал Министерства народного просвещения», 1861, январь, стр. 51.

Книга для чтения должна служить «пособием и дополнением» к тому курсу знаний, какой назначен для народных училищ. В ней должны содержаться сведения, наиболее полезные в простом быту. «Странно также, — пишет Водовозов, — если в книге, назначенной для народного образования (иначе какая была бы польза в чтении?) народ не встретит ничего практически полезного для своей обыденной жизни, ничего своего, родного; он скажет о такой книге: «Не про нас написано»¹.

Замечательным было и следующее положение, выставленное Водовозовым: «Статьи не только должны быть понятны народу, но как по своему содержанию, так и по языку прямо выходить из его жизни»².

Наиболее ценным материалом книги для чтения Водовозов считает рассказы о «естественных явлениях», статьи, касающиеся сельского труда и народных промыслов. Значительно меньше внимания уделяет Водовозов рассказам, имеющим целью «нравственное развитие» учащихся. Эти рассказы, по словам Водовозова, должны быть применены к понятиям народа. Мы понимаем эти слова Водовозова как указание на недопустимость в русской школе тех поучительно-сентиментальных рассказов из чужеземного быта, которые насаждались у нас книгами Максимовича и Паульсона.

В сжато сформулированных Водовозовым требованиях к книге для чтения, равно и в его «Тезисах по русскому языку», сказались идеи передовой педагогики эпохи 60-х годов: доступность материала простому народу, преимущество — сведениям, полезным для народа, преобладание естествоведческого материала и вместе с тем характерная для 60-х годов недооценка материала литературного.

Эти начала были противоположностью тому, что под влиянием немецкой школы проводилось у нас Паульсоном. Водовозов неоднократно и очень горячо выступал против «бесшабашных заимствований» из заграничной школы и в особенности из школы немецкой. В статье «С.-Петербургские педагогические собрания» он писал:

«Мы глубоко уважаем немецкую науку и имели сами случай любоваться образцовой отделкой германских училищ; но все-таки эти училища могут нам служить таким же примером, как отлично написанная немецкая грамматика для русской»³.

Отрицательную же характеристику получили у Водовозова немецкие книги для чтения, выставленные на Венской всемирной выставке в 1873 г. «Немецкие книги для чтения чрезвычайно плохи: право, наши несравненно лучше, не исключая Корфа. Системы в них никакой, паульсоновская мораль и сентиментальность». И дальше о книгах: «На первом месте религия и нравственность, потом нравоучительные повести какого-нибудь Круммахера, далее статьи о Фридрихе Великом, о битвах с французами, чувствительные изображения природы и несколько тощих статей о слоне и верблюдах, — вот и все. Порядочных хрестоматий найдется 2—3, не больше»⁴.

Изложенные здесь принципы нашли практическое осуществление в «Книге для первоначального чтения», первая часть которой издана была Водовозовым в 1871 г. «Книга для первоначального чтения» со-

¹ В. И. Водовозов, Книга для чтения в народных училищах Виленского учебного округа. «Журнал Министерства народного просвещения», 1863, № 5, стр. 92.

² Там же, стр. 90.

³ В. И. Водовозов, С.-Петербургские педагогические собрания. «Журнал Министерства народного просвещения», 1863, часть СХVIII, стр. 65.

⁴ М. И. Семевский, Василий Иванович Водовозов, СПб., 1888, стр. 113—114.

держала, как значилось на ее обложке, «рассказы для первоначального ознакомления с окружающим миром, элементарные рассказы из естественной истории, из географии и этнографии России, рассказы о важнейших промыслах, о некоторых лицах, событиях и обычаях древней русской жизни, также повести, сказки, стихотворения, собрание пословиц, загадок и проч.».

Уже из этого перечня видно, что автор остался верен позициям, провозглашенным им в статьях 1861 и 1863 г. Первое место в книге он отводит «содержательному» материалу, относя материал литературный на второе место. Водовозов против бессистемного сообщения детям сведений; деловой материал он располагает в известной последовательности, чтобы у учащихся образовалось цельное представление по данной отрасли знания. (В 1-й книге тематическая связь между «содержательными» статьями, естественно, еще только намечается). Водовозов против малосодержательных, «отвлеченно-поучительных» рассказов и предлагает развивать у детей «воображение, чувство прекрасного и чувство нравственное» на художественных произведениях.

Свою книгу Водовозов предназначает для «народной школы вообще», то-есть для школы и сельского и городского типа. В книгу отобрано то, что, по словам автора, является самым существенным, элементарным... «предметы, без знания которых совершенно немыслимо даже очень ограниченное развитие». По выражению Д. Д. Семенова, Водовозов «никогда не был простым и кропотливым компилятором, а творцом по преимуществу». Больше $\frac{3}{4}$ статей в «Книге для первоначального чтения» написаны им самим.

Статьи, собранные в книге Водовозова, разделены на ряды упражнений, причем каждый из этих рядов состоит из разнообразных по своему характеру статей: возле рассказов из естественной истории и географии помещены рассказы о промыслах, рассказы «из жизни» и стихи. Таким распределением статей Водовозов рассчитывает дать учащимся более разнообразный материал для классных занятий, влиять на различные стороны их умственной деятельности и предоставить им возможность объединять содержание статей, «навыкая к синтезу фактов после предварительного их анализа».

Первый ряд упражнений в книге Водовозова имел целью в процессе обучения детей беглому чтению после изучения грамоты познакомить их с окружающим миром, с ближайшими предметами, которые ребенок часто видит. Второй ряд упражнений дает детям более подробные сведения о явлениях природы, о полевых работах, о назначении разных частей человеческого тела, об органах чувств. В третьем ряду упражнений мы находим уже связные естественно-исторические рассказы, например, описание лошади и др. В четвертом — продолжается знакомство с домашними животными и сообщаются предварительные сведения по географии («четыре стороны света») и т. д. Так концентрически идет расширение кругозора детей путем чтения. В каждом ряду упражнений даются литературные произведения — басни и сказки, но их, в общем, очень немного. В конце каждого раздела даются пословицы и загадки.

Обращают на себя внимание статьи под заголовками: «Что мы читали». Они даются в конце каждого ряда и состоят из вопросов, имеющих целью обобщение знаний, полученных при чтении всех предшествующих статей.

«Книга для первоначального чтения» Водовозова была высоко оценена современной критикой и увенчана премией имени Ушинского. По выражению М. И. Семевского, биографа В. И. Водовозова, книга эта

была «самым выдающимся произведением Водовозова, которого одного достаточно, чтобы имя его навсегда осталось в истории русской народной школы»¹.

Что же именно ценили современники в книге Водовозова? Прежде всего — соединение в доступной для детей форме «реально-научного материала с нравственно-воспитательным» (Бунаков), разнообразие материала и занимательность содержания его, обогащающего в то же время детский ум «множеством практических и развивающих сведений» («Педагогический листок»), отсутствие слащавой сентиментальности и прописной морали («Народная школа»), отсутствие «узкой и грубой утилитарности» (Поливанов, Бунаков).

Была и очень серьезная критика «Книги для первоначального чтения». Среди различных критических статей надо отметить обстоятельную рецензию Л. И. Поливанова в «Учебно-педагогической библиотеке»², указавшего на действительно слабое место книги Водовозова — недостаток в ней художественного материала («плохое руководство чтением статей поэтических»), на недочеты языка статей и стихотворений, написанным самим Водовозовым.

Тот же недостаток отмечен и в рецензии журнала «Педагогический музей», причем рецензент этого журнала приходит к заключению, что, представляя собой энциклопедию элементарных знаний о человеке и природе, книга Водовозова больше пригодна «не для чтения, а для учения»³.

В 1878 г. вышла вторая часть «Книги для первоначального чтения» Водовозова, предназначенная им для старшего возраста и для взрослых. В этой части Водовозов дает обширный материал: естественно-исторические рассказы, рассказы из физики, астрономической и физической географии, описания путешествий, рассказы по русской истории и т. д. Почти весь этот разнообразный материал, за небольшим исключением, написан самим составителем. Литературный отдел здесь, как и в I части книги, невелик: он состоит из двух небольших глав — «Поэтические отрывки в прозе» и «Стихотворения».

Вторая часть книги Водовозова Ученым комитетом не была одобрена и не имела большого распространения в школе. Любопытно, что одним из мотивов, по которым эта книга была забракована Ученым комитетом, было то обстоятельство, что статьи по истории в этой книге отвечали на вопрос, как жили наши предки, а не на вопрос, «как сложилось русское государство и достигло той высоты, на коей стоит ныне»⁴.

Вопросы методики чтения изложены Водовозовым в двух работах: «Книга для учителей» и «Предметы обучения в народной школе».

Целью обучения чтению в школе Водовозов считает «Сознательное понимание прочитанного и умение передавать изустно и письменно слышанное и читанное в классе»⁵. О сознательности чтения учитель должен заботиться прежде всего; от сознательности чтения зависят беглость и выразительность чтения.

Наиболее характерное для методики Водовозова — в том, что он придает огромное значение наглядному обучению при чтении (сравн. у Ушинского в предисловии к «Детскому миру» — «соединение на-

¹ М. И. Семевский, Василий Иванович Водовозов. СПб., 1888, стр. 104.

² Учебно-педагогическая библиотека, т. I, М., 1876, стр. 341.

³ Журн. «Педагогический музей», 1877, № 4, стр. 267.

⁴ М. И. Семевский, Василий Иванович Водовозов. СПб., 1888, стр. 133.

⁵ В. И. Водовозов, Предметы обучения в народной школе. Изд. 2-е, СПб., 1875, стр. 48.

глядного обучения с объяснительными чтениями»). Без отчетливого представления о предмете Водовозов считает невозможным правильное выражение мысли, а следовательно, и усвоение правильной и связной речи. Задачей наглядного обучения и должна, по Водовозову, являться подготовка детей к выводу тех или других общих представлений и понятий через чувственные восприятия.

Главное средство для наглядных объяснений Водовозов видит не в картинках (пользу которых он не отрицает), а в наблюдении самой природы и окружающих предметов. Мы находим у него замечательные строки, посвященные вопросу о наглядном обучении: «Пусть преподаватель с любовью наблюдает всякое явление природы, раз навсегда усвоив себе мысль, что тут нет ничего ничтожного или не стоящего внимания: маленький паучок, улитка, какой-нибудь нарост на дереве, тот или другой вид облаков, камень, заросший мхом, — все тут имеет известный смысл и существует не даром. И обыденные, на вид бесполезные предметы послужат ему для той же педагогической цели: ему понадобятся и обрывки кожи, и куски той или другой ткани, и ржавый гвоздь, и обломок фаянсовой и фарфоровой посуды. Поэтому в преподавателе так же естественна была бы страсть собирать всякие вещи, чтобы иметь их всегда наготове для необходимых объяснений»¹.

Для наглядного обучения Водовозов не видит нужды в особых уроках, как это было в практике многих педагогов 60-х годов, — но признает необходимым ведение устных бесед для развития детских понятий, приведение в порядок их представлений и развитие умения выражать свои мысли связно, ясно и правильным русским языком. Беседы эти, по мнению Водовозова, должны представлять собой нечто самостоятельное, вроде отдельного предмета, и отличаться от обычных бесед при чтении. Водовозов приводит мотивировку для такого решения вопроса: «При чтении, во-первых, невозможно вести правильной, систематической беседы..., потому, что она будет постоянно прерываться самими упражнениями в чтении. Во-вторых, мы будем тогда разом делать два дела и ни в одном хорошенько не успеем: выйдет ни чтение, ни объяснительная беседа»².

Термин «объяснительное чтение» Водовозов употребляет редко, но из намеченных им «ступеней в занятиях языком» видно, что в его уроках нет никаких расхождений с тем типом урока, который стал обычным для чтения объяснительного:

- а) Чтение и объяснение статьи.
- б) Деление ее на части с указанием необходимости каждой из частей и связи их между собой.
- в) Объяснение слов и выражений в их зависимости от содержания.
- г) Связное и правильное, устное и письменное изложение прочитанного.
- д) Составление собственного плана на темы о знакомых предметах.
- е) Сочинение по плану, составленному учащимися³.

В этой схеме урока чтения мы не находим уже грамматических занятий, как это было принято при практическом методе изучения языка, однако Водовозов в «Книге для учителя» рекомендует учителям

¹ В. И. Водовозов, Книга для учителей, заключающая объяснения на «Книгу для первоначального чтения в народных школах», СПб., 1871, стр. VIII—IX.

² В. И. Водовозов, Предметы обучения в народной школе, изд. 2-е, СПб., 1895, стр. 48.

³ В. И. Водовозов, Книга для учителей, изд. 3-е, СПб., 1873, стр. IX.

грамматический материал связывать с чтением и распределяет его по тем же центрам («рядам упражнений»), как и материал для чтения.

Подобно Ушинскому, Водовозов придает большое значение изучению в школе народного языка «с его живостью, образностью, краткостью и меткостью выражения». В начальном обучении он рекомендует делать это на изучении пословиц. Освоившись с богатствами родной речи в пословицах, дети, по словам Водовозова, лучше проникнутся духом языка, чем если бы изучили 20 грамматик: тут богатый запас выражений, который пригодится им впоследствии»¹. В отношении обогащения языка детей Водовозов пословицы ставит значительно выше сказок.

Идея воспитывающего обучения нашла применение и в методике Водовозова. Воспитывать у детей горячую любовь к труду, устанавливать связь между деятельностью человека и любовью его к ближним, развивать у детей понятие о товариществе, воспитывать сочувствие к бедным и слабым, с развитием ума тесно связывать и развитие чувства прекрасного, — все это Водовозов считает возможными средствами уроков чтения.

Водовозов рекомендует добиваться такой сознательности чтения, чтобы учащиеся не только понимали содержание и общее значение слов, но и способны были замечать, особенно в поэтической речи, силу отдельных выражений: метафор, сравнений, рисующих эпитетов и т. д. При этом Водовозов делает оговорку, что он не видит нужды в том, чтобы учащиеся начальной школы непременно знали все эти названия.

Укажем в заключение, что Водовозов ставит перед учителями задачу обучения детей выразительному чтению и, совершенно естественно, связывает это с чтением учителя. Водовозов говорит о таком порядке урока чтения: «Дети или преподаватель наперед читают всю статью без всяких толкований. Преподаватель спрашивает, поняли ли дети что-нибудь и что именно поняли. Потом начинается второе чтение, где уже преподаватель останавливается на подробностях и выясняет каждое выражение. Тут дети могут еще прочитывать разрозненно объясненные части; наконец после сделанных объяснений, вся статья читается вновь»².

Как видно из этой выдержки, Водовозов находит вполне удачное применение чтению учителя, что обычно затрудняло методистов предшествующего десятилетия. Порядок чтения, рекомендуемый здесь Водовозовым, близок к тому, который стал привычным для современной нам школы.

Таким образом созданное Водовозовым по вопросам чтения в начальной школе находится в самой тесной связи с работами Ушинского. Для того и другого общим было признание за детским чтением большого образовательно-воспитательного значения. В книгах обоих авторов отдается предпочтение деловым, научно-популярным чтениям, преподносимым детям в известной системе.

В «Книге для первоначального чтения» Водовозова больше, чем в «Родном слове», материала, рассчитанного на сообщение детям «практических и развивающих сведений»: статей о сельскохозяйственном труде и народных промыслах и пр. Народный язык и Ушинским и Во-

¹ В. И. Водовозов, Предметы обучения в народной школе, изд. 2-е, СПб., 1875, стр. 171.

² Там же, стр. 179.

довозовым признается основой для развития языка учащихся, но материал «Родного слова» и разнообразнее и как-то теплее, ближе учащимся, чем материал, помещенный Водовозовым в «Книге для чтения».

Много общего можно отметить и в приемах чтения, рекомендуемых обоими авторами: тесная связь уроков чтения с наглядным обучением, умеренность в объяснениях учителя при чтении, изложение учащимися прочитанного как важнейшее из упражнений при чтении.

Книги Водовозова получили всеобщее признание и широкое распространение в школах 70-х годов. С наступлением же реакции, как и книги Ушинского, они были признаны вредными для школы и запрещены, как сеющие материалистические идеи.

3. ВОПРОС О СОЗНАТЕЛЬНОМ ЧТЕНИИ В РАБОТАХ Н. А. КОРФА. — «НАШ ДРУГ». — ВОПРОС ОБ ОБЪЯСНИТЕЛЬНОМ ЧТЕНИИ В КНИГЕ «РУССКАЯ НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА»

Деятельность Н. А. Корфа, так много сделавшего для становления русской сельской школы и создавшего тип земской трехгодичной школы при одном учителе, имела большое значение и для развития методики объяснительного чтения в русской школе.

Непосредственно руководя постановкой дела обучения в школах Александровского уезда Екатеринославской губернии, он инструктировал и обучал своих учителей, сам вел занятия с детьми, давал образцовые уроки, при этом особенно много внимания он уделял занятиям по родному языку, в особенности — чтению. В ежегодных отчетах о работе школ Александровского уезда, выпускавшихся Корфом, значительное место отводится вопросам чтения детей. Отчет за 1866—1867 г. заканчивался особым «Наставлением, как учить читать».

Практика школ, руководимых Корфом, служила образцом для педагогов всей страны; у Корфа учились, Корфу подражали. Д. Д. Семенов, о практической работе которого в области методики объяснительного чтения мы писали выше, приезжал к Корфу в Александровский уезд, чтобы поучиться постановке дела обучения и перенести опыт школ Корфа в школы Кубанской области. В своих статьях в журнале «Народная школа», написанных после посещения школ Александровского уезда, Семенов рассказывает о своих впечатлениях от этой поездки и, между прочим, много места отводит описанию уроков чтения в школах Корфа.

Корф неоднократно руководил курсами и съездами учителей, вел практические занятия в образцовых школах при этих курсах, разбирая уроки учителей. В корреспонденциях о работе этих курсов, помещавшихся в педагогических журналах, отмечалось искусное ведение Корфом обсуждения уроков чтения и практическая полезность его указаний, касающихся методики чтения в сельской школе. Так, в журнале «Народная школа» в 1881 г. писалось, что Корф, руководивший съездом народных учителей в городе Херсоне, разбирая уроки объяснительного чтения, данные учителями по «Родному слову», давал им советы «полные глубокого интереса, особенно с практической стороны». Здесь же отмечалось, между прочим, указание Корфа о том, «что делать учителю в крестьянской школе после того, как он научит детей читать, какие средства употреблять для дальнейшего их развития»¹.

¹ Журн. «Народная школа», 1881, № 9, стр. 55.

Сознательному чтению учащихся как вопросу, имеющему исключительно большое значение в строительстве новой сельской школы, посвящен ряд выступлений Корфа в печати. Из статей его наибольший интерес представляет — «Значение и достижимость сознательности чтения в сельской школе»¹. Корф публикует в этой статье результаты специального испытания в сознательном чтении учащихся 40 школ своего уезда. На основании цифровых данных (за 3 года его работы в уезде дело обучения чтению значительно подвинулось) Корф доказывает возможность научить детей сознательно читать «при самой несчастливой обстановке сельской школы».

Сознательному чтению детей Корф уделяет много внимания и в книге «Русская начальная школа», вполне справедливо считавшейся лучшим руководством по дидактике в школе 70-х годов. В методической части этой книги Корф говорит о выработанных уже в практике школ Александровского уезда приемах достижения верности, беглости, сознательности и выразительности чтения детей, выделяя из всех этих вопросов — обучение чтению сознательному. Усвоение детьми языка, обогащение их разносторонними знаниями, расширение их умственного кругозора Корф считает возможным лишь при условии, что ученик научится читать вполне сознательно. Для достижения сознательности в чтении детей на самой ранней поре школьного обучения Корф рекомендует учителям особую методику вопросов при чтении, которая облегчает понимание детьми читаемого текста и постепенно приучает детей мыслить при чтении. В 1872 г., в IV издании книги «Русская начальная школа», Корф вновь возвращается к доказательствам возможности добиться сознательного чтения в сельской школе. Результаты экзаменов, произведенных им весной 1871 г., показали, что 90% всех учащихся школ Александровского уезда читали сознательно². «Самое бездарное дитя, — писал Корф, — может и должно достигнуть сознательности после семи или восьми месяцев обучения в школе, если учитель не бездарен, честен и знает дело»³.

Выступая за общеобразовательную народную школу, Корф считает чтение важнейшим средством для сообщения детям общего образования. Школа должна дать учащимся на уроках чтения полезные знания, — это было распространенным в 60-е и 70-е годы мнением. Особенностью взглядов Корфа является своеобразное понимание им этой «полезности». Он говорил, что детей надо развивать на таком материале, который сам по себе имеет значение для человека и его практической жизни. Ребенку из крестьянской семьи, по мнению Корфа, и надо давать при чтении сведения, практически необходимые для сельского хозяйства, знания, которые могли бы быть немедленно применены в условиях деревенской жизни.

Ярче всего эти воззрения Корфа сказались в составленной им книге для чтения «Наш друг» (1871). Книга эта была задумана автором как практическое дополнение, а отчасти и повторение «Родного слова» Ушинского. «Эта талантливая книжечка, — писал Корф о «Родном слове», — только prepares ученика к усвоению сведений, развивая его, обогащая его язык и приучая его мыслить»⁴. Но что учащийся народной школы станет с пользой и интересом читать после «Родного слова»? — ставит вопрос Корф. Таких книг в школе начала

¹ Н. А. Корф, Значение и достижимость сознательности чтения в сельской школе. Журнал «Народная школа», 1870, № 7.

² Н. А. Корф, Русская начальная школа, изд. 4-е, СПб., 1874, стр. 114.

³ Там же, стр. 120.

⁴ Н. А. Корф, Наш друг. СПб., 1871, стр. 11.

70-х годов не было. Многие в те годы обращались к «Детскому миру» Ушинского, Корф же признает эту книгу не удовлетворяющей интересам учащихся III класса сельской школы: «Какой скачок и какое насилие над ребенком перейти от «Родного слова», предназначенного для едва умеющих читать, непосредственно к «Детскому миру», предназначенному для уездных училищ. К тому же тщетно станете вы искать в «Детском мире» Ушинского той свежести, какой дышит всякая строка «Родного слова»; статьи «Детского мира» по естествознанию всего менее останавливаются на отношении животных к человеку и в большинстве случаев, по изложению, представляют учебник, а не книгу для чтения»¹.

«Детский мир» не был рассчитан на сельского ученика, не содержал тех сведений, которые необходимы для него, и Корф составляет свою книгу для чтения — «Наш друг», продолжение «Родного слова».

В одной из своих статей, написанных значительно позднее, Корф так определяет основания, на которых построена его книга:

«Обучение в сельской школе должно быть в связи с насущнейшими потребностями сельского быта и подготовляло бы народ к усвоению более рациональных способов ведения хозяйства... Далеко не во всех школах нашего отечества у нас развивают на житейски полезном материале и слишком часто ограничиваются одним изучением красот языка вместо того, чтобы рядом с этим, также весьма существенным упражнением, сообщать реальные знания, хозяйственные, технические, естественно-исторические, географические, исторические и юридические, — в связи с надлежащим образом составленной книгой для чтения»².

Перед «Нашим другом» Корф и поставил задачу — посредством ознакомления учащегося с окружающим миром повлиять на улучшение «материального и нравственного быта», «пособить» ученику в жизни³. Упражнения «Родного слова», за которыми Корф признавал очень большое значение, давали учащимся первый круг реальных знаний; статьи реального характера книги «Наш друг» вступают, по словам Корфа, «в следы, проложенные «Родным словом», и составляют следующий, более обширный концентр в этих знаниях»⁴.

Своеобразие взглядов Корфа заключается в том, что за деловым материалом в книге для чтения он признает и развивающее значение; «Мы должны создавать не «крестьянина» или «ремесленника», а прежде всего человека; не забудем однако и того, что развивать силу возможно при различнейших применениях ее и что великую задачу мы разрешим, если сумеем развивать детей на таком материале, что не только обогатим их мозг развитием присущих ему сил, но и сообщим им в то же время непосредственно приложимые в жизни сведения»⁵.

Однако на практике, при составлении «Нашего друга», Корфу не всегда удавалось удовлетворительно разрешить задачу подбора материала, отвечающего одновременно целям развития детей и обогащения их практически полезными знаниями, — и это дало основание многим современным Корфу методистам упрекать его в узком утилитаризме.

¹ Н. А. Корф, Наш друг, СПб., 1871, стр. 11.

² Н. А. Корф, Слишком требовательные друзья народной школы. Журн. «Народная школа», 1882, № 9, стр. 10.

³ Н. А. Корф, Наш друг. СПб., 1871, стр. 111.

⁴ Н. А. Корф, Значение классной книги для чтения в элементарной школе. СПб., 1882, стр. 11.

⁵ Н. А. Корф, Утилитарное и развивающее обучение в народном училище. Журн. «Народная школа», 1877, № 5, стр. 10.

Книга «Наш друг» содержит в себе весьма разнообразный материал: здесь статьи для чтения (почти все — оригинальные, принадлежащие перу составителя), умственные упражнения, задачи для письменных работ, учительские беседы, уроки правописания и хрестоматия. Наиболее оригинальная и интересная часть книги — статьи для чтения. Наряду с рассказами о растениях и животных (естествознанию Корф, как и Ушинский, придавал большое образовательное значение), имеются статьи по земледелию, статьи о ссудных товариществах, о значении торговли, о выгоде машинного производства, статьи по гигиене (как поступать с угоревшим, обмороженным, укушенным бешеной собакой и пр.), образцы хозяйственных приходо-расходных книг и много образцов деловых документов, в которых может встретиться нужда в сельском хозяйстве: долговые расписки, поручительства, доверенность, договор с пастухом, образцы различных писем.

После каждых трех-четырёх статей для чтения в книге Корфа помещаются «Беседы», цель которых — дать учащимся материал для обобщения и повторения сведений, полученных при чтении статей, служить уроками наглядного обучения по родиноведению, сельскому хозяйству, физике и т. д.

Так богат в книге Корфа материал, связанный с сельским бытом, рассчитанный на удовлетворение потребностей крестьянина, зато литературный материал очень беден. Корф явно недооценивает чтение художественных произведений в школе. В «Хрестоматии» дается небольшое количество стихотворений, да и то для чтения «в тех случаях, когда в детях заметно утомление, или когда остается время от прочитанной в книге статьи»¹. Книга для чтения, наполненная статьями общеобразовательного характера, литературными отрывками и стихотворениями, по меткому выражению П. Ф. Каптерева, представлялась Корфу «неуместной в нашей бедной и суровой народной школе»².

При последующих переработках книги «Наш друг», например, в IX издании 1881 г., Корф пересматривал материал, дополняя литературную хрестоматию в интересах «усиления эстетического элемента в книге», оставляя, однако, без изменений основное, практическое направление книги, что вполне соответствовало взглядам Корфа на содержание работы по языку в начальной школе, сформулированным им в том же 1881 г. в докладе, прочитанном в петербургском Педагогическом музее: «Первые два года в элементарной школе должно преобладать изучение языка (но во 2-й год не преимущественно); на 3-й же год должно преобладать изучению *реальных, или, вернее, житейски-полезных знаний* по книге для чтения, но отнюдь не в виде отдельного курса в народной школе»³. (Курсив наш. — Е. К.)

Если Ушинский, Водовозов, Бунаков, говоря о «реальных знаниях», имели в виду знания, в которых преобладает естествоведческий элемент, то для Корфа понятие «реальные знания» соответствует понятию «житейски-полезные».

Как сторонник утилитарного направления в методике чтения, Корф является, пожалуй, одиноком среди крупных методистов русской школы. Взгляды Корфа на содержание книги для чтения в сельской школе встретили решительный отпор у многих современных ему методистов. Против крайностей во взглядах Корфа выступали и Водовозов, и Тихомиров, и Миропольский, и в особенности Бунаков. Последний

¹ Н. А. Корф, Наш друг. СПб., 1871, стр. XXV.

² П. Ф. Каптерев, История русской педагогики, изд. 2-е, П., 1915, стр. 423.

³ Н. А. Корф, Значение классной книги для элементарной школы. СПб., 1882, стр. 10.

говорил о Корфе, что тот «убежденно тянул новую русскую школу на путь узкого утилитаризма». Книгу «Наш друг» Бунаков считал во всех отношениях ниже «Детского мира» Ушинского. Противопоставляя статьи «Детского мира» и такие «деловые статьи» Корфа, как счет портного, расчетная книга и др., Бунаков восклицает:

«Разве преобладание реальных знаний, пригодных для жизни, разве изучение природы, преимущественно по отношению ее к человеку придало действительно *деловым* статьям «Детского мира» утилитарный характер?»¹

Отрицательное отношение наших методистов к утилитарному направлению книги Корфа не мешало, однако, им признавать достоинства ее в других отношениях: отмечалось обилие материала для работ учителя с учащимися, разнообразие упражнений, устных и письменных, указывалось на значение «Нашего друга» как своего рода справочной книги для крестьянина. Журнал «Народная школа», например, находил, что по своему разнообразному содержанию «Наш друг» в хате крестьянина сослужил бы службу настольной энциклопедии².

Министерство Д. А. Толстого признало книгу Корфа вредной как сеющую материализм и нигилизм и усердно изгоняло ее из школы. Несмотря на это, «Наш друг» пользовался большим распространением среди русских педагогов и еще при жизни автора разошелся в количестве 250 тысяч экземпляров, что для того времени было показателем большого успеха книги.

Учителя-практики ценили стремления Корфа дать в книге для чтения общеобразовательный материал по всем предметам, одобряли желание его учить «делу, а не побасенкам», но не всегда, однако, соглашались с утилитарным направлением книги Корфа. При этом справедливо отмечалось, что «Наш друг» труден для школы, что объем сведений, предлагаемых Корфом для III класса сельской школы, слишком велик³. П. Н. Солонина, например, признает книгу Корфа «Наш друг» пригодной только в двухклассных сельских училищах, на четвертом и пятом году обучения⁴.

У нас нет данных, чтобы судить, в какой степени в школах Александровского уезда, руководившихся Корфом, проводились его взгляды на содержание чтения, нашедшие отражения в книге «Наш друг». Мы не знаем, полностью ли использовался в этих школах тот материал, который помещен Корфом в своей книге и вызывал единодушное осуждение со стороны русских методистов.

Д. Д. Семенов в одной из своих статей вспоминает об испытании, произведенном в его присутствии в одной из школ Александровского уезда Корфом: «Дети за какие-нибудь три зимы... бойко читали по-русски и славянски, умели грамотно написать слышанное, решали задачи, над которыми задумывались отцы, да еще умели начертить план хаты, мельницы, разбить поле на десятины, знали о полезных и вредных животных и растениях. И таковы все 70 школ уезда»⁵.

Такие успехи работы школ Корфа надо признать совершенно исключительными для того времени, когда земские школы в России

¹ Журн. «Русский начальный учитель», 1883, № 2, стр. 154. Подробнее об отношении Бунакова к утилитарному направлению книг для чтения, возглавляемому Корфом, будет сказано ниже, в главе «Н. Ф. Бунаков».

² Журн. «Народная школа», 1881, № 12, стр. 53.

³ Журн. «Русский начальный учитель», 1892, № 4, стр. 38—44.

⁴ П. Н. Солонина, Записка по методике русского языка. Отд. II. Методика объяснительного чтения. СПб., 1898, стр. 80.

⁵ Д. Д. Семенов, Н. А. Корф. Статья в книге В. Острогорского и Д. Семенова «Русские педагогические деятели». М., 1909, стр. 93.

только еще начинали строиться. Все знания и практические навыки, о которых пишет Семенов, учащиеся получили, конечно, на уроках чтения. Это не может, разумеется, служить оправданием всех крайностей при подборе материала для чтения, которые вполне справедливо были отмечены у Корфа, но является убедительным доказательством того, что при умелом руководстве многие материалы, помещенные в «Нашем друге» Корфа, для сельской школы были действительно полезны.

К книге Корфа «Русская начальная школа» имеется небольшой раздел под заглавием «Объяснительное чтение», доставивший автору широкую известность как стороннику многопредметных бесед при чтении.

«Я уже не раз указывал на то, — пишет Корф в этом разделе, — что сознательность чтения возможна только при том условии, чтобы ученик понимал всякое слово, входящее в состав читаемого им предложения; читатель, вероятно, помнит, что такие разъяснения учитель начинает с первой ступени обучения. Но не этот вид упражнений называется «объяснительным чтением»¹.

Корф показывает, какие объяснения следовало бы давать детям при объяснительном чтении фразы «На заре трава покрыта росой», причем говорит не только об объяснении слов, но и самых явлений, которые выражаются этими словами. Слово «заря», по мнению Корфа, должно дать учителю повод говорить о восхождении и заходе солнца, о неподвижности солнца, о круглоте земли, о влиянии лучей солнца на землю; слово «роса» — о тепле и холоде, о теплоте земного шара, о влиянии на жидкости тепла и холода и пр. Учитель, который поведет такую беседу о заре и росе, по словам Корфа, «будет заниматься «объяснительным чтением» в классе, главная цель которого состоит в том, чтобы дети в связи с книгой для чтения, посредством чтения, приобрели возможно больше сведений».

Указывая дальше, что объяснительное чтение имеет еще целью развитие мыслительных способностей детей, что учитель должен последовательными вопросами заставлять их рассуждать, наводить на разъяснение самими учениками того, что учителю хотелось бы сообщить, Корф приводит длинный ряд вопросов, которые, по его мнению, могли бы быть поставлены учителем для объяснения слова «роса», и среди них: «Заметили ли вы, что окна зимой потеют? Когда потеют окна, зимой или летом? Где теплее зимой, в комнате или на дворе? Что покажется на ноже, который мы будем держать над паром самовара? Чем согревается земля? Отчего на земле тепло?... Что нагреется и остынет быстрее: глиняный горшок или самовар? Одинаково ли охлаждаются все нагретые предметы?» и т. д.

После этого Корф заключает: «Несмотря на то, что мы значительно сократили беседу о росе, читатель мог однако убедиться и по приведенному нами примеру в том, что объяснительное чтение требует много времени и перестает быть собственно упражнением в чтении. Чем способнее учитель, чем богаче его запас сведений, тем менее прочитает у него класс за один учебный час при таком объяснительном чтении; иногда может одного слова стать на целый час. Не ясно ли после этого, что учитель, занимаясь «объяснительным чтением» и принося тем весьма существенную пользу детям, собственно чтению почти не обучает, так как умение читать приобретается только упражнением в чтении, и чем больше прочтет ученик, тем он лучше станет читать?»².

¹ Н. А. Корф, Русская начальная школа. СПб., 1870, стр. 181.

² Там же, стр. 183.

И дальше: «Если бы сельский учитель увлекся описанным выше объяснительным чтением, то он научил бы своих учеников чему хотите, но не чтению: для того, чтобы научиться читать, — нужно читать... Неподготовленный сельский учитель не должен увлекаться объяснительным чтением, ограничиваясь при обучении чтению преимущественно кратким разъяснением непонятных слов, которые встречаются в книге для чтения, и сообщением ученикам тех именно сведений, которые они могут заимствовать непосредственно из книги»¹.

Суждения Корфа о том, что собой представляет объяснительное чтение, и примерный показ объяснений, свойственных этому методу, встретили серьезные возражения со стороны современных Корфу методистов.

В том же 1870 г., когда вышла книга Корфа «Русская начальная школа», Л. И. Поливанов выпустил свою «Русскую хрестоматию для первых двух классов средних учебных заведений», в предисловии к которой подверг критике приведенные выше суждения Корфа об объяснительном чтении. Поливанов говорит о том, что Корф смешал разнородные вещи — толкование явлений и предметов с толкованием статьи как системы мыслей и, вместо образчика объяснительного чтения, дал образец обучения естествоведению эвристическим методом. Поливанов называет суждения Корфа «злой иронией на объяснительное чтение» и утверждает, что занятия, вроде тех, которые приведены в примере Корфа, не могут быть и названы объяснительным чтением².

Выпуская через год второе издание книги «Русская начальная школа», Корф внес в раздел «Объяснительное чтение» несколько небольших, но очень важных поправок.

Приводим здесь для сравнения выдержки из I и II издания книги «Русская начальная школа»:

В I издании:	Во II издании:
„Но не этот вид упражнений называется „объяснительным чтением“. (стр. 181)	„Но не этот вид упражнений называется <i>некоторыми</i> „объяснительным чтением“. (стр. 173)
б) „... главная цель которого состоит в том, чтобы дети в связи с книгою для чтения, посредством чтения, приобрели возможно больше сведений“. (стр. 182)	б) „... главная цель которого состоит в том, чтобы дети, в связи с книгою для чтения посредством чтения, приобрели возможно больше сведений; <i>так понимается „объяснительное чтение“ многими из наших педагогов и так толкуется этот термин с кафедры во многих педагогических курсах</i> “. (стр. 173)
в) „... читатель мог, однако, убедиться и по приведенному нами примеру, что объяснительное чтение требует много времени и перестает быть собственно упражнением в чтении“. (стр. 183)	в) „... читатель мог, однако, убедиться и по приведенному нами примеру, что объяснительное чтение, <i>как его понимают некоторые</i> , требует много времени и перестает быть собственно упражнением в чтении“. (стр. 175)

Поправки, внесенные Корфом в первоначальный текст раздела «Объяснительное чтение», весьма существенны. Корф подчеркивает, что мне-

¹ Н. А. Корф, Русская начальная школа. СПб., 1870, стр. 184.

² Л. И. Поливанов, Русская хрестоматия для двух первых классов средних учебных заведений. М., 1870.

ние об объяснительном чтении как занятии, состоящем из бесед по объяснению предметов и явлений, обозначенных прочитанным словом, принадлежит не ему, а каким-то другим лицам. Сам Корф ни в какой мере не солидаризируется с таким взглядом на чтение в начальной школе, не считает такое объяснительное чтение полезным.

Практический вывод из своих рассуждений по этому вопросу Корф сделал недостаточно четко. Можно понять, что, предостерегая учителей от пользования объяснительным чтением, автор имеет в виду лишь *неподготовленных* учителей. В оглавлении книги «Русский начальный учитель» мы и читаем: «Недостаточность объяснительного чтения в сельской школе при *неподготовленных* учителях и недостатке времени»¹, причем слово «неподготовленных» автором выделено из общего текста курсивом. Создается впечатление, что при других условиях, при наличии в школе учителей с более удовлетворительной подготовкой, автор считал бы возможным проведение уроков объяснительного чтения в том виде, какой им обрисован в книге «Русская начальная школа». Нельзя сказать, что позиция Корфа в вопросе об отношении к объяснительному чтению выражена была совершенно ясно.

Поправки, внесенные Корфом во 2-е издание «Русской начальной школы», совершенно не были приняты во внимание Поливановым, и хрестоматия последнего, выдержавшая десятки изданий и пользовавшаяся в средней школе большой популярностью, все время издавалась с предисловием, в котором приводились цитаты из первого издания книги Корфа.

Подобное же явление мы наблюдаем у Бунакова в книге «Родной язык как предмет обучения». Охарактеризовав различные взгляды на сущность объяснительного чтения, Бунаков решительно осудил точку зрения, изложенную Корфом в книге «Русская начальная школа» как вообще уничтожающую объяснительное чтение в школе². При этом Бунаков, как видно из приведенных им цитат из книги Корфа, пользовался только первым ее изданием и совершенно не имел в виду позднейших поправок Корфа, хотя они должны бы были несколько изменить характер критики автора книги «Родной язык как предмет обучения».

Так в русской методической литературе и упрочилось мнение, что Корф был сторонником того вида объяснительного чтения, на существование которого в русской школе он указал в книге «Русская начальная школа». Слова Корфа — «Чем способнее учитель, чем богаче его запас сведений, тем менее прочитает у него класс за один час при таком объяснительном чтении; иногда может одного слова стать на целый час», — с легкой руки Поливанова и Бунакова цитировались потом в десятках методических пособий вплоть до нашего времени, причем иногда искажался точный смысл тех страниц книги Корфа, где впервые появились эти строки.

Корф определенно говорил (даже в 1-м издании книги «Русская начальная школа»), что он противник такого метода чтения в школе. Обвинить Корфа можно разве лишь в том, что этот метод бесед по поводу предметов и явлений, обозначенных прочитанными словами, он назвал объяснительным чтением, да и то, начиная со 2-го издания своей книги, Корф утверждал, что так понимают объяснительное чтение некоторые из современных ему методистов, а не он.

На уроках объяснительного чтения в начальных школах, особенно

¹ Н. А. Корф, Русская начальная школа, СПб., 1870, стр. XVII.

² Н. Ф. Бунаков, Родной язык как предмет обучения. СПб., 1872, стр. 60—62.

в раннюю пору существования этого метода, конечно, можно было наблюдать самые различные извращения. Одного слова, может быть, и действительно хватало иногда на целый урок объяснений какому-нибудь чрезмерно увлекавшемуся учителю. Но были ли на самом деле такие руководители педагогических курсов, которые учили видеть в подобных извращениях сущность «объяснительного чтения», — мы не знаем. Никаких сведений о существовании такой «теории» объяснительного чтения в литературе не сохранилось. Можно с полным основанием предполагать, что изображение недостатков объяснительного чтения начала 70-х годов дано Корфом в гиперболическом преувеличении в целях осмеяния такого способа чтения в классе.

Поливанов и Бунаков, возражая Корфу, говорили, что нарисованные им образцы занятий при чтении не есть объяснительное чтение, что такое «чтение» не приносит пользы в школе, но никто из них не считал самого Корфа сторонником такого чтения в школе. Позднейшие же авторы, в особенности методисты того периода советской школы, когда объяснительное чтение не пользовалось признанием, повторяли на все лады слова Корфа, — чаще всего — взятые из популярных руководств Поливанова и Бунакова и без связи с общей характеристикой текста книги «Русская начальная школа», говорили о Корфе как об убежденном пропагандисте того способа объяснительного чтения, о котором он писал в этой книге.

Эта ошибочная точка зрения на вопрос об отношении Корфа к объяснительному чтению особенно ярко высказана в одном из популярных методических руководств по русскому языку советской поры — в книге П. О. Афанасьева «Методика русского языка для педагогических училищ и преподавателей начальной школы». Рассказывая учителям о приемах классного чтения в дореволюционной школе, П. О. Афанасьев приводит известные слова Корфа: «Чем способнее учитель...» и т. д. и восклицает: «Автором цитированного руководства был не кто иной как Корф, соратник Ушинского по работе в области народного образования».

И дальше: «Увлечшись идеей сообщения через книгу для чтения возможно большего количества знаний, он превратил уроки объяснительного чтения в беседы по поводу встречающихся в статье слов, а чтение-то собственно тут было не причем, как на то совершенно правильно указал Бунаков, критикуя *рекомендованный* Корфом тип урока объяснительного чтения»¹ (курсив наш. — Е. К.).

Из предыдущего мы уже знаем, что Корф не «рекомендовал» описанного им способа объяснять материал при чтении, а скорее — предостерегал учителей от следования ему. Отметим к тому же, что в своих позднейших выступлениях, например, в сообщении о херсонском учительском съезде 1871 г., Корф высказывает много хороших мыслей об умении учителя быть элементарным в своих объяснениях и не расплываться при этом в лишние подробности².

Можно лишь пожалеть, что среди советских учителей распространялись неправильные сведения о взглядах одного из видных деятелей русской земской школы.

У нас имеется весьма убедительное доказательство того, что о взглядах Корфа на объяснительное чтение нельзя судить по цитированным выше местам его книги «Русская начальная школа». Как известно,

¹ П. О. Афанасьев, Методика русского языка для педагогических училищ и преподавателей начальной школы, изд. 12-е, М., 1937, стр. 68.

² Н. А. Корф, Херсонский учительский съезд, журн. «Начальная школа», 1882, № 1, стр. 14—17.

Корф в 60—70-е годы руководил работой земских школ Александровского уезда, часто присутствовал на уроках в этих школах, вел с учителями беседы, сам давал для учителей образцовые уроки, лично проводил экзамены. Как были поставлены уроки чтения в тех школах, которыми руководил Корф?

Ни отчеты о деятельности школ Александровского уезда, ежегодно публиковавшиеся Корфом, ни показания других лиц, наблюдавших их работу, не говорят об увлечении Корфа беседами при чтении в ущерб самому чтению и другим занятиям, обычно имеющим место на уроках чтения.

Д. Д. Семенов, посетивший в 1871 г. школы Александровского уезда, дал потом в печати подробное описание их работы. Вот, например, урок объяснительного чтения статьи «Лев и тигренок» (из «Детского мира» Ушинского), во всех деталях записанный Семеновым:

«Сначала дети читали статью по очереди и «по отдельным мыслям». Учительница ограничивалась в это время объяснением непонятных слов (вещественный разбор). По прочтении отрывка с помощью вопросов дети воспроизводили прочитанное. Учительница показывал картинку, вела беседу. Затем следовало курсорное чтение (чтение начисто), после чего учительница снова «прокатехизировала», но уже только со стороны содержания (логический разбор). В заключение ученики пересказали содержание статьи, «с полным пониманием и знанием»¹.

Свое описание этого урока Семенов заключает фразой: «Урок был введён безукоризненно, по всем правилам дидактики». Действительно, по своему содержанию и построению урок вполне соответствовал тем взглядам, которые в это время в русской методике были общепринятыми; в нем не было ничего, что в какой бы то ни было степени напоминало тот примерный разбор, который Корф привел в книге «Русская начальная школа».

Описания других уроков, наблюдавшихся Семеновым в школах Александровского уезда, напоминают собою в общих чертах этот же урок чтения статьи «Лев и тигренок».

«Что меня приятно поразило, — пишет Семенов об этом «педагогическом оазисе», — так это то, что в детях, учившихся только вторую зиму, значит, не более года, развита настолько любознательность и отвращение к бессознательному чтению, что при каждом непонятном слове дети поднимают руку, останавливают чтение и требуют объяснения от учителя»².

Учитывая высказывания Корфа по вопросам методики чтения в начальной школе и сообщения об уроках чтения в школах Корфа, а также об уроках на руководимых им педагогических курсах, мы можем сделать заключение, что для методики чтения Корфа были характерны следующие положения:

1. Надо добиваться, чтобы ученик понимал всякое слово, входящее в состав читаемого им текста.
2. Учитель должен ограничиваться краткими объяснениями непонятных для детей слов.
3. Чтение должно обогащать ученика знаниями, но лишь теми, которые можно заимствовать непосредственно из книги.

¹ Д. Д. Семенов, Педагогические очерки школ Александровского уезда, журн. «Народная школа», 1872, № 1.

² Там же, 1871, № 9.

Корф признает полезность и упражнений в развитии мышления детей, являвшихся одним из приемов объяснительного чтения на самой ранней поре обучения детей родному языку. В расписаниях уроков, которые Корф поместил в книге «Русская начальная школа», мы находим уроки под названием «Упражнения по «Родному слову», выделенные в особые уроки, упражнения эти, по выражению Корфа, должны были «отчасти заменить объяснительное чтение» и оставить на уроке чтения больше времени для упражнения учеников собственно в умении читать.

Таким образом, метод чтения, проводившийся Корфом в начальной школе, был свободен от тех крайностей, которые обрисованы Корфом в книге «Русская начальная школа» и в приверженности к которым без должного основания его обвиняли некоторые методисты нашего времени.

4. Л. Н. ТОЛСТОЙ. — «ПОСТЕПЕННОЕ» ЧТЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ ТОЛСТОГО. — СТАТЬЯ «О НАРОДНОМ ОБРАЗОВАНИИ». — «КНИГИ ДЛЯ ЧТЕНИЯ»

Особое место в истории методики чтения в русской начальной школе занимает Л. Н. Толстой.

В своей практической работе в Яснополянской школе он различал чтение механическое и чтение постепенное. Механическое чтение — это, по словам Толстого, — «чтение для процесса чтения», это предварительная ступень, необходимая для овладения навыками понимания содержания читаемого. Конечная цель механического чтения — овладение «искусством из известных знаков бегло составлять слова».

«Постепенное» в терминологии Толстого трудно заменить каким-либо из общераспространенных в методике чтения терминов. Ш. И. Ганелин и Е. Я. Голант в своей «Истории педагогики» находят возможным приравнять его по значению к слову «объяснительное»¹. Нам это представляется не точным.

Название «постепенный» в педагогической литературе 60-х годов было довольно распространенным. «Книга, приспособленная к постепенным умственным упражнениям», — читаем мы на обложке книги Ушинского «Детский мир» (1861). «... Для постепенных письменных ученических работ в продолжение курса», — говорит Басистов о назначении своей книги «Для чтения и рассказа» (1862).

Постепенное усложнение и углубление содержания читаемых текстов, постепенный рост понимания прочитанного и умения учащихся читать сознательно, — такое, приблизительно, содержание вкладывает Толстой в выражение «постепенное чтение».

В статье «Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы» 1862 г. Толстой рассказывает о том, как в процессе работы педагогов этой школы шли поиски путей обучения детей чтению, излагает историю формирования своих взглядов на методы обучения чтению.

Вначале в Яснополянской школе проводились отдельно чтение механическое и чтение постепенное, даже в расписании занятий школы предусмотрены были особые часы на каждое из этих занятий. На уроках механического чтения ученики только читали, в часы же, отведенные для постепенного чтения, происходило «чтение с рассказами»; в это время проверялись успехи учащихся в беглом чтении.

Несмотря на усиленные занятия механическим чтением и применение учителями различных приемов в обучении, чтение учащихся не станови-

¹ Ш. И. Ганелин и Е. Я. Голант, История педагогики. М., 1940, стр. 288.

лось лучше. Начинаются поиски причин, затрудняющих чтение детей, и других путей к улучшению этого чтения.

Обычный для школы урок чтения «по одним и тем же книжкам», когда один читает, а все следят и поправляют, получает у Толстого резко отрицательную характеристику:

«Тот, который читает, читает уже то же самое в 30-й или 40-й раз... Читающий робеет, слушая свой одиноко раздающийся голос в тишине комнаты, все силы его устремлены на соблюдение знаков и ударений, и он усваивает себе привычку читать, не стараясь понять смысла, ибо обременен другими требованиями. Слушающие... равномерно водят пальцами по строкам и увлекаются посторонними развлечениями. Смысл прочитанного, как постороннее дело, против их воли иногда укладывается, иногда не укладывается в их голове. Главный вред состоит в этой вечной школьной борьбе хитрости и уловок между учениками и учителем, которая развивается при таком порядке...; единственная же выгода этого приема чтения, состоящая в правильном выговоре слов, не имела для наших учеников никакого значения...»¹.

Распространенность именно этого способа чтения в школах Толстой приписывает тому обстоятельству, что способ этот наиболее удобен для учителя, и делает свой знаменитый вывод:

«Учитель всегда невольно стремится к тому, чтобы выбрать самый для себя удобный способ преподавания. Чем способ преподавания удобнее для учителя, тем он неудобнее для учеников. Только тот образ преподавания верен, которым довольны ученики»².

Яснополянские школьники успеха в чтении достигли только тогда, когда общие занятия механическим чтением были оставлены и каждому ученику предоставлена была полная свобода в выборе способов для упражнения в чтении: чтение с учителем, чтение группами по 2—3 человека и т. д. После этого занятия механическим и постепенным чтением были объединены.

Толстой высказывает дальше замечательные мысли о трудности всякого рода объяснений при чтении. Он говорит, что насильственными объяснениями, заучиваниями и повторениями нельзя выучить народ против его воли литературному языку, как выучивают французскому.

«Я убедился, — пишет он, — только в том, что объяснения смысла слова и речи совершенно невозможны даже для талантливого учителя, не говоря уже о столь любимых бездарными учителями объяснениях, что «сонмище есть некий малый синедрин» и т. п. Объясняя какое бы то ни было слово, хоть, например, слово «впечатление», вы или вставляете на место объясняемого другое, столь же непонятное слово, или целый ряд слов, связь которых столь же непонятна, как и самое слово.

Почти всегда непонятно не самое слово, а вовсе нет у ученика того понятия, которое выражает слово. Слово почти всегда готово, когда готово понятие. При том, отношение слова к мысли и образование новых понятий есть такой сложный, таинственный и нежный процесс души, что всякое вмешательство является грубой, нескладной силой, задерживающей процесс развития.

...Ученик, не понимая 2—3 слов в фразе, может понимать тонкий оттенок мысли или отношение ее к предыдущему. Вы, учитель, налагаете на одну сторону понимания, а ученику вовсе не нужно того, что вы хотите объяснить ему. Иногда он понял, только не умеет доказать вам того, что понял вас, сам же в то же время смутно догадывается и воспринимает совершенно другое и весьма для него полезное и важное. Вы пристаёте

¹ Л. Н. Толстой, Педагогические сочинения. М., 1914, стр. 312.

² Там же, стр. 313.

к нему, чтобы он объяснился, но ведь он словами должен объяснить то впечатление, которое произвели на него слова, и он молчит или же начинает говорить вздор, лжет, обманывает, пытается отыскать то, что вам нужно, подделаться под ваши желания, или выдумывает несуществующую трудность и бьется над нею; общее же впечатление, произведенное книгой, поэтическое чутье, помогавшее ему угадывать смысл, забито и спряталось»¹.

Чуткий педагог, Толстой остро реагировал на нарушение у детей впечатлений от чтения в классе, при неумелом подходе учителя, при обилии всякого рода объяснений и вопросов. Эти мысли Толстого весьма близки к тому, что о чтении говорил другой наш педагог — К. Д. Ушинский. Постоянно подчеркивая различие в приемах чтения деловых статей и художественных произведений, Ушинский напоминал учителям о трудности чтения с детьми поэтических произведений, предупреждал от разрушения учителем тех впечатлений, которые создавались у детей при чтении, и указывал пути к недопущению этого.

Какие же приемы рекомендует Толстой для обогащения речи учащихся при чтении литературных произведений? Они, эти приемы, находятся в полном соответствии с педагогическими воззрениями Толстого на свободную школу:

«Нужно давать ученику случаи приобретать новые понятия и слова из общего смысла речи. Раз он услышит или прочтет непонятное слово в понятной фразе другой раз в другой фразе, ему смутно начнет представляться новое понятие, и он почувствует, наконец, случайно, необходимость употребить это слово, — употребит раз, и слово и понятие делаются его собственностью. И тысячи других путей. Но давать сознательно ученику новые понятия и формы слова, по моему убеждению, так же невозможно и напрасно, как учить ребенка ходить по законам равновесия.

Всякая такая попытка не подвигает, а удаляет ученика от предположенной цели, как грубая рука человека, которая, желая помочь распусться цветку, перемяла бы все кругом и стала бы разворачивать цветок за лепестки»².

Таким образом, Толстой считает, что школьному учителю не надо заботиться о понимании детьми литературного произведения: понимание должно притти само собой, при занятиях чтением. Но для этого необходимы, конечно, такие произведения, которые давали бы возможность учителю вести уроки чтения без объяснений, и Толстой ставит вопрос о создании так называемой «переходной» литературы, которая составила бы «круг чтения» в школе и постепенно подготовляла бы учащихся к усвоению литературного языка, удовлетворяла бы индивидуальные запросы каждого ученика, возбуждала бы в учащихся желание читать.

Таковы высказывания Толстого о классном чтении в первый период его педагогической деятельности. Массовая школа не имела возможности предоставлять своим учащимся такую свободу выбора приемов выработки беглого чтения, как это делал в Яснополянской школе Толстой, и занятия чтением сохранили в нашей школе форму урока, которую так резко критиковал Толстой.

«Постепенное» чтение тоже не получило распространения в школах, зато острая критика Толстым обычного способа ведения уроков чтения художественных произведений осталась в истории нашей методики как драгоценный памятник внимания великого писателя к вопросам обучения детей русскому языку. Не раз впоследствии лучшие русские педагоги, выступая против шаблонного подхода к чтению и разбору в классе лите-

¹ Л. Н. Толстой, Педагогические сочинения. М., 1914, стр. 322.

² Там же, стр. 324.

ратурных произведений, повторяли мысли, впервые высказанные нашим замечательным педагогом Л. Н. Толстым.

Во второй период своей педагогической деятельности Толстой еще раз вернулся к вопросу о классном чтении и упражнениях в развитии речи детей после чтения. В статье «О народном образовании» (1874) Толстой выступает против «безобразных явлений мнимого развития» учащихся, против «выводов немецкой педагогики», проводившихся в книге Бунакова «Родной язык как предмет обучения». Толстой высмеивает увлечение современной ему методики беседами и вопросами, имеющими целью развитие учащихся.

«Упражнения развития», страдающие, с одной стороны, совершенной произвольностью, а с другой, — излишеством, «мнимые упражнения», «излишние упражнения», — говорит он по поводу вопросов, рекомендованных в книге Бунакова: «Кто печет? Кто рубит? Кто стреляет?...» «Утки летают, а собаки?» и др.

При объяснительном чтении деловых статей, в беседах после их прочтения ученикам, по мнению Толстого, навязываются взгляды учителя. Подобное явление Толстой описывал еще в 1862 г., рассказывая о своих уроках истории в яснополянской школе, когда, впадая «во всегдашнюю ошибку сократического метода», он воображал, что давал своим ученикам новые понятия, на самом же деле только своим моральным влиянием заставлял отвечать детей так, как ему хотелось¹.

В статье «О народном образовании» Толстой пишет об уроках, предлагаемых Бунаковым:

«Все внимание обращается на то, чтобы учить тому, что ученик знает. А так как ученик знает то, чему его учат, и легко, по желанию учителя, передает в том и другом порядке то, что от него требуется, то учителю кажется, что он чему-то учит и успехи учеников большие, и учитель, не обращая внимания на то, что составляет самую трудность учения, то есть учить новому, преспокойно толчется на месте»².

И дальше:

«Все силы поглощены на руководства к обучению детей тому, чему не нужно, и нельзя учить детей в школе, чему все дети учатся из жизни».

Эта суровая и порой, конечно, пристрастная, критика имела, однако, отрезвляющее действие на тех, кто «чересчур увлекался немецкими теориями и методиками, и на тех, кто впал в крайний утилитаризм»³. В главе о Бунакове мы расскажем, какое большое влияние на этого учителя учителей оказало выступление Л. Н. Толстого. Вспоминая о выступлении Толстого со статьей «О народном образовании», Бунаков говорит в своем дневнике о том, что «справедливые и меткие указания гениального ума» помогли бороться с «преувеличениями и односторонностями», свойственными многим методистам эпохи 60-х годов⁴.

О том же писал и Тихомиров в воспоминаниях о Л. Н. Толстом: «Для деятелей «новой школы» мощный удар Л. Н. не прошел бесследно. Новая школа на первых порах, действительно, с излишком увлекалась разработкой и применением на практике новых методов и приемов школьного обучения в ущерб существу дела воспитывающего обучения. После «урока» Л. Н. школа стала отрезвляться от своих увлечений»⁵.

¹ Л. Н. Толстой, Педагогические сочинения. М., 1914, стр. 362.

² Там же, стр. 212.

³ Н. Ф. Бунаков, Просмотр русской литературы с педагогической точки зрения, журн. «Русский начальный учитель», 1905, № 5.

⁴ Н. Ф. Бунаков, Моя жизнь в связи с общерусской, преимущественно провинциальной, жизнью. СПб., 1909, стр. 116.

⁵ Д. И. Тихомиров, Из воспоминаний о Л. Н. Толстом, журн. «Педагогический листок», 1910, кн. 8, стр. 553.

Придя к выводу о необходимости создания особой, «переходной» литературы как подготовительной ступени к освоению детьми языка литературного, Толстой составляет свои знаменитые «Книги для чтения» (1872). Великий писатель земли русской, глубочайший знаток человеческой психологии, мастер художественного слова, работает над книгами для чтения в классе, над хрестоматиями для детей. Это — факт, единственный в истории нашей школы.

Большая часть рассказов для детей в книге Толстого написана им самим, а остальные являются переводами и переделками (басни Эзопа, индийские басни). Рассказы для детей Толстого полны жизненной правды и идеальной простоты; вместе с тем они живы и картинны. Язык рассказов, по выражению Д. Д. Семенова, «верх совершенства как в психологическом, так и в художественном отношении»¹. Н. Г. Чернышевский дает такой отзыв о книгах для чтения Толстого: «Хорошо в них изложение. Оно совершенно просто, язык безыскусствен и понятен»². Действительно, язык Толстого в рассказах для детей настолько прост, что рассказы его не нуждаются в объяснениях, чтобы быть понятыми детьми. И от книжки к книжке язык рассказов Толстого постепенно и незаметно усложняется и приближается к литературному.

«Своими книжками для чтения, — писал Бунаков, — полными правды и поэзии, написанными самым простым, чисто народным поэтическим языком, он (Толстой) противодействовал вторжению в нашу школу сухого и узкого утилитаризма, который начал было забираться в нее с легкой руки Н. А. Корфа»³.

Следует отметить, что книги для чтения, написанные Толстым, отличаются от других книг для чтения, пользовавшихся распространением в начальной школе, и по своей композиции, по расположению в них материала для чтения. Рассчитывая дать в своих книгах такой материал, который мог бы служить индивидуальным запросам каждого учащегося, Толстой, естественно, не группировал статей в отделы, чтобы не навязывать детям чуждой им логичности взрослого, чтобы каждый без ущерба для понимания мог читать книгу в каком угодно порядке. Постепенно возрастающая трудность для чтения и усвоения детьми — вот главный принцип, которым руководствовался Толстой, располагая материал в книгах для чтения.

Книги для чтения Толстого и «Родное слово» Ушинского построены на различных основаниях, но их роднит одна общая черта: глубокое знание авторами детской психологии, соответствие материала их книг уровню детского развития и интересам детей. «Среди составителей книги для нашей народной школы, — пишет Н. В. Чехов в журнале «Русская школа», — только двое, Ушинский и Толстой, обладали крупным художественным талантом, только двое умели говорить с детьми понятным для них языком, не подделываясь в то же время под их речь и не отступая от чистого литературного языка»⁴.

Однако, несмотря на свои прекрасные качества, книги для чтения Толстого не могли полностью удовлетворить запросам массовой школы. Материал книг Толстого был слишком однообразен: в них совсем не было стихов, не было статей, рассчитанных на сообщение детям полез-

¹ Д. Д. Семенов, Русская книга для первоначального чтения в связи со школою, журн. «Женское образование», 1888, № 6—7.

² Н. Г. Чернышевский, Избранные педагогические высказывания, М., 1940, стр. 166.

³ Н. Ф. Бунаков, Моя жизнь в связи с общерусской, преимущественно провинциальной, жизнью, СПб., 1909, стр. 119.

⁴ Н. В. Чехов, Значение Л. Н. Толстого в истории русской народной школы, журн. «Русская школа», 1908, № 7—8, стр. 216

ных знаний, не было упражнений, к которым школа со времени Ушинского уже привыкла. Поэтому книги Толстого не могли полностью заменить собою обычных книг для классного чтения и нашли себе применение в школе в качестве дополнения к этим книгам.

Так, в проекте программы, разработанной в 1896 г. Московским Комитетом грамотности для школ 3- и 4-годичным курсом при двух преподавателях, в качестве руководства для учащихся указаны книги Ушинского, Тихомирова, Бунакова, книги же для чтения Толстого рекомендованы лишь в качестве «полезного подспорья» к этим книгам¹.

Очень скоро по выходе в свет книг для чтения Толстого другие составители (первым из них был, кажется, Бунаков) стали включать в свои книги для чтения детей самых различных возрастов толстовские рассказы так же, как и статьи Ушинского. «Разверните оглавление книг Вахтерова, Тулупова и Шестакова или каких угодно других, — говорит Н. В. Чехов, — и вы увидите постоянно повторяющиеся имена Толстого и Ушинского (иногда по Толстому, по Ушинскому)»².

В настоящее время нельзя найти ни одной школьной хрестоматии, в которой не было бы произведений нашего великого писателя. Многие из детских рассказов Толстого переведены на языки братских народов, входящих в СССР, и прочно вошли в жизнь школ этих народов.

Так, в течение десятилетий, рассказы, принадлежащие перу одного из величайших представителей нашей литературы, являются обязательной принадлежностью классных книг для чтения и изучаются миллионами детей русской и национальной школы. Мысли Толстого, выраженные в этих произведениях, художественные образы, им созданные, играли определенную роль в формировании мировоззрения уже многих поколений людей. В этом — громадная заслуга Толстого.

5. Н. Ф. БУНАКОВ. — «РОДНОЙ ЯЗЫК КАК ПРЕДМЕТ ОБУЧЕНИЯ». — БУНАКОВ И УШИНСКИЙ. — «В ШКОЛЕ И ДОМА». — УРОК ОБЪЯСНИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ПО БУНАКОВУ. — ЗНАЧЕНИЕ БУНАКОВА В ИСТОРИИ МЕТОДИКИ ОБЪЯСНИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ

Н. Ф. Бунаков является самым ярким представителем методической мысли в русской начальной школе после смерти Ушинского. Деятельность Бунакова была удивительно многогранной. Ему принадлежит первый в истории нашей школы курс методики русского языка для начальной школы с большим разделом в нем — «объяснительное чтение». В течение ряда лет пропагандировал Бунаков свою методику на учительских съездах и курсах, сопровождая лекции показательными уроками. Бунаков написал для начальной школы несколько учебников и среди них азбуку и две книги для классного чтения, а также пособия к работе по этим книгам. В педагогических журналах Бунаков выступал со статьями по вопросам методики объяснительного чтения, помещал отчеты о работе своей школы, отчеты о работе учительских курсов, многочисленные рецензии на учебники и книги для чтения, а также на примерные уроки чтения, составленные народными учителями.

Через всю свою жизнь Бунаков пронес передовые идеи эпохи 60-х годов, развивая их и применяя к условиям жизни народной школы второй половины XIX в. На свою деятельность он смотрел как «на выполнение долга, завещанного мыслящему русскому человеку мучениками и

¹ Журнал «Педагогический листок», 1896, кн. 2, стр. 48.

² Н. В. Чехов, Значение Л. Н. Толстого в истории русской народной школы, журн. «Русская школа», 1908, № 7—8, стр. 218.

вождями освободительной эпохи»¹. Чернышевский, Добролюбов, Ушинский — вот три имени, которые Бунаков высоко чтит, считая, что он обязан им всем, что было в нем хорошего.

Особенно высоко Бунаков ставил Ушинского, педагогические идеи которого развивал в своих работах. «Я всегда высоко ценил и благородную личность, и заслуги Ушинского, считая его настоящим «солнцем» для русской школы», — писал незадолго до своей смерти Бунаков, в книге «Как я стал и как перестал быть учителем учителей»².

Взгляды на методику преподавания русского языка в начальной школе, изложенные в пособиях Бунакова, во многом близки взглядам Ушинского. При составлении учебных книг Бунаков руководствуется «Детским миром» и в особенности «Родным словом» Ушинского.

Вместе с тем надо отметить одну замечательную особенность работ Бунакова. В некрологе, посвященном Бунакову в «Вестнике Ярославского земства», читаем об этом «учителе учителей»: «Все, что говорилось и писалось Н. Ф., было плодом его долголетних наблюдений и опыта, а не взято от других на прокат и на время»³. Эти слова в полной мере могут быть отнесены и к вопросам методики объяснительного чтения, созданной Бунаковым. Собственный долголетний опыт, богатейшие наблюдения над работой народных учителей самых различных областей России получили отражение в работах Бунакова, посвященных объяснительному чтению. В этом — особое значение этих работ в истории методики.

Основные положения методики объяснительного чтения изложены Бунаковым прежде всего в книге «Родной язык как предмет обучения в народной школе с трехгодичным курсом» (1872), являющейся обработанной записью лекций, прочитанных на съезде народных учителей и учительниц в Москве. 5-я, 6-я и 7-лекции в этой книге были отведены вопросам объяснительного чтения. О том, как создавались эти лекции, Бунаков пишет в книге «Как я стал и как перестал быть учителем учителей».

«Ввиду совершенно особенных условий только что народившейся русской народной школы и неподготовленности ее учительства к делу, не представлялось никакой возможности пользоваться готовым материалом; было необходимо многое обрабатывать заново, самостоятельно, по своему крайнему разумению, так сказать — «создавать»⁴.

Через три года Бунаков издает книгу «Школьное дело», в первом издании представляющую собой расширение лекций, помещенных в книге «Родной язык как предмет обучения». Лекции об объяснительном чтении вошли в это издание в несколько переработанном виде.

В 1876 г. выпускается книга для чтения в народной школе и городских училищах — «В школе и дома». В качестве методического руководства к ней Бунаков рекомендовал «Родной язык как предмет обучения».

Все эти книги неоднократно переиздавались, причем автор основательно их перерабатывал. В 1889 г., после коренной переработки книги для чтения «В школе и дома», было выпущено специальное пособие «Руководство для занятий в народной школе по книге «В школе и дома».

В начале девятисотых годов Бунаков составил новую книгу для чтения «Живое слово», но она не имела уже такого успеха и распространения как «В школе и дома».

¹ Л. В. Македонов, Н. Ф. Бунаков, Его жизнь и деятельность, СПб., 1907, стр. 43.

² Н. Ф. Бунаков, Как я стал и как перестал быть учителем учителей. СПб., 1905.

³ «Вестник Ярославского земства», 1904, № 21, стр. 195.

⁴ Н. Ф. Бунаков, Как я стал и как перестал быть учителем учителей. СПб., 1905, стр. 21.

Кроме этих книг, большой интерес для суждения о взглядах Бунакова на методику чтения представляют многочисленные рецензии Бунакова (главным образом, в журнале «Русский начальный учитель»), ежегодные отчеты о работе его школы, а также разборы уроков, присылавшихся народными учителями в редакцию этого журнала.

Книга Бунакова «Родной язык как предмет обучения» была для русской школы новым типом учебного пособия. Впервые вопросы методики обучения русскому языку представлены были в таком цельном и полном изложении, впервые издавался курс методики с большим разделом «Объяснительное чтение». До этого времени начальная школа располагала лишь руководствами к ведению занятий по определенной книге (Ушинский «Руководство к преподаванию по «Родному слову», Семенов «Опыт дидактического руководства к преподаванию русского языка по книге «Дар слова» и картинам «Времена года», Водовозов «Книга для учителей») или же краткими авторскими предисловиями в книгах для чтения (Корф).

Чтобы дать учителям представление о сущности объяснительного чтения, Бунаков счел необходимым прежде всего отмежеваться от тех неправильностей во взглядах на объяснительное чтение, которые он усматривал у составителей книг для чтения. К этому времени объяснительное чтение было уже общераспространенным; о нем много писали в журналах; несколько хрестоматий, изданных в эти годы для средней и начальной школы, сопровождалась методическими указаниями в адрес учителя. Разные точки зрения на объяснительное чтение, наблюдавшиеся в начале 60-х годов, при самом его возникновении, теперь определились яснее. И в лекциях для учителей, собравшихся на съезд при политехнической выставке, Бунаков, прежде чем формулировать свою точку зрения на задачи объяснительного чтения в начальной школе, должен был познакомить аудиторию с распространенными уже в школе ошибочными воззрениями, предупредить учителей от следования им и, отмежевавшись таким образом от неправильных и вредных делу обучения детей взглядов, формулировать свою точку зрения на задачи объяснительного чтения в начальной школе.

Он говорит: «Как ни ясны, повидимому, задача и самый процесс объяснительного чтения, в суждениях об этом занятии встречаются такие разногласия, что оказывается необходимым поговорить о нем более обстоятельно, — рассмотреть, сравнить разные взгляды на него — и тогда уже установить правильную точку зрения, сообразные с нею способы и приемы для целесообразной постановки его в народной школе»¹.

Выяснению правильной точки зрения на объяснительное чтение Бунаков придает большое значение. «Разногласие, — говорит он дальше, — происходящее от недоразумений или некоторой односторонности в суждениях, высказываемое в литературе, может губительно отозваться на практике наших юных народных школ»².

От каких же именно точек зрения на объяснительное чтение Бунаков считает нужным отгородиться? Кого из современных ему методистов он имеет в виду? Бунаков не называет ни фамилии авторов, чьи взгляды он характеризует, ни работ этих авторов, но все это легко установить, так как Бунаков приводит точные цитаты из их сочинений. В данном случае Бунаков, собственно, пользуется приемом, уже применявшимся Л. И. Поливановым, который в предисловии к своей хрестоматии³ по-

¹ Н. Ф. Бунаков, Родной язык как предмет обучения. СПб., 1872, стр. 60.

² Там же, стр. 65.

³ Л. И. Поливанов, Русская хрестоматия для первых двух классов средних учебных заведений. М., 1870.

свящает несколько строк характеристике неправильных представлений о сущности объяснительного чтения у Корфа и Полевого (автора одной из популярных хрестоматий для средней школы). Бунаков заимствует у Поливанова оба эти примера и добавляет к ним третий — разбор ошибки самого Поливанова.

Во-первых, Бунаков осуждает стремление видеть в объяснительном чтении не столько самое чтение, сколько беседы учителя по поводу того или другого слова, встретившегося в тексте. Бунаков решительно отрицает полезность такого ведения уроков объяснительного чтения, говоря, что выражающий эту точку зрения автор вовсе уничтожает объяснительное чтение: он совсем забывает о чтении, не только не объясняет статьи, но даже вовсе не читает ее; полезные сведения сообщаются детям при таком чтении не в связи с книгой и не посредством чтения.

Во-вторых, Бунаков признает неприемлемым объяснительное чтение в том виде, как оно предлагается в «Хрестоматии» Полевого, хотя Бунаков и называет эту книгу одной из лучших хрестоматий своего времени. Полевой сопроводил каждую статью и каждое стихотворение в своей хрестоматии комментарием, составленным частью из вопросов, частью из примечаний, назначение которых — объяснить вещественное и переносное значение слов, а также их этимологию и синтаксическое употребление. Бунаков указывает, что чтение, осуществляемое в границах, намеченных этими вопросами и комментариями, не обнимает всего содержания объяснительного чтения: нельзя ограничиться только работой над пониманием слов, надо обеспечить понимание предложений и понимание целого. Работа над статьей, рекомендуемая Полевым, по мнению Бунакова, лишена руководящей идеи, не сосредоточивает внимания учащихся на смысле читаемого и «развлекает его, заставляя перескакивать от одного предмета к другому».

Третий из разбираемых Бунаковым авторов, Поливанов, впадает, по мнению Бунакова, в противоположную ошибку. Он считает исключительной целью объяснительного чтения «изучение целого сочинения как системы мыслей» (курсив Бунакова). Сообщение детям реальных знаний при этой системе вовсе не допускается, даже отвергается. пригодность для классного чтения тех статей, в которых эти сведения имеются. Бунаков считает недостатком метода Поливанова, что, сосредоточившись на окончательном выводе, тот не ведет никакой работы, нужной для предварительного выяснения отдельных понятий и для обогащения лексикона учащихся.

Для Бунакова ясна причина таких глубоких расхождений между взглядами Корфа и Поливанова. Первый, говоря об объяснительном чтении, имеет в виду народную школу, второй составил свою хрестоматию для гимназий, где русский язык «ограничивается сообразно с программой всего курса заведения более тесной задачей, нежели в народной школе». И вероятно, Бунаков в своих лекциях для учителей народных школ не стал бы останавливаться на рассмотрении методических указаний, предлагавшихся учителям средней школы, если бы суждения Поливанова в педагогических журналах не рекомендовались уже, как замечает Бунаков, к применению в народной школе.

Сам Бунаков четко разграничивает объяснительное чтение в средней школе и объяснительное чтение в начальной школе: «В народной школе объяснительное чтение непременно должно иметь задачу более широкую, нежели в младших классах гимназии: кроме общей своей задачи — способствовать сознательному чтению в самом широком смысле, разумея понимание отдельных слов, отдельных предложений и всей статьи в це-

лом, оно должно частью сообщать, частью укреплять и связывать реальные знания, добытые путем наглядного обучения»¹.

К сожалению, многие русские методисты не следовали совету Бунакова, часто забывали впоследствии о необходимости разграничивать вопросы чтения в начальной школе и чтения в гимназиях и реальных училищах. Методика чтения, которую разрабатывали эти лица, была бы тогда более конкретной, а наша школа была бы избавлена от многих штатаний и ошибок.

Во взглядах на задачи объяснительного чтения Бунаков ближе всего из разбираемых им авторов стоит к Корфу, хотя для Бунакова совершенно неприемлемым является тот «крайний и близорукий» утилитаризм, которым отличался «Наш друг» Корфа.

Охарактеризовав то отрицательное, что в педагогической литературе высказывалось о содержании и задачах объяснительного чтения, Бунаков переходит к положительной части своей работы: дает определение целей и задач объяснительного чтения. Подробное изложение этого вопроса делалось, собственно, впервые в русской педагогической литературе.

Определения Бунакова отличаются простотой и четкостью. Основаны они на глубоком понимании начальной школы и конкретных ее возможностей. Определения эти вошли потом в десятки методик и методических пособий различных авторов, в течение ряда десятилетий повторявших и несколько видоизменявших то, что сказано было первоначально Бунаковым.

Объяснительным чтением Бунаков называет те «дидактические способы и приемы, которые приучают детей сознательно относиться к читаемому тексту»².

Цель объяснительного чтения в народной школе — «постепенно расширять круг понятий и знаний учеников, научить их всестороннему и полному пониманию читаемого, научить приобретению знаний посредством чтения и благотворно действовать на их нравственное развитие»³.

Так Бунаков определил задачи объяснительного чтения в книге «Родной язык как предмет обучения». Несколько позднее, в заметке по поводу работ по объяснительному чтению, написанных сельскими учителями, Бунаков дает такую формулировку:

«Общая задача объяснительного чтения, как учебного занятия в школе, по нашему мнению, состоит в том, чтобы *научить и приохотить* учеников (курсив Бунакова) читать литературные произведения, как популярно-научные, так и поэтические, с пониманием, пользой и удовольствием⁴. Выделив слова «научить» и «приохотить», Бунаков указал школе целую программу действий при занятиях объяснительным чтением в школе.

Говоря о всестороннем и полном понимании детьми прочитанного, Бунаков имеет в виду умение «соединять с каждым прочитанным словом принадлежащее ему значение, усваивать мысль, которая выражается в каждом предложении читаемого текста, понимать связь между предложениями и сущность всего сочинения как одного органического целого»⁵, и дальше устанавливает три главных момента в объяснительном чтении: а) чтение, б) катехизация и в) отчет о прочитанном. Мотивируя необходимость второго и третьего моментов, Бунаков говорит о том, что надо убеждаться, понимают ли дети прочитанное и как именно пони-

¹ Н. Ф. Бунаков, Родной язык как предмет обучения. СПб., 1872, стр. 65.

² Там же, стр. 60.

³ Там же, стр. 70.

⁴ Журн. «Русский начальный учитель», 1881, № 8—9, стр. 467.

⁵ Н. Ф. Бунаков, Родной язык как предмет обучения, изд. 18-е, СПб., стр. 86.

мают, надо довести детей до понимания, а единственным средством для этого является разговор, возбуждающий детскую мысль к самостоятельности.

Поставив перед катехизацией при чтении такую серьезную задачу — побуждать детскую мысль к самостоятельной работе, — Бунаков в нескольких правилах формулирует основные положения дидактики при прсведении объяснительного чтения путем катехизации: хорошо знать учащих; вести их от чувственного к отвлеченному, от близкого к отдаленному, от частного к общему; убеждаться, усвоен ли материал учащимися; чаще прибегать к примерам и сравнениям, взятым из обстановки детей; заботиться о ясности, точности, целенаправленности вопросов и т. д. Подтвержденные примерами из «Детского мира» Ушинского, правила эти были для учителя конкретным руководством к ведению уроков объяснительного чтения.

Бунаков предлагает дальше образцы объяснения отдельных слов и фраз, показывает как формулировать вопросы. Среди последних он выделяет вопросы «для воспроизведения и объяснения подробностей» и вопросы, обобщающие подробности. В дальнейшем Бунаков показывает, как читать деловые статьи, стихи и басни, как объяснять переносные выражения, как составлять с детьми план прочитанной статьи.

Таким образом, три лекции по методике объяснительного чтения, прочитанные Бунаковым на московских курсах, представляли собой сжатое изложение практического — с примерами и разборами — курса методики объяснительного чтения. Охвачен был весь круг вопросов, какие были необходимы для того, чтобы инструктировать сельского учителя, как ему следует вести уроки чтения.

Развертывая положительную программу работы по объяснительному чтению в начальной школе, Бунаков часто обращается к Ушинскому, цитирует отдельные места из его дидактических сочинений, использует для примерного разбора статьи из «Детского мира» и «Родного слова». Отчасти это объясняется тем обстоятельством, что большинство слушателей Бунакова пользовались в школе книгами Ушинского. Главная же причина такого частого обращения к работам Ушинского в том, что Бунаков находился под глубоким его влиянием, что система объяснительного чтения, предлагаемая Бунаковым, во многом является созвучной тому, что писал о чтении Ушинский.

Как и Ушинский, Бунаков признает центральным учебным предметом начальной школы родной язык; вокруг него должны концентрироваться все занятия с детьми.

Если Ушинский, составляя «Родное слово», имел в виду отчасти семейное обучение, отчасти начальную школу городского типа («детей мещанства, чиновничества и мелкого дворянства», как писал об этом Ушинский Корфу в 1870 г.¹), то Бунаков разработал методику обучения родному языку в конкретных условиях русской сельской школы, ориентируясь на крестьянского ребенка. Существенная черта нашей земской школы — занятия одного учителя с тремя группами учащихся. Основная методическая работа Бунакова «Родной язык как предмет обучения» и была специально рассчитана на такого учителя сельской школы, который ведет работу с тремя отделениями одновременно. Отсюда у Бунакова некоторые особенности в методах объяснительного чтения, отсутствовавшие в работах Ушинского.

Так, Бунаков довольно много места уделяет самостоятельному чтению учащихся, при занятиях с тремя отделениями, конечно, совер-

¹ М. Л. Песковский, Н. А. Корф в письмах к нему разных лиц. СПб., 1895, стр. 80.

шенно необходимому. Считая, что крестьянские дети деловитее, серьезнее городских детей, так как они рано начинают принимать участие в трудовой жизни своих родителей, Бунаков находит, что обучение в сельской школе с самых первых шагов должно иметь «серьезный характер». В то же время он подчеркивает, что неблагоприятно было бы замыкать обучение учащихся сельской школы тесным кругом интересов окружающей среды и сельской действительности. Отсюда требование: вводить учащихся сельской школы «в круг общелитературных понятий, слов и выражений»¹.

Обучение русскому языку Бунаков, вслед за Ушинским, связывает с развитием мышления детей. «Обучение родному языку совмещает в себе и обучение мышлению, с развитием слова соединяется развитие и укрепление мысли», — говорит Бунаков в книге «Родной язык как предмет обучения». В методических своих работах и книгах для чтения Бунаков предлагает учащимся упражнения, которые имеют целью одновременно развитие дара слова и развитие мышления. Среди них мы найдем упражнения после чтения, которые приучают точно, правильно выражать свои мысли, обогащают лексикон ребенка.

Из всей системы учебных занятий по русскому языку особое значение Бунаков придает чтению, называя его главным, преобладающим занятием в начальной школе. Бунаков считает, что большой ущерб делу обучения приносит использование часов, отведенных в школе чтению, на занятия по грамматике, и особенно на грамматический разбор, увлечение которым в начальной школе Бунаков признает особенно ненужным и вредным.

Бунаков пропагандирует начала методики чтения, провозглашенные Ушинским, подвергая ее дальнейшей разработке. В чем именно видим мы следование Ушинскому со стороны Бунакова?

Общим для Ушинского и Бунакова является прежде всего стремление сделать чтение учащихся сознательным. Вся методика чтения, все приемы ведения урока, рекомендованные Ушинским в «Руководстве к преподаванию по «Родному слову» и Бунаковым в книге «Родной язык как предмет обучения», посвящены тому, чтобы ученик в каждом слове находил смысл, чтобы он придавал словам их истинное значение, чтобы представления ученика были точны и отчетливы. Это и зафиксировано в кратком определении Бунакова: объяснительное чтение — это «дидактические приемы, которые приучают детей сознательно относиться к читаемому тексту».

И Ушинский, и Бунаков — за такое чтение, которое обогащает ученика знаниями, расширяет круг его понятий. Отсюда энциклопедический характер объяснительного чтения у обоих авторов: чтением в начальной школе охватывается широкий круг вопросов естественных, географических, исторических. Бунаков дает учителям и специальные указания, как читать статьи естественно-исторического содержания, как читать статьи по русской истории.

И Ушинский, и Бунаков — за тесную связь объяснительного чтения с наглядным обучением, за опыты и наблюдения, предшествующие чтению статей. В одном из своих писем к Н. А. Корфу Бунаков высказывает убеждение, что «дети развиваются и приобретают знания не путем чтения..., для которого впереди еще много времени, а путем непосредственного наблюдения, изучая предметы в отдельности и сово-

¹ Н. Ф. Бунаков, *Руководство к обучению грамоте по книге «Азбука и уроки чтения и письма»*, изд. 25-е, СПб. 1906, стр. 6.

«купности»¹. «В читаемом же материале, — пишет в другом месте Бунаков, — должны повторяться, отражаться, запечатлеваясь при помощи чтения прочнее в детском уме, те наблюдения и знания, которые были добыты путем наглядного обучения»².

В самом начале 70-х годов, в практике открытой Бунаковым подготовительной школы в Воронеже, объяснительное чтение и наглядное обучение занимали положение, близкое к положению отдельных предметов, но весьма тесно связанных друг с другом. И чем дальше продвигалось обучение детей, тем теснее сближались эти два занятия, тем больше чувствовалась польза живой связи между ними, как предметами, «дополняющими, объясняющими и разнообразящими друг друга»³.

И Ушинский и Бунаков стоят за такой подбор статей, который давал бы возможность учителю сравнивать отдельные явления, устанавливая между ними связи, а ученику — возможность получить в результате круга чтения целостное в какой-то мере представление об окружающем мире. Об этом хорошо сказал Бунаков в одной из своих рецензий, напечатанных в журнале «Русский начальный учитель»:

«Для народной школы нужно не отрывочное и бессвязное деловое чтение, а связное, последовательное популярно-научное изложение необходимых знаний о природе, об отечестве с его природой и населением, с его настоящим и прошедшим, иллюстрированное подбором соответствующего художественного материала из произведений народного творчества и лучших писателей»⁴.

Вместе с тем и Ушинский и Бунаков чужды тому утилитаризму, который распространялся в русской школе под влиянием Н. А. Корфа. Нигде в работах Ушинского мы не усмотрим такого сугубо практического характера в деловых статьях, как у Корфа. Бунаков же не раз и в первых своих лекциях и в последующих работах выступает с основательной критикой утилитаризма Корфа.

В своем дневнике Бунаков пишет о «Нашем друге» Корфа: «Книга, наделавшая много шуму, но теперь (запись 1893 г. — Е. К.) уже почти забытая, была мне всегда не симпатична своею сухостью, своим узкоутилитарным характером»⁵.

В 1882 г., рецензируя 9-е издание «Нашего друга», Бунаков противопоставляет Ушинского Корфу. Одобряя в книгах Ушинского преобладание реального элемента и изучение природы преимущественно в ее отношениях к человеку, Бунаков резко выступает против статей практического характера в книге Корфа. «Критика, — пишет Бунаков, — не удовлетворялась статьями «Нашего друга» не потому, чтобы считала их деловыми статьями (выделено Бунаковым), как называет их Корф, а потому, что находила их безжизненными, сухими, бесцветными, лишенными воспитывающего, облагораживающего характера в том смысле, что они не вводят ученика в жизнь природы, не стремятся очеловечить его, не возбуждают и не развивают в нем ни интереса к природе, ни человечности, ни стремления к знанию, к правде и добру. В них все основано на пользе, в самом узком смысле слова,

¹ М. Л. Песковский, Н. А. Корф в письмах к нему разных лиц. СПб., 1895, стр. 32.

² Н. Ф. Бунаков, Родной язык как предмет обучения. СПб., 1872, стр. 25.

³ Н. Ф. Бунаков, Первый год подготовительной школы в Воронеже, журн. «Педагогический сборник», 1870, кн. 2.

⁴ Журн. «Русский начальный учитель», 1885, № 4, стр. 232.

⁵ Н. Ф. Бунаков, Моя жизнь в связи с общерусской, преимущественно провинциальной, жизнью. М., 1909, стр. 131.

на пользе, которую можно определить рублями и копейками; они помогают школе приготовить из ученика только практического и черствого дельца, который считает себя центром природы и жизни, как будто все окружающее существует только для удовлетворения его житейских потребностей, и он должен стремиться лишь к тому, как бы из всего окружающего извлечь побольше пользы для себя»¹.

Трудно представить себе более четкое и резкое противопоставление двух систем: развитие интереса к природе, элементарные научные знания, развитие «человечности» — с одной стороны, и обогащение сведениями, имеющими узкопрактическое, прикладное значение для ученика из крестьянской среды — с другой.

Идеи Ушинского о воспитывающем обучении нашли в Бунакове горячего сторонника. Бунаков тоже смотрит на чтение как на одно из средств нравственного воспитания детей, понимая его в самом широком смысле. О воспитывающем обучении Бунаков говорит уже и в первой из своих работ — в книге «Родной язык как предмет обучения»; позднее, при переработке книги «Школьное дело», он развил эти мысли, формулировав исходные позиции свои в следующих строках:

«Всякое обучение непременно обладает в известной мере воспитывающей силой... Но оно становится истинно воспитывающим обучением... только тогда, когда целесообразно пользуется своей воспитывающей силой не только в интересах познания, а вообще для блага своих учеников, готовя их к жизни и органически соединяя в своей деятельности общечеловеческие начала с живым народным началом... Воспитывающее влияние учебных предметов обнаруживается само собой даже помимо учителя, но оно много усиливается в зависимости от способа преподавания и от личности учителя»².

Вместе с тем Бунаков выступает против религиозно-нравственного, нравоучительного чтения в начальной школе. Бунакову чужды религиозные мотивы, довольно сильно выраженные во многих рассказах «Родного слова» Ушинского, хотя они и касались, главным образом, обрядовой стороны и домашнего быта. Но особенно резко Бунаков высказывается против того направления в русских книгах для чтения, которое проявило себя со второй половины 80-х годов, против стремления насаждать в народе нравственность и добродетели путем соответствующего подбора материала для чтения в школе, как это делалось, например, в книгах Баранова.

Бунаков против повествований и статей, подделывающихся под народный и детский язык, против загромождения книг для чтения нравственно-поучительным материалом, «жалким балластом», никого не интересующим, никого ничему не научившим»³. Бунаков за содержательное, занимательное и правдивое чтение, за статьи, просто и литературно изложенные, без подделок в содержании и форме, за сочинения истинно художественные, действующие на воображение и чувство детей своими живыми образами, и сочинения популярно-научные, воспитывающие сознательное отношение к действительности. Развивать, направлять и укреплять мысли детей и их любознательность, «возбуждать в них альтруистические, нравственные чувствования, честные и устойчивые стремления»⁴, таково, по мнению Бунакова, воспитывающее значение уроков чтения в начальной школе.

¹ Журн. «Русский начальный учитель», 1882, № 9, стр. 56.

² Н. Ф. Бунаков, Школьное дело, изд. 3-е, СПб., 1906, стр. 54.

³ Н. Ф. Бунаков, Сельская школа и народная жизнь, СПб., 1906, стр. 28.

⁴ Н. Ф. Бунаков, Руководство для занятий в народной школе по книге «В школе и дома», изд. 2-е, СПб., 1890, стр. 4.

В каком направлении должно осуществляться воспитание на уроках чтения? Для Бунакова вопрос этот тесно связан с общим вопросом о задачах начального обучения. Недаром свою оценку книги Корфа «Наш друг», оценку, сделанную с принципиальных позиций передового педагога-демократа, Бунаков соединяет с определением задач школы:

«Задача общеобразовательной школы, а вместе с тем и книги для чтения, как самой главной книги школы, состоит в том, чтобы дать ученикам такой круг знаний, который развил бы в них: во-первых, сознательное отношение к окружающей действительности, во-вторых, умение и способность относиться сознательно и ко всякой действительности, где бы им ни пришлось жить и действовать, в-третьих, способность и умение самим учиться из книг, из природы, из жизни. Для этого важно, чтобы все обучение и книги для чтения отличались не узко утилитарным, а широко воспитательным, гуманитарным характером, и чем неблагоприятнее условия жизни и обучения, тем настойчивее должна школа усваивать себе такой характер. В стране, где сама жизнь возбуждает в людях любознательность, стремление к знанию, склонность к самообразованию, гуманные чувства, сознательное отношение к природе и жизни, к своим правам и обязанностям, там указанный воспитывающий характер имеет сравнительно гораздо менее значения, нежели там, где жизнь сложилась иначе, получила склад совершенно противоположный»¹.

Очень ценным является указание Бунакова на особое значение, какое должно было иметь чтение в народной школе России второй половины XIX века, страны «с неблагоприятными условиями жизни и обучения».

Чтению художественной литературы Бунаков отводит значительно большее место, чем это делали его предшественники — Ушинский и Водовозов, в особенности последний. В книге «В школе и дома» материал художественный преобладает над материалом делового характера. «Руководство для занятий в народной школе» по этой книге Бунаков и начинается с главы «Классное чтение художественных произведений с учителем»...

Перед чтением художественных произведений Бунаков ставит большие задачи: развивать у детей эстетическое чувство, воспитывать любовь к природе и к ближнему, возбуждать нравственные чувства. Большое значение Бунаков придает воспитательной стороне чтения художественных произведений, особенно выделяя произведения русской поэзии, имеющие близкое отношение к народной жизни. На детальном и тонком анализе стихотворений Кольцова и басен Крылова, писателей, которых Бунаков считал чрезвычайно полезными для народной школы, он показал, как именно использовать для воспитательных целей художественный материал.

Бунаков считает, что чтение художественных произведений, в противоположность чтению популярно-научных статей, правильнее вести не от частей к целому, а наоборот, — от целого к частям. В этом сказывается забота методиста о создании у детей общего впечатления от ознакомления с художественным произведением. В полном соответствии этому находится совет Бунакова: художественное произведение в классе прежде всего читает вслух сам учитель.

Выше приводили мы мысли Ушинского о трудностях изучения художественных произведений в школе, о том, что подробные объясне-

¹ Журн. «Русский начальный учитель», 1882, № 8—9, стр. 59.

ния ослабляют впечатление от произведения, а эти впечатления возможны лишь тогда, когда художественное произведение совершенно понятно учащимся. У Бунакова в «Руководстве для занятий в народной школе» по книге «В школе и дома» мы находим высказывания, близкие по смыслу этому ценному замечанию Ушинского.

Указывая на необходимость объяснения учителя при чтении произведений литературы и говоря дальше об объяснениях слов и выражений, о связи между объяснениями, о плане целого произведения, Бунаков предупреждает учителя: надо знать меру в объяснениях, не отвлекать внимания учащихся от читаемого произведения, не ослаблять производимого им впечатления.

Новое слово сказал Бунаков по вопросу о механическом и сознательном чтении. Особые занятия по механическому чтению в школе 60-х годов, как мы видели выше, считались обязательными даже после перехода школы на объяснительное чтение.

Даже в частной элементарной школе Ильиных, с большим сочувствием описанной Н. А. Корфом в книге «Наше школьное дело», были предусмотрены особые часы для достижения беглости чтения и особые — для объяснительного чтения¹.

«Может ли быть допустимо в школе чисто механическое чтение?» — ставит Бунаков вопрос и отвечает на него: «Первое же чтение детей должно быть непременно сознательное, отнюдь не механическое». Для Бунакова вопрос о сознательном чтении связан с обучением детей грамоте: развивающие занятия при обучении грамоте уже должны сообщить детям навык правильно вникать в смысл читаемого, думать, отдавать отчет в прочитанном. Таким образом, школа должна допускать только сознательное чтение.

К вопросу о механическом и сознательном чтении Бунаков возвращается не раз в своих методических пособиях. «Что касается усовершенствования механизма, приобретения беглости, — пишет он в книге «Обучение грамоте по звуковому способу в связи с предметными уроками», — то какое бы важное значение мы ни придавали этой стороне дела, она, во всяком случае, теряет свое значение, если не соединяется с сознательным отношением к читаемому; а потому развитию механизма и беглости можно содействовать лишь такими средствами, которые не могут парализовать сознательного отношения к читаемому»².

Чтобы достичь беглости чтения, не прибегая к чтению механическому, Бунаков рекомендует ряд упражнений: повторное чтение таких текстов, которые уже объяснены и поняты детьми, хоровое чтение, чередуемое с чтением «по порядку», и образцовое чтение вслух учителя.

Так Бунаков разрешает вопрос о механическом чтении, вопрос, представлявший значительные трудности для школы его времени. Его указания о том, как избежать механического чтения учащихся, стали руководящими для русской начальной школы и для методистов позднейшего времени.

«В школе и дома» Бунакова — это книга для чтения, «расположенная концентрическими кругами и примененная к преподаванию родного языка, в народных школах и городских училищах». Она содержит в себе материал «для упражнений в механическом и сознательном чтении, для заучивания, рассказа и письменных работ, для словесного,

¹ Н. А. Корф, Наше школьное дело. М., 1873, стр. 47.

² Н. Ф. Бунаков, Обучение грамоте по звуковому способу в связи с предметными уроками, изд. 10-е, СПб., 1881, стр. 34.

эстетического и нравственного развития, соответственно возрасту учащихся». Так сам автор в предисловии определяет содержание книги «В школе и дома».

Особенность ее в том, что она предназначалась и для народных школ, и для городских училищ. Двойное назначение хрестоматий (для начальных школ и младших классов средних учебных заведений) — явление нередкое в истории русской школы; оно накладывало особый отпечаток на содержание книг. Краткие сведения о природе, отечестве и его истории ориентированы на программу двухклассных училищ; образцы русской словесности по всем родам даются в расчете на программу городских училищ.

Книга «В школе и дома» являлась непосредственным продолжением «Азбуки и уроков чтения и письма». Таким образом, Бунаков создал целую систему учебников от самого младшего школьного возраста до средней школы... В этом отношении Бунаков сделал больше, чем его предшественники. «Родное слово» Ушинского и «Книга для первоначального чтения» Водовозова давали материал лишь для первых двух классов, «Наш друг» Корфа рассчитан был для третьего года обучения в сельской школе, а Бунаков создал целую систему учебных книг для чтения на пять лет обучения.

Автор нашел удачное решение вопроса о распределении в книге такого разнородного по существу своему материала. Материал книги был распределен на 5 концентрических «кругов», содержание которых постепенно усложнялось. Сохранялось единство, целостность книги, охватывающей программу и начальных школ и младших классов городского училища. В то же время книга подразделялась на части, изданные отдельно для школ каждого типа.

Отличительной чертой книги «В школе и дома», даже в самых первых ее изданиях, является значительно большее, чем у Ушинского и Водовозова, преобладание литературного материала над материалом делового характера. Второй отдел своей книги — «Пособие для познания окружающей действительности» Бунаков не считал главным, статей по естествознанию, истории и географии давал в нем немного, что специально оговаривает в предисловии к книге.

Следуя заветам Ушинского, Бунаков рекомендует учителю чтение статей второго отдела связывать с изучением окружающей действительности, а также оживлять и пополнять чтением литературного материала из первого отдела.

Грамматический материал, представленный сначала в каждом из кругов книги «В школе и дома», оказался очень удачным для начальной школы, до этой поры не имевшей пособий по грамматике. В последующих изданиях этот материал был вынесен в особую книжку. Так чтение обособлялось от грамматики уже и в начальной школе.

Педагогическая критика с большим одобрением встретила более точное распределение Бунаковым материала для чтения по годам обучения¹. Преобладание литературного материала в книге Бунакова вполне соответствовало изменившимся требованиям времени; реальное направление книг Ушинского и Водовозова и в особенности Корфа подвергалось в 70-е годы критике. В литературном отделе у Бунакова имелся материал, более новый, чем в книгах авторов 60-х годов. Следует отметить, что Бунаков брал лучшее для своей хрестоматии и у Ушинского, и у Толстого. В оглавлении книги «В школе и дома» то и дело встречаются пометки: «Из «Детского мира», «Из азбуки Толстого».

¹ См., например, в журн. «Женское образование», 1888, № 6—7, стр. 376.

В книге Бунакова значительно меньше тех произведений народной литературы, которые представляют одну из ценных особенностей «Родного слова» Ушинского. У Бунакова тоже имеются сказки, пословицы и загадки, но все это и по подбору своему и по расположению в книге не занимает ведущего места. Вообще материал книги Бунакова несколько суше того, что дает детям Ушинский. Той теплоты, которая свойственна «Родному слову», мы уже не ощущаем в книге «В школе и дома».

Замечательно, что Бунаков неоднократно перерабатывал свою книгу, так что критикой отмечалось даже как отрицательное явление, что каждое новое издание «В школе и дома» было «в новом виде». С 1881 г. из книги «В школе и дома» был выделен материал для чтения в I классе — «Книжка-первинка», был отдельно издан грамматический материал, так что «В школе и дома» стала более компактной книжкой в 3 частях: книга для чтения во II классе, книга для чтения в III классе народных училищ и хрестоматия для городских училищ.

В 1889 г. Бунаков выпустил «совершенно переработанное» издание книги для чтения, приспособив ее к «некоторым важным особенностям русской народной школы».

В каком направлении велась эта переработка? Иногда это делалось по указаниям Особого отдела Учебного комитета Министерства народного просвещения. Так, в своем дневнике Бунаков пишет: «В школе и дома» мне кажется наиболее совершенной и соответствующей истинным потребностям русской народной школы именно в обработке 1886 г., особенно часть 2-я. Дальнейшими переработками, в которых я мало виноват, она во многом испорчена»¹.

Но чаще всего Бунаков перерабатывал книгу «по указаниям опыта», за которым внимательно следил. Одним из русских педагогов совершенно справедливо было сказано, что «книги для чтения, как бы гениально они ни были составлены, живут жизнью школы и, как все на свете, стареют»². Бунаков старался предупредить эту старость и подновлял, освежал материал книги от издания к изданию.

Но как ни перерабатывал Бунаков материал своих книг, улучшая их и приспособливая к изменившимся условиям, он оставался верным традициям методики 60-х годов и педагогическим заветам Ушинского: объяснительное чтение по этим книгам дает учащимся первые познания об окружающем мире, о родине, ее истории и географии и знакомит детей с лучшими произведениями родного слова. Не случайно Бунаков на обложке книги «Живое слово» поставил два эпитафия: «Глаголом жги сердца людей» (Пушкин) и «Родное слово — великий педагог» (Ушинский).

Если первым из этих эпитафиев Бунаков подчеркивал значение чтения в школе для общественного воспитания учащихся, то второй напоминал о том, что все познание мира в начальной школе происходит через родное слово.

Как строит Бунаков уроки объяснительного чтения в начальной школе? В 10-м издании книги «Родной язык как предмет обучения» он указывает следующую последовательность классного объяснительного чтения³:

¹ Н. Ф. Бунаков, Моя жизнь в связи с общерусской, преимущественно провинциальной, жизнью. СПб., 1909.

² Статья Н. Н. Иорданского в журн. «Для народного учителя», 1915, №15, стр. 5.

³ Н. Ф. Бунаков, Родной язык как предмет обучения, изд. 10-е, СПб., 1887, стр. 79.

а) Предварительная беседа. Бунаков считает ее наиболее необходимой при чтении статьи научно-популярного характера. Беседа должна иметь преимущественно наглядный характер.

б) Чтение сочинения по частям с объяснением слов и выражений.

в) Выспрашивание о прочитанном, подготовка к устному пересказу (изложению).

г) Прочтение целого для полноты впечатления («беловое» чтение).

д) Изложение содержания прочитанного своими словами.

Схема эта довольно близка к плану урока статьи «В школе», приведенному Ушинским в «Руководстве к преподаванию по «Родному слову». Это свидетельствует о родстве методических взглядов Ушинского и Бунакова, а также о том, что в нашей методической литературе 70-х годов установился уже некоторый общий тип урока объяснительного чтения.

Остановимся на характеристике отдельных сторон уроков объяснительного чтения, наиболее типичных для методики Бунакова.

а) Предварительная беседа. Предварительной беседе Бунаков придавал большое значение. Проведение ее он рекомендует и перед чтением научно-популярных статей и перед чтением литературных произведений (преимущественно — первых). Провести беседу так, чтобы урок объяснительного чтения оставался только уроком чтения, — в этом требовании Бунаков близок к Ушинскому.

Интересно отметить, что вопрос о предварительной беседе был предметом дискуссии, развернувшейся в 1883—1884 г. на страницах журнала «Русский начальный учитель» между Бунаковым и А. Барановым. Бунаков четко разграничивал цели бесед перед чтением и бесед после чтения:

«Предварительная беседа имеет задачей подготовку к чтению, к пониманию и усвоению содержания избранной статьи; это беседа *о предметах и явлениях* (курсив Бунакова).

Беседа же после чтения имеет задачей подвести итоги этого чтения и проверить, понятно ли, усвоено ли учениками прочитанное сочинение в подробностях и в целом, его план и основная мысль; это беседа не о предметах и явлениях, а о самом сочинении, которое было предметом изучения»¹.

В своих образцовых уроках на учительских курсах и съездах Бунаков часто пользовался предварительной беседой, не уставая демонстрировать этот прием доведения текста до сознания ученика. Бывали при этом случаи, когда тщательно отработанная беседа занимала в уроке Бунакова слишком много времени, так что его недоставало на остальные занятия в уроке. У учителей, подражавших Бунакову, такие явления наблюдались довольно часто.

б) Чтение учителя вслух. Бунаков был одним из первых методистов, правильно оценивших значение чтения учителя в классе. Еще в подготовительной школе в Воронеже, открытой Бунаковым в 1868 г., часто практиковалось чтение учительниц вслух, чтобы дети имели образец хорошего чтения и приучались слушать. Это чтение сопровождалось обычно катехизацией и рассказом. В этой же школе стало входить в практику чтение учителем статьи, предназначенной для чтения детей. Бунаков сделал наблюдение, что такое предварительное знакомство детей со статьей, которую им надлежит потом читать, несколько не мешало вторичному чтению, потому что дети «очень

¹ Журн. «Русский начальный учитель», 1884, № 8—9, стр. 463.

любят сами читать то, что слышали, если только прочитанное им понравилось и занимает их».

Убедившись на практике в полезности чтения учителя перед началом чтения учеников, Бунаков пропагандирует этот прием среди учителей.

в) **Объяснения учителя.** Бунаков любил повторять, что на уроке классного чтения надо соблюдать «меру в объяснениях». Ограничиваться только объяснениями, которые необходимы для полного понимания и усвоения материала; не вдаваться в мелочные подробности, не относящиеся непосредственно к содержанию читаемого, не заниматься сообщением знаний «по поводу и к стати». Чем короче и проще будут объяснения учителя, тем самостоятельнее окажется собственное изложение учеников.

Отметим, что Бунаков значительно больше, чем его предшественники — методисты 60-х и 70-х годов, уделял внимания стилистической стороне при разборе текста, поскольку это было возможно в начальном обучении.

г) **Составление плана прочитанного.** Вопрос о составлении плана прочитанной статьи был сравнительно новым для русской школы 70-х годов. Он совсем не поднимался в работах методистов 60-х годов, во всяком случае в тех работах, которые относятся к первой половине этого десятилетия. В сочинениях Ушинского вопрос о составлении планов на уроке классного чтения отсутствует, Водовозов в своей «Книге для учителей» вопросу о плане отводит немного места... У Бунакова уже в I издании книги «Родной язык как предмет обучения» (1872) мы находим и образцы планов и некоторые указания учителям, как организовать работу в классе по составлению таких планов. Судя по приведенным Бунаковым образцам, он признавал план необходимым лишь для старших классов начальной школы: он дает образцы так называемого «сложного» плана с большим количеством подразделений, а составление таких планов требует от учащихся большой логической работы, конечно, непосильной для учащихся младших возрастов.

Бунаков составляет план при чтении деловых статей, однако, он считает возможным «время от времени» составлять планы и для художественных произведений, прочитанных в классе (у него имеется план басни Крылова «Щука и кот» и план стихотворения Майкова «Ласточки»).

Однако в методике Бунакова план не занимает еще такого видного места, как несколько позднее у Тихомирова. Бунаков считает план полезным упражнением для развития логического мышления учащихся, полезным для последующего связного и последовательного рассказывания учащихся по составленному плану, но он далек от мысли, чтобы считать план обязательной частью урока объяснительного чтения. Поэтому мы и не найдем составления плана в тех схемах урока чтения, которые Бунаков рекомендовал в качестве примерных.

На какие именно стороны урока объяснительного чтения Бунаков обращает больше внимания? В 80-е годы на страницах журнала «Русский начальный учитель» Бунаков вел очень интересную работу с учителями по методике объяснительного чтения. По предложению редакции журнала учителя присылали ей конспекты уроков чтения статей и стихотворений, большей частью взятых из «Родного слова» Ушинского. Уроки, признанные лучшими, печатались в журнале. Бунаков сопровождал их своими замечаниями, иногда очень подробными. Это была весьма содержательная — на конкретных примерах — форма ме-

тодической работы с сельским учительством, характерная для просветительных стремлений редакции журнала и учителя учителей Бунакова.

Следует отметить, что, заносая в свой дневник перечень статей и рецензий, напечатанных в журнале «Русский начальный учитель», Бунаков совсем не указывает этой своей работы, не придавая, повидимому, ей большого значения. Между тем, разборы Бунаковым уроков объяснительного чтения, составленных учителями сельских школ, представляют для нас значительный интерес, давая дополнительный материал для суждений о методических взглядах Бунакова.

Укажем здесь только наиболее типичные из замечаний Бунакова на уроки учителей.

Бунаков ищет в уроке прежде всего руководящую идею, стройность и последовательность в уроке, обусловленные этой идеей. Недостаточно прочитать статью, объяснить и разобрать в ней непонятное, необходимо уделить внимание общему смыслу прочитанного. «Надо было раскрыть общий смысл стихотворения — значение труда в человеческой жизни»¹, — пишет он учителю Татар-ву, приславшему очень детально и хорошо разработанный конспект урока объяснительного чтения стихотворения «Ленивый мужик».

Бунаков указывал учителям на отсутствие в их уроках изучения статьи как системы мыслей автора, изучения плана статьи, изучения сущности каждой части и целого.

На отдельных приемах урока при разборе конспектов учителей Бунаков останавливался обычно мало. Впрочем, для печатания в журнале отбирались, конечно, лучшие уроки, и внешняя сторона урока стояла в разбираемых образцах на довольно высоком уровне. Отметим только, что Бунаков часто обращал внимание на качество предварительной беседы перед чтением статьи, требуя, чтобы урок объяснительного чтения и оставался только уроком чтения.

Методические взгляды Бунакова, чуткого педагога, очень требовательного к себе и к своим печатным работам, постоянно общавшегося с народными учителями, не оставались без изменений. Он вновь и вновь перестраивал лекции-беседы, с которыми он выступал на учительских курсах и съездах, пересматривая ранее созданное.

Будучи до конца своей жизни последователем методики Ушинского и самым ярким представителем обширной группы методистов — сторонников объяснительного чтения в русской школе, Бунаков оставлял без изменения свои основные воззрения на значение и задачи объяснительного чтения в школе. Можно, пожалуй, даже удивляться тому, что молодому Бунакову в первой же своей методической работе, каковой являлась книга «Родной язык как предмет обучения», удалось так четко наметить основные положения методики чтения, что и спустя тридцать лет они не требовали со стороны автора коренного пересмотра.

Бунаков вносил дополнения, несколько изменял формулировки, развивал отдельные мысли, не получившие достаточного освещения в первой работе.

Эти дополнения и поправки не затрагивают существа основ методики объяснительного чтения, но тем не менее являются показателями определенной эволюции во взглядах Бунакова. Мы остановимся здесь лишь на тех изменениях в методических взглядах Бунакова, которые, по нашему мнению, произошли под влиянием критики Л. Н. Толстого.

¹ «Русский начальный учитель», 1884, № 1, стр. 26.

В 1874 г., два года спустя после выхода в свет книги Бунакова «Родной язык как предмет обучения», Л. Н. Толстой выступил в «Отечественных записках» со статьей «О народном образовании» (статья 2-я), в которой подверг резкой критике увлечение современных ему русских методистов чуждыми нашей школе немецкими приемами наглядного обучения и сократическим методом. С особенной силой Толстой обрушился на книгу Бунакова, главным образом, на вопросы наглядного обучения и беседы, имеющие в виду развитие учащихся. Толстой высмеял многие вопросы из бесед Бунакова, ничего не дающие ученику и лишь создающие иллюзию, что ученика чему-то учат.

Бунаков очень болезненно переживал эту критику своей работы со стороны великого писателя и ответил ему резкой статьей в журнале «Семья и школа», защищая свои позиции. Однако много лет спустя Бунаков записывает в своем дневнике: «Я сам на себе и вполне почувствовал это «отрезвляющее» действие статьи Толстого, и оно отозвалось на всех моих работах последнего времени, на всей моей деятельности 80—90-х годов»¹.

Влияние Л. Н. Толстого на Бунакова сказалось прежде всего на переработке последним своей «Азбуки», на ряде очерков, помещенных в книге «Сельская школа и народная жизнь», на содержании предметных уроков и бесед об умственно-словесных упражнениях, так широко рекомендованных Бунаковым в 1-м издании книги «Родной язык как предмет обучения» и значительно сокращенных в последующих изданиях.

Внесены ли под влиянием критики Толстого какие-либо изменения в методику объяснительного чтения?

Сличая главы об объяснительном чтении в первом издании книги «Родной язык как предмет обучения» (1872) и в книге «Школьное дело» (1875), видим, что при пересмотре этих глав для переиздания автор сделал несколько существенных поправок. Одна из них касается вопроса о катехизации при чтении, то-есть того вопроса, на который обратил внимание в своей критической статье Толстой.

На странице 70-й в книге «Родной язык как предмет обучения» Бунаков говорит о значении «катехитического» способа обучения, о том, что он не дает готовых понятий, а побуждает детей добывать их путем самостоятельной работы, облегчает эту работу.

Все эти рассуждения при переиздании главы об объяснительном чтении в книге «Школьное дело» Бунаков опускает и вместо них вставляет предупреждение от злоупотребления катехизацией.

Бунаков указал три случая таких злоупотреблений: во-первых, — учитель, увлекаясь своими вопросами, совсем забывает о главном предмете урока, во-вторых, — учитель придает своим вопросам подсказывающий характер, так что уже в вопросе содержится намек на ответ, и, в-третьих, — вопросы учителя слишком дробны.

Нам представляется, что переоценка Бунаковым своего взгляда на катехизацию при чтении и внесение поправок с целью предупредить учителя от увлечения вопросами, совсем не нужными для развития учащихся, может быть объяснена именно влиянием критики Толстого, статья которого вышла незадолго до издания книги «Школьное дело».

В более поздних изданиях методических пособий Бунакова, например, в новых изданиях книги «Родной язык как предмет обучения», эти предупреждения от увлечения катехизированием Бунаков сохра-

¹ Н. Ф. Бунаков, Моя жизнь в связи с общерусской, преимущественно провинциальной, жизнью. СПб., 1909, стр. 119.

няет и добавляет к ним совет учителям в некоторых случаях даже совсем отказаться от катехизической формы обучения, чередуя ее с излагающей¹.

Подведем итоги. Что же дал Бунаков русской школе в области методики объяснительного чтения? Предоставим слово самому Н. Ф.:

«Я стремился, — пишет он в книге «Как я стал и как перестал быть учителем учителей», — чтобы главным предметом изучения на уроках родного языка и был этот самый язык, а не мертвая шаблонная грамматика и условная орфография, а главными занятиями — чтение и живые словесные упражнения, устные и письменные, но не пустословные, а непременно содержательные; чтобы школьное чтение в связи с беседами наглядного характера обогащало детей народа реальными знаниями и научало их пользоваться книгой для приобретения знания»².

И нужно сказать, что Бунаков чрезвычайно много сделал для того, чтобы реализовать эти свои стремления. Его книги для чтения в сельской школе, его методические пособия для сельского учителя, статьи в журналах, рецензии на книги по объяснительному чтению, консультации на уроки учителей и, наконец, личные выступления на учительских курсах с лекциями и практическими уроками — все это составляет значительную полосу в жизни русской начальной школы в течение больше 30 лет.

Бунаков, в сущности, не открывал новых путей в методике объяснительного чтения. То, что писал и говорил он по вопросам чтения, в значительной мере определено было в работах нашего первого методиста Ушинского. Бунаков пропагандировал начала его методики, разрабатывал ее на практике, в применении к условиям сельской школы, где один учитель занимался с тремя отделениями. Развивая и конкретизируя методику Ушинского, Бунаков вносил в нее много своего, основанного на глубоком изучении земской школы, с помощью Бунакова осваивавшей пути обучения крестьянских детей родному языку.

Е. Н. Медынский в «Истории русской педагогики» говорит о том, что Бунаков «как бы застыл в своих педагогических взглядах на уровне 60-х годов и на пороге революции 1905 года мечтал только о возврате к реформам 60-х годов»³. В отношении к взглядам Бунакова на объяснительное чтение это совершенно правильно, но нам представляется, что такая верность Бунакова основам методики 60-х годов, безусловно, является положительным его качеством. В том, что Бунаков и в начале XX в. продолжал придерживаться взглядов на классное чтение Ушинского и не примыкал к новым течениям, вроде того, которое возглавлялось Балталоном, характеризует Бунакова с самой положительной стороны, как трезвого, опытного методиста, хорошо знающего начальную школу.

Бунаков самостоятельно разработал на непосредственной практике в русской сельской школе материал для объяснительного чтения как для учащихся в виде книги для чтения, так и для учителей в виде детальных методических пособий. Бунаков впервые в русской школе дал методику объяснительного чтения как вполне законченную часть общей методики преподавания родного языка в начальной школе.

Все работы Бунакова, как совершенно правильно сказал редактор

¹ Н. Ф. Бунаков, Родной язык как предмет обучения, изд. 10-е, СПб., 1887, стр. 79.

² Н. Ф. Бунаков, Как я стал и как перестал быть учителем учителей, СПб., 1905, стр. 44.

³ Е. Н. Медынский, История русской педагогики, изд. 2-е, М., 1938, стр. 264.

журнала «Русский начальный учитель» В. Латышев, отличались «сочувственным отношением к школе и народному образованию, разумностью взглядов, ясностью, простотой и основательностью изложения»¹. Отметим еще, что, предлагая учителю пособия по объяснительному чтению, в некоторых частях разработанные весьма детально, с примерными разборами и уроками, Бунаков всегда подчеркивал, что учитель не должен слепо придерживаться и буквально выполнять указания методических пособий. Бунаков призывал народных учителей к творческой работе в школе, к созданию своих приемов в занятиях с детьми: «Чтобы дело было живое, каждый учитель должен сам, самостоятельно и прочно, выработать для себя взгляд на дело, программу и приемы его при помощи существующих руководств»².

Как велико было влияние Бунакова на школьную практику своего времени?

Книги для чтения, составленные Бунаковым, и методические пособия его издавались многократно, лекции Бунакова пользовались у учителей огромным успехом, статьи и методические разборы учительских планов систематически, в течение долгих лет печатались в одном из популярнейших в 80—90-е годы журналов — «Русском начальном учителе». Все это свидетельствует о влиянии Бунакова на практику преподавания в начальной школе. Приведем один, очень убедительный пример этого влияния.

В 1879 г. был организован съезд народных учителей Петербургской губернии. Бунаков не был на этом съезде, но когда просматриваешь отчет о работе съезда и протоколы его заседаний, убеждаешься, насколько значительным было влияние Бунакова на народную школу. Все занятия съезда, посвященные вопросам объяснительного чтения, в той или иной мере касались работ Бунакова.

Учитель-инспектор Воздвиженского городского училища Щербацевич дает образцовый урок на тему о лошади «по Бунакову». При обсуждении урока слушатели указывали на некоторые недочеты урока, происшедшие от того, что дающий урок не во всем вел его «применительно к книге Бунакова»; вступительная беседа, например, была расположена по плану выбранной статьи, в результате беседы не было «хорошего чтения».

Учитель 1-го Нарвского городского начального училища А. П. Коренев читал на съезда реферат на тему «План занятий по книгам Бунакова «Азбука и уроки чтения» и «В школе и дома». Съезд принял ряд положений докладчика и среди них: 4. «Наглядные беседы лучше всего располагать по плану Бунакова. 5. Книги Бунакова... — суть лучшие книги при обучении отечественному языку в начальных одноклассных училищах»³.

На первом периоде педагогической деятельности Бунакова заметно влияние немецкой педагогики: в его работах сказалось недостаточно критическое освоение приемов наглядного обучения. Впоследствии он сам признает это. Объясняя обращение педагогов 60-х годов к иностранной педагогике тем, что накануне реформ у нас не было ни учебных книг, ни подготовленных учителей, ни руководств, Бунаков говорит, что, несмотря на увлечения и преувеличения, русская школа все-таки не сделалась «сколком с немецкого», что с Запада заимствованы были лишь общие основы разумного обучения, которые «нельзя на-

¹ В. Латышев, Н. Ф. Бунаков, в «Критико-библиографическом словаре», Венгера, том V, стр. 371.

² Ф. Бунаков, Школьное дело. СПб., 1875, стр. 91.

³ Журн. «Народная школа», 1879, № 2, стр. 55—59.

звать ни немецкими, ни швейцарскими, ни русскими, что в конечном итоге наглядность обучения в русской школе осуществилась иначе, чем наглядность в немецкой школе»¹.

Морализирование в занятиях по чтению и педантические схемы детальной разборки прочитанного, насаждавшиеся в русской школе такими сторонниками немецкой педагогики, как Паульсон, всегда встречали самый горячий протест со стороны Бунакова.

В работах Бунакова, больше, чем у кого бы то ни было из его предшественников, нашло яркое выражение стремление служить родине воспитанием в детях гражданских чувств. Объяснительное чтение для Бунакова — одно из лучших средств воспитания у учащихся любви к родине, любви к ближнему, честных и устойчивых стремлений, альтруистических и нравственных чувствований. И замечательно, что возможность осуществления воспитательных задач начальной школы Бунаков видит, главным образом, в средствах русской художественной литературы, в тех ее произведениях, которые близки народной словесности и народной жизни (Кольцов, Крылов).

Таково значение Н. Ф. Бунакова в истории методики объяснительного чтения в начальной школе.

6. Д. И. ТИХОМИРОВ. — ПЕРВЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ СТАТЬИ. — «ОПЫТ ПЛАНА И КОНСПЕКТА» — «ЧЕМУ И КАК УЧИТЬ НА УРОКАХ РОДНОГО ЯЗЫКА». — ОБЪЯСНИТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ В РАБОТАХ ТИХОМИРОВА

Д. И. Тихомиров был методистом уже следующего за Ушинским поколения. В 60-х годах, когда в русской школе возникал метод объяснительного чтения, Тихомиров учился в Московской учительской семинарии военного ведомства, и здесь его обучали искусству ведения уроков объяснительного чтения. Из приведенных выше материалов В. В. Авилова мы видели, какое большое значение в разработке метода объяснительного чтения и распространения его имело это передовое учебное заведение. Тихомиров был не только свидетелем, но и участником этой творческой работы. В протоколах конференций по разбору образцовых уроков, дававшихся воспитанниками этой семинарии, мы не раз встречаем фамилию воспитанника Тихомирова, высказывавшего свое мнение о разбираемых уроках.

Книги и статьи методистов самого начала 60-х годов: Срезневского, Семенова и в особенности Ушинского были руководителями Тихомирова в этой работе.

«Решающее влияние на все направление моей педагогической деятельности, — говорит Тихомиров в своей автобиографии, — имели труды великого нашего учителя К. Д. Ушинского. Статьи его... восторженно читались и перечитывались много раз; его «Родное слово» и «Детский мир» буквально выучены наизусть; «Руководство к «Родному слову» было в течение многих лет моею настольной книгой»².

Окончив в 1866 г. семинарию, Тихомиров получает место учителя образцовой школы при этой же семинарии и работает в ней в течение многих лет.

Таким образом, в основании всей последующей деятельности Тихомирова лежит собственная педагогическая практика в таких благоприятных условиях, какие давала образцовая школа при учительской

¹ Н. Ф. Бунаков, Как я стал и как перестал быть учителем учителей. СПб., 1905, стр. 16.

² Д. И. Тихомиров, Из автобиографии, журн. «Педагогический листок», 1901, кн. 6, стр. 749.

семинарии: занятия в присутствии воспитанников и преподавателей семинарии, пробные уроки воспитанников, обсуждение этих уроков, поиски лучших методов и приемов.

«Ответственная, показательная роль образцового учителя,—читаем о Тихомирове в одной статье журнала «Педагогический листок»,—ежечасно обязывала стоять на высоте своего положения, совершенствуя себя и свое дело»¹.

Это несомненно содействовало формированию педагога—мастера и методиста-теоретика, каковым впоследствии и стал Тихомиров.

В лице Тихомирова мы имеем и крупного общественного деятеля в области народного просвещения, одного из организаторов русской начальной школы. Работая в Московской городской думе в качестве гласного и руководя городскими начальными школами, Тихомиров имел большую практику в составлении различных проектов постановления дела начального обучения в России и программ для начальной школы.

Как и Бунаков, Тихомиров в течение долгого ряда лет был руководителем летних педагогических курсов-сездов народных учителей и учительниц в самых различных городах России, читал лекции на этих курсах, вел практические занятия в школах, руководил практикой учителей.

Велика и печатная продукция Тихомирова по вопросам методики преподавания русского языка в начальной школе. Статьи по отдельным вопросам преподавания этого предмета, практические руководства по методике обучения грамоте, методике чтения, правописания и т. д.; букварь и книги для классного чтения; многочисленные отчеты о работе педагогических курсов, речи при открытии курсов,—все это является громадным вкладом в практическую методику преподавания русского языка и, в особенности, в методику обучения чтению.

Вся история объяснительного чтения в русской школе прошла на глазах Тихомирова, развивалась при его участии. Он начал свою педагогическую деятельность в годы, когда метод объяснительного чтения только что оформлялся. Первые методические статьи Тихомирова по вопросам чтения появляются уже в конце 60-х и начале 70-х годов. Продолжая, как неоднократно говорил сам Тихомиров, дело Ушинского, Тихомиров внес в практическое осуществление метода объяснительного чтения много нового, создал свою систему чтения, недаром современники говорили о «тихомировском методе» объяснительного чтения.

В начале XX столетия, когда объяснительному чтению пришлось выдерживать серьезную критику, когда дебатировался вопрос о замене его более новыми методами, Тихомиров принимает участие в дискуссии, разгоревшейся вокруг этих вопросов, и выступает с горячей защитой метода объяснительного чтения. Умер Тихомиров в 1915 г., незадолго до того времени, когда объяснительное чтение временно перестало быть господствующим методом чтения в нашей начальной школе.

Основными работами Тихомирова по методике объяснительного чтения являются три популярных пособия для учителей начальных училищ: «Опыт плана и конспекта элементарных занятий по родному языку» (1874), «Чему и как учить на уроках родного языка в начальной школе» (1877), «Руководство для учителя к книгам для классного чтения» «Вешние всходы» (1896). Кроме того, Тихомировым написано большое количество журнальных статей по отдельным вопросам мето-

¹ П. Первов, Методическая система Д. И. Тихомирова, журн. «Педагогический листок», 1916, кн. 6, стр. 337.

дики чтения, много рецензий на выходившие в свет книги для чтения, разработки и конспекты отдельных уроков объяснительного чтения, проектов новых программ и т. д. Вся эта литература до настоящего времени не только не изучена и не обобщена, но даже еще и не собрана.

Ставя своей задачей выяснение места Тихомирова в рядах педагогов, разрабатывавших методику объяснительного чтения в русской школе, и особенностей тихомировских приемов ведения уроков чтения, мы ограничиваемся в настоящем очерке характеристикой содержания важнейших работ Тихомирова и лишь в некоторой степени привлекаем для этой цели отдельные журнальные статьи Тихомирова из того богатого наследия, которое оставлено им русской школе.

К высказываниям Тихомирова в защиту объяснительного чтения и по вопросу введения в начальную школу отдельных предметов мы обратимся ниже, в главе, посвященной обзору истории объяснительного чтения в начале XX столетия.

Особенность методических статей и пособий Тихомирова — в их практической направленности: они адресуются учителю народной школы, иногда учителю начинающему, рассчитаны на удовлетворение самых повседневных нужд школы и сопровождаются примерными разработками уроков. Никто из русских методистов не опубликовал такого большого количества уроков объяснительного чтения, не пользовался в такой широкой степени этим приемом доведения своих мыслей до учителя, как Тихомиров. Уже в 1869 г. в «Педагогическом обозрении» при циркулярах Московского учебного округа напечатаны были два урока объяснительного чтения учителя образцовой школы при учительской семинарии военного ведомства Тихомирова (первая из известных нам печатных его работ по объяснительному чтению). Примерными уроками сопровождаются все три названные выше основные методические работы Тихомирова, уроки имеются и в большинстве журнальных его статей и играют там роль иллюстрации к изложению мыслей автора. Сообщения об итогах работы педагогических курсов, печатавшиеся Тихомировым в «Педагогическом листке», и отчеты, выходившие отдельными изданиями, содержат в себе и конспекты образцовых уроков, данных Тихомировым как руководителем курсов. Иногда он приводит в отчетах уроки учителей со своими примечаниями.

С 1872 г. статьи Тихомирова по вопросам объяснительного чтения начинают появляться в журнале «Народная школа», причем в первой же из этих статей — «Обучение в народной школе» — Тихомиров предстает перед нами уже вполне зрелым педагогом с устоявшимся взглядом на общие задачи народной школы в области обучения родному языку и на вопросы постановки уроков объяснительного чтения. Замечательно, что и в самых ранних статьях Тихомирова можно отметить те черты, которые были характерны для тихомировской методики объяснительного чтения и которые совсем не являются типичными для других авторов 70-х годов, чьи работы по объяснительному чтению вышли раньше статей Тихомирова (Корф, Поливанов, Бунаков). Поэтому обзор творчества Тихомирова по вопросам объяснительного чтения мы начинаем с этой статьи и следовавших за ней статей: «Опыт программы занятий чтением и письмом в народной школе с 3-годовалным курсом» (написана совместно с А. Викторовым)¹ и «Первый съезд народных учителей в г. Серпухове»².

¹ Журн. «Народная школа», 1873, № 2.

² Там же, № 9.

В этих статьях Тихомиров ставит две цели перед объяснительным чтением: научить учеников вполне понимать читаемое и сообщить им посредством чтения необходимые знания. Тихомиров указывает, что вторая из этих целей присуща лишь народной школе, но и здесь основное не в том, чтобы дать учащимся известное количество знаний, а сообщить им умения приобретать эти знания без помощи учителя, путем чтения книг.

Наиболее соответствующими целями объяснительного чтения Тихомиров считает статьи литературного характера, образцовые по слогу и представляющие собой нечто цельное и законченное, дающие серьезный и хорошо обработанный материал для развития мышления. Чтению статей делового характера в работах Тихомирова уделяется сравнительно меньшее место. Высказываясь против замены объяснительного чтения беседами по поводу слов, встречающихся в статье (возражение по поводу известных страниц книги Корфа «Русская начальная школа») и указывая на опасность удаления при разборе от главного, Тихомиров выставляет в статье «Обучение в народной школе» такое требование: «Понимать каждое встречающееся слово, каждую мысль постольку, поскольку это именно нужно для понимания идеи читаемого произведения»¹ (курсив наш. — Е. К.).

Смысл статьи, по мнению Тихомирова, не уяснится от того, что будет объясняться каждое слово или даже вестись беседа по поводу прочитанных слов. Центр тяжести в работе над прочитанной статьей должен быть перенесен на понимание главной мысли и тех мыслей, которые ведут к ее разъяснению. В этом подчеркивании особой важности работы над выяснением основной мысли произведения путем выделения и разбора мыслей второстепенных — одна из особенностей методики Тихомирова, уже в ранних его статьях выраженная весьма четко.

Вот каким должен быть, по Тихомирову, ход работы при чтении: сначала уяснение непонятных слов в прочитанной «точке» (т. е. в предложении), потом путем вопросов надо довести ученика до полного понимания мысли. Исходной точкой объяснений мысли служат указания связи данной мысли с мыслями предыдущими. Заключительным вопросом при разъяснении мысли должен быть вопрос, подготовляющий к последующему, или такой вопрос, отвечая на который, ученик исчерпывал бы содержание прочитанной точки по отношению к главной мысли статьи.

По окончании чтения всей статьи учитель ставит несколько вопросов, доводящих учеников до понимания основной мысли прочитанного. Вопросы эти ничего не разъясняют, ничего не прибавляют к тому, что уже было объяснено и указано ученикам при подробном объяснении каждой мысли: их назначение собрать все выведенное при чтении, обобщить, свести к одному общему, основному.

...«Ученик, — по словам Тихомирова, — должен видеть, как целое распадается на отдельные части, мысли, а эти последние на отдельные слова, и наоборот, как слова, соединяясь, составляют мысль, а мысли отливаются в одну общую — главную мысль.

...Главная мысль статьи есть то неизвестное, которое должен отыскать ученик, а отыскать это неизвестное возможно только тогда, когда мы найдем те части, из которых слагается это неизвестное, — эти части суть отдельные мысли статьи, и части этих последних — отдельные слова, которые нам и даны, — их-то и должен взять за исходную точку учитель,

¹ Журн. «Народная школа», 1872, № 4.

«отсюда переходить постепенно через разъяснение мыслей к уразумению одной основной мысли»¹.

Такую большую работу логического характера Тихомиров признает необходимой при объяснительном чтении.

При проверке понимания прочитанного Тихомиров не считает достаточным требовать от учащихся пересказа: при наличии хорошей памяти дети могут пересказывать и не понимая прочитанного.

«Ученик докажет полное понимание прочитанной статьи тогда, — пишет Тихомиров, — когда он в состоянии в нескольких словах выразить главную мысль статьи, в состоянии правильно ответить на вопрос — «Что говорится в статье?», разделив статью на части, определить коротким предложением содержание каждой части и, наконец, подробно объяснить всю статью»².

Классное чтение с таким детальным смысловым разбором, какой рекомендуется в ранних статьях Тихомирова, требовало от учителя тщательного предварительного анализа текста и продуманной системы вопросов, направленных, в конечном счете, на выяснение главной мысли произведения. В статьях Тихомирова и даются подробные указания, как объяснить детям заглавия, как объяснять отдельные слова (вещественный разбор), как объяснить мысли. В уроках, которыми сопровождается Тихомиров свои статьи, мы находим простые и сложные планы прочитанных статей — обязательная принадлежность уроков чтения, в которых большое значение приобретает логическое начало.

Взгляды Тихомирова на методы объяснительного чтения в начальной школе, изложенные в его первых статьях, нашли дальнейшую разработку в первом его методическом пособии для учителей: «Опыт плана и конспекта элементарных занятий по языку», вышедшем вскоре по опубликовании Положения о начальных народных училищах 1874 года.

Положение это определило цели начальных училищ («утверждать в народе религиозные и нравственные понятия и распространять первоначальные полезные знания») и установило предметы, которые должны в них изучаться. Правила, изданные Министерством народного просвещения, установили минимальный объем требований к оканчивающим эти училища. (По чтению: «читать по доступной понятиям ученика и незнакомой ему книге, правильно, бегло, со смыслом; передавать прочитанное своими словами последовательно и по меньшей мере по предлагаемым ему вопросам, исчерпывая по возможности все содержание статьи»)³.

Это было и все, чем мог руководствоваться в своей работе в школе учитель. Никакой программы, распределенной по годам обучения, в начальных училищах не было, и это, естественно, составляло большое неудобство в практической работе.

По поручению Московской городской думы Тихомиров составил в 1874 г. методическое пособие для начинающих преподавателей, которое имело задачей определить на основе указанных выше законоположений объем материала по родному языку, подлежащего изучению на каждом году обучения, а также методику занятий по этому предмету на различных ступенях школы, или, как пишет Тихомиров, «какими средствами правильнее и лучше могут быть достигнуты цели школы..., в чем состоит обучение родному языку и как должны быть ведены различные занятия по этому предмету» (выделено Тихомировым).

¹ Журн. «Народная школа», 1872, № 4.

² Там же, стр. 19.

³ Д. И. Тихомиров, Опыт плана и конспекта элементарных занятий по родному языку, изд. 2-е, 1875, стр. 111.

Пособие это, названное автором «Опытом плана и конспекта элементарных занятий по родному языку», сначала было выпущено в небольшом количестве экземпляров, не для продажи, но затем несколько раз переиздавалось крупными тиражами и получило широкую известность не только в городских московских школах, для которых оно и писалось, но и в школах всей страны.

В предисловии к своему пособию, определяя его назначение, Тихомиров говорит о том, что многие вопросы дидактики и методики школьного обучения еще не разработаны, но что «жизнь не ждет и не может ждать, когда теория окончит свое дело», и школьной практике придется решать вопросы, которые считаются спорными. «Опыт» Тихомирова имел своей задачей ответить на самые насущные нужды школьного преподавания родного языка и представляет собою пособие, содержащее практическую разработку самых различных вопросов, связанных с обучением детей русскому языку. Объяснительному чтению уделено в этом пособии главное место.

В «Общих замечаниях о преподавании языка», которыми Тихомиров начинает свою книгу, он высказывает мысли, близкие к мыслям, изложенным в пособиях Ушинского. Здесь мы находим утверждения, что родной язык должен занимать в начальной школе первенствующее место, что сведения по истории и географии ученик лучше всего получит на уроках объяснительного чтения, что чтение, соединенное с наглядным изучением окружающего мира, является средством нравственного воспитания детей, развития «мыслительных сил» их, сообщения им полезных знаний и любви к труду.

Как и в первых своих статьях, Тихомиров особо подчеркивает необходимость работы над развитием логической мысли у учащихся: умения делать выводы и заключения, умения обобщать и «быстро доходить до уразумения главной мысли читаемого»¹. Больше, чем Ушинский, место отводит Тихомиров чтению и разбору литературных произведений. «Впечатление от прекрасного, — говорит он, — есть одно из лучших воспитательных средств»².

Заслуживает быть отмеченным требование Тихомирова уделять одинаково важное внимание как содержанию, так и форме слова. Изучение той и другой стороны он признает необходимым для достижения основных задач преподавания языка в школе. Преобладание же какой-нибудь из этих сторон или отделение одной стороны от другой должно быть, по словам Тихомирова, «признано незаконным и не соответствующим целям обучения родному языку»³.

В соответствии с этим грамматические занятия в начальной школе Тихомиров считает необходимым связывать с уроками объяснительного чтения.

В дальнейшем Тихомиров устанавливает объем учебного материала по родному языку для курса элементарной школы и распределяет его по годам обучения. В объяснительном чтении он устанавливает такую последовательность: на 1-м и 2-м годах обучения внимание уделяется, главным образом, объяснению отдельных слов и выражений, выяснению связей между отдельными словами и отдельными мыслями (последнее только во II классе), а также краткому определению при помощи преподавателя главной мысли целой статьи и отдельных ее частей; в III классе особенное внимание обращается на логический строй читаемого.

¹ Д. И. Тихомиров, Опыт плана и конспекта элементарных занятий по родному языку, изд. 2-е, М., 1875, стр. 6.

² Там же, стр. 7.

³ Там же, стр. 4.

Определение главной мысли статьи, деление ее на части, определение содержания частей и их отношений между собой, составление плана и конспекта Тихомиров считает главными задачами чтения каждой статьи в III классе.

Основную часть книги Тихомирова составляют детально разработанные указания о том, в чем именно должна заключаться работа по родному языку в I, II, III классах: как обучать грамоте, как вести наглядные беседы, как проводить уроки чтения. Взяв в качестве основных руководств «Родное слово» и «Детский мир» Ушинского, Тихомиров ко многим статьям из этих хрестоматий разработал конспекты, состоящие из вопросов, которые Тихомировым рекомендуются для бесед при разборе прочитанного и заголовков для составления плана.

Уроки чтения в «Опыте плана и конспекта» Тихомирова представлены с различной степенью детализации: в одних конспектах мы находим подробную разработку всей системы вопросов при чтении и разборе статьи, в других — лишь небольшое количество основных вопросов, выясняющих содержание и главную мысль прочитанного. Как большое достоинство «Опыта плана и конспекта» Тихомирова, необходимо отметить наличие в ней «сведений, сообщаемых путем чтения и бесед», под заголовками: «Из природы», «Из русской географии», «Из русской истории».

Отстаивая положение, что география, история и естествознание в начальной школе не могут быть отдельными предметами, Тихомиров дает программу, определяющую знания, которые должны быть даны учащимся III класса в результате занятий объяснительным чтением. Такого рода программа была существенно необходима для пореформенной школы. Спустя 70 лет после выхода в свет «Опыта плана и конспекта» Тихомирова, в советской школе, обратившейся к методу объяснительного чтения, также введены программы — перечни сведений по географии, истории и естествознанию.

«Опыт плана и конспекта» вполне достиг той цели, которую ставил перед ним автор. При отсутствии программ для начальной школы книга эта указывала учителям, в каком объеме и в какой последовательности надо изучать материал по родному языку. Образцы уроков по обучению грамоте и по чтению были полезны для учителей, еще не освоивших новые методы обучения.

Книга Тихомирова стала одним из самых популярных руководств в школе 70—80-х годов. Учителя ценили в этой книге прежде всего ее практическую часть. Читая с детьми «Родное слово» Ушинского, они обращались к книге Тихомирова за помощью в построении уроков чтения, используя его конспекты. Влияние этих конспектов на школу, судя по журнальной литературе, было заметным и в более позднее время, вплоть до начала XX столетия. Так, в № 4 журнала «Русский начальный учитель» за 1899 г. был опубликован урок учительницы Ерикаловой — чтение басни «Обезьяна», при обсуждении которого указывалось потом, что он во многом соответствовал «Опыту плана и конспекта» Тихомирова.

В рецензиях В. Острогорского в «Педагогическом листке» и Л. Поливанова в «Учебно-педагогической библиотеке» мы находим одобрение «Опыта плана и конспекта» как полезного практического пособия для учителей¹. С другой стороны, конспекты Тихомирова подвергались критике: в поисках примеров излишнего увлечения беседой по поводу прочитанного и постановкой большого количества вопросов для разбора — часто обращались к «Опыту плана и конспекта» Тихомирова².

¹ «Учебно-педагогическая библиотека», М., 1876, т. I, стр. 99—120.

² См., напр., в книге Т. Лубенец, Педагогические беседы, СПб., 1903.

Насколько справедливыми являются эти замечания по поводу излишнего обилия в пособии Тихомирова вопросов к прочитанным в классе статьям? Можно ли, как это иногда делалось, считать, что метод объяснительного чтения в работах Тихомирова доведен был до крайности, что увлечение катехизической беседой при объяснительном чтении имело своим основанием именно работы Тихомирова?

Рассмотрение примерных конспектов Тихомирова, сопоставление их с материалами школ предыдущего десятилетия и работами методистов этой поры не дают оснований для таких утверждений. В разработках Паульсона, в уроках Семенова, в уроках практиков-преподавателей, о которых шла речь в главе «Уроки объяснительного чтения в школе 60-х годов», мы видим значительно большее количество вопросов, обращенных к учащимся с целью объяснения прочитанной статьи. Можно определенно сказать, что у методистов 70-х годов, в том числе и у Тихомирова, приемы ведения уроков объяснительного чтения стали проще, чем они были в момент возникновения объяснительного чтения, хотя, конечно, сохранили многие отрицательные стороны катехизического разбора, в том числе и обилие вопросов.

Тихомиров первым из наших методистов выпустил пособие такого типа, как «Опыт плана и конспекта», пособие, содержащее довольно большое количество примерных разработок уроков. Естественно, что именно на него и обращена была критика недостатков объяснительного чтения.

Мы располагаем веским доказательством того, что обвинение конспектов Тихомирова в излишнем увлечении катехизацией при чтении было несправедливым. В. П. Шереметевский в своем «Слове в защиту живого слова» говорит об «Опыте плана и конспекта» Тихомирова: «Благодаря обилию образчиков объяснения, главное же благодаря удобной форме их, форме конспектов, определяющих цель и план чтения, так сказать канву, которая, точно указывая рамки, *не навязывает детальных узоров катехизации* (курсив наш. — Е. К.), — книга особенно полезна для начинающих, часто не только без компаса, но даже без кормила и весла пускающихся в открытое море катехизации, море безбрежное и небезопасное»¹.

Если такой строгий и компетентный судья, как Шереметевский, давший исключительно меткую и острую критику крайностей объяснительного чтения, не находит в «Опыте плана и конспекта» Тихомирова серьезных недостатков, мы вправе отвести от этой книги упреки, которые были сделаны по ее адресу другими авторами.

Вопросы работы над развитием логического мышления учащихся при чтении, в частности, вопрос о составлении плана, как одно из средств доведения до учащихся основной мысли прочитанной статьи, не нашли в «Опыте плана и конспекта» детальной разработки. Этим вопросам Тихомиров уделяет больше внимания в последующих своих статьях и отчетах о работе учительских курсов, руководителем которых Тихомиров был, а также в книге «Чему и как учить на уроках родного языка в начальной школе» (1-е издание в 1887 г.). Тихомиров называл эту книгу итогом своей педагогической деятельности. В автобиографии своей он пишет: «Она слагалась и выработывалась в течение всей моей педагогической практики и явилась как бы ее общим итогом»².

Это было наиболее популярное из методических пособий Тихомирова, неоднократно переиздававшееся с дополнениями и изменениями автора (в 1911 г. вышло 13-е ее издание). По вопросам методики объяснитель-

¹ В. П. Шереметевский, Соч., М., 1897, стр. 102.

² Журн. «Педагогический листок», 1901, кн. 6, стр. 757.

ного чтения мы не найдем в этой книге ничего, принципиально отличающего ее от предшествующих работ Тихомирова. Она была дальнейшим усовершенствованием его методики, проверенной в течение долгого ряда лет на практике самим Тихомировым и его учениками. Мысли, ранее высказанные Тихомировым, здесь разработаны подробнее, формулированы точнее, изложены систематичнее, подкреплены многими примерными планами и конспектами уроков.

Ученику должны быть даны знания, просвещающие ум и сердце, а также знания и умения практические, нужные в обиходной жизни. Школа обязана дать своим ученикам такую подготовку, на основе которой учащийся «в состоянии был бы самостоятельно приобрести все то, что требует от него жизнь». Так разрешает Тихомиров старую проблему о задачах начального обучения. На первое место он поставил образовательно-воспитательные задачи. В связи с этим методика чтения должна была, по выражению Тихомирова, ответить на вопросы: «Как же научить нам маленьких наших читателей *мыслить и чувствовать* во время чтения, *замечать в читаемом прекрасное*? Каким образом... воспитать в детях привычку мыслить в связи, чтобы после чтения оставалось у них *порядочное и полное* понятие о том, что читали они?»¹.

«Руководительство» учителя при помощи различных приемов, какие употребляются при классном чтении, должно обеспечить приобретение учащимися навыков толкового, сознательного чтения. Целесообразный выбор и распределение статей для чтения должны дать учащимся известную сумму знаний и воспитывающих сердце впечатлений.

В книге «Чему и как учить на уроках родного языка в начальной школе» детальнейшим образом разработаны приемы объяснительного чтения, приемы выяснения частных мыслей и отношений между мыслями, группировки мыслей в отдели и выяснения главного содержания статьи, приемы разработки статьи от частного к общему и от общего к частному; разработаны указания об особенностях методики чтения статей естественно-исторических, географических и исторических, приемы чтения художественных описаний и повествований, сказок, нравоучительных статей и пр.; составлен план обучения чтению на разных годах обучения в начальной школе; определен объем «желательного и возможного» из области знаний в курсе начального обучения.

Много места в своей книге Тихомиров отводит и работе над языком прочитанного произведения, в частности, вопросу о работе над образными выражениями, встречающимися в литературном и народном языке. Он говорит о необходимости останавливать внимание учащихся начальной школы на образных выражениях, выяснять значение их, а где возможно и происхождение. Такая работа, по выражению Тихомирова, «обогащает язык ученика содержанием, приучит его глубже вникать в смысл слова, видеть в слове образ и понятие, для обозначения которых и служит слово»².

В книге «Чему и как учить на уроках родного языка» Тихомиров опять пишет о том, как через выяснение отношений между частями статьи ученик может быть приведен к пониманию главной мысли. На конкретных примерах он показывает различные способы формулировки пунктов плана прочитанной статьи и приводит три различных варианта плана «Рассказа мышонка о помощи льву».

В качестве средства, облегчающего усвоение краткого содержания статьи, Тихомиров рекомендует так называемый немой план, в кото-

¹ Д. И. Тихомиров, Чему и как учить на уроках родного языка в начальной школе, изд. 13-е, М., 1911, стр. 76.

² Там же, стр. 84.

ром части статьи обозначены лишь цифрами и буквами: римскими цифрами — главные мысли, арабскими — второстепенные, буквами — отдельные мысли.

«Привязывая выражение обобщений к цифрам и другим знакам, ученик легко запоминает эти обобщения, получает уверенность в том, что сохранит в своей памяти эти обобщения, и план, и содержание статьи»¹.

Такой план, по мнению Тихомирова, помогает ученику отвлечься от книжки, от печатных страниц, поможет подняться над содержанием, дает возможность «держаться в более отвлеченной сфере мышления».

Логическая работа учащихся при разборе прочитанного и составление плана статьи являются характерной особенностью методики Тихомирова, нашедшей отражение и в книге «Чему и как учить на уроках родного языка», и в работах Тихомирова позднейшего времени. Остановимся вкратце на характеристике того, что по объяснительному чтению создано Тихомировым позднее рассматриваемой в настоящей главе эпохи.

Новые издания — с исправлениями и дополнениями — книги «Чему и как учить на уроках родного языка в начальной школе», статьи в «Педагогическом листке», отчеты о работе учительских курсов, книга для чтения «Внешние всходы» с руководством для учителей — вот что дал Тихомиров русской школе по вопросу объяснительного чтения в период жизни с 1887 по 1915 г. Продолжалось усовершенствование методики, сообразно с прогрессивным ходом педагогической мысли, вырабатывалась и проверялась на опыте система приемов обучения родному языку, в которой ведущая роль принадлежит чтению, создавался новый материал для классного чтения.

Большой заслугой Тихомирова следует считать разработку вопроса о последовательности в упражнениях по чтению на разных ступенях начального обучения. Мы видим, что выяснение содержания занятий по объяснительному чтению по годам обучения было сделано в работах Тихомирова, относящихся еще к 70—80-м годам. Над этим программным и глубоким методическим вопросом Тихомиров не устает работать и в последующие годы. Так, на педагогических курсах в Твери и Полтаве в 1896 г. Тихомиров дал серию уроков по объяснительному чтению (русскому и церковно-славянскому) с целью показать характерные особенности приемов чтения на разных ступенях школьного обучения².

«Система упражнений в чтении» — так называет Тихомиров одну из своих статей, написанную в результате руководства курсами Московского уездного земства. Это очень содержательная и интересная статья. В ней горячий протест против такого чтения, которое сводится лишь к объяснению отдельных слов и выражений, против ограничения требований к учащимся словами: «Прочитай, расскажи своими словами», — против однообразных приемов классного чтения на всех ступенях учения.

«Процесс восприятия при чтении, — пишет Тихомиров, — совершается по частям, и читатель постепенно и последовательно переходит от восприятия слов в их логической связи к уразумению выражений словами мысли, от восприятия мыслей в их логической связи — к уразумению общего содержания, — к пониманию отдела статьи и пониманию связи между словами, к пониманию главной мысли произведения»³. Тихоми-

¹ Д. И. Тихомиров, Чему и как учить на уроках родного языка в начальной школе, изд. 13-е, М., 1911, стр. 113.

² Журн. «Педагогический листок», 1897, кн. 1 и 3.

³ Д. И. Тихомиров, Система упражнений в чтении, журн. «Педагогический листок», 1898, кн. 1, стр. 14.

ров и предлагает учителю упражнять учащихся в этом направлении: помогать им быстро, точно и полно воспринимать «слова в связи, мысли в связи, обобщать их и через частное доводить до уразумения общего».

В статье подробно описаны приемы разработки статьи от частного к общему, а для 3-го года обучения и от общего к частному. Серьезная работа над логическим мышлением учащихся при чтении, — такое требование выставлено было Тихомировым еще в 70-е годы, в конце же 90-х годов он дал стройную систему упражнений логического типа, — и это составляет самую типичную особенность его методики.¹

Способ добиваться понимания учащимися главной мысли прочитанного через осознание связей и отношений между отдельными, частными мыслями получил название тихомировского метода объяснительного чтения.

Сохранилось немало свидетельств современников, главным образом, учеников Тихомирова, которые рассказывают, каких превосходных результатов добивался он от учащихся на своих уроках, демонстрируя свой метод. Вот отзыв одной из слушательниц Тихомирова:

«Деление рассказа на части с нахождением главной мысли в каждой части, указание на последовательность мыслей и связь частей между собой и, как результат всей этой работы, выпуклое, рельефное представление о главной мысли данного произведения в его уроке было верхом искусства. Все это делал не он, а сами дети. Он только умелыми, строго продуманными вопросами, а иногда и указанием на какую-нибудь характерную деталь руководил ими и направлял по логическому пути»¹.

Логическая работа при чтении, так настойчиво рекомендуемая Тихомировым, нашла потом широкое применение в школах. Однако приходится указать, что на практике при проведении этой трудной работы было много извращений, происходивших в значительной степени от того, что у учителя не было достаточной культуры для ведения уроков по методу, который был рассчитан на работу логического характера. У метода, рекомендуемого Тихомировым, обнаружился недостаток: по выражению А. Е. Грузинского, «он легко превращался в очень мелочное и дробное разжевывание»². Отметим, что далеко не все методисты, современники Тихомирова, считали эту логическую работу задачей уроков чтения.

Вторая особенность методики Тихомирова — установка на развитие самостоятельности у учащихся. Путем «целесообразной постановки классных упражнений в чтении механическом, выразительном и сознательном» Тихомиров ведет детей к умению читать самостоятельно, т. е. «правильно, полно и точно воспринимать мысли и впечатления, составляющие содержание читаемого словесного произведения, — что и послужит орудием для дальнейшего саморазвития ученика при помощи чтения»³.

Подчеркивая, что объяснительное чтение в школе должно научить учащихся читать самостоятельно, должно создать почву для «саморазвития» и «самовоспитания», Тихомиров считает лучшим средством для достижения этих целей и развитие навыков «читать и думать, читать и чувствовать, полностью и в стройном порядке воспринимать содержание читаемого»⁴. Эта работа ведется у Тихомирова в полном соответствии с разбором и составлением плана прочитанного. В рецензии на книгу

¹ М. Шевелева, Светлой памяти Д. И. Тихомирова, журн. «Педагогический листок», 1916, кн. 5.

² А. Е. Грузинский, Методика русского языка и литературы, 1917, стр. 48.

³ Д. И. Тихомиров, Вешние всходы. Руководство для учителя, изд. 10-е, М., 1916, стр. 17.

⁴ Д. И. Тихомиров, Из записок о курсах в Твери, журн. «Педагогический листок», 1897, кн. 1, стр. 54.

Тулупова и Шестакова «Новая школа» Тихомиров пишет: «Озаглавить части статьи, выразить кратко содержание каждой части и т. п. — все это мы считаем очень важным для выработки навыков сознательного чтения, а затем и умения читать самостоятельно, как единственно верного орудия для дальнейшего по выходе из школы самообразования»¹.

С 1896 г. начинают выходить книги для чтения Тихомирова «Вешние всходы» (ч. I, ч. II, ч. III—IV), имевшие в русской школе огромный успех и вышедшие до 1917 г. в большом количестве изданий. Многие в этих книгах не ново. Не без оснований упрекали Тихомирова в подражании Ушинскому: близость тихомировских книг «Родному слову» и «Детскому миру» очевидна. Тихомиров давал в руки учителя добротный и художественно-литературный материал, подобранный из произведений русских писателей, сочетая художественные тексты с деловыми статьями. Мы найдем в «Вешних всходах» и своеобразно переработанные логические упражнения в духе Ушинского.

«Вешние всходы» Тихомирова предлагали учащимся обильный общеобразовательный материал по естествознанию, географии и истории родной страны, причем в I и II части даются лишь отдельные статьи по этим предметам, подготовляющие к усвоению более трудных статей III—IV части, сгруппированных уже, в некоторой системе, в особые отделы.

Сохранение и претворение в жизнь начал, заложенных Ушинским, — большая заслуга Тихомирова перед русской школой тем более, что «Вешние всходы» начали выходить в годы, когда «Родное слово» было под запретом, когда в русской начальной школе получили господство книги Баранова и Радонежского. Успех книг Тихомирова знаменовал собою возвращение школы к прогрессивным традициям 60—70-х годов.

Интересная особенность книг для чтения Тихомирова — наличие в них материала для самостоятельного чтения учащихся. «Самостоятельное, но не повторительное чтение», — подчеркивает автор². Это проявление заботы о подготовке учащихся к самостоятельности находится в полном соответствии изложенным выше взглядам автора на задачи объяснительного чтения.

Дидактические и методические воззрения Тихомирова имеют своим основанием шестидесятые годы и труды классика нашей педагогики К. Д. Ушинского. «Он сохранил, — пишет о Тихомирове Н. Иорданский, — преемственную связь с эпохой в истории народной школы, связанной с именем Ушинского, Стоюнина, Водовозова, остался верен ее идеалам, и, главное, благодаря своему практическому чутью и такту сумел осуществить их и дать им широкое распространение среди учителей в наиболее смутную и тяжелую эпоху жизни народной школы... Д. И. угадал, что именно у Ушинского следовало искать то *новое*, в чем тогда нуждалась школа, что к его заветам следует вернуться в борьбе за лучшее будущее народной школы»³.

В методике объяснительного чтения в начальной школе Тихомиров является зачинателем и самым ярким представителем логического направления. Далекое не ко всем статьям может быть приложена методика Тихомирова, не все методические советы его по вопросу о разборе прочитанного можно безоговорочно принять для массовой школы. Но неоспо-

¹ Д. И. Тихомиров, Рецензия на книгу Тулупова и Шестакова «Новая школа», журн. «Педагогический листок», 1907, кн. 7, стр. 495.

² Д. И. Тихомиров, Желательное и возможное из области знаний в курсе народной школы, журн. «Педагогический листок», 1901, кн. 2.

³ Н. Иорданский, Памяти Д. И. Тихомирова, журн. «Для народного учителя», 1915, № 15.

римым достоинством его метода является стремление — путем расчленения статьи на части и выяснения частных и общих мыслей — развить мыслительную способность детей, развить их речь, устную и письменную.

Тихомиров не навязывал учителям свою методику, не убеждал их пользоваться только теми методами, которые им самим признавались лучшими, и предоставлял свободу в выборе метода в зависимости от местных условий, от развития данных учащихся. В своих беседах с учителями Тихомиров повторял: «Желательно, чтобы учитель был обстоятельно знаком с лучшими методами и приемами преподавания; желательно, чтобы он во все время своей деятельности педагогической неустанно изыскивал и находил легчайшие средства для сообщения детям требуемых знаний, проверяя свой личный опыт результатами опыта других; желательно, чтобы в каждом своем действии, на каждом шагу, он отдавал бы себе отчет, находил бы себе разумное оправдание; но обязать учителя заниматься непременно так, а не иначе, рабски следовать хотя бы и совершеннейшему методу — нельзя, нельзя уже и по тому одному, что в каждую минуту занятий учитель — хозяин своего дела»¹.

Стремясь идти в ногу со временем и полнее удовлетворить потребности школы, Тихомиров неоднократно пересматривал и перерабатывал как свои книги для чтения, так и методические пособия, обновляя материал в соответствии с развитием новых идей в педагогике и методике, с данными личного опыта и наблюдений за работой учителей. В последних изданиях «Руководства к преподаванию по книгам «Вешние всходы» мы находим у Тихомирова строки, посвященные вопросу о рисовании и лепке в связи с объяснительным чтением, т. е. вопросу, возникшему в русской методической литературе лишь в начале нашего столетия.

Всю свою долгую жизнь Тихомиров посвятил служению делу народного образования и развитию методики преподавания русского языка в начальной школе. В одной из своих последних статей он призывал учителей на занятиях по русскому языку «насаждать и культивировать в народе и юношестве гражданственность, развивать в них и те разумные и добрые понятия и мысли, чувства и стремления, кои наиболее способны воспитать в человеке свободного гражданина — деятеля на благо родной страны»².

¹ Д. И. Тихомиров, Чему и как учить на уроках родного языка в начальной школе, изд. 13-е, М., 1911, стр. 6.

² С. О. Серополко, Д. И. Тихомиров. М., 1915, стр. 33.

Глава IV

ГОДЫ УПАДКА ОБЪЯСНИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ

1. ОБЪЯСНИТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ

В НАЧАЛЬНЫХ ШКОЛАХ 80 — 90-х ГОДОВ. — КНИГИ А. БАРАНОВА

Восьмидесятые и первая половина девяностых годов в истории объяснительного чтения в начальной русской школе представляет собой особый период. Реакция, охватившая собою все стороны общественной жизни России, особенно сильно проявила себя в школе, отразившись и на всем строе школьной жизни, и на содержании учебного материала, изучаемого в школе, и на методах преподавания. Повсеместно растут церковно-приходские школы, которые ведут борьбу против передовой земской школы; 80-е годы — самый глухой период и для земской школы. «С середины 80-х годов, — по выражению Н. В. Чехова, — начинается какое-то состязание в увлечении церковностью в школах»¹.

Запрещаются учительские съезды-курсы, игравшие в 70-е годы такую большую роль в пропаганде новых методов, пресекаются всякие прогрессивные педагогические мероприятия земств. Усиленная борьба правительственных инспекторов с «проявлениями неблагонадежности» в школе приводит к значительным изменениям в содержании и приемах начального обучения и в особенности в работе по родному языку. Объяснительное чтение, занимавшее ведущее место в ряду других занятий по языку, в первую очередь испытывает на себе нажим реакционных сил.

Идеолог церковно-приходской школы Рачинский призывает *отступить* на уроках чтения «от модных педагогических приемов» и не задаваться целью «сообщать в придачу ученикам энциклопедических реальных сведений»².

«Родное слово» Ушинского и «Книга для первоначального чтения» Водовозова Министерством народного просвещения не допускаются к употреблению в школах. Бунаков со своей книгой «В школе и дома» не везде мог конкурировать с усиленно пропагандируемыми учебным начальством изданиями Баранова и Радонежского. Все это приводит к тому, что объяснительное чтение в начальной школе теряет то значение, какое оно получило в предыдущий период, и отходит на второй план.

Второй причиной уменьшения значения объяснительного чтения в начальной школе является рост требований к школе в отношении грамматики и орфографии. Все передовые методисты нашей школы — Срезневский, Ушинский, Водовозов, Бунаков, Тихомиров — отводили грамматике лишь второстепенное место при изучении языка в начальной школе и учили строить занятия по грамматике на чтении и смысловом разборе текстов, — и школа 60—70-х годов успешно усваивала эту методику. Во второй половине 80-х годов положение изменяется.

В объяснительной записке к программам церковно-приходских школ прямо сказано: «При преподавании русского языка в церковно-приходских школах необходимо обращать исключительное внимание на изучение

¹ Н. В. Чехов, Народное образование с 60-х годов XIX в., М., 1912, стр. 72.

² Е. Н. Медынский, История русской педагогики. М., 1938, стр. 327.

языка, а не задаваться побочными целями, напр., сообщением учащимся разнообразных сведений из окружающего мира»¹.

Земская школа, хотя и руководствовалась прежним положением 1874 г., пошла вслед за церковно-приходской в этом стремлении насадить у учащихся грамотность, понимаемую очень упрощенно и формально. Среди учителей все более популярным становится взгляд, что основное в начальной школе — изучение языка, а не чтение. Так, например, на съезде народных учителей в Петербургской губернии в 1880 г. учительница Ватаци выступает с докладом, в котором утверждает, что из-за «невозможности выполнить все цели объяснительного чтения, следует ограничиться ознакомлением детей с литературным языком»².

О подобном же «сужении пределов» объяснительного чтения рассказывает и Вл. Фармаковский в статье «Народные школы в Сызранском уезде»³.

Увеличение требований к знаниям учащихся по грамматике стеснило, сузило задачи объяснительного чтения, которым в начальной школе придавалось широкое образовательно-воспитательное значение.

«Творческий дух начальной школы, — пишет об этом периоде директор Гатчинской учительской семинарии В. А. Воскресенский, — заметно понизился, и направление ее изменилось не к лучшему: она совершенно утратила заложенный в ее организацию общеобразовательный характер и превратилась в узко-специальную грамматическую школу»⁴.

Именно в эти годы в русской школе начал укрепляться тот формализм в преподавании, борьба с которым ведется в советской школе до настоящих дней. Образовательное и жизненное содержание в обучении отходило постепенно на задний план и даже вовсе исключалось. Первенствующее положение в начальной школе приобрели механическое чтение по-русски и церковно-славянски, диктовки и грамматический разбор. Словами, полными горечи, рассказывает об этом времени в своем дневнике Н. Ф. Бунаков:

«Душат детей скучной и бесполезной диктовкой, не приохочивая ни к книге, ни к учению вообще. Об упражнениях в сочинении — и речи нет, диктовка чуть ли не единственное письменное упражнение в родном языке, которое практикуется в наших народных школах. Вся беда в том, что официальные руководители, а за ними и учителя, им подчиненные, готовят учеников не к жизни, а к экзамену, на экзамене же требуется именно эта «диктовочная» грамотность, эта диктовочная орфографическая муштровка, и вовсе не требуется — ни умственное развитие, ни реальные знания, пригодные для жизни, ни умение письменно и устно владеть языком для выражения своих знаний, мыслей, чувств, желаний. У нас, кажется, вовсе не желают, чтобы у детей народа были действительные знания, а тем паче — свои собственные мысли, чувства, желания. Выражение же обязательных, навязанных, не продуманных и не прочувствованных мыслей, чувств и желаний, конечно, не нуждается в свободном и самостоятельном пользовании языком: их прекрасно выражают готовыми и заученными фразами, вроде той бессмысленной «словесности», которою душат в русской армии молодых солдат...»⁵.

Следует добавить, что такие усиленные занятия по грамматике в начальной школе не привели к улучшению грамотности учащихся. Из

¹ Программы церковно-приходских школ, изд. 1886, стр. 46.

² Журн. «Народная школа», 1880, № 5.

³ Там же, № 12.

⁴ В. А. Воскресенский, О преподавании русского языка в начальных училищах, изд. 4-е, СПб., 1913, стр. 3.

⁵ Н. Ф. Бунаков, Моя жизнь в связи с общерусской, преимущественно провинциальной, жизнью. СПб., 1909, стр. 158.

сборника статистических материалов по вопросам народного образования в Московской губ. мы видим, что и хорошие ученики из числа оканчивающих начальную школу делали грубые ошибки даже в расписке при получении свидетельства. Составитель сборника считает одной из причин такой неграмотности недостаточное внимание к объяснительному чтению, развивающему речь учащихся¹.

В 1882 г. А. Баранов выпустил для 3-го года обучения «Книгу для чтения», примененную к тем народным школам, в которых родному языку начинают обучать по «Родному слову» Ушинского. Исходя, как в свое время и Н. А. Корф, из положения, что в русской школе нет хорошей книги для чтения в III классе и что «Детский мир» Ушинского непригоден для начальной школы, Баранов и дает своеобразное «продолжение» «Родного слова».

Несколько позднее, в 1887 г., когда запрещено было «Родное слово», Баранов издает свои книги уже не в дополнение к книгам Ушинского, а в замену их: для первого класса было составлено «Наше родное», для второго и третьего — «Книга для классного чтения, примененная к обучению родному языку в начальных школах».

Книги Баранова, настоятельно рекомендованные учебным начальством, скоро стали самыми распространенными в русской начальной школе конца 80-х и начала 90-х годов. Об этом говорят, например, статистические данные Московского губернского земства за 1896—1897 гг.².

По своему содержанию «Наше родное» и «Книга для чтения» Баранова вполне отвечали требованиям Министерства народного просвещения и являются весьма характерными для эпохи реакции 80—90-х годов, поэтому мы и останавливаемся на их характеристике.

По содержанию книги Баранова резко отличаются от тех книг для чтения, которые распространялись в школе 60—70-х годов. Автор их писал, что, составляя книгу для чтения в начальной школе, он имел в виду «содействовать развитию в учащихся нравственной стороны вообще и патриотизма в особенности»³.

В книгу «Наше родное» был введен специальный раздел «духовно-нравственный», содержащий в себе материал для чтения на русском и церковно-славянском языке. Кроме того, материал для «нравственного и патриотического» воспитания нашел себе место во всех разделах, обычных для классных хрестоматий. И литературные произведения, и пословицы, и описания природы, и исторические рассказы, подобранные Барановым в его книге, в конечном счете имели своей целью утвердить в учащихся верноподданические чувства и веру во всемогущество божие.

Так, в 21-м издании «Книги для чтения» Баранова среди стихотворений мы находим «Всенощную в деревне» Аксакова, «Церковную молитву» Вяземского, «Обитель» Козлова, «Манифест» Майкова, «Коль славы господь» Хераскова и др.; в отделе «Рассказы и описание» — «Император Александр II посещает раненых», «Из путешествия наследника цесаревича», «Смоленская икона божьей матери на Бородинском поле», а в самом большом из отделов книги — «Наше отечество» — обращается внимание, главным образом, на события духовного характера (крещение Руси, основание монастырей и т. п.) и на описание «знаменитейших обителей» России.

Нравственно-патриотическое воспитание, осуществлявшееся по книгам

¹ В. В. Петров, Вопросы народного образования в Московской губ. М., 1897, стр. 88.

² Там же, стр. 104.

³ Журн. «Русский начальный учитель», 1883, № 4, стр. 292—293.

Баранова, сводилось, собственно, к очень простому положению: умственные стремления учащихся подчинить авторитету старших, авторитету церкви и непосредственных начальников. (Подобную же картину мы наблюдаем и в близкой по духу книгам Баранова — книге «Родина» Радонежского.) К этому приходится добавить, что тенденциозно подобранный материал в книге Баранова изложен был скучным, книжным, не всегда безупречным в литературном отношении языком. Один из учителей в своем докладе на общеобразовательных курсах в Москве в 1907 г. так характеризует язык книг Баранова: «Бледный, анемичный и нищенски-бедный и убогий по краскам и образам, — такой язык, несомненно, не внесет в школы наши ни жизни, ни дыхания, ни радости. Но возмущаясь и скорбя за великий русский язык, мы все же понимаем таких педагогов и видим у них, если хотите, известную даже гармонию: ведь нищета мысли сливается у них с нищетою формы, с нищетою языка»¹.

Введение во всеобщее употребление в начальной школе «Нашего родного» и «Книги для чтения» Баранова и «Родины» Радонежского — несомненно шаг назад в истории русской школы, возвращение к тем временам, когда в ней господствовали книги Максимовича и Галахова.

В 80-е годы, как никогда до этого времени, на книжный рынок стало выпускаться много учебных пособий по русскому языку и в особенности много книг для чтения. Рецензия журнала «Женское образование» в 1886 г. говорит о десятках и даже сотнях таких сборников². Отчасти это вызывалось запрещением «Родного слова» Ушинского и конкурсом на книгу для чтения, проведенным Министерством народного просвещения. В громадном своем большинстве это была продукция весьма низкого качества. «Все эти сборники, — пишет Бунаков, — похожи один на другой, как одноименные монеты одной чеканки, так что, с какой стороны ни помотришь на любой из них, все отзывается чем-то давно знакомым»³.

Составленные без всякого серьезного плана, сборники эти иногда сопровождалась изданием пособий для работы учителя по этим книгам, пособий, содержащих большею частью рецепты и разборы весьма сомнительной ценности. Распространение подобной литературы принесло немалый вред школе, недаром и Бунаков и Тихомиров, рецензируя новую учебную и методическую литературу по вопросам чтения, часто предостерегают учителя от обращения к ней в своей практической работе, недаром Шереметевский одному из пособий подобного рода посвятил значительную часть знаменитой статьи своей «Слово в защиту живого слова». Само собою разумеется, уже самое изменение в характере материала для чтения в школе 80—90-х годов не могло не отразиться на методике объяснительного чтения. Вот отзыв одного учителя земской школы Московской губернии о книгах «Наше родное»:

«Более четвертой части этих книг посвящено рассказам из священной истории, объяснение которых выходит из пределов компетенции учителя, благодаря чему чтение этих статей является исключительно механическим... Изложение этих статей повергает детей в страшную скуку и томление каждый раз, когда к ним переходим»⁴.

Слова эти — наглядное доказательство того, как работа по книгам, наполненным материалом, чуждым детскому возрасту и детскому пониманию, приводила к замене объяснительного чтения — механическим.

¹ Н. Ахутин, Постановка чтения в начальной школе, журн. «Русская школа», 1908, № 10, стр. 93.

² Е. Максимов, Книга для классного чтения, журн. «Женское образование», 1886, № 1.

³ Журн. «Русский начальный учитель», 1885, № 5, стр. 294.

⁴ В. В. Петров, Вопросы народного образования в Московской губ. М., 1897, стр. 104.

Обратимся к пособию, составленному Барановым для учителей, — «Руководству к преподаванию по «Книге для чтения»¹. В нем идет речь о значении сознательного чтения для изучения языка, о развитии дара слова, о сообщении учащимся полезных сведений, — налицо все то, о чем писали и что осуществляли в своих пособиях методисты 60—70-х годов. Баранов говорит о достоинствах «Родного слова» и «Детского мира» Ушинского, отводя им даже первое место среди других книг для чтения. Но, провозгласив это, Баранов высказывает дальше такие мысли, которые дают понять настоящую цену этому «признанию» книг Ушинского. Вот несколько небольших цитат из пособия Баранова:

«Обогащая учащихся полезными знаниями, расширяя их умственный кругозор, возбуждая мысль учащихся, книга для чтения должна вместе с тем дать *правильное течение мыслям учащихся* (везде курсив наш. — Е. К.)... О развитии мышления обыкновенно говорят очень много, но при этом редко указывается, что *мысли учащихся должны иметь правильное направление*, а между тем в этом сущность дела...

Из книги для чтения должно быть исключено все, что может вредно подействовать на развивающуюся мысль детей, все, что условно и спорно, все, что *не установилось*; ни в каком случае *не следует смущать детскую душу и возбуждать в ней сомнения*... Книга для чтения всем своим содержанием должна постоянно действовать на нравственную сторону учащихся; она должна заключать в себе известные нравственные правила и возбуждать религиозные чувства в детях. Путем чтения подходящего материала укрепляется в детях любовь ко всему доброму и хорошему и отвращение ко всему дурному, порочному и безобразному, развивается любовь к Богу и ближнему, к государю и родине»².

Боязнь, что учитель станет «смущать детскую душу», «возбуждать в ней сомнения», даст неправильное «течение» мыслям учащихся, непосредственно сказалась и на приемах классного чтения, культивировавшихся Барановым и другими методистами этой поры.

Со времени выхода в свет хрестоматии «Детский мир» Ушинского уроки объяснительного чтения были тесно связаны с наглядным обучением, с предметными уроками. Учителя 60-х и 70-х годов являлись на уроки чтения с картинками, чучелами животных, живыми цветами и засушенными растениями. Увлечение наглядностью на уроках чтения доходило иногда до крайностей, но, несмотря на это, стремление построить преподавание в школе на основе наглядности нельзя не назвать прогрессивным: наглядное обучение пришло в русскую школу на смену схоластическому книжному обучению.

В 80-е годы наглядное обучение было взято под подозрение, и в начальной школе снова возрождается книжное преподавание. Заучивание молитв и историй ветхого и нового завета, заучивание грамматических правил, письмо диктовок, состоящих из отдельных бессвязных и бессмысленных фраз, — стало главным занятием учащихся в начальной школе. Беседы и упражнения в развитии речи учащихся, проводившиеся в связи с объяснительным чтением, были отодвинуты на второй план и принимали порой весьма уродливые формы.

О приемах объяснительного чтения, рекомендуемых методикой Баранова, лучше всего судить по конспектам уроков, заключающим собою его книгу.

В конспектах Баранова мы не найдем, прежде всего, никакого намека

¹ А. Баранов, Руководство к преподаванию по «Книге для чтения», составленной тем же автором», изд. 2-е, СПб., 1884.

² Там же, стр. 8.

на вступительную беседу, которая вводила бы детей в понимание произведения и облегчила бы им его усвоение. Баранов вообще отрицательно относился к этому приему (выше говорилось уже о полемике в журнале «Русский начальный учитель», развернувшейся между Барановым и Бунаковым по вопросу о значении вступительной беседы при чтении). Урок у Баранова начинается сразу с чтения, иногда — с объяснения заглавия:

«Откройте 4-ю страницу книги; мы будем читать стихотворение «Всенощная в деревне». Что мы будем читать, Богатырев? — Мы будем читать стихотворение «Всенощная в деревне». — А что такое всенощная, Васильев? — Всенощная — это богослужение. — Когда бывает всенощная, Забелов? — Всенощная бывает всегда накануне праздника. — Читай, Крылов»¹.

Вслед за этим идет чтение по точкам и вопросы по поводу прочитанных слов:

«Что значит «божий дом»? — Это значит «церковь». — Что значит «сума»? — «Сума» значит «мешок». — Да, мешок, а также кошелек. — А как это понимать: «воздвигла церковь сума торговая»? — Это нужно понимать так: церковь выстроена на деньги торговца. — Да, на постройку церкви пожертвовал деньги купец, человек торговый. — Что значит: «Служба божия богато справлена»? — Это значит, что богослужение совершается хорошо. — Да, это значит, что эта церковь всем богата: и украшена она хорошо, и утварь в ней дорогая, и ризы богатые, и свечей и лампад горит в ней много»² и т. д.

Вот, собственно, и вся бесхитростная методика разбора прочитанного. В конце урока — вывод, о чем же говорится и чему учит стихотворение «Всенощная в деревне».

Подчинив выбор поэтических произведений для чтения воспитательным целям обучения, Баранов подчеркивает, что самое главное при чтении стихотворений — это указание на нравственные выводы, в них заключающиеся, возбуждение в детях тех чувств, которыми проникнуто произведение. Но какие же чувства могли возникнуть у детей, если чтение художественного произведения велось по тем рецептам, которые им давались? В книгах Баранова довольно много статей о жизни природы, но предназначены они для чтения в том же самом виде, как и другие статьи: «Мы будем читать статью «Кошка». Прочитывается первая часть. Что это значит, что у кошки «подвижные» губы?» и т. д. Изредка учителю рекомендуется обращение к рисунку в книге, а после чтения — составление таблиц: «Животные позвоночные», «Животные млекопитающие», «Животные с когтями». Вот во что обратились в эпоху реакции «объяснительные чтения в связи с наглядным обучением», введенные в практику русской школы Ушинским. Вместо развития мысли и дара слова, о чем в первую очередь заботились педагоги 60—70-х годов, теперь учащимся давали навык; упражнения уступили место зубрежке.

Но не замолкало в эти годы и живое слово в методике объяснительного чтения. Издавались книги Бунакова, Тихомирова, Солонины, Зимницкого, в большей или меньшей степени сохранившие традиции 60-х годов, видевшие в чтении одно из эффективных средств развития учащихся и расширения их умственного кругозора, указывавшие русской начальной школе разумные пути к обучению детей сознательному чтению. Учебное начальство принимало оградительные меры, чтобы обезопасить школу от влияния передовой методики. Ставились всякие препятствия к огра-

¹ А. Баранов, Руководство к преподаванию по «Книге для чтения», изд. 2-е, СПб., 1884, стр. 33.

² Там же, стр. 34.

ничению допуска книг Бунакова в школу, запрещались выступления его с лекциями на учительских курсах. В дневнике Бунакова, в некоторых работах Тихомирова мы находим яркие страницы для характеристик состояния школы и методики в эту пору «безвременья». Издавая в 1887 г. книгу «Чему и как учить на уроках родного языка», Тихомиров пишет в предисловии:

«В настоящее переходное время многими отрицается значение и удобность самой методики; в настоящее время вопрос о содержании курса родного языка в народной школе вновь сделался спорным вопросом; в настоящее время высказываются даже мысли о необходимости отречения от всего того, что было выражено педагогической литературой, что было добыто жизненным опытом школы, выработано и добыто ценою великих усилий и жертв лучших и благороднейших деятелей на поприще общественного служения делу народного образования; высказываются мысли о необходимости начать дело построения школы сначала»¹.

Эти слова одного из лучших представителей методики начального обучения в русской дореволюционной школе могут быть в полной мере отнесены к объяснительному чтению, которое находилось в это время в состоянии кризиса. Те начала, которые провозглашены были Ушинским и его преемниками в 60-е и 70-е годы, — стали изгоняться из школы, но взамен этого никакой, сколько-нибудь цельной теории создано не было. Содержание уроков чтения в школе 80-х годов мало соответствовало идее объяснительного чтения, как она формулирована была методистами 60-х и 70-х годов.

В результате — недовольство объяснительным чтением в том виде, как оно осуществляется на практике, критика его и первые попытки его замены.

2. ВЫСТУПЛЕНИЕ В. П. ШЕРЕМЕТЕВСКОГО. — Л. Н. ТОЛСТОЙ и В. Я. СТОЮНИН КАК ПРЕДШЕСТВЕННИКИ ШЕРЕМЕТЕВСКОГО В КРИТИКЕ КАТЕХИЗАЦИИ ПРИ ЧТЕНИИ. — «СЛОВО В ЗАЩИТУ ЖИВОГО СЛОВА». — СТАТЬИ ОВЧИННИКОВА И СЕМЕНОВА

19 февраля 1886 г. на торжественном собрании московской частной гимназии З. Д. Перепелкиной учитель В. П. Шереметевский выступил с речью, которой суждено было сыграть огромную роль в истории методики объяснительного чтения в русской школе. «Слово в защиту живого слова в связи с вопросом об объяснительном чтении», — так назвал Шереметевский свой доклад. Доклад содержал суровую и обстоятельную критику приемов объяснительного чтения, распространенных в педагогической практике и рекомендованных в популярных методических пособиях. Но не в этом основное значение выступления Шереметевского: он выдвинул для классного чтения новые задачи, указал пути для практического достижения этих задач. От Шереметевского ведут начало те новые приемы чтения в школе, которые выдвигаются затем на смену объяснительного чтения.

Были ли у Шереметевского в его критике объяснительного чтения предшественники?

В нашей методической литературе никогда не было недостатка в предупреждениях от излишества катехизации при чтении, от злоупотреблений в вещественном разборе. Наличие таких предупреждений мы

¹ Д. И. Тихомиров, Чему и как учить на уроках родного языка в начальной школе. М., изд. 13-е, 1911, стр. 7—8.

отмечали уже у Ушинского при самом зарождении объяснительного чтения в русской школе. Из педагогов более позднего времени, развивавших в своих работах идеи, близкие к тем, которых касается Шереметевский в статье «Слово в защиту живого слова», назовем двух — Л. Н. Толстого и В. Я. Стоюнина.

Известная статья Толстого «О народном образовании» (1874), направленная против увлечения современной ему методики русского языка катехизическими беседами и вопросами, имеющими целью развитие учащихся, в существенных своих чертах близка первой, критической части доклада Шереметевского.

Критику недостатков объяснительного чтения дал В. Я. Стоюнин в «Руководстве для преподавателей русского языка в младших классах средних учебных заведений», приложенном к «Классной русской хрестоматии» (1876). Стоюнин четко разграничивает содержание занятий по объяснительному чтению в средних учебных заведениях и начальной школе. Если в первых, по словам Стоюнина, нет необходимости «хлопотать о разнообразии научных познаний» на уроках русского языка, то для начальной школы, где ученикам не дается курсов естествоведения, географии и истории, Стоюнин считает возможным иную постановку вопроса. Свое руководство Стоюнин предназначал не для учителей народных школ и не входит в дальнейшее обсуждение вопроса о материале для чтения в этих школах. Но то, что Стоюнин писал дальше о недостатках в практике объяснительного чтения, в равной степени имеет отношение как к младшим классам средних учебных заведений, так и к начальной школе.

Стоюнин говорит прежде всего о наглядном обучении, которое обычно соединялось с уроками объяснительного чтения. Преподаватели, не понимающие значения наглядного обучения, много говорят с учениками о том, что детям и без того хорошо знакомо, и не обращают внимания на то, что дети не могли сами подметить в предмете. В результате ученики не получают почти ничего нового, а занятия наводят на них скуку. Точно такие же недочеты видит Стоюнин и в объяснении прочитанных в классе статей.

«Слишком много, — пишет Стоюнин, — стараются об объяснении отдельных фраз, окружая их множеством разных вопросов с целью убедить, понимает ли их ученик. И никому не приходит на ум, что этими вопросами, многоречивыми объяснениями заслоняют целое и убивают тот живой образ, который должен быть вызван чтением и пополнен какими-либо признаками. Мы уже не говорим о чувстве, которое должно бы было вызваться образом: чувство тут совершенно подавляется фразами, ученик скоро устает отвечать на вопросы: кто? что? как? где? куда? зачем? и пр. и, вместо удовольствия, какое мог бы вызвать возникший в душе образ, чувствует одну скуку. Иные преподаватели *по поводу* (курсив Стоюнина) тех или иных прочитанных фраз пускаются в подробное объяснение даже того, что прямо не относится к прочитанной статье наивно полагая, что своими обильными рассказами они обогатят ум ребенка новыми понятиями. Они думают, что такими путями ум в состоянии приобретать новые, ясные понятия и прочно удерживать их в памяти. Мы решительно утверждаем, что подобное объяснительное чтение, если не убивает, то ослабляет в ребенке те задачи, из которых должно вытекать правильное умственное развитие»¹.

Все содержание критики объяснительного чтения, развернувшейся

¹ В. Я. Стоюнин, Руководство для преподавателей русского языка в младших классах средн. учебных заведений. СПб., 1876, стр. 14—15.

в позднейшие годы, заключается в этих словах одного из основоположников методики преподавания литературы в русской школе. То, что было Стоюниным сказано в 1876 г., неоднократно повторялось потом другими методистами. Многоречивые объяснения отдельных фраз и отдельных слов, отвлечение от содержания прочитанной статьи, стремление обогатить ум ребенка новыми понятиями при отсутствии забот о влиянии художественного произведения на чувства детей. Об этих недочетах, отмеченных Стоюниным в школьной практике 70-х годов, писалось потом во многих статьях и книгах, направленных против извращений в практике объяснительного чтения.

В положительной части своего «Руководства» Стоюнин говорит о том, что объяснительное чтение должно вызывать у учащихся живые впечатления, влиять на их чувства, создавать образы, из которых должны «вытекать» понятия. Выдвигая на первый план образовательное, развивающее значение художественной литературы и подчеркивая, что первейшая задача учителя оберегать эстетические чувства учащихся, Стоюнин рекомендовал ограничиваться при чтении с детьми объяснением лишь действительно неясных слов и выражений, воздерживаться от прозаических переделок поэтических произведений и не допускать при чтении никаких грамматических упражнений.

(Мы видели выше, что занятия грамматикой на уроках чтения были своего рода данью практическому методу изучения русского языка, «предшественнику» объяснительного чтения.)

Пособия Стоюнина оказали несомненное влияние на методистов последующих лет. Через десять лет после выхода «Руководства» Стоюнина Шереметевский в известной мере повторил мысли Стоюнина, развил их и подтвердил на конкретных разборах популярных методических пособий.

Критическая часть доклада Шереметевского, очень острая и оригинальная по форме, во многом, однако, напоминает «Руководство» Стоюнина, написанное в виде традиционного предисловия к его «Классной хрестоматии». Отдельные места «Слово в защиту живого слова» являются как бы пересказом соответствующих мест из «Руководства» Стоюнина. Мы указываем на эту связь между Стоюниным и Шереметевским не для того, чтобы в какой бы то ни было степени умалить значение Шереметевского в истории нашей методики, а чтобы установить преемственность между лучшими представителями методической мысли в русской школе. Нам представляется весьма знаменательным, что Шереметевский в своей знаменитой речи выступает как продолжатель лучших традиций русской методики. Высказанное Ушинским — Л. Толстым — Стоюниным было развито Шереметевским в применении к практике школ своего времени.

В лице Шереметевского мы имеем одного из лучших практиков-преподавателей московских средних учебных заведений¹, хорошо знающего, вместе с тем, и работу начальных школ (в течение ряда лет Шереметевский состоял преподавателем учительской семинарии военного ведомства).

Критикуя уродливые формы проведения объяснительного чтения, Шереметевский имеет в виду как начальную, так и среднюю школы, лишь в некоторых местах своей речи указывая на различие в содержании работы по чтению в школах этих типов. Пособия, которые разбирает Шереметевский, были изданы для нужд учителей начальной

¹ Отзывы о Шереметевском как преподавателе см. в «Циркулярах Московского учебного округа», 1866, № 3 и журн. «Филологические записки», 1878, вып. V, стр. 9.

школы. Однако многие места статьи свидетельствуют, что в центре внимания Шереметевского не начальная, а средняя школа. Он пишет, например, о перегруженности программ словесности и недостатке, вследствие этого, времени для изучения на уроках чтения самого языка, о необходимости придать объяснительному чтению филологический характер. Это могло иметь отношение лишь к средней школе¹.

При истолковании статьи «Слово в защиту живого слова» было сказано потом много неточного, неправильного. Шереметевский стал знаменем борьбы для тех лиц, которые стремились заменить объяснительное чтение так называемым воспитательным и позднее — творческим чтением. Между тем, «Слово в защиту живого слова» было направлено не против самой идеи объяснительного чтения, а лишь против тех уродливых форм, в которые выливалось оно на практике. Еще менее его критика направлялась в адрес начальной школы.

«Объяснительное чтение, как одно из практических средств для изучения самого языка, нашедшее себе *более радужный прием и более заботливый уход в начальных школах* (курсив наш. — Е. К.), городских и сельских, пришлось не ко двору в младших классах средних учебных заведений. Чем выше считается система преподавания в таких заведениях, как классические гимназии, тем с большим презрением смотрят на объяснительное чтение, как на источник расслабляющего голову и язык «элементаризма» и развращающего душу «энциклопедизма», забывая при этом, что *этот элементаризм и этот энциклопедизм, неизбежный и даже полезный в начальной школе* (курсив наш. — Е. К.), должно и можно устранить в среднеучебных заведениях, стоит только изучение языка при помощи объяснительного чтения, следовательно, изучение стилистическое, вести параллельно, рука об руку с грамматическим, и тогда объяснительное чтение получит более филологический характер, исключая возможность совершенно ненужного в среднеучебной школе энциклопедизма»².

Так писал Шереметевский, и нам представляется совершенно бесспорным, что подчеркнутые выше слова его имеют только один смысл: объяснительное чтение в начальной школе имеет иные задачи, чем чтение в младших классах средних учебных заведений, и Шереметевский находит вполне приемлемой для начальной школы задачу — сообщать учащимся путем объяснительного чтения сведения по различным отраслям знания. Это находится в полном соответствии с тем, что писал Стоюнин о необходимости в начальной школе «хлопотать о разнообразии научных познаний».

«Слово в защиту живого слова» посвящено исключительно вопросу о чтении художественных произведений. Вопросы о чтении статей делового характера, полезность которого в начальной школе Шереметевский признавал, он совершенно не касается. Против чего же в объяснительном чтении художественных произведений возражает Шереметевский?

Прежде всего против одностороннего его характера, против излишнего увлечения логической стороной читаемого, в результате чего — ненужная «гимнастика ума», а изучение языка статьи отодвигается на задний план. Затем — против излишеств при катехизации, против «канители вопросов», против беспрестанных остановок при чтении и тре-

¹ О том, что «Слово в защиту живого слова» направлено было в адрес младших классов средних учебных заведений (а не начальной школы), совершенно правильно говорит С. Н. Колосов в статье «Методические взгляды В. П. Шереметевского» в журн. «Русский язык в школе», 1940, № 1.

² В. П. Шереметевский, Соч., М., 1897, стр. 39—40.

бования к учащимся объяснить смысл каждой прочитанной фразы. Шереметевский ядовито высмеивает ретивых катехизаторов, которые, стремясь объяснить «все и вся, вдоль и поперек, вкривь и вкось», прибегают к кропотливому и мелочному анализу поэтических произведений. Излишнее «разжевывание» при чтении художественных произведений Шереметевский считает вредным, как отнимающее у учащихся возможность «цельного живого представления».

На разборе образцов уроков чтения стихотворения Кольцова «Урожай», взятых из различных методических пособий, Шереметевский показывает, как далеко иногда уводят от содержания читаемого вопросы учителя (пример из книги Ионовой, получившей благодаря Шереметевскому такую известность: для объяснения слов «Красным полымем заря вспыхнула» ставится вопрос: «Какая разница между этими двумя выражениями, например, «дрова вспыхнули» и «дрова загорелись?»). Шереметевский находит, что, в стремлении «все разжевать, вечно допрашивать и расспрашивать», новая школа впала в крайность и в этом отношении является противоположностью школе старой, заставлявшей учеников упражняться, главным образом, в буквальном повторении слов учебника. Увлечение современной ему школы катехизацией при объяснительном чтении Шереметевский считает настолько вредным, несоразмерность между «многословием катехизатора и лаконизмом катехизируемых» настолько большой, что приходит даже к мысли: приемы чтения в старой школе давали учащимся больше, чем те разборы прочитанного, к которым обращается школа новая. Прежде, — говорит он, — учащиеся более говорили, а учащие более слушали»¹.

Вероятно, мы имеем здесь дело с гиперболическим преувеличением Шереметевского, с приемом, к которому он не раз обращается в своей живой и остроумной речи.

Приводя в статье несколько взятых из практики школы примеров чрезвычайно неудачного объяснения отдельных слов из прочитанных в классе текстов, Шереметевский не является противником этимологического подхода к объяснению трудных для учащихся слов. Он говорит лишь о необходимости серьезно готовиться к проведению этой работы («поразмыслить хорошенько или справиться в подходящем месте о составе и значении слова, требующего объяснения»), о необходимости в затруднительных случаях, вместо произвольных корнесловно стилистических толкований, ограничиваться простым сопоставлением данного слова с его синонимами.

Как можно судить по одному из авторских примечаний к статье, Шереметевский предлагает учащимся заносить в особые тетради слова, объясненные на уроках чтения, и через известный промежуток времени «сортировать и приводить в порядок» записанные слова. Отметим, что подобная лексическая работа с успехом проводится некоторыми учителями советской школы. Шереметевский же является одним из первых зачинателей этого метода словарной работы с учащимися.

Что же рекомендует Шереметевский для того, чтобы, читая с детьми, избежать объяснений, чтобы не нарушить впечатлений, полученных от чтения произведения?

«Всякое дело мера красит, — пишет он, — умеренность и аккуратность должны быть первою заповедью в катехизисе катехизаторов»². Шереметевский сочувственно цитирует слова Стоюнина о том, что при чтении следует останавливаться только на словах и выражениях, кото-

¹ В. П. Шереметевский, Соч., М., 1897, стр. 88.

² Там же, стр. 55.

рые могут показаться ученикам не совсем понятными, что точный смысл их надо сообщать ученикам в самых коротких словах»¹.

Требование умеренности в объяснениях при чтении (напомним, что об этом писал в свое время и Ушинский) и является первым и основным требованием Шереметевского.

В противовес ухищрениям катехизации, ведущим к многословию, Шереметевский предлагает такие приемы объяснительного чтения, которые должны дать учащимся возможность *«только почувствовать картинность слова»* (курсив наш. — Е. К.).

На объяснительное чтение со всеми сопутствующими ему устными упражнениями Шереметевский смотрит как на школу «живого слова», — так называл Шереметевский тот комплекс языковых занятий, частью которого должно являться объяснительное чтение. Живая беседа между учителем и учениками, непрерывный обмен мыслей, «перекрестный огонь вопросов и ответов» — вот что должно притти на смену вопросу «что значит?» — столь обычному для уроков объяснительного чтения.

Само название «объяснительное чтение» как подающее повод к излишним объяснениям Шереметевский признает возможным заменить другим — «сознательное чтение». Однако, сказав о целесообразности такой замены, он сам пользуется лишь термином «объяснительное».

Объяснительное чтение, по Шереметевскому, должно носить не экзамениционный, а предупредительный характер. Учащиеся должны знакомиться с содержанием произведения раньше, до урока, при этом им могут быть предложены вопросы, ответы на которые будут служить исходной точкой классной беседы. При предварительном знакомстве с произведением учащиеся выписывают непонятные для них слова и выражения. «Заявления учеников в начале урока о непонятных словах и о сильном решении вопроса, поставленного целью чтения, дает возможность учителю определять и размеры предстоящего объяснительного чтения, и самый путь его»².

Эти советы Шереметевского адресованы, с нашей точки зрения, лишь преподавателям средней школы, и в этой последней они потом и нашли довольно широкое применение. Для учащихся же начальной школы предварительная подготовка к чтению в том виде, как рекомендует ее Шереметевский, просто непосильна.

В качестве образца для уроков чтения в школе Шереметевский приводит пример чтения матери, которая читает своим детям. «Если она, — пишет Шереметевский, — будет руководиться лишь внушениями здравого смысла и женского такта, то будет просто напросто читать, но в то же время не только снисходительно, но и поощрительно относиться к каждому вопросу своих слушателей касательно незнакомого им слова или не совсем ясного для них факта; при молчании же со стороны слушателей в тех именно местах, которые заведомо должны быть не совсем понятными, но которые почему-либо ускользнули от внимания слушателей и не вызвали вопросов, она сама остановит внимание слушателей; при этом однако ей и в голову не придет осыпать их целым рядом вопросов: она ограничится одним, двумя и если на них не последует ответа, то сама даст объяснение, по возможности краткое, из понятного опасения испортить цельность впечатления...».

«Такое семейное чтение, — продолжает дальше Шереметевский, — не переставая быть занимательным, будет оставлять и более прочные следы, потому что при каждом удобном поводе вызывает сильную ра-

¹ В. П. Шереметевский, Соч., М., 1897, стр. 95.

² Там же, стр. 54.

боту мысли без ущерба цельности впечатления, необходимой для «ображения»¹.

Значительная часть статьи «Слово в защиту живого слова» занимают практические указания, как вести выразительное чтение в классе, как переложить стихотворение на ноты для чтения в классе. Следует указать, что Шереметевский вообще придавал огромное значение выразительному чтению. В одном месте своей статьи он даже говорит, что объяснительное чтение лишь подготовка к выразительному чтению: выразительное чтение — цель, объяснительное — средство для достижения этой цели; выразительное чтение — «общий руководитель всех объяснений». Известно, каким прекрасным чтецом был сам Шереметевский и как часто и умело использовал он выразительное чтение художественных произведений в своей практической работе в школе.

Вопрос о выразительном чтении в школе как лучшем средстве довести произведение до понимания учащимися для второй половины 80-х годов был уже вопросом не новым. Передовая педагогическая мысль выдвинула его в число первоочередных задач, стоящих перед школой. До статьи Шереметевского вышла и пользовалась уже широким распространением книга В. П. Острогорского «Выразительное чтение» (1885), на которую ссылается и Шереметевский. Заслуги Шереметевского в том, что к решению вопроса о выразительном чтении он подошел практически, как учитель: не только указал на значение выразительного чтения в школе, но определил место его в уроке и дал образец «переложения на ноты» для классного чтения поэтического произведения.

Своему выступлению против излишеств катехизации при объяснительном чтении Шереметевский придал очень интересную форму: в приложениях к статье он охарактеризовал пять методических пособий, в которых приведены для учителей примерные разборы одного и того же стихотворения Кольцова «Урожай»:

а) В Стоюнин. «Классная русская хрестоматия для младших классов средне-учебных заведений» (1876).

б) А. Ионова. «Методика объяснительного чтения» (1879).

в) А. Баранов. «Руководство к преподаваниям по «Книге для чтения», составленной тем же автором» (1-е изд., 1884).

г) Д. Тихомиров. «Опыт плана и конспекта элементарных занятий по родному языку» (1-е изд., 1884).

д) Д. Семенов. «Опыт методического руководства к преподаванию русского языка 10—12-летним детям в школе и дома по книге «Дар слова» (1-е изд., 1868).

К такому сравнению, к такой, по выражению Шереметевского, «очной ставке», он прибегает для того, чтобы показать отсутствие единства во взглядах на цели объяснительного чтения и «вытекающую отсюда неустойчивость самого процесса объяснения».

Из всех пяти «образчиков» классного разбора стихотворения Кольцова «Урожай» наиболее сочувственное отношение со стороны автора «Слова в защиту живого слова» вызывает «разбор» (если так можно выразиться) Стоюнина. В сущности никакого «разбора» в общепринятом значении этого слова в книге Стоюнина нет. Стихотворение «Урожай» в хрестоматии Стоюнина напечатано с подразделением на части, а в методическом введении к хрестоматии приводится коротенькая заметка, в которой Стоюнин дает указания лишь о том, что именно должно «показать» чтение стихотворения в классе. Одобрение Шереметев-

¹ В. П. Шереметевский, Соч., М., 1897, стр. 50—51.

ского вызывает этот лаконизм, хотя сам же Шереметевский признает, что заметка Стоюнина «слишком мало дает желающим ею руководствоваться»¹. Шереметевский приводит в своей статье выдержку из «Руководства» Стоюнина: «Надо быть очень осторожным и умеренным в проверке, как ученик понял читанное» и т. д. Называя эти слова «весьма поучительными», Шереметевский советует подтвердить запомнить их тому, кто «чересчур увлекается прелестями катехизации со всеми ее наводящими вопросами».

Разбор стихотворения «Урожай» в книге Тихомирова «Опыт плана и конспекта» тоже вызывает одобрение Шереметевского за то, что в нем не навязывается «детальных узоров катехизации». Шереметевский, как об этом было уже сказано выше, одобрил и всю книгу Тихомирова, отметив в качестве недочета лишь отсутствие в ней указаний на необходимость предварительного чтения, подготовляющего учащихся к классному объяснению, и слишком ограниченное количество материала, рекомендованного для самостоятельного чтения учащихся.

Остальные три образца разбора стихотворения «Урожай» вызывают со стороны Шереметевского резко отрицательную характеристику из-за экзаменационного способа объяснения, однообразия в приемах катехизации, «странного, нелогичного» способа объяснения стихотворения в два приема: объяснение слов и выражений («просто катехизация») и разъяснение содержания («катехизация мотивов»).

Суждения Шереметевского особенно резки по отношению к образцу, взятому из книги Ионовой. Шереметевский находит, что разбор «Урожай» в книге Ионовой прямо отрицает всякий принцип «осторожности и умеренности». Канитель вопросов здесь проявляется наиболее сильно; предпосланный вопросам «вокабулярий» говорит об отсутствии у составителя книги представлений о том, что следует и чего не следует объяснять учащимся при чтении произведения.

Шереметевский смотрит на книгу Ионовой как «на последнее слово методики объяснительного чтения, но методики отрицательной, т. е. такой, которая очень наглядно показывает, как не следует вести дело объяснительного чтения»². Поэтому Шереметевский отводит и в своей статье и в приложении к ней больше всего места именно характеристике пособия Ионовой.

Благодаря такому вниманию к этому пособию, составленному «элементарной учительницей», оно сохранилось в памяти методистов последующих поколений и вошло в некоторые учебники методики русского языка, авторы которых повторяли вслед за Шереметевским выдержки из книги Ионовой, как примеры того, до какой нелепицы могло дойти объяснительное чтение.

Сравнивая книгу Ионовой с изданиями подобного же рода более раннего времени, например, с изданиями 60-х годов, приходишь к заключению, что существенной разницы между ними нет. Вот пособие Д. Д. Семенова для работы по его хрестоматии «Дар слова». Мы видели, какую большую, положительную роль сыграл Семенов в становлении объяснительного чтения в русской школе, в проверке на практике «Детского мира» Ушинского. Мы видели также, какой несовершенной была еще в 60-е годы техника ведения уроков чтения и как много в уроках учителей этого времени было, с нашей современной точки зрения, лишнего. И Шереметевский, сопоставляя разбор стихотворения «Урожай» в пособии Семенова, изданном в 1868 г., и в книге

¹ В. П. Шереметевский, Соч., М., 1897, стр. 94.

² Там же, стр. 100.

Ионовой, изданной в 1879 г., находит между ними много сходства как в характере вопросов и толкований, так и в приеме, отделяющем объяснение языка от объяснения содержания. И если во второй половине 80-х годов начинает вызывать осуждение то, что за десятилетия раньше считалось вполне естественным, мы в праве говорить об увеличении за это время требований к урокам чтения, об известном прогрессе в методике объяснительного чтения. Приемы чтения, практиковавшиеся в русской школе в момент возникновения метода объяснительного чтения (образцы уроков чтения этой поры приведены нами в главе «Объяснительное чтение в школе 60-х годов»), стали схоластическими для времени Шереметевского.

В предыдущей главе мы уже приводили данные, как много в 80-е годы стало издаваться всякого рода сборников для чтения и пособий для учителей. Обилие литературы подобного рода справедливо вызывало опасения со стороны лучших представителей нашей методической мысли. И Шереметевский, так же, как несколько раньше его — Бунаков, указывает на эту опасность:

«В недоумение приходится часто впадать в настоящее время, когда гораздо щедрее, чем прежде, различные (подчас из молодых ранние) составители дарят учащуюся публику своими произведениями по части элементарной грамматики, классных книг для чтения, теории и истории словесности, произведениями, из которых многие не могут ничем доказать свое право на появление в свет, ибо в них все, что хорошо, то старо, а все, что ново, то плохо»¹.

Пособие Ионовой было одним из таких изданий. Оно, конечно, ни в какой мере не определяло собой состояния методики объяснительного чтения своего времени.

Книга Ионовой вышла в свет в том же десятилетии, когда Корф и Водовозов, Бунаков и Тихомиров составляли книги для чтения и пособия для учителей. Каждый из них внес солидный вклад в историю разработки метода объяснительного чтения. Их влияние на школьную практику было, конечно, несравненно большим, чем влияние пособия Ионовой, которое не выходило и повторными изданиями. Шереметевский обходит наиболее ярких представителей методики объяснительного чтения, он ничего не пишет о Бунакове и ограничивается несколькими словами одобрения по адресу «Опыта плана и конспекта» Тихомирова. Это обстоятельство следует расценивать как подтверждение того, что выступление Шереметевского направлено было не против идеи объяснительного чтения, а против тех уродливых форм, какие принимало объяснительное чтение в школьной практике.

Автор книги, которую подверг такой критике Шереметевский, — «элементарная учительница», в какой-то мере, несомненно, отразившая в своей работе школьную практику. Критика этой книги со стороны Шереметевского представляет для нас большую ценность: она указывала на наличие больших противоречий между тем, что писали об объяснительном чтении методисты начальной школы Бунаков, Тихомиров и др., и тем, как проводилось это чтение в школе.

Горячее выступление Шереметевского против крайностей катехизации и за культуру выразительного чтения в школе не было в середине 80-х годов одиноким. Недостатки в постановке классного чтения становились очевидными, естественно было и появление критики этих недостатков и поиски путей к улучшению дела. Вопрос о пересмотре

¹ В. П. Шереметевский, Соч., М., 1897, стр. 111.

позиций, на которых строилась методика объяснительного чтения, поднимался в те годы и учителями-практиками.

Журнал «Русский начальный учитель» в 1885 г. поместил статью, в которой автор, учитель Овчинников, развивал мысли о том, что объяснительное чтение, как оно проводится в школах, не учит ни читать, ни понимать литературный язык, что необходимо приучать учащихся к самостоятельному чтению¹. Вместо объяснительного чтения Овчинников предлагал ввести элементарный курс мироведения.

Статья Овчинникова нашла отклик в среде учителей начальных школ, и редакция журнала напечатала несколько отзывов из самых различных мест России. Все авторы этих отзывов отрицательно отнеслись к предложениям Овчинникова и настаивали на сохранении объяснительного чтения, в чем их поддержала и редакция журнала «Русский начальный учитель», в котором сотрудничал в это время Н. Ф. Бунаков.

Для нас статья Овчинникова интересна как одна из ранних попыток реформировать объяснительное чтение, как показатель того, что состояние школьного преподавания русского языка в школе начинало вызывать протесты со стороны передового учительства.

Вопрос о выразительном чтении в начальной школе почти одновременно с Шереметевским был поставлен Д. Д. Семеновым в очень содержательной статье «Умеем ли мы читать?», напечатанной в 1886 г. в журнале «Женское образование». Статья эта представляет интерес и для характеристики взглядов ее автора, игравшего, как это мы видели, большую положительную роль в распространении методики объяснительного чтения в 60-е годы.

Ставя вопрос о толковом и выразительном чтении и указывая на неумение учителя читать с детьми, Семенов формулирует основные недочеты, встречающиеся в сельских и городских училищах на уроках чтения.

Если Шереметевский критику недостатков объяснительного чтения построил, главным образом, на разборе конспектов уроков, приведенных в различных методических пособиях (в том числе и одного из уроков Семенова), то этот последний в статье «Умеем ли мы читать?» подытожил свои наблюдения за работой начальных училищ, что придает его статье особый интерес.

По словам Семенова, в практике объяснительного чтения в городских и сельских училищах замечается следующее:

«Одни учащие по поводу какой-нибудь басни Крылова полчаса толкуют о животных, фигурирующих в басне, а на чтение-то самой басни и не остается времени. Точно басни Крылова существуют для обрисовки характеристики какого-нибудь животного.

Другие загромождают читаемую статью массой ненужных вопросов и объяснений совершенно понятных детям слов, а самое чтение теряет для детей всякий интерес.

Третьи, надеясь на собственные силы, дают совершенно ложное объяснение поэтических образов, оборотов речи и народных выражений, не справившись с «Толковым словарем» Даля... А неверно понятая мысль и прочтена будет неверно.

Есть и такие учителя, и в особенности учительницы, которые целый час селятся втолковать детям основную мысль произведения, вовсе

¹ П. О в ч и н н и к о в, По поводу объяснительного чтения в народной школе, журн. «Русский начальный учитель», 1885, № 3.

им недоступную, да так и не втолкуют, а до чтения — так и не дойдут»¹.

В положительной части своей статьи Семенов говорит о воспитании в детях эстетического и нравственного чувства через впечатления, получаемые детьми от непосредственного восприятия художественного произведения. Этой задаче Семенов подчиняет само построение урока чтения. Схема урока, рекомендуемая им в статье «Умеем ли мы читать?», значительно отличается от тех, с какими мы имели возможность познакомиться при обзоре работ Семенова в 60-е годы. Начинать урок Семенов теперь советует с чтения учителя, за чем следует чтение двух-трех лучших учеников; объяснительную катехизацию ограничить исключительно содержанием образца без всяких лишних уклонений в сторону; объяснение непонятных слов вести преимущественно попутное, в связи с катехизацией, причем вещественный и логический разбор не разграничивать во времени. По окончании катехизации статью еще раз должен прочитать учитель, объясняя детям «качества выразительного чтения»: где, почему и как именно следует делать паузы, ударения, «логические ускорения», почему надо повышать или понижать голос при чтении отдельных мест статьи. Такое построение урока чтения должно, по мнению Семенова, обеспечить чтение, беглое со стороны механизма, сознательное со стороны понимания, выразительное со стороны произношения.

Таким образом, с половины 80-х годов XIX столетия среди русских педагогов зреют идеи о необходимости внести серьезные поправки в практику объяснительного чтения в начальной и средней школе. В педагогической печати появляются статьи, содержащие критику общераспространенных недочетов в постановке чтения в школе и предложения к реформированию его. В критической части этих статей было много общего, так как авторы большинства из них исходили из одного и того же стремления оградить художественное произведение от излишне детального разбора его при классном чтении.

Не можем еще раз не отметить, что в этом отношении авторы 80-х годов не являются новаторами: Ушинский в 60-е годы, Стоюнин — десятилетием позднее высказывали те же мысли о необходимости охранять эстетические впечатления учащихся при чтении художественных произведений.

Из выступлений по этому вопросу самым значительным в 80-е годы было, конечно, выступление Шереметевского, давшего наиболее острый анализ недостатков в методических пособиях по объяснительному чтению и горячо ратовавшего за внесение в классное чтение художественных произведений живого начала.

Приходится, однако, сказать, что «Слово в защиту живого слова» Шереметевского не сразу получило резонанс в педагогической среде. В журнальной литературе второй половины 80-х и первой половины 90-х годов статья эта осталась почти незамеченной, что лишь отчасти можно приписать тому обстоятельству, что напечатана она была лишь в таком специальном издании, как отчет частной гимназии Перепелкиной.

Широкую известность статья Шереметевского получила позднее, с конца 90-х годов, когда в 1897 г., после смерти автора, было издано собрание его сочинений, в которое было включено и «Слово в защиту

¹ Д. Д. Семенов, Умеем ли мы читать? Журн. «Женское образование», 1886, № 3, стр. 176.

живого слова». За одиннадцать лет, отделявших выход в свет собрания сочинений Шереметевского от появления в печати отчета гимназии Перепелкиной с его речью, произошли большие перемены в жизни школы и в настроениях педагогического общества. Только теперь начинается обсуждение «Слова в защиту живого слова», — с этого только времени и можно говорить о влиянии его на педагогическую мысль.

Характеристику этого времени и обзор высказываний отдельных педагогов по поставленным Шереметевским вопросам мы даем в следующей главе.



Глава V

ОБЪЯСНИТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ В ПЕРИОД ВРЕМЕНИ С КОНЦА XIX в. ДО 1917 г.

1. РОСТ ИНТЕРЕСА К ОБЪЯСНИТЕЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ В КОНЦЕ 90-х ГОДОВ. — — «МИР В РАССКАЗАХ ДЛЯ ДЕТЕЙ» В. П. ВАХТЕРОВА. — ПРОГРАММЫ МИНИСТЕРСТВА НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ 1897 г.

Со второй половины 90-х годов XIX столетия начинается новый этап в истории объяснительного чтения, которое всегда было тесно связано с общей историей русской школы.

Школа переживает в это время период подъема. Вопросы народного образования начинают привлекать к себе общее внимание, статьи об обучении и воспитании стали занимать больше места в журнальной литературе. Число земских общеобразовательных школ заметно увеличивается. Земская школа успешно борется против школы церковно-приходской. Начинают пересматриваться царившие в школе методы и приемы преподавания. Ставится на очередь вопрос о расширении программы начального обучения.

В педагогической литературе возрождаются идеи 60-х годов XIX в. Снова провозглашается, что цель школы — развитие ее учеников, что первейшая задача ее — дать детям правильный взгляд на окружающий их мир.

Совершенно естественным со стороны педагогов конца XIX в. было обращение к Ушинскому как к лучшему представителю педагогической мысли 60-х годов. Снимается запрет с «Родного слова». В педагогических журналах появляются статьи, освещающие значение наследия Ушинского. Выдвигается лозунг «Назад к Ушинскому!»

В 1898 г. на большом собрании учителей на Нижегородской ярмарке Бунаков с большим успехом выступает с лекцией об Ушинском и его трудах, призывает учителей осуществлять на практике заветы Ушинского.

Об Ушинском говорят в эти годы и методисты средней школы, но наследие Ушинского они принимают с оговорками, а взгляды его на задачи чтения в школе разделяют лишь частично.

Еще Шереметевский в статье «Слово в защиту живого слова» писал, что Ушинский изданием «Детского мира» вопрос о систематичности в классном чтении решил умно, но и односторонне, так как положил в основание его логику природы, а логику языка поставил в подчиненное к ней положение¹.

Об Ушинском говорит в 1901 г. и Балталон, одобрявший идею воспитывающего обучения, которой проникнуты были книги для чтения Ушинского, но возражавший против объяснительного чтения с его широкими образовательными задачами.

Методисты начальной школы были гораздо последовательнее в признании авторитета Ушинского в вопросах методики классного чтения.

Начиная с 1895 г., Тихомиров выпускает «Вешние всходы», книгу для чтения, составленную под большим влиянием Ушинского. «Вешние

¹ В. П. Шереметевский, Соч., М., 1897, стр. 75.

всходы» успешно конкурировали потом с книгами Баранова и постепенно вытесняли их из школы.

Вслед за тем В. П. Вахтеров выступает с книгой «Мир в рассказах для детей». Главное достоинство книги Вахтерова заключалось в исключительно хорошо составленном естественно-научном отделе, занимавшем в книге для III и IV года обучения около 200 страниц (одну треть книги). В легкой, простой и образной форме Вахтеров излагает вопросы физики, химии, ботаники, физиологии, астрономии. Хорошо, в соответствии с позднейшими научными данными, составлены и богато иллюстрированы географический и исторический отделы. Книга Вахтерова — одно из звеньев того длинного ряда книг с преобладанием реального содержания, которые в течение десятилетий созданы были русской школой для объяснительного чтения, начиная с «Детского мира» Ушинского. Основное достоинство книги — соответствие сообщаемых в ней сведений данным науки и вместе с тем доступность книги детскому возрасту.

«Кажется, наука еще не являлась в нашей школе в таком доступном и обаятельном виде», — писал о книге Вахтерова один из рецензентов¹.

В основу изучения реального материала Вахтеровым положен был наглядный метод и предметные уроки. Вахтеров был большим сторонником внедрения приемов наглядного обучения в начальную школу и усердно пропагандировал их в своих книгах.

В книге «Мир в рассказах для детей» дается, кроме того, большой литературный материал, умело подобранный с целью возбуждения в детях гуманных чувств. Этот «нравственно-воспитывающий» (выражение Вахтерова) материал расположен по отделам.

В 1897 г. выходят программы Министерства народного просвещения для одноклассных училищ. Это были первые в России официально утвержденные «правительственные» программы для светской начальной школы. До этого времени школа руководствовалась лишь Положением 1874 г., которое совсем не определяло ни содержания курса по предметам, внесенным в учебный план школы, ни объема, в каком должны изучаться эти предметы на каждом году обучения. Не были определены также задачи, стоящие перед чтением в начальной школе:

Под влиянием идей Ушинского, Корфа и других педагогов 60—70-х годов школа установила свои общеобразовательные задачи, определила целесообразные воспитательные и образовательные средства для осуществления этих задач. Эти общие начала легли в основу тех программ, что разрабатывали для своих районов училищные советы. Школьная реакция 80-х годов и влияние церковно-приходской школы сказались на всем содержании начального обучения. Вопросы об образовательном и жизненном содержании школьных занятий отодвинуты были на второй план. Содержание работы школы стало определяться фактически теми требованиями, какие предъявлялись к выпускникам школы на экзаменах. Разнобой в требованиях школ к учащимся был большим.

Программы 1897 г. имели своей задачей положить конец такому ненормальному положению. В них устанавливался объем знаний и навыков по русскому языку, а также содержание занятий по чтению на каждом году обучения одноклассной школы, однако, все это не в качестве обязательных норм, а лишь в качестве примера, которому рекомендовалось следовать.

¹ Ш. И. Ганелин и Е. Я. Голант, История педагогики, М., 1940, стр. 339.

Эту первую в истории начальной школы программу по чтению приводим здесь полностью:

I класс. Чтение отдельных слов, предложений и кратких статей. Пересказ статей. Заучивание наизусть легких стихотворений.

II класс. Упражнения в беглом и, по возможности, выразительном чтении, с пересказом прочитанного. Изложение прочитанного по вопросам. Заучивание стихотворений.

III класс. Толковое и выразительное чтение, с устной и письменной передачей прочитанного. Чтение рукописей. Заучивание стихотворений и прозаических отрывков»¹.

В объяснительной записке к программе дается ряд указаний, касающихся содержания занятий по чтению и методике проведения уроков чтения. Записка подчеркивает большое значение объяснительного чтения в ряде других занятий по русскому языку. Кроме статей религиозно-нравственного содержания и произведений изящной словесности, рекомендовалось читать в классе статьи по истории и географии России «как содействующие развитию в детях патриотизма и ознакомлению с родиной», статьи по естествоведению, имеющие отношение к сельскому хозяйству, по гигиене и другие деловые статьи, помещенные в классной хрестоматии.

Такое признание министерской программой необходимости сообщать учащимся начальной школы общеобразовательные сведения по предметам, не представленным в курсе начальной школы, расценивалось в педагогических кругах как известный шаг вперед. Д. И. Тихомиров писал: «Таким образом, не усвоение только формальных навыков, но восприятие воспитывающих ученика впечатлений и знаний..., сведения по истории, географии и естествознанию становятся с этого времени *объяснительными* в народной школе»².

В каком объеме и в какой последовательности должны сообщаться в начальной школе сведения по истории, географии и естествознанию, — программа 1897 г. не устанавливает, предоставляя это делать хрестоматиям. Это обстоятельство значительно снижало ценность указаний программы. Напомним, что примерные перечни сведений по истории, географии и естествоведению были приведены тем же Тихомировым в книге «Опыт плана и конспекта» в 1874 г.

В объяснительной записке к программам 1897 г. имелась зато оговорка, что при благоприятных условиях учитель может вести занятия по отдельным книгам и брошюрам, из числа одобренных Министерством народного просвещения.

Так признана была возможность ставить обучение географии, истории и естествознанию по специально составленным учебникам, т. е. в качестве отдельных предметов. Этот пункт программ служил потом предметом многочисленных суждений в печати и на различных совещаниях, но практически мало внес изменений в работу школы; отдельные книжки по истории, географии и естествознанию нашли себе место лишь в очень немногих начальных школах крупных городов.

Отметим, что в записке, сопровождающей программу 1897 г., говорится о нежелательности многословия при объяснительном чтении, о том, что объяснять статью следует, «не удаляясь от текста».

Хотя программы 1897 г. были прогрессивным явлением по сравне-

¹ В. Фармаковский, Начальная школа Министерства народного просвещения, СПб., 1900.

² Д. И. Тихомиров, Из отчета о педагогических курсах Московского уездного земства, журн. «Педагогический листок», 1897, кн. 4, стр. 38.

нию с школьной практикой предшествующей поры, они не могли полностью удовлетворить требования передовой методики.

В педагогической критике, наряду с положительной в общем оценкой программ, был высказан по поводу них ряд замечаний. Указывалось, например, что курс грамматики для начальной школы дается слишком большой, что это будет в ущерб объяснительному чтению; предлагалось требовать от учеников не «беглого» чтения, как это обозначено было в программе, а «правильного» и «свободного»¹.

Программы 1897 г. рассчитаны были лишь на 3-годичную школу. А как быть с четвертым классом, который с начала XX в. становится для многих земских школ обычным?

И мы видим, что, в связи с переходом на 4-годичную школу, некоторым земствам приходилось разрабатывать свои программы.

Мы не имеем данных для утверждения, что политика Министерства народного просвещения в отношении содержания и общего направления работы по русскому языку в начальной школе в этот период времени значительно изменилась к лучшему. Но некоторые из представителей этого министерства на местах — попечители учебных округов — издают распоряжения, которые свидетельствуют о начинаниях прогрессивного характера. К числу таких документов относится, например, циркуляр попечителя Петербургского учебного округа о злоупотреблениях грамматикой и орфографией, изданный в 1896 г. и названный потом Бунаковым «превосходным»².

Несколько позднее получают известность мероприятия по упорядочению работы по русскому языку в начальных школах Виленского учебного округа, где работал в должности помощника попечителя округа В. А. Флеров.

Вопросы методики объяснительного чтения становятся в конце XIX столетия самыми популярными в учительской среде, самыми боевыми в педагогической литературе. Учительские курсы и съезды опять, как и в 70-е годы, много занимаются объяснительным чтением. Приступая в 1899 г. к работе на таких курсах в одном из уездных городов, Бунаков собрал от учителей большое количество описаний работы сельских школ и пришел к заключению, что самую слабую сторону работы этих школ представляют уроки объяснительного чтения и письменных упражнений по языку, что занятия грамматикой и диктантами занимают все время учителя. И Бунаков счел необходимым усилить внимание методике объяснительного чтения: для слушателей этих курсов он дал 14 уроков чтения и 19 уроков «наглядного характера в связи с чтением»³.

К подобным же выводам приходили, судя по отчетам о работе учительских курсов, и другие методисты⁴. Несколько позднее в г. Кунгуре, Пермской губ., съезд преподавателей начальных земских и министерских училищ постановил:

«Насколько возможно, сократить изучение грамматики, уменьшив число уроков, а увеличить число уроков по объяснительному чтению и обратить внимание на изложение»⁵.

¹ А. А. Стахович, О примерной программе начальных народных училищ ведомства МНП 1897 г., журн. «Педагогический листок», 1897, кн. VI.

² Журн. «Русский начальный учитель», 1899, № 10, стр. 395.

³ Н. Ф. Бунаков, Земская школа в Стародубском уезде, журн. «Русский начальный учитель», 1899, № 10.

⁴ См., напр., данные о школах Ярославской губ. в журн. «Русский начальный учитель», 1899, № 3, стр. 113.

⁵ Журн. «Педагогический листок», 1902, кн. 7, стр. 619.

Таким образом, к объяснительному чтению вновь стали обращаться как к одному из средств борьбы с засильем грамматики в начальной школе.

Вторая причина усиления интереса к объяснительному чтению в конце XIX столетия заключается в том, что в это время усиливается критика недостатков этого метода, и среди педагогов разгораются по этому поводу споры. В 1897 г. вышло собрание сочинений В. П. Шереметевского. Статья его «Слово в защиту живого слова», до того времени мало известная, произвела впечатление в педагогическом мире, результатом чего был ряд отзывов в печати. Всеобщее внимание к вопросам объяснительного чтения вызвало выступление Ц. П. Балталона.

**2. «ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ» Ц. П. БАЛТАЛОНА. — КРИТИКА
ПРЕДЛОЖЕНИЙ ШЕРЕМЕТЕВСКОГО И БАЛТАЛОНА. —
СТАТЬЯ В. П. ВАХТЕРОВА «ОБЪЯСНИТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ
С ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ТОЧКИ ЗРЕНИЯ»**

Знаменитая книга Балталона «Воспитательное чтение» ведет свое начало от реферата, прочитанного им 4 ноября 1900 г. на заседании педагогического общества при Московском университете. Значительно дополненный, реферат этот в 1901 г. был издан в виде брошюры под заголовком «Воспитательное чтение как основа преподавания русского языка в семье и школе».

Автор реферата к 1900 г. уже был известен среди преподавателей средней школы своею книгой «Пособие для литературных бесед и письменных работ», вышедшей в 1899 г. третьим изданием. Настоящую известность и широкую популярность принес ему реферат о воспитательном чтении и последующие выступления с докладами на съезде преподавателей русского языка в военноучебных заведениях в 1903 г.

Брошюре Балталона предпослано было маленькое предисловие, в котором автор говорит как о педагогической задаче своего времени о возвращении к воспитательным идеалам 60-х годов XIX столетия и о необходимости дальнейшей разработки начал педагогики 60-х годов при помощи методов, соответствующих современному состоянию науки.

Изложение вопроса Балталон начинает с обращения к Ушинскому. Сочувственно охарактеризовав «Родное слово» и «Детский мир» как пособия, содействовавшие широкой воспитательной цели, дававшие материал для постепенного развития детского ума, воображения и чувства, пособия, пробуждавшие в душах детей родные, близкие образы, Балталон заявляет, что «при изменившихся условиях общественной жизни и больших переменах в области детской, народной и популярно-научной литературы» уже невозможно было бы вполне удовлетвориться этими книгами.

Постановку классного чтения как в средней, так и в начальной школе Балталон считает далекой от осуществления задач «живого чтения», о котором писал Шереметевский, и причину такого положения дела Балталон видит в том, что чтение «не находится ни в какой органической связи с курсом русского языка как учебного предмета»¹.

Балталон высказывается против формальной постановки преподавания русского языка в школе, против учебных планов, выдвигающих на первое место диктанты, составление примеров на грамматические пра-

¹ Ц. Балталон, *Воспитательное чтение как основа преподавания русского языка в семье и школе*, М., 1901, стр. 9.

вила и «словотолковательное, или так называемое объяснительное чтение микроскопических отрывков, помещаемых в хрестоматиях»¹.

Дальнейшее изложение статьи Балталона посвящается исключительно вопросам постановки чтения в школе. Он разбирает примерную разработку урока чтения «по точкам», с вопросами после каждого предложения и по поводу каждого слова (рассказ Л. Толстого «Камень»), и находит такие вопросы и ответы «праздным занятием, равно ничего не объясняющим и недостойным названия «объяснительное чтение»².

Признавая пользу объяснительного чтения с остановками и беседами по поводу каждой фразы лишь для первого года обучения, Балталон говорит, что, распространенное на все три года начального обучения, оно вырождается на практике «в совершенную ненужность». Словотолковательные упражнения, стремление посредством бесчисленных и беспрестанных вопросов насаждать в душах детей отвлеченные понятия Балталон называет величайшим методическим заблуждением, забвением истинных воспитательных задач чтения на уроках родного языка.

Второй пункт возражений Балталона против установившихся в школьной практике приемов чтения — классные хрестоматии, которые, по его мнению, являются «одним из тяжелых камней, лежащих на пути к правильной постановке воспитательного детского чтения»³.

Хрестоматии представляют собой «нечто крайне искусственное по своему составу и ложное с точки зрения воспитательной и художественной». Они не производят никакого воспитательного воздействия на восприимчивую душу ребенка, иссушают чувство, давят детскую мысль в искусственных тисках. Хрестоматии предлагают учащимся материал, не согласованный с особенностями их возраста, не соответствующий их «эмоциональной, впечатлительной природе и любознательности».

Так характеризует Балталон русские книги для классного чтения и предлагает чтение статей по этим книгам заменить чтением целых художественных произведений. При этом Балталон не делает никакого исключения для начальной школы. Он даже подчеркивает, что недостатки хрестоматий, принятых в начальной школе и в младших классах средней школы (до 14-летнего возраста), одни и те же.

Свои доводы против хрестоматийного материала для классного чтения Балталон подкрепляет данными анкеты, проведенной им среди учащихся нескольких школ: около 93% всех учащихся высказали предпочтение «длинным» рассказам перед «короткими».

Сущность всего сказанного в брошюре Балталон резюмирует в следующих положениях:

«а) Преподавание русского языка в школах всех типов должно иметь характер не только образовательный, но и воспитательный, оказывать влияние не только на ум, но и на чувство учащихся.

б) В основу преподавания русского языка должно быть положено чтение, имеющее целью: 1) развить сознательное и живое отношение к читаемому, подготовляя таким путем в юношестве активный интерес к художественной и научной литературе; 2) пробуждать религиозное, нравственное и эстетическое чувство, любовь к родине, уважение к труду и науке; 3) знакомить с картинами родной природы и быта, а также с природой и жизнью отдельных стран.

¹ Ц. Балталон, Воспитательное чтение как основа преподавания русского языка в семье и школе. М., 1901, стр. 10.

² Там же, стр. 10.

³ Там же, стр. 11.

в) С этой целью средоточием преподавания русского языка необходимо сделать *классное чтение самим преподавателем в школе и воспитательницей в семье* цельных по своему содержанию статей и рассказов, преимущественно из художественных, соответствующих, по своему содержанию и языку, степени развития учащихся и указанным воспитательным целям чтения»¹.

Признавая за чтением воспитывающее значение, смотря на чтение как на одно из важнейших средств ознакомления учащегося с окружающим его миром, Балталон не говорит, собственно, ничего нового и лишь повторяет то, что, начиная с Ушинского, говорили лучшие представители методики объяснительного чтения. В школьной практике времени Балталона эти основные положения методики чтения часто забывались, и в том, что Балталон напоминал об этих положениях и пропагандировал их, и заключалось основное, прогрессивное значение его выступления.

Принципиальное отличие взглядов Балталона от взглядов методистов 60—70-х годов заключается в отрицательном отношении его к развитию логической мысли учащихся на уроках чтения, т. е. к тому, что со времени Ушинского считалось одной из задач классного объяснительного чтения и что нашло крайнее свое выражение в методике Тихомирова.

В требовании свести классное чтение к чтению цельных статей и рассказов и упразднить классные хрестоматии Балталон не знает предшественников. Но насколько это требование было осуществимым, можно судить по тому факту, что, несмотря на довольно многочисленные попытки последователей Балталона заменить хрестоматии в школе изданием особых библиотечек, хрестоматии до настоящего времени продолжают существовать не только в начальной, но даже и в средней школе.

Последнее из положений Балталона: «Господствующий в настоящее время способ обучения грамотному письму должен уступить свое место письменному изложению, а так называемое объяснительное чтение — чтению воспитательному»².

В чем же именно состоят уроки воспитательного чтения по Балталону? В своей брошюре он обрисовал следующий ход этого «основного звена преподавания»:

Учитель читает детям рассказ, вполне удовлетворяющий требованиям художественным, воспитательным и образовательным. Чтение это занимает в среднем от 30 до 50 минут. Иногда, по словам автора, оно «захватывает собою два урока подряд». За чтением следует урок (или часть урока), посвященный составлению письменных заметок и плана прочитанного рассказа, затем — урок-беседа преподавателя о прочитанном, имеющая целью или воспроизведение учащимися главнейших мест рассказа, или комментирование прочитанного учащимися, или, наконец, оценку ими явлений жизни, изображенных в рассказе, а также достоинств и недостатков самого рассказа. Вслед за этим идут несколько уроков, посвященных письменному изложению, в соединении с обучением орфографии и слогу. После письменного изложения может следовать урок исправления ошибок.

В приведенных для иллюстрации этой схемы примерных разработках уроков Балталон отводит на чтение рассказа Мамина-Сибиря-

¹ Ц. Балталон, *Воспитательное чтение как основа преподавания русского языка в семье и школе*. М., 1901, стр. 45—46.

² Там же, стр. 47.

ка «Кара-Ханым» — более 1 часа, на чтение другого рассказа того же автора «Зимовье на Студеной» — тоже более 1 часа, чтение рассказа Станюковича «Пожар на корабле» потребует, по словам автора, «не более 1 часа». Какая массовая начальная школа могла применять в повседневной работе, хотя бы и в старших своих классах, рекомендованную Балталоном методику чтения?

Автор обзора методов объяснительного чтения Левитский совершенно правильно писал: «То, что Балталон рекомендует вместо объяснительного чтения, т. е. литературные беседы, пригодно только в занятиях со старшими детьми»¹.

Не входя в обсуждение, насколько схема уроков воспитательного чтения Балталона соответствовала условиям работы гимназий и других средних учебных заведений, укажем, что начальную школу система уроков Балталона не могла удовлетворить ни в малейшей степени, хотя он не уставал повторять, что объяснительное чтение должно быть заменено «воспитательным» чтением *во всех без исключениях звеньях школы*.

Несмотря на недостатки положительной программы Балталона, выступлению его суждено было сыграть большую роль в истории методики чтения в русской школе, правда, значительно меньшую в начальной школе, чем в школе средней. Вокруг поднятых Балталоном вопросов возникли споры. Вопросы об объяснительном и воспитательном чтении стали обсуждаться на съездах преподавателей и на учительских курсах. Защитники объяснительного чтения и противники его выступали в печати со статьями и целыми книгами, посвященными вопросам методики чтения. Споры эти заняли собою больше десятилетия.

Сам Балталон не устает пропагандировать свои взгляды и в печати, и в личных выступлениях на различных съездах.

В 1903 г. он выступает на первом съезде преподавателей военно-учебных заведений. Высказываясь по докладам Ельницкого и Малышева, отстаивавшим позиции объяснительного чтения, Балталон настаивает на отказе от старого термина «объяснительное чтение», тесно связанного с «нежелательными приемами» преподавания, и замене его новым — «воспитательное чтение». Хрестоматии для чтения как средневековой пережиток, от которого нельзя ожидать серьезного воспитательного воздействия, он предлагает заменить школьной детской библиотекой. При этом Балталон не соглашался и с мнением, что цельные статьи могут являться дополнением к хрестоматийным отрывкам, и настаивал на том, что чтение цельных произведений должно быть основой всего курса.

Балталон выступает и на других съездах, из которых отметим I Всероссийский съезд учителей городских училищ, на котором много внимания было уделено вопросам чтения (доклад Костина «Необъяснительное чтение» и др.). Этот съезд принял решения, в общем поддерживавшие предложения Балталона.

В 1911 г. Ц. П. Балталон (совместно с В. Балталон) выпускает второе издание своей книги под названием «Беседы по методике начального обучения. Воспитательное чтение». Материал в этом издании значительно расширен, добавлены новые главы об экспериментальном исследовании классного чтения, о популярно-научных чтениях в начальной школе, добавлены разработки урока, указана литература для воспитательного чтения. Предисловию, да и самому изложению книги,

¹ А. Левитский, О методах объяснительного чтения, журн. «Русская школа», 1914, № 11.

придан полемический характер. Указав на успехи идеи воспитательного чтения за последние годы, Балталон возражает критикам рекомендованной им системы и в первую очередь А. Д. Алферову («Родной язык в средней школе»).

Во II издании книги Балталона практика объяснительного чтения получила, пожалуй, еще более резкую характеристику. Прерывание чтения вопросами по поводу отдельных слов, предложений и отрывков он называет «отжившим типом чтения», «остатком схоластического средневекового способа обучения». Из числа дополнений, которые внесены Балталоном во II издание своей книги, отметим неосновательное, с нашей точки зрения, утверждение, что понятие об объяснительном чтении «вошло в школьный обиход в период общественной реакции и упадка педагогической мысли, наступившего после 60-х годов и Ушинского, когда были сделаны попытки заменить психологическую педагогику внешней техникой обучения»¹. Добавление это находится в некотором противоречии с тем, что сказано было Балталоном уже в I издании «Воспитательного чтения»: «Упражнение в объяснительном чтении, возникшее у нас в 60-х годах, имело очень основательный, симпатичный источник...»² (курсив наш. — Е. К.).

Из материалов, приведенных в начальных главах настоящей работы, видно, что объяснительное чтение, зародившееся в практике русской школы еще в конце 50-х годов, получило широкое распространение в школах при Ушинском и отчасти благодаря Ушинскому. Указание Балталона на то, что объяснительное чтение вошло в быт школы лишь после Ушинского и в противовес его педагогике, мы рассматриваем как своего рода полемический прием, использованный автором в споре со сторонниками объяснительного чтения. К сожалению, это утверждение автора книги, пользовавшейся в последующие годы довольно большой популярностью, воспринято было многими методистами и способствовало распространению неправильного мнения о начальном периоде объяснительного чтения, о чем уже была речь выше, в главе об Ушинском.

Свои взгляды на то, каким должно быть чтение в школе, Балталон во многом основывает на «Слове в защиту живого слова» Шереметевского. В книге «Воспитательное чтение» мы неоднократно встречаемся с цитатами из этой статьи Шереметевского или со ссылками на нее.

К началу XX столетия «Слово в защиту живого слова» получило широкую известность в педагогических кругах. Выступление Шереметевского против «злоупотреблений» объяснительного чтения получило одобрение методистов средней и начальной школы. Но предложения Шереметевского не встречали единодушного одобрения, во всяком случае, в кругах методистов начальной школы. В чем именно заключались их возражения? Прежде всего, не встретило сочувствия предложение Шереметевского о замене названия «объяснительное чтение» другим названием.

«Термин тут не при чем, — читаем у Тростникова. — Каким другим его ни замени, неопытный и неразумный учитель станет объяснять то, что не нужно объяснять, более запутает, чем объяснит»³.

Тот же М. Тростников считает, что в «излишнем элементаризме» и «неразумном энциклопедизме» повинно не само объяснительное чте-

¹ Ц. и В. Балталон, Воспитательное чтение, изд. 2-е, М., 1911, стр. 43.

² Ц. Балталон, Воспитательное чтение как основа преподавания русского языка в семье и школе, М., 1901, стр. 11.

³ М. Тростников, Обучение чтению, правильному, сознательному и выразительному, журн. «Русская школа», 1901, № 5—6, стр. 190.

ние, а те, которые неумело пользуются средствами объяснительного чтения.

Шереметевский призывал учителей вести занятия по чтению в классе так же, как ведет чтение мать в семье. Балталон полностью принимает этот призыв, сочувственно цитируя соответствующие места из статьи Шереметевского. Но критика с полным основанием указывала, насколько такой прием неудобен для начальной школы.

«Шереметевский упустил из вида то обстоятельство, — писал М. Демков, — что образованная мать имеет в семье 2—3 детей, степень развития которых она знает, а в народной школе надо заниматься с 40—50 учащимися, и если здесь предоставить детям останавливать чтение на непонятных словах и выражениях, то результат получится плачевный»¹.

Таковы основные возражения против предложений Шереметевского со стороны деятелей начальной школы. Статью «Слово в защиту живого слова» они признавали полезной, главным образом, в критической ее части. М. И. Демков, например, называет ее «замечательной». Положительная же программа Шереметевского удовлетворять массовую начальную школу не могла.

Выступление Балталона имело значительно больший резонанс среди педагогов начала XX столетия. Методистов русского языка оно разбило на два лагеря: сторонников воспитательного чтения и защитников прежней системы классного объяснительного чтения. Так же, как и при обсуждении статьи Шереметевского, большая часть методистов начальной школы осталась на прежних своих позициях и указывала на невозможность осуществить предложения Балталона в практике начальной школы.

Не станем повторять здесь всех доводов, приводившихся в русской методической литературе против предложений Балталона, и ограничимся лишь теми возражениями, которые исходили от методистов начальной школы и представляются нам наиболее типичными и объективными.

а) После реферата Балталона в педагогическом обществе при Московском университете редакция журнала «Педагогический листок» (редактор Д. И. Тихомиров) дала информацию об этом и сопроводила ее примечанием, которое представляет собою весьма содержательный, умный и основанный на серьезном понимании задач и возможностей начальной школы ответ по существу реферата Балталона. Приводим это примечание полностью:

«Вполне разделяя мысль почтенного референта о важном воспитательном значении классного чтения законченно-цельных художественных произведений и о безусловной необходимости введения таких чтений в круг классных занятий не только в средней, но и в низшей школе (заметим кстати, что во многих *начальных* школах это делается и теперь), мы в то же время находим, что такое чтение повестей, рассказов, очерков и т. п. ни в каком случае не может исключать и заменять собою чтения и разбора (особенно же в *начальных* школах) *небольших хрестоматийных статей* и даже отрывков, так как этот последний род занятий имеет свои определенные задачи. Оба рода чтения одинаково важны и необходимы и должны быть введены одновременно и в тесной между собой связи. В такую тесную связь с классным чтением должно быть поставлено и самостоятельное *внеклассное*

¹ М. Демков, Начальная народная школа, М., 1911, стр. 213.

чение учениками произведений художественной и популярно-научной литературы»¹.

Несколько лет спустя Д. И. Тихомиров развил эти положения в интересной статье «Выработка умения читать самостоятельно»². Он говорит о том, что сторонники чтения в классе крупных произведений образцовых писателей забывают о силах детей на первых ступенях школьного учения и не принимают в расчет общие задачи чтения в начальной школе, обязывающие учителя и научить детей сознательному чтению и дать им некоторый законченный круг знаний и впечатлений.

б) В той же статье Тихомиров отвечает и на критику приемов катехизации при объяснительном чтении. Соглашаясь, что излишняя дробность и многочисленность вопросов, предлагаемых при разборе статьи на уроках объяснительного чтения, должны быть осуждены, Тихомиров признает законным правило: «Чем меньше развит и опытен в чтении ученик, тем более он нуждается в помощи учителя, тем с большим числом вопросов приходит к нему на помощь учитель». Тихомиров считает, что число вопросов учителя при чтении должно сокращаться по мере развития ученика и приобретения им навыков чтения, и ученику должно предоставляться все больше самостоятельности. «Школа только тогда исполнит свою просветительную задачу,— пишет Тихомиров,— когда путем целесообразно и планомерно построенной системы упражнений в чтении постепенно и последовательно научит и приучит ученика с интересом читать произведения художественно-литературные и популярно-научные, научит и приучит читать и думать в связи, читать и чувствовать, читать и всецело воспринимать и усваивать содержание прочитанного»³.

в) Большинство методистов начальной школы признавало хрестоматии незаменимым пособием при обучении родному языку (и, конечно, не потому, что некоторые из них являлись авторами хрестоматий, как об этом говорил Балталон)⁴. Вся школьная практика последующих лет вполне оправдала их мнение, в настоящее время хрестоматии прочно вошли в практику нашей школы, и едва ли есть необходимость приводить доводы в доказательство того, что в вопросе о хрестоматиях прав был не Балталон, а его противники. Самые ближайшие последователи Балталона еще при жизни последнего принялись за составление хрестоматий (например, Г. Г. Тумим), подтвердив этим несостоятельность отрицания пользы хрестоматий для школы.

г) «Воспитательное чтение» и «объяснительное чтение» — совсем не противоречивые понятия; противопоставление воспитательного чтения объяснительному основано на недоразумении; то, что понимают под воспитательным чтением, является лишь одним из необходимых элементов чтения объяснительного, — таково следующее возражение против книги Балталона.

Из многочисленной группы лиц, указывавших на отсутствие противоречий между «воспитательным» и «объяснительным» чтением, считаем необходимым выделить В. П. Вахтерова. Его статья «Объяснительное чтение с воспитательной точки зрения», опубликованная в

¹ Журн. «Педагогический листок», 1901, кн. 2, стр. 223.

² Д. И. Тихомиров, Выработка умения читать самостоятельно, журн. «Педагогический листок», 1909, кн. 2—4.

³ Там же, кн. IV, стр. 249.

⁴ В предисловии ко II изд. книги «Воспитательное чтение» Балталон писал: «Естественными сторонниками хрестоматийного способа являлись составители новых хрестоматий», «Воспит. чтение», изд. 2-е, М., 1911, стр. V.

1901 г. в журнале «Образование», является, с нашей точки зрения, наиболее обоснованным и серьезным ответом на книгу Балталона. Все примеры, приведенные в ней, и основной вывод Вахтерова имеют целью доказать положение: объяснительное чтение вполне совместимо с воспитательной работой среди учащихся, задача воспитания подрастающего поколения — одна из основных задач, стоящих перед объяснительным чтением.

Эта небольшая и незаслуженно забытая в методической нашей литературе статья Вахтерова представляет собою значительный интерес и не может быть обойдена в историческом обзоре трудов русских методистов по вопросам объяснительного чтения. Основная линия методики объяснительного чтения в начальной школе, линия Ушинского — Водовозова — Бунакова — Тихомирова, высоко ценивших в объяснительном чтении его образовательно-воспитательное значение, нашла в лице одного из лучших методистов начала XX в. — Вахтерова — горячего сторонника.

Статья Вахтерова начинается кратким изложением задач, стоящих перед объяснительным чтением «на самых первых порах обучения». Вот они, эти задачи:

«Развить в учениках привычку и потребность не читать бессмысленно, а раскрывать содержание прочитанного. Каждое слово должно вызывать в уме ученика понятие, соответствующее этому слову; каждая фраза — соответствующую мысль и вся статья — соответствующее содержание... Неопустительно заботиться о том, чтобы всякая прочитанная фраза, всякое слово непременно прошло через сознание ученика.

Путем постепенных и последовательных упражнений научить детей размышлять о содержании прочитанного...

При чтении образной речи помочь детям представить эти образы в воображении... Работать над речью учащихся, отучать их «от натянутых сравнений, от грубых выражений, заменяя их понятными, но правильными оборотами речи»¹.

Большая часть статьи Вахтерова посвящена вопросу об объяснительном чтении художественных произведений, о воспитательной работе в связи с чтением художественных произведений. В задачи уроков объяснительного чтения Вахтеров включает и задачу воспитания: преобразование, усовершенствование и направление чувств ребенка. Воспитание из учащихся «бодрых, работоспособных людей, с светлым взглядом на жизнь, с верою в свои силы, с желанием работать, с надеждою на лучшее будущее» — это имеет, по словам Вахтерова, самое тесное отношение к объяснительному чтению.

«Дети способны почувствовать красоту добра и правды, красоту великодушия, искренности, мужества, стойкости в своих убеждениях и пр., словом, красоту человеческой души, если эта красота выражена в простых и ярких образах...».

«В жизни так часто хорошее перепутывается с дурным, что нужен известный навык, чтобы разобраться в фактах жизни или книги, — нужен навык, чтобы отличить важное и существенное от маловажного и второстепенного, нужен, наконец, известный навык, чтобы распознать промежуточные ступени между очевидным добром и очевидным злом. И таких навыков дети не имеют и, предоставленные себе, не могут иметь»².

¹ В. П. Вахтеров, *Объяснительное чтение с воспитательной точки зрения*, журн. «Образование», 1901, № 1, стр. 100—101.

² Там же, стр. 101—102.

Так рассуждая, Вахтеров делает вывод, что во всех подобных случаях ребенку необходимы помощь и руководство учителя, и ставит перед чтением статей, рассчитанных на развитие нравственного чувства, такие две задачи:

а) Постепенно упражнять детей в различении «промежуточных ступеней между очевидным для ребенка добром и очевидным злом». Начинать с наиболее резких и ярко выраженных случаев, с контрастов и потом путем упражнений научить различать добро и зло в очень сложных и очень запутанных случаях.

б) Рельефнее выставлять воспитывающие образы статьи, не давать второстепенным и случайным образам заслонять собою главное и существенное. Фиксировать внимание класса именно на этих образах. Ярче освещать их путем наводящих вопросов и бесед. Не разбрасываться в объяснениях, оставлять без внимания те моменты статьи, которые не имеют никакого отношения к основной задаче.

Поставив эти две задачи, Вахтеров дает ряд указаний, как при чтении различных статей из детских хрестоматий можно воспитывать у них полезные чувства и качества.

В заключение — вывод: «Таким образом, при внимательном и вдумчивом отношении учителя, уроки объяснительного чтения могут широко служить целям воспитания»¹.

Очень содержательная статья, чрезвычайно просто и убедительно доказывающая всю неосновательность попыток найти в «воспитательном чтении» балталоновского типа замену объяснительному чтению в русской начальной школе!

Таким образом, книга Балталона «Воспитательное чтение», сильная в своей критической части, не могла предложить начальной школе никакой новой, приемлемой для нее методики чтения. «К сожалению, — остроумно замечает о книге Балталона один из авторов методик русского языка, — в этой книге слишком много лиризма, полемических приемов и предвзятости мысли, а потому сравнительно мало убедительности»².

Конечно, выступление Балталона имело определенное положительное влияние на школу. Оно всколыхнуло учителей, разбудило интерес к вопросам методики чтения, вызвало оживленный обмен мнений по такому существенному для школы вопросу, как чтение.

Споры об объяснительном чтении в учительской среде в самом начале нашего столетия были настолько распространенным явлением, что нашли отражение даже в художественной литературе. В рассказе Сергеева-Ценского «Погост», написанном в сентябре 1902 г., находим следующий разговор учителей, вернувшихся с летних курсов:

«Я вот в чем не согласен с Тиховым, — заговорил высокий учитель. — Объяснительное чтение — основа русского языка, конечно. Но ведь в низшей школе это — энциклопедия разных знаний... По-моему, нужно читать не художественные произведения, а по истории, по географии, по зоологии, что ли... Сведения нужно давать, а не «Что ты спишь, мужичок?» Что мужичок спит, — это они и без нас знают.

— Чудак ты какой, — заволновался низенький, и все заспорили о значении объяснительного чтения...»³.

¹ В. П. Вахтеров, Объяснительное чтение с воспитательной точки зрения, журн. «Образование», 1901, № 2, стр. 43.

² Н. К. Кульман, Методика русского языка, изд. 5-е, П., 1915, стр. 221.

³ С. Сергеев-Ценский, Избранное, М., 1938, стр. 64—65.

К вопросу о влиянии «Воспитательного чтения» Балталона на постановку классного чтения в начальной школе мы вернемся в дальнейшем изложении.

3. ПОИСКИ ПУТЕЙ УЛУЧШЕНИЯ ПОСТАНОВКИ ОБЪЯСНИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ. — ВЫСТУПЛЕНИЯ И. И. ТРОЯНОВСКОГО И В. А. ФЛЕРОВА. — НОВЫЕ ПРИЕМЫ В ОБЪЯСНИТЕЛЬНОМ ЧТЕНИИ. — КНИГИ ДЛЯ КЛАССНОГО ЧТЕНИЯ В ПРЕДРЕВОЛЮЦИОННОЙ ШКОЛЕ

Предреволюционные годы представляют собою чрезвычайно интересный и очень мало изученный период в жизни начальной русской школы. Увеличение количества земских школ, попытки разрешить проблему всеобщего начального обучения в России придавали особое значение вопросу о качестве обучения в школе, о необходимости улучшить, усовершенствовать приемы и методы этого обучения.

«Мы переживаем сейчас, — пишет Д. И. Тихомиров в 1910 г., — такое оживление, такой подъем, как и в памятные теперь для немногих 60-е годы. Современное движение, как и в эпоху Ушинского, вновь протестует прежде всего против всего мертвенного и мертвящего, что наследовала наша школа от ближайшего к нам периода вынужденного застоя; против всего мертвенно-недоступного и непонятного детям..., что свило себе гнездо в каждом из предметов школьного учения; против всего мертвящего, что есть в рутинных приемах преподавания, против тупой школьной учебы...»¹.

В педагогической литературе много пишут о «новой» школе, противопоставляя ей школу «старую», о приемах и методах преподавания, соответствующих духу новой школы. Вопросы методики классного чтения привлекают всеобщее внимание. В обсуждении их принимают участие не только педагоги различных специальностей (например, биологи Трояновский, Герд), но и психологи (А. П. Нечаев) и даже писатели². Со страниц педагогических журналов не сходят вопросы, поднятые Шереметевским и Балталоном. Предпринимаются практические шаги к проведению в жизнь начал «воспитательного чтения». Издаются книжки для детского чтения, имеющие своей задачей быть заменой классным хрестоматиям.

Вот что рассказывает А. Левитский об учителях, отменивших объяснительное чтение даже в I и II отделениях начальной школы:

«Учителя..., наскоро пройдя букварь с учащимися, снабжали детей книжками для домашнего чтения, предоставляя обменивать их чуть ли не каждый день. Словом, на место объяснительного чтения в классе выдвигалось внеклассное чтение... Классного чтения такие учителя почти не вели, отчасти из антипатии к старым методам, но еще больше потому, что их не удовлетворяло содержание хрестоматий... Результаты получились неплохие, но несколько односторонние: ученики развивались скорее в общественном отношении, даже чтение с внешней стороны бывало удовлетворительно, но письмо значительно отставало, да и речь детей мало совершенствовалась, оставаясь какой-то грубоватой...»³.

Предложенная Балталоном система «воспитательного чтения», вследствие явной своей односторонности, не могла, конечно, разрешить проблемы классного чтения в начальной школе. Несмотря на неодно-

¹ Д. И. Тихомиров, Современные задачи начальной школы, журн. «Педагогический листок», 1910, № 6, стр. 402—404.

² А. Левитский, О методах объяснительного чтения, журн. «Русская школа», 1914, № 11.

³ Там же.

кратные попытки издания детских книжек, соответствующих целям «воспитательного чтения», оно не нашло в начальной школе широкого применения. Однако благотворное влияние выступлений Балталона несомненно: больше внимания стало уделяться воспитанию детей средствами художественной литературы, учителя стали проявлять больше интереса к постановке внеклассного чтения учащихся, предпринимать конкретные шаги к организации этого дела.

Небесполезной оказалась и строгая критика Балталоном хрестоматий старого типа: она обратила внимание на излишнее увлечение отрывками, особенно в хрестоматиях для средней школы, на наличие в некоторых хрестоматиях материала, явно устаревшего и помещавшегося в них в силу известной традиции.

Вопрос об объяснительном чтении продолжает обсуждаться на многих съездах и совещаниях. Быть ли объяснительному чтению? Чем его заменить? Преподаватели средней школы ответы на эти вопросы дают чаще всего в духе идей, высказанных Балталоном. Деятели начальной народной школы обычно были более умеренными в своих решениях.

В ряде съездов и совещаний, занимавшихся в начале XX столетия вопросами объяснительного чтения в начальной школе, необходимо отметить совещание директоров и инспекторов народных училищ Виленского учебного округа, проведенное в 1907 г. под руководством В. А. Флерова. Решения этого совещания были опубликованы всеми педагогическими журналами и имели далеко не местное значение.

Обсуждая вопрос о расширении программ начальной школы и учитывая, что, по указаниям Министерства народного просвещения, сведения по истории, географии и естествознанию должны сообщаться на уроках объяснительного чтения, совещание признало желательным внести бóльшую определенность в программу чтения. Совещание высказалось за предоставление учителям права «изменять объем сведений по программе, а при благоприятных условиях вводить по названным выше предметам особые учебники, специально составленные для начальных школ»¹.

В 1909 г. на Петербургских общеобразовательных учительских курсах была организована специальная комиссия по объяснительному чтению. Этой комиссией вынесены были такие постановления:

«а) Объяснительное чтение в соединении с мироведением должно занимать первостепенное положение в ряду других предметов в курсе начальной школы.

б) Имея конечною практическою целью подготовку учащихся к самостоятельному пользованию книгой, объяснительное чтение вместе с тем должно быть направлено на развитие детей в умственном, нравственном и эстетическом отношениях и на развитие языка»². Кроме уроков чтения, комиссия признает еще необходимым особые предметные уроки. Таким образом, комиссия эта признала необходимым сохранить за объяснительным чтением широкое образовательное воспитательное значение.

В 1910 г. при Московской городской думе, под председательством Н. В. Чехова, работала комиссия, составлявшая программу начальной школы с 4-годовалым сроком обучения. Большие разногласия в комиссии вышли по вопросу о содержании объяснительного чтения и о возможности выделения в курсе начальной школы в качестве отдельных

¹ Журн. «Народное образование в Виленском учебном округе», 1908, № 2.

² А. Сковорцов, Наша школа, журн. «Педагогический листок», 1909, кн. 8.

предметов истории, географии и естествознания. Когда большинство членов комиссии признало такое выделение необходимым, Д. И. Тихомиров, не согласный с таким решением, объявил о своем выходе из состава комиссии¹.

Так, на различных съездах и совещаниях делаются попытки решить вопрос об улучшении постановки объяснительного чтения.

Остановимся еще на двух выступлениях, направленных против недостатков объяснительного чтения и имеющих в виду постановку его на более разумных началах, — на статьях И. И. Трояновского и В. А. Флерова.

Сначала в статье «О преподавании родного языка в младших классах коммерческих училищ»², а потом в своей книге «Педагогические этюды» (статья «О достижении сознательного чтения») Трояновский, опираясь на данные психологии, указывает, на какие моменты урока объяснительного чтения необходимо обратить особое внимание, чтобы обеспечить усвоение произведения и избавиться от катехизических бесед, к которым Трояновский относится так же отрицательно, как Шереметевский и Балталон.

Необходимое условие для восприятия статьи учащимися — внимание. Надо устранить все, что отвлекает учащихся от предстоящей им работы. Надо создать у них «настроение ожидания», которое является существенным признаком внимания произвольного. В результате у учащихся создается интерес. Для достижения этих условий преподаватель должен перед чтением статьи дать учащимся ясное и вполне определенное понятие, чего они могут ожидать от этого чтения.

Рассуждая так, Трояновский на первое место среди других приемов, обеспечивающих восприятие учащимися новых образов, выдвигает предварительную работу: беседа, рассказ учителя, рассмотрение картины или предмета.

Указание на важность предварительной, перед чтением статьи, беседы делается в истории методики русского языка не впервые. О предварительных беседах писал в свое время Ушинский, предварительными беседами увлекался на своих уроках Бунаков, о значении предварительных бесед он неоднократно писал в журнале «Русский начальный учитель», консультируя работы учителей и ведя дискуссию с Барановым. В постановке вопроса о предварительной беседе у Трояновского новыми были лишь установка на создание у детей в результате беседы «настроения ожидания» и расчет на то, что предварительная беседа избавит учителя от необходимости прибегать к катехизации после прочтения статьи.

В качестве второго средства к осознанию учащимися содержания статьи Трояновский рекомендует иллюстрирование прочитанного.

В критике потом с полным основанием указывалось на односторонность разрешения вопроса об объяснительном чтении у Трояновского: и примеры его и установка на «настроение» показывают, что автор имел в виду лишь чтение поэтических произведений описательного характера. По меткому выражению А. Е. Грузинского, весь психологический фундамент Трояновского — не что иное, как «очень мудрые речи о простых вещах». По мнению Грузинского, «то, что предлагал Трояновский, делает каждый учитель, обладающий хоть малейшим чутьем,

¹ Н. В. Чехов, Из воспоминаний о Д. И. Тихомирове, журн. «Педагогический листок», 1915, VII.

² Журн. «Русская школа», 1904, № 5—6.

но делает это просто, без расчленения на внимание, внушение, на-
строение и т. д.»¹.

Для школы в статьях Трояновского была полезной и критика ошибок в проведении уроков объяснительного чтения, и детальная разработка вопроса о предварительной беседе перед чтением, но дать удовлетворительное решение сложной проблемы об объяснительном чтении эти статьи, конечно, не могли.

Наиболее яркое выступление с критикой недостатков чтения в последующее время принадлежит Вс. А. Флерову. В статье «Как не надо учить читать и писать», напечатанной в 1909 г. в «Журнале Министерства народного просвещения» и до 1917 г. выдержавшей еще три издания, Флеров подвергает осмеянию приемы старинной школы, приводящие детей к чтению бессознательному или полусознательному, приемы, от которых все еще не была свободна педагогическая практика его лет. Основной порок общепринятых приемов классного чтения Флеров видит в обилии всякого рода объяснений: «Объяснения, объяснения и объяснения. Речь учителя льется без удержу и без конца. А книжка уже закрыта и лежит опять забытая»².

Он разбирает урок одного из популярных методистов К. Ельницкого — «Песня пахаря», опубликованный в журнале «Начальное обучение»³, урок действительно неудачный, очень сложный по построению, состоящий из большого количества (12-ти) плохо связанных между собою частей. В уроке Ельницкого — мелочная разработка каждой части, злоупотребление объяснениями, ненужное пересказывание, «отводящие» вопросы (например, само название стихотворения «Песня пахаря» объясняется двумя примерами: колыбельная песня матери и песня кочевника-киргиза). В уроке этом много разнообразных и детально разработанных занятий, «словесный поток», по выражению Флерова, но нет главного: он не учит читать, не приучает детей во время самого процесса чтения «вдумываться в читаемое и переживать те психические состояния, какие переживал автор читаемой статьи»⁴. Свои выводы Флеров формулирует в виде следующих, получивших потом большую известность, советов, как не надо учить читать:

«Не надо на уроке позабывать о книжке и о читаемой статье. Ни на минуту.

Не надо отвлекать внимания детей-читателей от содержания читаемого ни посторонними рассказами, ни неподходящими объяснениями, ни вопросами «отводящими».

Не надо выяснять отдельных слов и выражений вне текста читаемого, вне связи с рисуемой словами картиной или мыслью.

Не надо увлекаться на уроке чтения объяснениями.

Не надо забывать, что на уроке чтения прежде всего должно обучать детей читать»⁵.

В этих советах Флерова, иначе и в очень острой форме, повторяются положения Шереметевского, тоже видевшего основное зло уроков чтения в обилии ненужных объяснений и в неумеренной катехизации при этих объяснениях.

Но Флеров обратил внимание еще на один недостаток уроков чте-

¹ А. Е. Грузинский, Методика русского языка и литературы, 1917, стр. 58.

² Вс. Флеров, Как не нужно учить читать и писать, изд. 3-е, М., 1917, стр. 15.

³ К. Ельницкий, Объяснение стихотворения «Песня пахаря», журн. «Начальное обучение», 1909, № 1.

⁴ Вс. Флеров, Как не надо учить читать и писать, изд. 3-е, М., 1917, стр. 16.

⁵ Там же.

ния в начальной школе. Он поставил вопрос: всякое ли чтение должно сопровождаться пересказом, как это обычно делалось и на практике и в общепринятых методических пособиях?

Мы видели, что Ушинский еще в 60-е годы настаивал на необходимости соединять чтение и пересказ прочитанного, видя в этом одно из средств осознания прочитанного и развития речи («дара слова») учащихся.

Пересказ занял потом прочное место на уроках чтения и стал применяться при чтении всех без исключения произведений, хотя бы эти последние и не давали, собственно, материала для упражнений в пересказе. Применяясь к «экзаменационным требованиям», учителя усердно натаскивали детей в умении пересказывать тотчас после прочтения статьи, и на практике пересказ часто обращался в совершенно механическое воспроизведение прочитанного. По словам Флерова, внимание чтеца, уверенного в том, что его обязательно заставят пересказать, сосредоточивается не на содержании читаемого, не на образах, не на мыслях и чувствах, а на тексте. При ежедневном натаскивании учеников в приеме «прочитай — расскажи» работает память зрительная, слуховая, память слов, и ученик приучается «читать, но понимая, и говорить, не думая».

Приходя к заключению, что пересказ в некоторых случаях, особенно при чтении лирико-описательных произведений, даже вредит «чтению-восприятию», Флеров формулирует свои возражения против пересказывания на уроках чтения:

«Не надо заставлять пересказывать читаемое, не помоги предварительно воспринять содержание его.

Не надо злоупотреблять пересказом при чтении стихотворений»¹.

Еще одна особенность выступления Флерова, резко отличающая его от критики Шереметевского и Балталона. Шереметевский критиковал схоластические приемы катехизации и видел спасение в выразительном чтении и создании «школы живого слова». Балталон выступал против системы объяснительного чтения, предлагая иную систему, названную им воспитательным чтением. Флеров, подвергая не менее резко разбор отдельные образцы объяснительного чтения и характеризуя постановку уроков чтения в начальной школе, предлагает руководствоваться некоторыми общими положениями, касающимися приемов ведения уроков чтения, причем не имеет в виду непременно урок *объяснительного чтения*, а вообще *урок чтения*. «Перед нами, — пишет он, — урок чтения. Назовите его «объяснительным», «воспитательным» или еще как, — во всяком случае это — урок чтения»².

Флеров считает, что дело не в названии и не в противопоставлении «объяснительному чтению» «чтения воспитательного». Указывая, что если в теоретической разработке вопроса о чтении «наблюдается колебание, смена взглядов и даже взаимное отрицание», Флеров находит, что на практике, в школах вопрос о чтении решается еще менее удачно: «... Приемы» чтения «объяснительного», «воспитательного» или «художественного» на практике, в руках учителей, часто обращаются, в зависимости от тех или иных условий, в нечто, не имеющее ничего общего с истинными задачами чтения»³. Таким образом, В. А. Флеров, прекрасно знакомый с тем, как фактически обстояло дело с чтением в народной школе, в иную плоскость переносит само обсуждение вопроса, поднятого выступлениями своих предшественников.

¹ В. Флеров, Как не надо учить читать и писать, изд. 3-е, М., 1917, стр. 16.

² Там же, стр. 6.

³ Там же.

Отношение Флерова к самой идее объяснительного чтения не может быть названо отрицательным. В этом мнении утверждает нас следующее место статьи Флерова:

«Горьким опытом познали старые учителя, к чему ведет эта словесная гимнастика «по поводу прочитанного». Не раз мне приходилось наблюдать ироническую улыбку на устах такого учителя в ответ на мои вопросы о том, почему-де не практикуете объяснительного чтения. Объяснительное чтение, возражали мне, хорошо в книжках да на образцовых уроках, а нам не до разговоров; послевай только научить читать... Печальное недоразумение»¹.

Флеров указывает, что результатом неправильного ведения уроков чтения является механическое чтение, механический пересказ. «Мы приучаем, — пишет он, — читать, не понимая, и говорит, не думая». И это вместо того, чтобы научить детей «читать-мыслить, читать-чувствовать, читать-жить»².

Так один из лучших методистов начала XX в. выступает против проявления формализма в классном чтении, и это роднит Флерова с нашим временем.

В начале XX в. русские учителя начинают заниматься на уроках чтения рисованием и лепкой.

Одним из пионеров в разработке этого вопроса можно считать Г. М. Шелепина, написавшего в 1907 г. брошюру «Объяснительное чтение, соединенное с рисованием, в начальной школе». Взгляды Шелепина на содержание объяснительного чтения в школе не представляют ничего оригинального. Разработанный им примерный план чтения мало чем отличается от общепринятых в начальной школе образцов, в частности, от тех, что имеются в методике Тихомирова. Интерес представляет лишь введение в обычные уроки объяснительного чтения рисования.

Шелепин смотрит на рисование как на один из эффективных приемов, способствующих более ясному и прочному усвоению и запоминанию детьми прочитанного.

«Мы не только прочитываем статью, — пишет он, — не только воспроизводим силою нашего воображения образы предметов, картины явлений и событий, о которых прочитали, но и рисуем их и, нарисовавши, созерцаем эти образы и картины на рисунках. Представления же, полученные от зрительных впечатлений, по данным психологии, бывают самые ясные и самые прочные....

Соединение объяснительного чтения с рисованием... дает ученикам полезную умственную работу, представляет случай к проявлению ими самостоятельных творческих сил в деле создания рисунков на основании прочитанного. Учителю же рисунки учеников дают прекрасный материал для определения силы мышления и воображения учеников, степени проникновения в смысл статьи, умения отличить существенное от несущественного»³.

Развивая дальше мысль о значении рисования на уроках чтения, Шелепин очень убедительно говорит о том, что соединение объяснительного чтения с рисованием делает работу учащихся более интересной, разнообразной и оживленной. Рисунок облегчает детям пересказ прочитанного, дает возможность подмечать характерные черты и подробности в предметах и явлениях. И еще один довод в пользу заня-

¹ Вс. Флеров, Как не надо учить читать и писать, изд. 3-е, М., 1917, стр. 10.

² Там же, стр. 14.

³ Г. М. Шелепин, Объяснительное чтение, соединенное с рисованием, в начальной школе, изд. 2-е, Вильна, 1910.

тий рисованием на уроках чтения приводит Шелепин: соединение уроков чтения и рисования облегчает труд учителя, работающего в начальной школе одновременно с несколькими отделениями.

Влияние сторонников введения рисования в уроки чтения было в школе предреволюционного периода весьма заметным. Все методики по объяснительному чтению, издававшиеся в эти годы, стали освещать вопрос о пользе иллюстраций на уроках чтения. На учительских курсах стали читать лекции об использовании детских рисунков при выяснении содержания прочитанного, стали давать образцовые уроки чтения с применением иллюстративного метода.

Передовые школы, ставя своей задачей выработку таких методов, которые при существовавшей в то время программе помогали бы общему развитию учащихся и содействовали бы получению ими знаний, применяли на практике на уроках чтения активные методы. В одной из статей журнала «Свободное воспитание», рассказывающей о работе такой школы, мы читаем:

«При так называемом объяснительном чтении, охватывающем и область естествознания, и географию, и историю, ученики могут проявлять себя действительно активно, рисуя, вылепливая, строя, вырезывая, — вообще так или иначе *сами* воспроизводя свои представления. Эта наглядность, наглядность творческая, даст для развития больше»¹.

Эффективность применения иллюстративного метода на уроках чтения была проверена потом практикой советской школы, и если в настоящее время рисование не находит себе должного места на уроках чтения в классах массовой начальной школы, то это приходится объяснить в основном недостатками в подготовке педагогических кадров: отсутствие у преподавателей некоторых специальных навыков весьма ограничивает возможности применения рисования на уроках чтения.

В заключение остановимся на обзоре книг для чтения, распространенных в начальной школе в предреволюционные годы. Можно определенно сказать, что никогда еще наша школа не располагала таким разнообразным выбором хрестоматий, построенных на самых различных основаниях и весьма отличающихся друг от друга по содержанию. Наиболее распространенные в начальной школе книги для чтения по содержанию своему могут быть разбиты на такие группы:

Первая группа — книги «старого» для русской школы типа, разработанного Ушинским, Водовозовым, Бунаковым: в младших классах — деловые статейки, чередующиеся с небольшими рассказами, баснями, стихотворениями, народными пословицами; в старших — преобладание материала реального содержания. Вахтеров — «Мир в рассказах для детей», Тихомиров — «Вешние всходы», Т. Лубенец — «Зернышко» — вот типичные представители книг этой группы. Влияние Ушинского на этих книгах, особенно в тех частях, что предназначались для I и II года обучения, совершенно очевидно. Так, в книге Лубенца «Зернышко», пользовавшейся довольно большой популярностью в школах юга России (в 1909 г. вышло 10-е издание 2-й части книги), самая группировка материала напоминает собою «Родное слово» Ушинского: «Отец и мать», «Дети», «Семья», «Изба», «Двор», «Село», «Школа», «Домашние животные и дикие звери» и т. д. — таковы первые отделы «Зернышка»; каждый из них начинается перечислением предметов, сгруппированных по родам и видам. Отделы второй части — «Люди», «Жили-

¹ Е. Фортунатова, Л. Шлегер, Ал-др Фортунатов, Первый год обучения в начальной школе, журн. «Свободное воспитание», 1910/11, № 1, стр. 25.

ще людей», «Птица», «Человеческое тело»..., «Труд и знание», «Земледелие», «Почва» и т. д.— содержат материал, который обеспечивает для учащихся «основной цикл всесторонних знаний».

Вторая группа — книги с преобладанием статей религиозно-нравственного содержания (Баранов «Наше родное», «Добрые семена»). Книги Баранова уже не занимали такого исключительного положения в школах, как в предшествующий период, и постепенно уступали место книгам Тихомирова и Вахтерова, однако, пользовались распространением до самых дней революции и были приняты не только в церковно-приходских школах, но и в земских школах отдельных отсталых уездов.

Так, в 1903 г. съезд учителей Аккерманского уезда, рассмотрев книги для чтения, на первое место поставил «Наше родное» и другие книги Баранова, отдав им преимущество перед книгами Тихомирова и Бунакова¹, а в 1907 г. на общеобразовательных учительских курсах в Москве был установлен факт, что книги Баранова являются во многих уездах «наиболее распространенными, наиболее господствующими»².

Третья группа — книги, в которых дается только художественный материал. Сюда относятся: «Первая ступень в литературу» Тулупова и Шестакова, «Школьник» Чернышева (для III и IV года обучения) и др. Составители этих книг шли путем, не предуказанным казенными программами, и, ставя своей задачей положить начало литературному образованию школьника, включали в книги для чтения преимущественно произведения русских писателей-классиков.

Среди этой группы надо отметить такие книги, которые приурочены были для занятий воспитательным чтением, в духе предложений Балталона. Мы имеем в виду не издания в виде передвижных библиотечек, не «Златоцвет» Зачиняева, а *хрестоматии*, составители которых пытались осуществить принципы Балталона. Как это ни странно на первый взгляд, сторонники воспитательного чтения принялись за составление хрестоматий (например, Тумим Г. Г. «Счастлив тот, кто любит все живое» и др.).

В 1914 г. в издательстве «Задруга» выходит книга для чтения «Весна» Губской, Мельгуновой и Окулич, составленная исключительно из рассказов, сказок и стихов, без деловых статей. Авторы поставили своей целью на образцах произведений лучших художников слова познакомить детей с различными проявлениями общественной жизни, развить в них чувство речи и пробудить радость творчества, поддержать бодрое и радостное настроение, стремление к самостоятельности и самодеятельности. Критика находила, что книга эта вполне удовлетворяет задаче воспитательного чтения, будучи проникнута трогательной любовью как к неодушевленной природе, так и ко всему живому, но в упрек авторам ставилось, что они очень часто выбирали для своей книги не целые художественные произведения, а отрывки из них, в некоторых же случаях избирали для книги не самое лучшее в художественном отношении или прибегали к переделке и пересказу литературных произведений³.

Нам представляется, что пример этот может служить достаточно наглядным доказательством несоответствия между основными положениями Балталона и условиями работы в младших классах начальной школы: авторы книги «Весна», стремясь применить идеи Балталона, да-

¹ Журн. «Педагогический листок», 1903, III, стр. 280.

² Журн. «Русская школа», 1908, № 10, стр. 92.

³ Журн. «Педагогическая мысль», 1919, № 1—3.

ют для школы типичную книгу для чтения, *хрестоматию*, а в подборе материала или прибегают к переделкам литературного текста, или отбирают для чтения далеко не лучшее в художественном отношении. Таким образом, педагоги, стремившиеся следовать за Балталоном и предлагавшие его идеи в практике составления книг для чтения, неизбежно приходили к тому, против чего так горячо восставал Балталон. Впрочем, и сам автор, как это справедливо указано было его критиками, вынужден был для работы по своему методу обращаться к малохудожественному материалу.

Четвертая группа, самая многочисленная, — книги смешанного характера со статьями различного содержания. Сюда можно отнести «Новую школу» Тулупова и Шестакова, «Новую народную школу» Борисова и Лаврова и др.

Для составителей этого типа книг характерным было стремление соединить «доброе, старое, что было выработано педагогической мыслью и школьной практикой» и «новое, заслуживающее внимания» (из отзыва Тихомирова о книге Тулупова и Шестакова «Новая школа») ¹.

Из числа книг для чтения, издававшихся для школы предреволюционного периода, заслуживает быть отмеченным одно издание, являющееся отголоском острой политической борьбы, охватившей русское общество и проникавшей в школу. Некий М. И. Успенский выпустил в 1907 г. книгу для чтения в школе и дома под интригующим названием «Юный гражданин» ². Эпиграфом к этой книге составитель берет многообещающие слова «К свету и правде», а в предисловии к книге восклицает:

«Понесем им свет!
Больше света!»

Из предисловия же мы узнаем, что составитель книги считает невозможным оставлять народные массы в невежестве относительно общественных вопросов и подчиняет выбор статей для чтения учащихся интересам наиболее острых политических вопросов современности, в частности, выборам в Государственную думу.

Но обращаясь к содержанию книги Успенского и видим, что он старательно обходит в своей книге все то, что могло бы, действительно, помочь вывести народные массы из невежества относительно политических вопросов. Патриархальные отношения между хозяевами и рабочими, мир и согласие в обществе — вот что проповедают статьи «Юного гражданина». Несколько статей этой книги знакомят учащихся с задачами Государственной думы, с задачами земства, с обязанностями гражданина, — и все это в духе программы монархических партий.

В начале XX столетия многие составители хрестоматий материал для чтения располагают иначе, чем это делали методисты 60—70-х годов. Ушинский, а за ним Бунаков, Тихомиров и др., стремясь вести детей от близкого и знакомого к отдаленному и неизвестному, распределяли материал для чтения «по общежитиям»: дом (семья), школа (товарищи), двор (домашние животные), сад, огород и т. д. В девяностые годы в книгах Тулупова и Шестакова, Вахтерова и других распределение материала подчиняется другому принципу. Любовь к семье, стремление к знанию, любовь к труду, помощь и самоотвержение и т. д. — вот отделы новых книг для чтения (I класс), вошедших в русскую начальную школу накануне XX столетия и имевших распространение в ней вплоть до 20-х годов.

¹ Журн. «Педагогический листок», 1907, кн. 7, стр. 496.

² М. И. Успенский, Юный гражданин, СПб., 1907.

Практика работы с материалом, расположенным по определенным идеям, скоро показала несовершенство такой системы: в течение определенного, иногда весьма продолжительного времени, на целом ряде статей и стихотворений детям разъяснялась одна и та же идея, потом переходили к следующей. Учитывая эти недостатки расположения материала исключительно в интересах воспитательного чтения, Вс. А. Флеров в статье «Первая классная книга»¹ приходит к заключению, что в основу систематизации статей в книге для чтения (для I года обучения) должны быть положены взгляды Ушинского, при этом Флеров считает необходимым сочетание принципов расположения статей по общежитиям и статей о картинах природы по сезонам. В такие отделы должны быть подобраны статьи, изображающие жизнь с точки зрения различных идей.

Эти взгляды Флеров и осуществил при составлении книг для чтения «Ясное утро». Таким образом, система расположения материала для чтения, предложенная Ушинским, признавалась руководящей и для передовой школы предреволюционного периода.

Укажем, в заключение, что в десятилетие, предшествовавшее революции 1917 г., значительно улучшилась внешняя сторона книг для объяснительного чтения: обилие иллюстраций и снимков с картин лучших художников, хорошая бумага, четкая печать. Большое влияние в этом отношении на книги для начальной школы оказало классическое в своем роде издание книги Острогорского «Живое слово», предназначенной для младших классов средних учебных заведений.

4. ОБЪЯСНИТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ К 1917 г. — ОБЗОР НОВЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ РУКОВОДСТВ ПО ОБЪЯСНИТЕЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ. — УРОКИ ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В ПРЕДРЕВОЛЮЦИОННЫЕ ГОДЫ

К 1917 г. с объяснительным чтением в русской школе создалось чрезвычайно сложное положение. Объяснительное чтение было официально признанным, общепринятым методом, декларировалось программами не только начальной, но и средней школы; методика объяснительного чтения преподавалась в педагогических учебных заведениях. В то же время не прекращались выступления против объяснительного чтения. Критика катехизической беседы и избытка вопросов, которыми сопровождался разбор прочитанного, стала общим местом всех высказываний по вопросам методики чтения, непременной частью всех методических пособий по русскому языку. Со стороны многих методистов к объяснительному чтению установилось по меньшей мере ироническое отношение. Чего стоит, например, такое «определение» объяснительного чтения, какое дает Н. С. Державин в «Основах методики преподавания русского языка и литературы в средней школе»:

«Объяснительным чтением *в старину* (курсив наш. — Е. К.) называли классное чтение, сопровождаемое детальной вивисекцией читаемого произведения по отдельным словам и выражениям, как относительно их смыслового значения вообще, так, в частности, и относительно их значения в данном произведении, в данной фразе и в данной строке. Ученикам ставился бесчисленный ряд вопросов чуть ли не по поводу каждого слова, каждого оборота, каждой картины. Преподавание как бы нарочно преследовало цель разбить малейший намек на

¹ В. А. Флеров, Первая классная книга. Напечатана в книге «Как не надо учить читать и писать», изд. 3-е, М., 1917.

иллюзию, снять малейший поэтический налет, разрушить поэтическую картину и облечь все в прозаическую, в возможно более прозаическую форму»¹.

И дальше у Державина следует пример из «Методики объяснительного чтения» Ионовой, осмеянный в свое время Шереметевским. Пользоваться этим знаменитым примером стало вообще обыкновением наших методик. К сожалению, в некоторых из них и вся характеристика объяснительного чтения сводилась к разбору этого примера, с добавлением к нему суждения об объяснительном чтении Корфа, цитированного в работах Поливанова и Бунакова. В некоторых случаях комментировалась еще фраза из старой хрестоматии П. Полевого: «Ученые считают Азию колыбелью человечества», приведенная им для объяснения слова «колыбель», встретившегося при чтении стихотворения.

Словами «в старину» Державин подчеркивал, что ко времени издания его методики объяснительное чтение было уже пройденным этапом. О том же писал и Балталон, называя объяснительное чтение «отжившим» методом чтения. Однако, взамен объяснительного чтения, не было, собственно, создано ничего, что могло бы полностью удовлетворить школу.

Хотя теория «воспитательного чтения» Балталона и пользовалась в это время довольно большой популярностью, однако, применение ее на практике скоро обнаружило слабые стороны во взглядах Балталона.

Целый ряд опытных методистов начальной и средней школы (Тихомиров, Вахтеров, Алферов, Кульман) указали, что воспитательное чтение вполне совместимо с целями разумно поставленного объяснительного чтения, что воспитательное чтение является лишь одним из элементов чтения объяснительного. И то же самый Н. С. Державин, так насмешливо охарактеризовавший объяснительное чтение и выставивший для средней школы свою теорию «литературной беседы», кончает, с некоторыми оговорками и ограничениями, признанием необходимости объяснительного чтения:

«Классное чтение не достигает своих целей в том случае, когда оно, забывая обо всем остальном, сужается до рамок «объяснительного чтения», понимаемого при этом хотя бы и не в узком смысле словотолкования. Но объяснительное чтение, имеющее в виду повышение сознательности чтения, должно иметь место как один из моментов в общей системе ведения классного чтения, но не доминирующих, не поглощающих собою других моментов, а лишь относительно необходимых... в зависимости от степени доступности материала непосредственного восприятия учащихся и общего их характера»².

Вопрос о значении и роли объяснительного чтения всеми признается «трудным» и «спорным». К названию «объяснительное чтение», как и в годы возникновения его, нередко стали добавлять слова «так называемое».

Подробная характеристика возражений против объяснительного чтения стала обычной для пособий по методике русского языка (Кульман, Раевский, Демков, Воскресенский, Попов и др.). Но, разобрав все возражения против объяснительного чтения, большая часть авторов этих пособий сходится потом на формуле: «признавая важность объяснительного чтения, не следует впадать в крайность»³. Подобное «ре-

¹ Н. С. Державин, Основы методики преподавания русского языка и литературы в средней школе, П., 1917, стр. 49.

² Там же, стр. 72.

³ М. Демков, Начальная народная школа, М., 1911, стр. 215.

шение» вопроса вызывало даже иронические замечания в печати: «Каждый составитель общего руководства по методике родного языка считает своим долгом полемизировать с ними (со сторонниками воспитательного чтения. — Е. К.) и выработать какой-либо компромисс, а... вопрос остается открытым»¹.

В предреволюционные годы объяснительное чтение подвергалось основательной критике также и сторонниками введения в учебный план начальной школы истории, географии и естествознания как отдельных предметов. Идея концентрации предметов школьного курса вокруг родного языка принадлежала Ушинскому. На уроках чтения со времен Ушинского нашли себе место статьи по естествознанию, истории и географии. Особенно подчеркивая значение статей по естествоведению, Ушинский предлагал для чтения этих статей методы, значительно отличающиеся от методов чтения художественных произведений. Наблюдение над явлениями природы, рассматривание предметов должно было предшествовать чтению статей о них, опыты должны были сопровождать это чтение.

Лучшие методисты начальной школы, следуя Ушинскому, говорили учителю о целях естествоведения в начальном обучении ребенка, о необходимости дать представление об окружающем его мире путем непосредственного наблюдения.

«Не читать об овце или козе, о сосне или березе, а наблюдать их в естественных условиях их существования, всматриваться в их особенности (сравнение), стараясь найти сходство (обобщение) с другими животными или растениями, и путем таких наблюдений составить живые представления (отвлечение) о природе, где все связано одно с другим и все живет и действует по неизменным законам... Первой и главной книгой для изучения природы должна быть сама природа — лес, луга и поля; речка и озеро с их обитателями; сад и огород; бессловесное население крестьянского двора...»².

Таким путем предлагали методисты начальной школы вводить учеников в царство природы. Книге оставлялась лишь задача обобщения материала; ее статьи должны были приводить в ясность и некоторую систему запас сведений, приобретенных учениками путем непосредственного знакомства с окружающим их миром.

Но на практике в начальной школе приемы работы над природоведческими статьями мало чем отличались от приемов, принятых для чтения рассказиков, обычных для школьной хрестоматии. Причины этого в том, что учитель начальной школы был плохо подготовлен для такой работы, а учебное начальство, опасаясь материалистической заразы, не только не поощряло, но иногда и преследовало занятия естествоведением.

Как реакция на неудовлетворительность результатов изучения вопросов природоведения, географии и истории на уроках объяснительного чтения и возникает целое движение в пользу выделения этих предметов в качестве отдельных дисциплин начальной школы.

О целесообразности такого выделения писали иногда еще в педагогических журналах 80—90-х годов³.

О необходимости отдельного курса естествознания говорит в 1881 г., при обсуждении доклада П. А. Корфа в одном из заседаний Петер-

¹ С. Гусев, Осмысленное чтение, журн. «Родной язык в школе», 1915—1916, VI.

² В. А. Воскресенский, О преподавании русского языка в начальных училищах, изд. 4-е, СПб., 1913.

³ См., напр., ст. А. Иванова, Образцовые училища МНП, в журн. «Народная школа», 1881, № 10.

бургского педагогического общества, известный педагог А. Я. Герд¹.

В XX столетии широкое распространение получает четырехлетняя начальная школа. Если объяснительное чтение в школе с трехгодичным курсом обучения плохо справлялось с задачей сообщения детям сведений по всем предметам, то делать это в IV классе было еще труднее. Методики преподавания отдельных предметов курса общеобразовательной школы получили в это время уже детальную разработку, и объяснительное чтение в том виде, как оно осуществлялось на практике, вызывало справедливые возражения со стороны методистов этих предметов, в первую очередь — методистов естествознания. Видную роль в этих выступлениях против объяснительного чтения играет сын А. Я. Герда — В. А. Герд, выпустивший в 1917 г. книгу под названием «Естествознание как отдельный предмет в курсе начальной школы».

Таким образом, к 1917 г. у объяснительного чтения, по выражению автора одной из статей в журнале «Русская школа», было «больше противников, чем сторонников»².

Первые два десятилетия XX в. характеризуются значительным развитием методической науки в России и, несмотря на то, что метод объяснительного чтения переживал в это время кризис, у нас выходило большое количество методических пособий по русскому языку, в которых объяснительному чтению отводится много места. Сюда относятся и переиздания книг, созданных в предшествующие годы (Бунаков, Тихомиров, Зимницкий, Солонина), и значительное количество новых пособий. Из числа последних одни имели в виду исключительно начальную школу (А. Попов, Раевский, Демков, Воскресенский), другие рассчитаны были на удовлетворение запросов учителей и начальной и средней школы (Кульман, Ельницкий), третьи, наконец, посвящались только вопросам преподавания в средней школе (Алферов).

При всем разнообразии в содержании этих пособий, в них можно отметить общие черты, которые мы и имеем основание считать характерными для методики объяснительного чтения предреволюционных лет.

Объяснительное чтение есть средство довести читающего до полного, всестороннего понимания читаемого текста, до сознательного чтения. На таком понимании объяснительного чтения сходятся все авторы методик, повторяя в данном случае то определение, которое еще в 70-х годах давал Бунаков в книге «Родной язык как предмет обучения».

Определяя задачи объяснительного чтения в начальной школе, методисты начала XX в., как и их предшественники, говорят о «разумении» родного языка, сообщении детям известного запаса слов, овладении литературным языком; о положительных знаниях, расширяющих умственный кругозор учащихся; о воспитывающем воздействии на «сердце и волю» учащихся через облагораживающие впечатления, получаемые при чтении художественных произведений.

Но что в этом перечислении задач объяснительного чтения отличалось от высказываний методистов предшествующего столетия, так это отношение к сообщению на уроках чтения реальных, положительных знаний: эта задача не считается теперь главной, она отодвигается на второй план, уступая место работе над языком при чтении литературных произведений.

Методические пособия говорят о необходимости добиваться от уча-

¹ Н. А. Корф, Значение классной книги для чтения в элементарной школе, СПб., 1882, стр. 19.

² А. Левитский, О методах объяснительного чтения, журн. «Русская школа», 1914, № 11.

щихся всестороннего понимания прочитанного, развития *умения* читать.

«Уметь же читать, — пишет Н. П. Раевский, — это уметь соединять с каждым читаемым словом и выражением тот образ, то представление, то понятие, которое ими обозначено; уметь читать — это понять главную идею произведения; уметь читать — это усвоить произведение; уметь читать — это сделать содержание читаемого своим духовным достоянием»¹.

Реальные знания будут усвоены учеником, идеи, вложенные автором в произведение, понятия, чувствования, которые переживал писатель, пережиты и учеником, если он будет научен *так* читать. Таким образом, вопрос о реальных знаниях при чтении, равно как и вопрос о воспитательном значении чтения, ставится прежде всего в зависимости от решения вопроса о навыках вполне сознательного чтения.

В некоторых пособиях, например, у Тихомирова, много места уделяется вопросу о подготовке учащихся к *самостоятельному* чтению, образованию у них навыка пользоваться по выходе из школы книгой как орудием дальнейшего духовного развития.

Для достижения всестороннего понимания читаемого рекомендуется достичь, во-первых, понимания отдельных слов и выражений, входящих в состав данного произведения; во-вторых, понимания смысловой стороны произведения и логической связи между отдельными его частями; в-третьих, понимания «идейной стороны произведения». Отсюда необходимость лексического (этим словом стали заменять старый термин «вещественный») и логического разборов.

Во всех без исключения руководствах — предостережения: не нарушать эстетического впечатления при разборе прочитанного, не обращать средства (вещественный разбор) в цель, не стремиться объяснять «все» (при этом обязательный пример с объяснением слов «роса» и «заря»). В некоторых методиках осуждается общераспространенное раньше чтение по «мыслям», причем в качестве примеров такого чтения (примеров отрицательных) приводятся выдержки из старых пособий Семенова и Бунакова.

Вместе с тем в методиках более или менее подробно излагаются способы объяснения текста в зависимости от характера непонимания учащимися тех или иных слов и выражений. У Кульмана, например, разбираются случаи, когда

- 1) дети или совсем не представляют или представляют неверно значение данного слова...;
- 2) не имеют реального представления, связанного с данным словом, хотя иной раз слово и знакомо...;
- 3) понимают данное слово в прямом значении и не понимают его в значении переносном...² и т. д.

Как на лучшее средство сделать непонятные слова понятными, авторы методики указывали на наглядное ознакомление с теми предметами, которые обозначаются этими словами. Только при невозможности воспользоваться этим путем учителю рекомендовалось прибегать к сравнениям и другим приемам словесного ознакомления с предметом.

Обильные иллюстрации при помощи различных наглядных пособий Алферов считает типичной особенностью объяснительного чтения в начальной школе как основы для широких бесед по содержанию прочитанного. Вахтеров разработал целую систему предметных уроков, име-

¹ Н. П. Раевский, *Беседы по методике русского языка*, изд. 2-е М., 1912, стр. 41.

² Н. К. Кульман, *Методика русского языка*, изд. 5-е, П., 1915, стр. 214—215.

ющих целью дать ученику начальной школы широкую общеобразовательную базу (книга «Предметный метод обучения»).

Необходимость различения двух родов чтения — чтения художественных произведений и чтения деловых статей, впервые указанная Ушинским, стала подчеркиваться во всех руководствах позднейшего времени. «Не читать, а *изучать научные* статьи и, наоборот, не изучать, а *читать статьи литературные*»¹.

В некоторых методиках даются специальные указания, как читать естественно-исторические статьи, как читать географические статьи и т. д. В разделах о чтении поэтических произведений больше места стало отводиться способам объяснения детям средств художественной изобразительности: метафор, эпитетов и пр., вообще работе над словом.

Мы видели, с каким трудом входило в жизнь школы выразительное чтение учителя на уроках объяснительного чтения. Если Д. Д. Семенов и В. И. Водовозов практиковали этот прием еще в 60-х годах, то практика массовой начальной школы не воспринимала его, и до самого начала XX столетия старинный способ — начинать урок сразу с чтения учащихся «по точкам» («по мыслям») — продолжал оставаться господствующим. В методиках, издававшихся в предреволюционные годы, этот вопрос наконец-то был решен: почти все они настойчиво подчеркивают то значение, какое имеет чтение учителя для понимания детьми произведения, для создания в классе надлежащего настроения.

Все методики уделяют место вопросу о составлении плана прочитанной статьи, указывая различные способы формулировки отдельных пунктов плана. Приходится отметить, что некоторые авторы приводят образцы планов с чрезвычайно детальной разработкой. Особенно отличается этим методика Ельницкого². Вот в каком виде рекомендует он составлять план стихотворения Лермонтова «Три пальмы»:

- | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|---|--|------------------|--|--|--------------------------------|--|--|
| А. Картина природы: оазис
(1 строфа) | а) пальмы
б) ручей | | | | | | | | | |
| Б. Желание пальм
(2 и 3 строфы) | 1. Уединенность пальм
2. Ропот их | | | | | | | | | |
| В. Осуществление желания
(4—8 строфы) | <table border="0"> <tr> <td style="vertical-align: middle;">1. Приближение каравана</td> <td style="font-size: 3em; vertical-align: middle;">}</td> <td style="vertical-align: middle;">а) навьюченные верблюды
б) походные шатры с женами и детьми
в) джигитовка фариса</td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;">2. Стан каравана</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;">3. Радость, удовольствие пальм</td> <td></td> <td></td> </tr> </table> | 1. Приближение каравана | } | а) навьюченные верблюды
б) походные шатры с женами и детьми
в) джигитовка фариса | 2. Стан каравана | | | 3. Радость, удовольствие пальм | | |
| 1. Приближение каравана | } | а) навьюченные верблюды
б) походные шатры с женами и детьми
в) джигитовка фариса | | | | | | | | |
| 2. Стан каравана | | | | | | | | | | |
| 3. Радость, удовольствие пальм | | | | | | | | | | |

и т. д.

Само собою разумеется, подобные образцы мало способствовали сохранению у учащихся впечатлений от чтения художественного произведения.

Более детальную, чем в прежних методических руководствах, разработку получает вопрос о развитии устной и письменной речи учащихся,

¹ В. А. Воскресенский, О преподавании русского языка в начальных училищах, изд. 4-е, СПб., 1913, стр. 3.

² К. Ельницкий, Объяснительное чтение стихотворений и басен, СПб., 1902, стр. 87.

изложению его посвящается обычно особый отдел методики преподавания русского языка. В этом отделе находят место и упражнения в развитии речи в связи с чтением, и упражнения стилистические на специальных уроках развития речи.

Вопрос о выразительном чтении, поставленный перед школой В. П. Шереметевским, находит теперь место во всех пособиях по объяснительному чтению. Выразительному чтению посвящаются целые главы в методиках; некоторые из авторов, следуя Шереметевскому, разрабатывают специальные указания, как управлять голосом при чтении, как ставить логические ударения, как достигать красочности чтения, как читать по ролям. На страницах новых пособий по объяснительному чтению освещаются и так называемые активные методы чтения — рисование и лепка на уроках чтения, драматизация прочитанного, различные дополнения творческого характера.

Таково, в самых общих чертах, содержание общераспространенных в предреволюционные годы руководств по методике объяснительного чтения в начальной школе.

Сохранив основные черты методики объяснительного чтения, поры его расцвета, поры Бунакова и Тихомирова (широкие воспитательно-образовательные задачи, «энциклопедический» характер материала для чтения, соединение чтений и бесед и т. д.), — авторы новых руководств внесли в нее поправки, включив многое из того, что стало достоянием методики за последние годы.

Критика недостатков в применении объяснительного чтения на практике не прошла для него даром. Указанные нами выше изменения в методике объяснительного чтения были направлены, во-первых, к уменьшению схоластики и многословия, к достижению большей естественности и простоты и, во-вторых, к внедрению в школу методов, рассчитанных на большую активность детей. Методика объяснительного чтения совершенствовалась, способы достижения конечной цели объяснительного чтения — сознательного чтения учащихся — улучшались.

Конечно, и в некоторых новых руководствах по методике чтения, особенно когда авторы их приводили практические разработки уроков, можно было найти неумелые объяснения, далеко уводящие от содержания читаемого текста, отметить чрезмерное увлечение катехизацией («бешеную» катехизацию). Так, в «Методике русского языка» Смирнова рекомендовалось при чтении басни Крылова «Водопад и ручей» сообщать детям «о происхождении минеральных источников», а при чтении отрывка из Аксакова «Сенокос» говорить о том, «можно ли разводить кормовые травы при помощи посева (травосеяние) и какие из этих трав наиболее известны»¹. Но такие случаи были немногочисленны и общей тенденции к сокращению объяснений, наблюдающейся в методике чтения, не нарушали.

Несколько хуже обстояло дело с составлением планов на уроках чтения: приведенный выше пример из методики Ельницкого не являлся, по нашим наблюдениям, единичным. При чтении каких статей составлять план? В какой именно степени он должен быть детальным для данного возраста учащихся? На эти вопросы методические руководства не всегда давали ответ учителю, — и не удивительно, что в практике школ укреплялась традиция — составлять план после чтения любого прочитанного в классе произведения и обязательно план подробный.

¹ В. Я. Смирнов, Методика русского языка, 1914.

И еще укажем на один недостаток в новых методиках объяснительного чтения: стремясь соединить, согласовать самые различные точки зрения, некоторые авторы включают в свои уроки все, что только могла придумать предшествующая методика. Здесь опять-таки приходится указать на того же Ельницкого: его урок по стихотворению Кольцова «Песня пахаря», вызвавший такую едкую критику со стороны В. А. Флерова, отличался именно «излишней разносторонностью».

В заключение нашего рассмотрения методических руководств по объяснительному чтению укажем на две работы, посвященные критическому обзору всей предшествующей истории объяснительного чтения в русской школе.

Н. В. Чехов в брошюре «Новейшие течения в обучении русскому языку в начальной школе» (1911) в результате такого обзора стал на позиции, отрицательные по отношению к объяснительному чтению и сочувственные, в общем, по отношению к методу воспитательного чтения Балталона. Выход из положения, создавшегося в школе, Чехов видит в развитии активных методов классного чтения — рисование, лепка, драматизация — и в культуре самостоятельного внеклассного чтения учащихся.

В статье А. Левитского «О методах объяснительного чтения», напечатанной в 1914 г. в журнале «Русская школа», содержится весьма обстоятельный анализ работ авторов, принимавших участие в создании метода объяснительного чтения и выступавших против него.

Взвесив все это, автор не находит возможным заменять объяснительное чтение в школе каким-либо другим методом из числа предлагавшихся противниками объяснительного чтения, но указывает, что не может быть «общего» метода объяснительного чтения: он должен изменяться в зависимости от материала чтения и возраста учащихся.

Придавая большое значение чтению художественных произведений, указывая на необходимость при выборе метода объяснения прочитанного опираться на данные психологии, Левитский признает, что при чтении в народной школе вполне уместны и объяснения реального характера, причем словесные объяснения должны заменяться демонстрированием наглядных пособий и опытов. Для младшей ступени обучения Левитский считает вполне допустимым и «расширение» катехизации, поскольку это вызывается необходимостью заставить детей дать себе отчет в содержании прочитанного.

Развитие методической литературы по русскому языку в предреволюционные годы не могло, конечно, не отразиться и на школьной практике. И действительно, по материалам, публиковавшимся в печати, мы видим, как растет активность учителей и интерес их к вопросам методики преподавания русского языка и, в частности, к вопросам обучения чтению. В журналах чаще, чем в предшествующий этому времени период, появляются статьи учителей начальных школ, посвященные методическим вопросам. Однако по всем данным можно судить, что движение это не было широким, им была охвачена лишь часть учительства, преимущественно учительства городского, а в сельской начальной школе новые приемы обучения не находили еще применения.

Многочисленные материалы о работе массовой начальной школы свидетельствуют о большом разрыве между требованиями различных методических пособий и тем, как на самом деле, на практике обстояло дело с уроками объяснительного чтения.

Во многих руководствах, не говоря уже о журнальных статьях, указывается на ненормальное, неудовлетворительное состояние препода-

вания языка в школе, на экзаменационные требования, в силу которых грамматика и правописание «ставились во главу угла при определении степени грамотности оканчивающего курс начальной школы»¹. Уроки чтения вообще стояли на втором плане у учителя начальной школы.

«Больше всего приходится обращать внимание на орфографию, — пишет один учитель земской школы Московской губ., — требование безукоризненного письма заставило сделать в третьем отделении 150 часовых уроков диктанта, не считая грамматических упражнений, имеющих целью служить правописанию». — «Грамматика и диктант, — говорит второй, — всего более берут времени даже в ущерб другим, не менее важным для начального обучения предметам: их поневоле приходится отводить на последний план...»².

Характер требований к знаниям и навыкам учащихся на экзаменах определял собою и содержание, и методы, и работу учителя. Экзаминаторы требуют от учащихся бойкого чтения и подробного пересказа прочитанного, и вот учителя тренируют ученика в механическом чтении, заботясь исключительно о быстроте. «Во второй половине года уже в среднем отделении ученики иногда читают так, что с трудом успеваешь следить за читаемым; в старшем же отделении таких школ ученики развивают такую трескотню, что невозможно их слушать. Здесь не только не может быть речи о какой-либо осмысленности и выразительности... Пересказ прочитанного ведется таким же образом: без остановок и выражения ученик «жарит» прочитанную статью почти наизусть...». Так пишет Н. Ахутин в журнале «Русская школа»³.

Возможно, что в словах его и есть некоторая доля преувеличения, но общая картина подготовки учеников начальной школы к экзаменам передана, судя по другим источникам, правильно. Такой авторитетный свидетель, как Д. И. Тихомиров, заявляет в 1909 г., что экзаминаторы, от боязни ли «умственного развития» в детях или просто от неумения и «педагогической неосведомленности», требуют от учеников формальных знаний и механических навыков: грамматический разбор, красивое и правильное письмо, бойкое чтение, бойкий пересказ «своими словами». «Волей-неволей, — говорит Тихомиров, — учителю и приходится в течение всего школьного курса заботиться более всего о подготовке своих учеников к такому именно экзамену»⁴.

Далеко не все учителя дореволюционной школы стремились к осуществлению тех задач, которые ставились перед объяснительным чтением создателями этого метода. Не о развитии мышления и «дара слова» ученика заботился рядовой учитель начальной школы, не о знаниях общеобразовательного характера, расширяющих кругозор ученика, — учитель готовил детей к экзамену, применяясь к требованиям экзаминаторов. Тратить время на объяснения при чтении учителя жалели. «Если нам так объяснять каждую статью, — возражали они ру-

¹ Н. П. Раевский, *Беседы по методике русского языка*, изд. 2-е, М., 1912, стр. 85.

² В. А. Воскресенский, *О преподавании русского языка в начальных училищах*, изд. 4-е, СПб., 1913, стр. 48.

³ Н. Ахутин, *Постановка чтения в начальной школе*, журн. «Русская школа», 1908, № 10, стр. 89.

⁴ Д. И. Тихомиров, *Выработка умения читать самостоятельно*, журн. «Педагогический листок», 1909, № 4, стр. 246.

ководителям курсов, — то мы не научим читать, да не прочитаем и половины классной книги... А что нам скажут на экзамене?...¹

Метод объяснительного чтения многими учителями стал считаться слишком сложным для применения на практике. Плохая подготовка учителей начальной школы действительно делала для них трудными уроки чтения, которые требуют от учителя не только владения определенными навыками, но и довольно широкого кругозора. Это признавалось и официальными представителями учебной власти. В записках одного из инспекторов народных училищ мы находим следующие строки:

«По признанию самих учащихся постановка объяснительного чтения в школах неудовлетворительна. Учащимся дается много неясных и даже неверных понятий, многое совсем не объясняется, разработка читаемых статей слаба, а иногда и вовсе отсутствует. Это зависит как от трудности предмета, так и в большей степени от того, что учителя и особенно учительницы получили недостаточное образование...»²

Расхождение между требованиями методики и школьной практикой всегда в какой-то степени имеется в жизни школы; в отношении объяснительного чтения оно проявлялось особенно заметно.

Недовольство постановкой объяснительного чтения на практике в школе высказывается даже в тех методиках, которые предназначались в качестве учебных руководств по объяснительному чтению для педагогических учебных заведений. Объяснять это явление несовершенством методической теории и ее неприспособленностью к школьным условиям не приходится: в русской методической литературе было много хороших, полезных пособий по объяснительному чтению, применение которых было бы вполне возможно в условиях русской начальной школы.

Основной причиной неудовлетворительной постановки уроков объяснительного чтения в начальной школе мы имеем все основания считать политику Министерства народного просвещения, приводившую учителя к необходимости заботиться о формальных навыках учащихся в ущерб занятиям по чтению и развитию мышления и речи.

Приведенные здесь выдержки из высказываний различных педагогов, взятые из самых различных источников, достаточно убедительно это подтверждают.

Итак, проблема классного чтения в начальной школе не нашла к 1917 г. удовлетворительного разрешения ни в методической литературе, ни, тем более, в школьной практике.

¹ Н. Ахутин, Постановка чтения в начальной школе, журн. «Русская школа», 1908, № 10, стр. 89.

² Из записок инспектора народных училищ. Учительские собрания. Журн. «Русский начальный учитель», 1910, № 1, стр. 25.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Длительным и сложным был путь развития объяснительного чтения в русской дореволюционной школе.

Оно возникло в конце 50-х годов XIX столетия, вызванное к жизни потребностями школы, нуждавшейся в том, чтобы дети научились в школе сознательно читать и владеть родною речью.

Начало свое объяснительное чтение ведет от практического метода преподавания языка, введенного в русскую школу Ф. И. Буслаевым.

В методике Буслаева чтение текста было лишь частью урока русского языка; оно являлось не целью урока, а лишь исходным моментом для уяснения того или иного грамматического факта, объяснения орфографии, знаков препинания и т. д.

В уроках объяснительного чтения первой поры его существования занятия по грамматике сохранялись, но не занимали уже главного места. Дальнейшее развитие методики объяснительного чтения шло по линии обособления уроков чтения с вещественным разбором от уроков грамматики.

Возникновение идеи объяснительного чтения тесно связано с деятельностью воскресных школ в России. Здесь впервые оформляется содержание его, причем особенно яркое выражение находят просветительские тенденции русской педагогики: в руках преподавателей воскресных школ чтение служит средством распространения знаний среди народа. Здесь же, впервые в истории русской школы, получает распространение само название — «объяснительное чтение».

В развитии метода объяснительного чтения в начальной школе мы наметили такие этапы:

1) Конец 50-х и 60-е годы — возникновение объяснительного чтения, появление классических хрестоматий Ушинского и книг для чтения в начальной школе Паульсона и Семенова, первые методические пособия для учителей по чтению.

2) 70-е годы — распространение объяснительного чтения в начальной земской школе, выход значительного количества книг для классного чтения (Водовозов, Корф, Бунаков и др.), разработка курса методики русского языка с особым отделом «объяснительное чтение» (Бунаков, Тихомиров, Солонина).

3) 80-е и первая половина 90-х годов — время реакции в школе, ослабление внимания к вопросам чтения в начальной школе, распространение книг Баранова, критика недостатков объяснительного чтения (Шереметевский, Семенов и др.).

4) Вторая половина 90-х годов и первые два десятилетия XX столетия — оживление интереса к вопросам методики чтения; появление книг для чтения Тихомирова и Вахтерова, продолжавших традиции 60-х годов; воспитательное чтение Балталона; споры по вопросам объяснительного чтения среди широких кругов педагогов; распространение активных методов в чтении.

Определение *границ* этих этапов в истории объяснительного чтения

(«семидесятые годы», «первая половина девяностых годов» и т. д.) является, конечно, до известной степени условным.

Формирование и развитие метода объяснительного чтения происходило в условиях борьбы, порой носившей весьма ожесточенный характер.

В 60-е и 70-е годы это была борьба против влияний немецкой педагогики на нашу школу, против морализирующего направления в подборе материала для чтения, против излишеств катехизации и разборов по схемам, насаждавшимся у нас пособиями Паульсона.

В 80—90-е годы передовые методисты отстаивали образовательные и развивающие начала в объяснительном чтении от ретроградных идей, от стремления сделать чтение проводником воспитания в духе самодержавия и православия.

Первые два десятилетия XIX в. характеризуются борьбой сторонников объяснительного чтения с теориями, выставлявшимися на смену его, прежде всего с теорией «воспитательного чтения» Балталона. Ожесточенная критика объяснительного чтения в эти годы помогла методистам начальной школы пересмотреть позиции объяснительного чтения, отмежеваться от схоластических приемов разбора прочитанного, сохранившихся в практике школ и в методической литературе, использовать новые приемы работы над усвоением произведения, выдвинутые передовой педагогикой: рисование, лепка и драматизация на уроках чтения.

Несомненно, что для ранней поры своего существования объяснительное чтение было прогрессивным явлением. Оно пришло на смену механическому чтению, господствовавшему в «дореформенной» школе.

Многогранность задач, поставленных перед чтением, высокие идейные устремления лучших наших методистов, имеющих в виду нести путем живого слова просвещение в народные массы, — специфическая особенность русской методики объяснительного чтения, ее самобытная черта.

Высокая идейность была свойственна трудам Ушинского, положившим основание методике объяснительного чтения. Последователи Ушинского — в большей или меньшей степени — применяли провозглашенные им начала в составлении книг для чтения и пособий для учителей. Бунаков и Тихомиров сохранили верность идеям Ушинского и в тяжелые годы реакции 80-х годов, которые мы назвали временем упадка объяснительного чтения.

В предреволюционные годы, когда объяснительное чтение подвергалось осуждению с различных сторон и становилось малопопулярным, мы не можем отказать в принципиальности тем лицам, которые выступали на защиту объяснительного чтения — Тихомирову, Вахтерову, восстановившему естествознание в начальной школе, и Алферову, прекрасная книга которого «Родной язык в средней школе» давала серьезное обоснование методики объяснительного чтения.

Уже при самом возникновении объяснительного чтения между педагогами не было единства во взглядах на задачи этого метода и тем более на пути, которые должны вести к осуществлению этих задач. Отсутствие единства во взглядах на цели объяснительного чтения наблюдалось и в более позднее время, чему не мало способствовало то обстоятельство, что один и тот же термин «объяснительное» — употреблялся для обозначения различных по существу явлений: чтения в начальной школе и чтения в первых четырех классах гимназий.

В истории методики чтения в средней школе В. В. Голубков различает три основные течения: одни методисты на первое место выдвигают

ли познавательную-воспитательную роль произведения, другие — художественную его сторону, третьи — логико-стилистическую¹.

В методике объяснительного чтения в начальной школе эти три направления не могли, конечно, получить такого яркого выражения, как в практике средней школы. «Энциклопедический» характер чтения, неизбежный при занятиях с детьми младшего возраста, накладывает особый отпечаток на методы чтения в начальной школе.

Характеристическая черта методики объяснительного чтения в работах всех виднейших педагогов начальной школы — провозглашение образовательно-воспитательного значения классного чтения. Объяснительное чтение — средство познания детьми окружающего их мира, средство укрепления и обобщения реальных знаний, добываемых путем наглядного обучения; объяснительное чтение — одно из главных средств воспитывающего обучения, сообщения детям «разумного, доброго, вечного»; объяснительное чтение — средство обучения детей родному языку и вместе с тем — обучения мышлению. Такие широкие задачи ставили перед чтением в начальной школе и Ушинский, и Бунаков, и Тихомиров, и Вахтеров.

Взгляды этих методистов не во всем, конечно, совпадали; методика каждого из них носила черты своеобразия. Так, Бунакова вполне справедливо считают сторонником анализа стилистической стороны текста. Действительно, на эту сторону разбора прочитанного он обращал внимание больше, чем его предшественники и современники.

Тихомиров больше, чем кто бы то ни было другой из русских методистов, уделяет внимание логической разработке текста и составлению планов произведения. Однако и для Бунакова, и для Тихомирова это только характерные оттенки в методических взглядах, различные пути к достижению одной и той же цели: обучая детей сознательному чтению, дать им определенный круг знаний и в то же время воспитать в них честные стремления, любовь к родине и ее природе, сознание своих гражданских обязанностей.

На протяжении всей истории русской начальной школы наблюдалось большое расхождение между тем, что писалось об объяснительном чтении в методических руководствах, и тем, что имелось на практике в школе: слишком неудовлетворительны были условия, в которых протекала работа дореволюционной начальной школы, в особенности школы сельской. Критика объяснительного чтения была в значительной мере обусловлена этим расхождением; она направлялась не столько против основных методических пособий по объяснительному чтению, сколько против недочетов в применении его на практике, против «уродливых форм» объяснительного чтения.

Не случайное явление, что выступления противников объяснительного чтения не касались существа высказываний таких видных методистов, как Бунаков или Тихомиров. Критики этих авторов мы не найдем ни у Балталона, ни у Шереметевского, ни у Флерова.

В большом количестве разного рода пособий по объяснительному чтению, вышедших, начиная с 70-х годов, на книжный рынок, было, конечно, много слабых вещей второстепенных авторов, которые давали достаточно поводов для критики. И здесь самым уязвимым местом была практика.

В своем выступлении против недостатков объяснительного чтения Шереметевский и останавливается больше всего на уроках «элементар-

¹ В. В. Голубков, Методика преподавания литературы, изд. 3-е, М., 1945, стр. 26.

ной учительницы» Ионовой; Флеров же подверг жестокой критике практическую разработку урока Ельницкого.

Критика недостатков объяснительного чтения в самые различные периоды его существования направлялась, главным образом, против приемов смысловой характеристики текста — вещественного и логического разборов, унаследованных методикой объяснительного чтения от практического метода преподавания языка.

Стремление объяснить «все» в прочитанном тексте было до известной степени данью схоластическим приемам, распространенным в школьной практике еще в 50-е годы.

Такие правоверные сторонники начал немецкой педагогики, как И. И. Паульсон, насаждавший их на русской почве, тоже не в малой степени содействовали укреплению в нашей методике подробных, обстоятельных разборов, хотя бы прочитанный текст и не представлял трудности для учащихся.

Уроки объяснительного чтения, приведенные в настоящей работе, позволяют сделать заключение, что наибольшее увлечение катехизацией принадлежит начальному периоду существования объяснительного чтения в русской школе — 60-м годам. Техника ведения уроков чтения была еще очень несовершенной даже у таких передовых педагогов, как Д. Д. Семенов.

Ироническое название «словотолковательное» чтение, получившее распространение в конце XIX столетия, с таким же основанием можно было бы отнести к школьной практике и 60-х годов (см. уроки Беляевского, Николенко, Семенова).

В дальнейшем уроки чтения совершенствовались, упрощались, постепенно освобождаясь от устарелых приемов обучения сознательному чтению.

Но когда в жизни русской школы настал продолжительный период застоя, когда реакционные силы тормозили, задерживали развитие школы и методики обучения, когда требования учебного начальства становились в противоречие с требованиями основоположников методики русского языка в начальной школе, — тогда уроки объяснительного чтения в руках рядовых учителей (к тому же учителей, большею частью, плохо подготовленных) превращались в «скучное, утомительное и бесцельное занятие».

В эти именно годы мы и отмечаем развитие критики недостатков в уроках объяснительного чтения, критики устарелых, ставших схоластическими приемов классного чтения и разбора прочитанного.

Методика и тем более практика объяснительного чтения, как мы это видели при описании различных периодов его истории, испытывали на себе влияние Министерства народного просвещения, и влияние это было большею частью отрицательным, задерживающим развитие методики.

Имея своей задачей «утверждение в народе религиозных и нравственных понятий» (ст. 3469 Свода Законов Российской империи), Министерство народного просвещения насаждало в школах книги для чтения, соответствующие этим целям, и запрещало книги, составленные передовыми педагогами.

Поэтому слащаво-патриотические «Друг детей» Максимовича и книга для чтения Галахова были приняты в школах 50—60-х годов, поэтому «Добрые семена» Баранова удостоены были большой премии Петра Великого, а книга «Наше родное», того же автора, Ученым ко-

митетом Министерства народного просвещения признана была «лучшей из существующих школьных хрестоматий»¹.

В то же время «Родное слово» Ушинского, гордость русской методики, долгие годы было под запретом и не допускалось в начальную школу; «Книга для первоначального чтения» Водовозова разделила ту же участь.

Хрестоматии других авторов, если и не запрещались совсем, то подвергались значительным изменениям в согласии с требованиями министерства. «Принялся я, — пишет в своем дневнике Бунаков, — за составление новой книги для чтения под заглавием «Живое слово для народной школы» с намерением отнюдь не приспособляться к *постыдным официальным требованиям: пусть в школу — ладно, нет — наплевать*»² (курсив наш. — Е. К.).

Усиленное внимание к знаниям по грамматике и слишком заниженные требования по чтению («прочитай — расскажи») приводили к снижению общего уровня уроков объяснительного чтения.

Директорам и инспекторам училищ министерство вменяло в обязанность тщательный надзор за выбором статей для чтения в классе и за соблюдением соответствующих инструкций учебного начальства, при этом за отклонение от программ учителям грозили строгие кары, вплоть до увольнения. Такое положение сохранялось до самых последних дней жизни дореволюционной школы.

В 1913 г. содержание одной из книг для чтения Тулупова и Шестакова «Новь» было предметом специального запроса со стороны правых партий государственного совета и обсуждалось на двух его заседаниях. Авторам этой книги инкриминировалось недостаточно патристическое содержание исторического материала для чтения. При этом было выдвинуто требование: «Все, противоречащее целям правых, безусловно должно быть исключено из всяких учебников»³.

Министерство народного просвещения и его представители на местах особенно старательно охраняли начальную школу от проникновения в нее материалистических идей в естествознании. Приходится сказать, что в этом стремлении оградить школу от «вредного» естествознания министерство достигало успеха: наблюдения над природой, предметные уроки, о необходимости соединения которых с объяснительным чтением писали лучшие наши методисты, не нашли себе должного места в практике массовой начальной школы. В ней царило словесное преподавание.

Это приводило к выступлениям со стороны представителей естествознания с требованиями заменить объяснительное чтение систематическими занятиями по предметам.

С начала XX столетия в методической литературе наблюдается стремление внести значительные поправки в практику объяснительного чтения, примирить различные точки зрения, выявившиеся во время дискуссии, поднятой Балталоном, лучше разработать те стороны объяснительного чтения, слабость которых стала очевидной, и в то же время использовать новые, выдвинутые развитием методики приемы, основанные на большей активности и самостоятельности учащихся на уроке. Больше внимания уделяется воспитательной стороне литературного произведения, детализируются указания о чтении статей естествоведческого, географического и исторического содержания, разрабаты-

¹ Журн. «Русская школа», 1908, № 10, стр. 92.

² Н. Ф. Бунаков, Моя жизнь в связи с общерусскою, преимущественно провинциальною, жизнью, СПб., 1909, стр. 323.

³ Журн. «Русская школа», 1914, № 3, стр. 57.

вается вопрос о применении иллюстративного метода на уроках объяснительного чтения, вновь ставится вопрос о предметных уроках в связи с чтением.

Таким образом, наметились пути к действительному, с нашей точки зрения, улучшению постановки объяснительного чтения в начальной школе. Однако дать сколько-нибудь удовлетворительное разрешение проблемы классного чтения, которая много лет занимала умы русских методистов, дореволюционная школа, конечно, не могла.

Советская методика начального обучения решает эту проблему, исходя из целей коммунистического воспитания, стремясь обеспечить в процессе обучения прочную связь с жизнью.

В первые годы существования советской школы в начальных ее классах имели место и «воспитательное чтение», и «творческое чтение», и чтение, подчиненное изучению «комплекса». Эти методы исходили из неправильных методологических предпосылок и на деле часто приводили к снижению навыков в чтении, к недостаточному уровню грамотности учащихся. Но, преодолевая пороки указанных выше методов чтения, передовые учителя применяли и развивали активные приемы работы над прочитанным текстом, уделяя большое внимание идейной направленности произведений, используемых на уроках чтения. Этот опыт передовых педагогов первых лет существования советской школы является ценным вкладом в развивающуюся советскую методическую науку.

Не оправдало себя в советской начальной школе предметное преподавание, с отдельными по каждому предмету учебниками, и в настоящее время оно сохранено лишь в четвертых классах; в младших — книга для классного чтения дает материал по всем предметам.

Таким образом, советская школа обратилась к идее концентрации предметов начального курса вокруг изучения родного языка и к объяснительному чтению.

Объяснительное чтение введено лишь в начальной школе, а в V—VII классах мы имеем так называемое литературное чтение. Настоятельная необходимость такого разграничения методов чтения на двух различных ступенях школы была совершенно очевидной и в дореволюционное время. Отметим, что термин «литературное чтение» мы встречаем еще в 90-х годах в работах Д. И. Тихомирова, который видел в литературном чтении естественное продолжение чтения объяснительного.

К объяснительному чтению советская школа обратилась в те годы, когда широким фронтом началась борьба с проявлением формализма в преподавании. Это не случайно. Дать детям навыки *сознательного* чтения, научить их правильно постигать чужую мысль, выраженную в словах текста, точно и образно высказывать свои собственные мысли по поводу прочитанного — эти задачи объяснительного чтения вполне совпадают с устремлениями советских педагогов, ведущих борьбу против формализма в преподавании.

Но советская методика объяснительного чтения коренным образом отличается от методики объяснительного чтения в школе дореволюционной.

Принципиально иным стало в советское время и содержание всей работы школы. Ставя своей задачей готовить всесторонне развитых членов коммунистического общества, советская школа стремится дать детям несравненно более широкий общественно-политический кругозор и большее общее развитие, чем дореволюционная буржуазная школа.

В основу советской школы положен принцип прочной связи ее с жизнью, с практикой социалистического строительства.

Все это, конечно, отражается на содержании и методике преподавания всех предметов школьного курса.

Являясь одним из основных средств образовательно-воспитательной работы в советской начальной школе, уроки объяснительного чтения, естественно, во многом отличаются от уроков, типичных для дореволюционной школы.

Советская школа является школой воспитывающего обучения, и уроки объяснительного чтения должны воспитывать детей в духе советского патриотизма и национальной гордости, воспитывать высокие моральные качества человека социалистической эпохи: чувство коллективизма, чувство долга и чести, любовь к труду и чуткое, заботливое отношение ко всем трудящимся; воспитывать в учащих большевистский характер и волю.

Эта работа должна быть обеспечена внимательным подбором статей для чтения, необходимых для всестороннего развития наших учащихся, и умелым, тактичным руководством со стороны учителя.

Постоянное морализирование оказывается плохим средством воспитательного воздействия на ученика. Основное в воспитательной работе на уроке чтения — довести до ученика образ, созданный автором, помочь ученику глубже усвоить главную мысль прочитанного.

Чтение в соединении с наглядным обучением и с непосредственным изучением явлений жизни должно стать средством познания детьми окружающего их мира. Постепенно расширяющийся круг вопросов, изучаемых на уроках чтения, вводит ученика начальной школы в понимание нашей действительности.

Описание явлений природы и деятельности человека, преобразующего ее, география родной страны и та огромная творческая работа, которую ведут советские люди, строящие коммунизм, факты истории нашей Родины, подводящие ученика к пониманию современности, биографии вождей трудящегося человечества — все это является содержанием объяснительного чтения в советской начальной школе. Такое большое разнообразие вопросов, с которыми знакомится наш учащийся на уроках чтения, ставит перед советской методикой серьезнейшую задачу специальной разработки методов и приемов, наиболее эффективных для уроков чтения по каждому из указанных выше разделов.

Характерной чертой нашей методики объяснительного чтения является стремление связать уроки, на которых учащиеся читают о тех или иных явлениях природы, с непосредственным изучением самого явления, с проведением опытов, с приобретением учащимися практических навыков в работе на пришкольном участке.

Советская школа ставит своей задачей развитие в процессе обучения мышления учащихся. Отсюда требование к урокам чтения: научить детей вчитываться, вдумываться в каждую фразу текста, размышлять по поводу прочитанного, объяснять поступки действующих лиц, определять свое отношение к ним. В вопросах, адресованных учителем к ученику, чаще должно быть слово «почему?», чтобы для ответа на вопрос учителя ученику потребовалось не только знание текста, но и глубокое понимание его.

В неразрывной связи с развитием мышления находится работа по развитию речи учащихся, устной и письменной, — разнообразные и постепенно усложняющиеся упражнения в связи с усвоением прочитанного: рассказывание, составление планов, творческие сочинения и пр.

Объяснительное чтение является одним из существеннейших средств обучения детей русскому языку. Уроки объяснительного чтения знакомят ученика начальной школы с лучшими образцами русской клас-

сической и советской литературы, доступными возрасту, с произведениями устной народной поэзии. На изучении этих произведений учащимися раскрывается богатство русского литературного языка и возможность с помощью его выразить самые тонкие оттенки мыслей. Необходимо воспитывать любовь к великому, могучему русскому языку и учить школьников пользоваться им.

В связи с этим в советской методике объяснительного чтения большое развитие получила словарная работа: вопросы о формировании активного и пассивного словаря школьника, о методах работы над словом при чтении художественных произведений и деловых статей.

Отметим еще одну черту, характерную для советской методики объяснительного чтения, — установку на творческое отношение со стороны учителя к вопросам построения уроков чтения, стремление избежать опасности слепого следования образцам и шаблонам.

Таковы, в самых общих чертах, основные положения, на которых строится советская методика объяснительного чтения.

В практике лучших школ нашего времени получили развитие и глубокая воспитательная работа на уроках чтения, и приемы творческой работы учащихся, и разнообразные упражнения в развитии речи детей, и связанное с опытами, экскурсиями и практическими занятиями чтение статей по естествознанию, географии и истории. Однако в методике объяснительного чтения много таких вопросов, которые еще нуждаются в разработке в связи с изменившимися условиями нашей жизни, с новыми запросами общеобразовательной советской школы.

Методика объяснительного чтения должна разрабатываться в соответствии с требованиями советской педагогики, на основе богатого опыта лучших наших учителей. И в этой большой творческой работе немаловажную роль может сыграть и внимательное, критическое изучение опыта прошлого, изучение богатейшего наследия, оставленного нам лучшими методистами дореволюционной русской школы.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	5
Глава I. Предшественники объяснительного чтения	
1. Уроки чтения в школе 50-х годов по отзывам современников	7
2. Ф. И. Буслаев. — Практический метод преподавания языка	11
3. И. И. Срезневский о чтении	19
4. Книги для классного чтения в школе 50-х годов	24
Глава II. Возникновение объяснительного чтения	
1. Объяснительное чтение в воскресных школах	31
2. Объяснительное чтение в работах И. И. Паульсона. — Борьба с немецкими влияниями в русской методике объяснительного чтения	35
3. К. Д. Ушинский. — „Детский мир“ — „О первоначальном преподавании русского языка“. — „Родное слово“	44
4. Распространение метода объяснительного чтения в школе 60-х годов. — Роль военноучебных заведений в разработке методики объяснительного чтения. — Объяснительное чтение в начальной школе	66
5. Уроки объяснительного чтения в школе 60-х годов. — Д. Д. Семенов	73
Глава III. Период расцвета объяснительного чтения	
1. Объяснительное чтение в школах начала 70-х годов	87
2. В. И. Водовозов. — „Книга для первоначального чтения в народных школах“. — Особенности методики чтения у Водовозова	90
3. Вопрос о сознательном чтении в работах Н. А. Корфа. — „Наш друг“. — Вопрос об объяснительном чтении в книге „Русская начальная школа“	97
4. Л. Н. Толстой. — „Постепенное“ чтение в педагогической практике Толстого. — Статья „О народном образовании“. — „Книги для чтения“	107
5. Н. Ф. Бунаков. — „Родной язык как предмет обучения“. — Бунаков и Ушинский. — „В школе и дома“. — Урок объяснительного чтения по Бунакову. — Значение Бунакова в истории методики объяснительного чтения	112
6. Д. И. Тихомиров. — Первые методические статьи. — „Опыт плана и конспекта“. — „Чему и как учить на уроках родного языка“. — Объяснительное чтение в позднейших работах Тихомирова	131

Глава IV. Годы упадка объяснительного чтения

1. Объяснительное чтение в начальных школах 80—90-х годов. — Книги А. Баранова 144
2. Выступление В. П. Шереметевского. — Л. Н. Толстой и В. Я. Стоюнин как предшественники Шереметевского в критике катехизации при чтении. — „Слово в защиту живого слова“. — Статьи Овчинникова и Семенова 150

Глава V. Объяснительное чтение в период времени с конца XIX в. до 1917 г.

1. Рост интереса к объяснительному чтению в конце 90-х годов. — „Мир в рассказах для детей“. В. П. Вахтерова. — Программы Министерства народного просвещения 1897 г. . . . 162
 2. „Воспитательное чтение“ Ц. П. Балталонз. — Критика предложений Шереметевского и Балталона. — Статья Вахтерова „Объяснительное чтение с воспитательной точки зрения“ 166
 3. Поиски путей улучшения постановки объяснительного чтения. — Выступления И. И. Трояновского и В. А. Флерова. — Новые приемы в объяснительном чтении. — Книги для классного чтения в предреволюционной школе 175
 4. Объяснительное чтение в начальной школе к 1917 г.
Обзор новых методических руководств по объяснительному чтению. — Уроки чтения в начальной школе в предреволюционные годы 184
 - Заключение 194**
-

Редакторы *П. М. Черникова*
и *А. Н. Шевякова*
Техн. редактор *В. П. Гарнек*
Корректор *Е. М. Лидова*

* * *

А 04037. Сдано в производство 31/І 1950 г.

Подписано к печати 25/V 1950 г.

Бумага $70 \times 108\frac{1}{16} = 6,38$ бум.—16,46 п. л

Учетно-изд. л. 17,3

Тираж 5 000. Заказ 191. Цена 10 р. 40 к.

Типография Изд-ва АПН.
Москва, Лобковский пер., 5/16