

НОВѢЙШІЯ ПОПЫТКИ КЪ УСТРАНЕНІЮ ЗВУКОВОГО МЕТОДА.

Исторія представляетъ намъ не всегда одно прямолинейное движеніе впередъ, но иногда и попятное движеніе назадъ. Это мы видимъ и въ исторіи развитія методовъ обученія грамотѣ. Послѣ того, какъ звуковой методъ, болѣе совершенствуясь и вмѣстѣ съ тѣмъ все больше

распространяясь, наконецъ приобрѣлъ полное господство въ школьномъ обученіи, въ послѣднее время стало проявляться отрицательное отношеніе къ этому методу, стали настойчиво указывать на его несостоятельность и непригодность и взамѣнъ его предлагать другіе методы. Но такъ какъ въ исторіи развитія методовъ обученія грамотѣ извѣданы уже всѣ главные методическіе пути, то, очевидно, всѣ предлагаемые теперь такъ наз. «новые» методы не могутъ представлять собою ничего принципиально новаго, и на самомъ дѣлѣ, какъ увидимъ, являются только видоизмѣненіемъ тѣхъ или другихъ раньше появившихся методовъ.

Прежде чѣмъ сказать что-либо объ этихъ «новыхъ» методахъ, рассмотримъ кратко тѣ доводы, которыми стараются теперь доказать несостоятельность и непригодность звукового метода.

Говорятъ, во-1-хъ, звуковой методъ основывается на предположеніи, что звукъ есть послѣдняя недѣлимая часть рѣчи, на которую можно разложить ее. Но разложить слово на звуки безнаказанно нельзя: звукъ, выдѣленный изъ слова, будетъ уже не тѣмъ, какимъ онъ былъ въ словѣ, — звуки въ произношеніи измѣняются въ зависимости отъ характера сосѣднихъ звуковъ; отдѣльный звукъ будто бы есть просто фикція, или если признавать отдѣльные звуки, какъ составныя части рѣчи, то ихъ нужно признавать безконечное множество.

Какъ мы видимъ, противники звукового метода, чтобы доказать его несостоятельность, готовы отвергнуть такой фактъ, какъ членораздѣльность нашей рѣчи, — тотъ фактъ, на которомъ основывается вся система нашей письменности. На такой смѣлый шагъ отваживаются потому, что, — какъ говорятъ, — звукъ, выдѣленный изъ слова, будетъ уже не тѣмъ, какимъ онъ былъ въ словѣ, и отсюда заключаютъ, что расчлененіе живого слова на отдѣльные звуки будто бы невозможно. Но согласиться съ такимъ умозаключеніемъ значило бы признать, что никакое конкретное цѣлое не можетъ быть расчленено на части, потому что во всякомъ цѣломъ части его, взятыя отдѣльно, будутъ уже не тѣмъ, чѣмъ онѣ были въ цѣломъ. Вѣдь, напр., и слова, взятыя отдѣльно изъ цѣлой рѣчи, будутъ не тѣми самыми (и по смыслу, и по происхожденію), какими они были въ рѣчи; но значить ли это, что рѣчь не можетъ быть расчленена на отдѣльныя слова? Части всякаго цѣлаго, взятыя отдѣльно отъ него, утрачиваютъ въ этомъ случаѣ одну черту — свою живую связь съ цѣлымъ и въ этомъ смыслѣ подвергаются нѣкоторому измѣненію. Но онѣ сохраняютъ при этомъ свои опредѣленныя типическія свойства, по которымъ мы хорошо различаемъ ихъ одну отъ другой и не

можемъ смѣшивать другъ съ другомъ. Это нужно сказать и о звукахъ, какъ составныхъ частяхъ слова; напр., звукъ *с* въ составѣ словъ въ соединеніи съ другими звуками можетъ слышаться и какъ *съ* и какъ *сь*, но онъ всегда, какъ въ составѣ словъ, такъ и въ отдѣльномъ произношеніи, сохраняетъ одно типическое звучаніе — *сс*, а это и заставляетъ признать его за особый самостоятельный звукъ, входящій въ составъ нашей рѣчи. Капитальная ошибка противниковъ звукового метода заключается въ томъ, что нѣкоторыя измѣненія одного и того же звука, происходящія отъ связи его съ другими звуками, принимаются ими за разные звуки. Но если всякія измѣненія вещи нужно признавать за разныя вещи, тогда мы должны отвергнуть существованіе всякихъ опредѣленныхъ вещей, потому что какая же вещь не подвергается какимъ-либо измѣненіямъ? Если вчера я видѣлъ какого-нибудь человѣка въ одномъ платьѣ и идущимъ по улицѣ, сегодня я видѣлъ его же въ другомъ платьѣ и сидящимъ дома, то значить ли это, что вчера и сегодня я видѣлъ не одного и того же человѣка, а разныхъ людей?

2) Говорятъ, что звуковой методъ чрезъ разложеніе словъ на звуки «убиваетъ» живое слово и вмѣсто него даетъ рядъ отдѣльныхъ звуковыхъ образовъ, которые никакъ не могутъ быть слиты въ живое слово.

Въ этихъ словахъ высказывается такое обвиненіе противъ звукового метода, которое съ перваго взгляда можетъ показаться очень важнымъ, но въ дѣйствительности должно быть признано только очень наивнымъ. Оно основывается на очень наивномъ представленіи, что звуковой методъ оперируетъ съ живымъ словомъ точно такъ же, какъ оперируетъ, напр., топоръ дровосѣка, разсѣкая цѣлое живое дерево на части. Когда живое дерево бываетъ разрублено, дѣйствительно — послѣ этого остаются только отдѣльныя части, изъ которыхъ уже нельзя составить цѣльнаго дерева. Но вѣдь въ этомъ случаѣ происходитъ матеріальное расчлененіе матеріальнаго предмета; ничего подобнаго не происходитъ при разложеніи слова на звуки, — здѣсь нѣтъ матеріальнаго расчлененія, потому что слово не матеріальный предметъ, а только явленіе, производимое человѣкомъ *дѣйствіе*. Всякое же сложное дѣйствіе, — напр. какая-нибудь игра, плаваніе, ходьба и т. д., — можетъ быть разложено на составляющіе его отдѣльныя акты, и изъ послѣдовательнаго соединенія этихъ актовъ оно, обратно, можетъ быть вновь восстановлено. Это самое и дѣлается по звуковому методу, когда слова разлагаются на звуки и изъ послѣднихъ обратно слагаются слова.

3) Говорятъ, что взрослые грамотные, какъ показываютъ произведенныя изслѣдованія, при чтеніи схватываютъ однимъ взглядомъ

цѣлыя слова и ряды словъ; но по звуковому методу учать дѣтей узнавать слова буква за буквой, слѣд. учать ихъ читать такъ, какъ они взрослыми читать не будутъ.

Это возраженіе противъ звукового метода имѣло бы силу только тогда, если бы можно было утверждать, что въ чтеніи, какъ оно производится взрослыми грамотными, совсѣмъ не участвуетъ синтетическій процессъ, процессъ соединенія частей въ цѣлое. Но утверждать этого нельзя. Если и согласиться съ тѣмъ, что взрослый при чтеніи схватываетъ цѣлыя слова, то это еще не означаетъ того, что у взрослога воспріятіе всѣхъ частей слова происходитъ абсолютно одновременно, но можетъ обозначать лишь то, что при чтеніи переходъ отъ воспріятія одной части слова къ воспріятію другой совершается очень быстро, такъ что онъ остается неуловимымъ. И болѣе вѣрнымъ нужно признать именно это послѣднее предположеніе. Что въ чтеніи опытныхъ чтецовъ участвуетъ синтетическій процессъ, это подтверждается, во-первыхъ, тѣмъ, что при прочитываніи какого-нибудь незнакомаго слова и опытные чтецы непремѣнно обращаются къ складыванію его по буквамъ. Во-вторыхъ, опытный чтець узнаетъ слово при общемъ взглядѣ на него только тогда, когда онъ бросаетъ взглядъ въ направленіи отъ начала слова къ концу, его, т.е. въ томъ направленіи, въ какомъ слово слагается изъ своихъ составныхъ частей; но самый хорошій чтець, если онъ броситъ взглядъ даже на самое знакомое слово въ направленіи отъ конца къ началу, не разберетъ слова. Если бы опытный чтець при взглядѣ на слово воспринималъ всѣ части его абсолютно одновременно, то для него было бы безразлично, въ какомъ направленіи онъ будетъ смотрѣть на слово — съ начала его или съ конца. Въ-третьихъ, опытные чтецы часто узнаютъ слово только по начальнымъ частямъ ихъ, какъ опытные наблюдатели хорошо узнаютъ цѣлый предметъ по какой-нибудь отдѣльной части или одному признаку ихъ; въ этомъ случаѣ распознаванію слова, очевидно, помогаетъ догадка, воспоминаніе. Такой способъ узнаванія словъ при бѣгломъ чтеніи проф. Сикорскій называетъ «пріемомъ сокращеннаго распознаванія впечатлѣній по намекамъ или краткимъ знакамъ», и признаетъ, что «бѣглое чтеніе есть плодъ умственнаго развитія, подъ вліяніемъ долгаго упражненія въ распознаваніи и изученіи словъ». Но если такъ, если и въ чтеніи опытныхъ чтецовъ участвуетъ синтетическій процессъ, то, очевидно, нужно признать совсѣмъ невѣрнымъ то утвержденіе, что по звуковому методу дѣтей учать читать такъ, какъ они взрослыми читать не будутъ.

4) Говорятъ, что звуковой методъ ошибочно смѣшиваетъ буквы

съ звуками и смотреть на буквенные значки какъ на выраженіе звуковой стороны рѣчи.

То вѣрно, что звуковой методъ обозначаетъ буквы по тому звуковому значенію, какое онѣ имѣютъ въ составѣ слова, и смотреть на буквы какъ на выраженіе звуковой стороны рѣчи. Но въ этомъ нѣтъ ничего ошибочнаго, а такъ дѣлается потому, что то требуется самую сущностію нашей письменности. Наша письменность по самой сущности своей состоитъ въ изображеніи словъ посредствомъ буквеннаго обозначенія звукового состава ихъ. Чтобы ввести учащихся въ сущность нашей письменности, очевидно, прежде всего нужно выяснитъ имъ членораздѣльность нашей рѣчи, повторяемость въ ней однѣхъ и тѣхъ же простыхъ частей, какими являются звуки, и затѣмъ нужно довести учащихся до уразумѣнія, что письменное изображеніе слова есть не что иное, какъ обозначеніе всѣхъ звуковъ его соотвѣтствующими буквами. Это и дѣлаетъ звуковой методъ (аналитико-синтетическій), и въ этомъ случаѣ не только не допускаетъ ничего ошибочнаго, но, какъ методъ обученія чтенію той письменности, которая теперь существуетъ, онъ идетъ путемъ вполне соотвѣтствующимъ самой сущности ея, слѣд. путемъ самымъ естественнымъ и раціональнымъ.

5) Говорятъ еще, что звуковой методъ своими упражненіями въ разложеніи рѣчи на ея составныя части, въ выдѣленіи звуковъ и сліяніи ихъ, возлагаетъ на учащихся совершенно непосильный для нихъ трудъ, даетъ имъ совершенно отвлеченную работу, которая требуетъ чрезмѣрнаго напряженія умственныхъ силъ и которой нельзя требовать отъ ребенка.

Что звуковой методъ вноситъ въ обученіе какія-то непосильныя для дѣтей трудности, это опровергается и голосомъ исторіи, и свидѣтельствомъ практики школьнаго обученія. Исторія говоритъ намъ, что звуковой методъ, какъ только появился, скоро пріобрѣлъ самое широкое распространеніе и до послѣдняго времени былъ господствующимъ въ школьномъ обученіи; этого не могло бы быть, если бы звуковой методъ дѣйствительно вносилъ въ обученіе какія-либо непреодолимыя трудности. Въ то же время практика школьнаго обученія намъ показываетъ, что при умѣломъ примѣненіи звукового метода ничего непреодолимаго въ обученіи дѣтей грамотѣ не встрѣчается, — дѣти, вообще говоря, легко и сравнительно скоро (въ теченіе 3—4 мѣсяцевъ) научаются удовлетворительно читать. Если утверждаютъ, что звуковой методъ своими такъ называемыми звуковыми упражненіями даетъ учащимся совершенно *отвлеченную* работу, которой нельзя требовать отъ дѣтей, то такое утвержденіе нужно признать только недоразумѣніемъ. Какъ скоро какое-либо

упражненіе имѣеть дѣло съ тѣмъ, что дается въ непосредственныхъ воспріятіяхъ того или другого внѣшняго чувства (зрѣнія ли, или осязанія, или слуха и т. д. — все равно), оно не есть упражненіе отвлеченное. Если для ознакомленія съ твердостью какого-нибудь предмета предлагаютъ ребенку потрогать этотъ предметъ, или для ознакомленія съ какимъ-нибудь запахомъ предлагаютъ понюхать, то никто, конечно, не назоветъ такія упражненія отвлеченными; точно такъ же нельзя назвать отвлеченными и звуковыя упражненія, какія звуковой методъ вноситъ въ обученіе грамотѣ, потому что они опираются на непосредственныя чувственныя воспріятія ребенка и являются не чѣмъ инымъ, какъ упражненіями его слуха въ различеніи и схватываніи звуковыхъ элементовъ рѣчи.

Итакъ, все, что ни высказывается теперь противъ звукового метода, все это не доказываетъ его несостоятельности и непригодности.

Чѣмъ же могутъ быть оправданы всѣ новѣйшія попытки устранить звуковой методъ и замѣнить его другими — «новыми» методами? Если про эти методы нельзя сказать, чтобы они вызывались какою-либо настоятельною необходимостью, то не вносятъ ли они все-таки какого-нибудь улучшенія въ дѣло обученія грамотѣ? Разсмотримъ теперь эти методы.

Изъ такъ называемыхъ «новыхъ» методовъ наиболѣе опредѣлившимися должны быть признаны два: а) методъ, который называется то *отвлеченнымъ*, то *естественнымъ* или *натуральнымъ*, то *фонетическимъ*, то *артикуляціоннымъ*; б) методъ, называемый *американскимъ* или *словозрительнымъ*, также — *методомъ цѣлыхъ образовъ*.

Первый изъ означенныхъ методовъ, устраняя всякіе звуковыя упражненія, какія требуются звуковымъ методомъ, въ основу обученія чтенію кладетъ «анализъ произношенія». Извѣстно, что каждому звуку нашей рѣчи соотвѣтствуетъ особая укладка рѣчевыхъ органовъ; напр., чтобы произнести звукъ *а*, мы должны широко открыть ротъ; для произнесенія звука *м* должны сжать губы и токъ воздуха направить черезъ носъ и т. д. Поэтому рассматриваемый методъ главной задачей обученія чтенію ставитъ образованіе у учащихся ассоціацій между тою или другою укладкою рѣчевыхъ органовъ и звукомъ, а потомъ и буквой, какъ знакомъ звука. Съ укладкой рѣчевыхъ органовъ при произнесеніи различныхъ звуковъ знакомятъ посредствомъ особыхъ карточекъ или по картинкамъ въ букварѣ; подъ карточками или картинками подписываются буквы, соотвѣтствующія звукамъ различныхъ укладокъ рѣчевыхъ органовъ. Обученіе чтенію по этому методу ведется, примѣрно, такъ: чтобы прочесть, положимъ, слогъ *ам*, ставятъ рядомъ двѣ карточки-картинки: одну

съ укладкой рѣчевыхъ органовъ для *а*, другую — съ укладкой для *м*; учащiеся придаютъ своимъ рѣчевымъ органамъ тѣ же положенiя, какiя видятъ на картинкахъ, и такимъ образомъ произносятъ *ам*; а затѣмъ смотря на буквенное изображенiе *ам* и запоминаютъ его. Болѣе и болѣе упражняясь такимъ образомъ, учащiеся перестаютъ уже нуждаться въ картинкахъ и начинаютъ прямо читать слоги, а потомъ изъ слоговъ составлять цѣлыя слова.

Методъ цѣлыхъ образовъ, или словозрительный, въ основу обученiя чтенiю ставитъ упражненiя учащихъся въ воспрiяти зрительнаго и слухового образа цѣлыхъ словъ, безъ предварительнаго изученiя звуковъ и буквъ. Исходной точкой обученiя служитъ разсматриванiе рисунковъ и, по возможности, рисованiе самими дѣтьми тѣхъ или другихъ знакомыхъ имъ предметовъ. Обученiе ведется, примѣрно, такъ: при помощи рисунка составляется устно какая-нибудь коротенькая фраза, положимъ, «вотъ котъ». Учитель говоритъ, что онъ напечатаетъ эти слова, какъ въ книгахъ, и изъ буквъ разрѣзной азбуки набираетъ ихъ на доскѣ. «Мы произнесли два слова и здѣсь два слова», учитель показываетъ ихъ и предлагаетъ ученикамъ показать отдѣльно слово *вотъ* и слово *котъ*; затѣмъ ученики читаютъ эту фразу по книгѣ и сами набираютъ ее изъ буквъ разрѣзной азбуки. Далѣе идетъ сравненiе буквъ въ словахъ. Учащiеся видятъ сходство въ нихъ двухъ послѣднихъ буквъ и различiе первыхъ. Черезъ отбрасыванiе послѣдней буквы знакомятся съ зрительнымъ и слуховымъ образами слоговъ *во* и *ко* и буквы *т*; черезъ отбрасыванiе первой буквы въ обоихъ словахъ знакомятся со слогомъ *от* и буквами *в* и *к*; черезъ разложенiе слоговъ *во* и *ко* знакомятся съ буквой *о*. Послѣ этого дѣлается возможнымъ составленiе и чтенiе другихъ словъ, напр., *о-ко*; отъ чтенiя *во* и *ко* переходятъ «по подобiю» къ чтенiю *то* и составленiю словъ: *то-к*, *то-т*, *ко-то-к* и т. д.

Относительно обоихъ указанныхъ методовъ прежде всего нужно замѣтить, что при всемъ своемъ различiи они имѣютъ то общее между собою, что въ нихъ проявляется стремленiе основнымъ элементомъ при обученiи чтенiю поставить не звукъ, а слогъ, и въ этомъ отношенiи они являются возобновленiемъ стараго слогового метода. Какъ таковымъ, имъ присущъ и основной недостатокъ слогового метода; по этимъ методамъ не выясняется, какъ слогъ образуется, и потому для учащихъся остается непонятнымъ, почему такое или иное сочетанiе буквъ въ слоги нужно произносить такъ, а не иначе, и они должны заучивать разнообразныя слоговыя сочетанiя чисто механически — до тѣхъ поръ, пока у нихъ образуется привычка правильно угадывать всякiе слоги, и именно только *угадывать*, а не сознательно разбирать ихъ.

Оба указанных метода и по тѣмъ своимъ сторонамъ, которыя составляютъ главныя отличительныя особенности ихъ, также не новы. а) Артикуляціонный методъ является попыткой примѣнить при обученіи чтенію тотъ приемъ (ознакомленіе съ артикуляціей звуковъ), какой нѣкоторыми западными педагогами (напр. Оливье и Кругомъ) предлагался уже давно (еще въ началѣ XIX вѣка). Но этотъ приемъ не получилъ распространенія и не привился въ школьномъ обученіи. Уже это одно показываетъ, что приемъ, возобновляемый теперь артикуляціоннымъ методомъ, представляетъ собою нѣчто не совсѣмъ удобное и пригодное для практическаго примѣненія. И, въ самомъ дѣлѣ, сравнивая то, какъ дѣло ведется по звуковому методу, съ тѣмъ, какъ требуется вести дѣло по артикуляціонному методу, нельзя не признать, что, вмѣсто указываемаго звуковымъ методомъ болѣе прямого, болѣе естественнаго и болѣе легкаго и вѣрнаго пути, артикуляціонный методъ предлагаетъ путь обходный, очень искусственный и болѣе трудный. 1) Когда ребенокъ умѣетъ правильно произнести какое-нибудь цѣлое слово, то это означаетъ, что онъ умѣетъ правильно произнести и всѣ звуки, входящіе въ составъ этого слова; а если онъ уже умѣетъ произнести извѣстный звукъ, зачѣмъ же обучать его тому, какъ, т.-е. посредствомъ какой укладки говорильнаго аппарата можно произвестъ этотъ звукъ? Ознакомленіе съ самымъ способомъ произведенія звуковъ умѣстно при обученіи глухонѣмыхъ словесной рѣчи, которой они не владѣютъ, — умѣстенъ былъ бы этотъ приемъ и при обученіи дѣтей, уже владѣющихъ рѣчью, — въ томъ случаѣ, когда у нихъ замѣчались бы какіе-нибудь недостатки въ произношеніи звуковъ; но вообще учить ребенка тому, какъ производить звуки, когда онъ и безъ того умѣетъ это дѣлать, это значитъ употреблять при обученіи совсѣмъ ненужный окольный путь. 2) Когда ребенокъ учится говорить, онъ воспринимаетъ слухомъ звуки рѣчи и по нимъ находитъ самъ тѣ положенія органовъ рѣчи, которыми они производятся, т.-е. въ этомъ случаѣ составомъ звуковъ обусловливаются укладки органовъ рѣчи. Артикуляціонный методъ ведетъ дѣло совсѣмъ наоборотъ: онъ по укладкамъ рѣчевыхъ органовъ опредѣляетъ звуки, чрезъ ознакомленіе съ этими укладками учить произношенію звуковъ; и слѣд. артикуляціонный методъ идетъ путемъ самымъ неестественнымъ. 3) Артикуляціонный методъ, избѣгая обозначенія звуковъ по ихъ произношенію, ставитъ своей задачей «прикрѣпить звуки къ извѣстнымъ положеніямъ органовъ рѣчи». Такой задачей требовалось бы относительно *всѣхъ* звуковъ рѣчи точно указать учащимся соотвѣтственныя установки рѣчевыхъ органовъ. Но выполнима ли такая

задача? Когда для произнесения звуковъ требуются какія-нибудь значительныя и хорошо замѣтныя измѣненія въ положеніи рѣчевыхъ органовъ, — такія, которыя ясно можно наблюдать у говорящаго или ясно представить на рисункѣ, — тогда еще возможно выяснитъ учащимся артикуляцію звуковъ; но для произношенія многихъ звуковъ (напр. *к, г, д, т, ж* и др.) требуются самыя незначительныя и трудно уловимыя измѣненія въ установкѣ органовъ рѣчи, и въ такихъ случаяхъ артикуляцію звуковъ чрезвычайно трудно объяснить учащимся. Притомъ ознакомленіе съ артикуляціей звуковъ неизбежно соединяется съ обремененіемъ учащихся болѣе или менѣе сложной терминологіей, которая не можетъ не запутывать ихъ; такъ, напр., учащіеся должны усвоить, что произнестъ звукъ *а* — это значитъ «надо широко открыть ротъ и подать голосъ», произнестъ *у* — это значитъ «надо губы вытянуть въ трубку, произнестъ *м* — это значитъ «надо зажать губы и голосъ подать въ носъ», и т. п. Такимъ образомъ нельзя не признать, что осуществленіе указанной задачи, которую ставитъ себѣ артикуляціонный методъ, неизбежно сопряжено съ очень большими трудностями. 4) Наконецъ, нужно замѣтить, что артикуляціонный методъ если и можетъ избѣжать обозначенія звуковъ по ихъ произношенію и употребленія самаго термина *звукъ*, но онъ не можетъ устранить отдѣльное, хотя бы только внутренне, произнесеніе звуковъ: вѣдь, когда ученику, напр., говорятъ или показываютъ по карточкѣ, что «надо широко открыть ротъ», то ученикъ мысленно представляетъ и произноситъ звукъ *а*; когда ему указываютъ, что «надо губы вытянуть въ трубку», онъ мысленно произноситъ звукъ *у*; когда предъ ученикомъ поставятъ рядомъ двѣ карточки: одну съ укладкой рѣчевыхъ органовъ для звука *м*, а другую — для звука *а*, и предлагаютъ сказать, что вышло, ученикъ мысленно произноситъ сначала *м* и потомъ *а* и прочитываетъ *ма...* Словомъ, происходитъ въ сущности то же, что дѣлается по звуковому методу. А если такъ, если по артикуляціонному методу все дѣло въ концѣ концовъ сводится къ тому же, что дѣлается по звуковому методу, то выполнять ту сложную и трудную работу по ознакомленію съ артикуляціей звуковъ, какая требуется артикуляціоннымъ методомъ, не значитъ ли только напрасно терять и время, и трудъ.

б) «Методъ цѣлыхъ образовъ» есть методъ чисто аналитическій и, какъ таковой, онъ также не новъ и является возобновленіемъ метода французскаго педагога Жакото. (Методъ этотъ появился въ началѣ XIX вѣка). Методъ цѣлыхъ образовъ въ послѣднее время въ особенности защищается какъ самый естественный и рациональный и

вообще болѣе цѣлесообразный и пригодный, чѣмъ звуковой методъ. Можно ли на самомъ дѣлѣ признать его такимъ?

1) Говорятъ, что по методу цѣлыхъ образовъ обученіе чтенію ведется вполне соотвѣтственно съ тѣмъ, какъ читаетъ взрослый грамотный: взрослый читаетъ цѣлыя слова сразу, а не по отдѣльнымъ буквамъ, поэтому и дѣтей нужно знакомить прежде всего съ образами цѣлыхъ словъ.

Но, какъ мы видѣли, имѣются вполне достаточныя основанія признать, что и въ чтеніи опытныхъ чтецовъ участвуетъ синтетическій процессъ, только обыкновенно онъ происходитъ настолько быстро, что остается неуловимымъ; но при всякихъ встрѣчающихся при чтеніи затрудненіяхъ (напр., при встрѣчѣ съ совсѣмъ незнакомыми словами) онъ явно выступаетъ. А если такъ, — если въ чтеніи всегда участвуетъ синтетическій процессъ, то исключительно аналитическій путь обученія чтенію, какимъ идетъ рассматриваемый методъ, нельзя признать естественнымъ.

2) Методъ цѣлыхъ образовъ, начиная обученіе чтенію прямо съ цѣлыхъ словъ, оставляетъ для учащихся совсѣмъ непонятнымъ, *почему* одно написанное слово нужно прочесть такъ (напр. *рыба*), а другое — иначе (напр. *котъ*); почему написанное слово *дай* нужно прочесть именно «дай», а если въ этомъ словѣ скрыть конецъ, то выйдетъ *да*, — если скрыть начало, то выйдетъ *ай*, и почему въ словѣ «дай» значокъ *д* будетъ именно началомъ слова, а значокъ *й* будетъ концомъ; все это учащіяся должны запоминать со словъ учителя чисто механически, и для такого механическаго запоминанія всего этого требуются очень продолжительныя упражненія. Если при этихъ упражненіяхъ по рассматриваемому методу прибѣгаютъ къ помощи картинокъ, соотвѣствующихъ читаемымъ словамъ, то это не можетъ способствовать ни пониманію дѣла, ни лучшему запоминанію образовъ словъ, потому что картинное письмо и буквенное письмо ничего сходнаго между собою не имѣютъ; нужно сказать даже больше: картинки, разсѣивая вниманіе, могутъ даже мѣшать усвоенію буквенныхъ изображеній словъ. Спрашивается теперь: если методъ цѣлыхъ образовъ въ самомъ основномъ моментѣ обученія ставитъ учащихся въ совершенно безсознательное, чисто механическое отношеніе къ дѣлу, то можно ли назвать такой методъ естественнымъ и рациональнымъ?

3) Дѣлая упражненія въ запоминаніи письменныхъ образовъ словъ чисто механической работой, методъ цѣлыхъ образовъ превращаетъ процессъ чтенія въ простое *угадываніе* и можетъ только болѣе или менѣе приближать къ вѣрности чтенія, но не даетъ учащимся

твердой гарантіи въ томъ, что данное слово они прочитываютъ правильно. Единственной твердой гарантіей правильности прочтенія написаннаго слова служить умѣнье точно разобрать слово по его буквенному и звуковому составу, а этого умѣнья и не даетъ методъ цѣлыхъ образовъ.

4) Наконецъ, нужно замѣтить, что хотя основными элементами рѣчи, до которыхъ нужно доводить разложеніе словъ, методъ цѣлыхъ образовъ поставляетъ слоги, и хотя онъ стремится совсѣмъ избѣжать расчлененія словъ на звуки, но въ дѣйствительности не можетъ избѣжать этого, звуки, какъ послѣдніе элементы слова, невольно такъ сказать фигурируютъ и при этомъ методъ, только не подъ именемъ звуковъ, а подъ какими-нибудь другими болѣе или менѣе замысловатыми названіями: напр. гласные звуки — это «хозяева слога, которые даютъ голосъ», согласные — это «гости хозяина, которые всегда ѣздятъ на чужомъ конѣ, на конѣ хозяина»... Такой приѣмъ, къ которому прибѣгаетъ методъ цѣлыхъ образовъ, едва ли можно признать какимъ-либо улучшеніемъ въ дѣлѣ обученія сравнительно съ тѣмъ, какъ дѣлается по звуковому методу.

Все сказанное о методѣ цѣлыхъ образовъ ясно сводится къ тому, что на этотъ методъ никакъ нельзя смотрѣть какъ на какое-либо усовершенствованіе въ дѣлѣ начального обученія по сравненію съ звуковымъ методомъ. Если, однако, этотъ методъ имѣетъ теперь большое распространеніе въ американскихъ школахъ, то это нужно объяснять только особенными свойствами американскаго, т.-е. англійскаго языка, въ которомъ, какъ извѣстно, есть очень большое несоотвѣтствіе между произношеніемъ словъ и ихъ написаніемъ. Но этой особенностью не представляетъ русскій языкъ, и потому ничѣмъ нельзя оправдать всѣ усиленныя попытки, которыя дѣлаются теперь, пересадить американскій методъ въ русскія школы.

Н. Стрховъ.