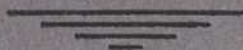


Ба 48409

К. МІЦКЕВІЧ

1964 г.

МЭТОДЫКА РОДНАЕ МОВЫ



ДЗЯРЖАЎНАЕ ВЫДАВЕЦТВА БЕЛАРУСІ
М Е Н С К—1926

Ба 48 409

К. МІЦКЕВІЧ

МЭТОДЫКА РОДНАЕ МОВЫ

Б
48409

70.26.236 8
4487

Бел. аддзел
1994 г.



ДЗЯРЖАЎНАЕ ВЫДАВЕЦТВА БЕЛАРУСІ
М Е Н С К—1926



(4487)

БДВ № 52.

Галоўлігбел № 15.814.

1-я дзяржаўная друкарня. Заказ № 277. У ліку 10.000 экз.

25.04.2009

ПРАДМОВА.

У той час, калі наша беларуская школа пераходзіць на выкладаньне ў роднай мове і пробуе стаць на свае ўласныя ногі, паяўленьне кожнага падручніка для школы, кожнай кнігі для школьнага ўжытку, — адным словам, кожная новая пэдагогічная літаратура, як для вучняў, так і для настаўніка, набывае асаблівае значэньне. Кожны настаўнік беларускай школы вельмі востра адчувае недастачу кніг, падручнікаў і наогул школьнай літаратуры. Гэты брак літаратуры стварае надзвычайныя труднасьці для настаўніка і для справы беларусізацыі школ, ставіць вялікія перашкоды для разьвіцьця мовы, бо і настаўніку і вучням, асабліва сярэдных і вышэйшых школ, прыходзіцца карыстацца чужымі крыніцамі, што вельмі шкодзіць разьвіцьцю свае ўласнае мовы. Вось чаму пытаньне аб пэдагогічнай літаратуры пры такіх умовах стаіць надзвычайна востра.

Адчуваючы гэтую патрэбу ў кнізе, аўтар і ўзяў на сябе сьмеласьць злажыць падручнік па мэтодыцы роднае мовы для настаўнікаў пачатковых школ і пэдагогічных тэхнікумаў, прычым зазначаецца:

1. Даючы падручнік па мэтодыцы мовы, аўтар не прэтэндаваў на самабытнасьць, арыгінальнасьць свае работы: гэтая работа ёсьць работа кампіляцыйная. Пры складаньні падручніка аўтар шырока карыстаўся расійскімі мэтодычнымі крыніцамі (проф. Кульман, проф. Афанасьеў, А. Папоў, Данілаў і друг.).

2. Складаючы падручнік, аўтар не адрываўся ад рэальных умоў жыцьця нашае школы і, па магчымасьці, стараўся даць настаўніку ўсё тое, што канечна патрэбна з пэдагогічнага і мэтодычнага погляду для правільнай работы ў школе. Аўтар не стараўся навязваць, выдзяляць тыя мэтоды навучаньня, якія ён сам лічыць найболей прыстасаванымі да нашых школ пры іх крайнім убостве з боку тэхнічнага і матэрыяльнага абсталяваньня. Аўтар паставіў сабе задачу даць настаўніцтву тыя мэтоды ў беларускай мове, якія найболей прыдуцца па гусьце самога настаўніка, даць магчымасьць выбару гэтых мэтодаў, каб, выбраўшы найболей адпаведны мэтод, ён мог карыстацца ім у сваёй практычнай рабоце.

3. Выпускаючы свой падручнік па мэтодыцы мовы, аўтар робіць першы пачын у гэтай справе і спадзяецца, што сьледам за ім пойдучь другія пэдагогі і дадуць настаўніцтву тую літаратуру пэдагогічнага характару, у якой так востра адчуваецца патрэба ў нашы дні.

Аўтар.

Мэтодыка роднае мовы і яе задачы.

Мэтодыка—частка дыдактыкі.

Дыдактыка дасьледжвае ўмовы і спосабы найболей дакладнага навучаньня. Яе можна вызначыць, як тэорыю навучаньня. Дыдактыка выясьняе асноўныя пачаткі, прынцыпы навучаньня, ацэньвае розныя мэтоды і формы навучаньня, разглядае, з погляду стала зложаных ёю асноў, рознастайныя спосабы выкладаньня.

Дыдактыка падзяляецца на дзьве часткі: агульную і спэцыяльную. Агульная частка дыдактыкі зьмяшчае ў сабе агульную тэорыю навучаньня. Спэцыяльная частка дыдактыкі выясьняе спосабы прымяленьня агульных дыдактычных прынцыпаў пры навучаньні таму ці іншаму прадмету, напрыклад: пры навучаньні роднай мове, гісторыі, грамадзяназнаўству, матэматыцы і інш. Агульная частка дыдактыкі йначай называецца агульнай дыдактыкай, а спэцыяльная часць—мэтодыкаю.

Мэтодыку можна вызначыць, як тэорыю выкладаньня таго ці іншага прадмету. Такім чынам, кожны прадмет школьнага выкладаньня мае сваю мэтодыку.

Мэтодыка роднае мовы павінна вызначыць задачы навучаньня роднай мове, выясьніць, якія спосабы навучаньня найболей адпавядаюць пэдагогічным прынцыпам і даць найболей прыкладныя практычныя спосабы самога навучаньня. Каротка—мэтодыка роднае мовы павінна паказаць, як трэба вясці навучаньне роднай мове, каб яно было і паспешным і навукова правільным.

Для суджэньня аб вартасьці таго ці іншага мэтоду выкладаньня, таго ці іншага спосабу навучаньня, мэтодыка кіруецца двума прынцыпамі: практычным і пэдагогічным. Настаўнік павінен клапаціцца аб тым, каб навучаньне было як можна больш сьціслым і мяркуюным, гэта значыць, каб з найменшаю тратаю часу і сілы навучаньне дасягала-б тэй ці іншай мэты. Дзеля гэтага кожны падыход да навучаньня павінен быць мэтазгодным, каб ня толькі практычна ён мог лёгка выяўляцца, але і вясці да мэты простаю дарогаю, каб найбольшая колькасць патрэбных вучэбных заняцьцяў выпаўнялася-б над найменшаю колькасцю матэрыялу. Але залішняя практычнасьць не павінна йсьці наспярэч з патрабаваньнямі разумнага і ўдумнага выхаваньня і навучаньня. Наадварот, пры навучаньні пэдагогічны бок мае больш важнае значэньне і павінен быць пастаўлен вышэй чыста практычных задач. Толькі пры такіх умовах вучэньне дасьць добрыя вынікі.

Месца роднае мовы сярод другіх прадметаў у пачатковай школе вызначаецца трыма данымі: 1) агульна-асьветнае значэньне яе, як мовы; 2) выхавальнае яе значэньне, як роднае мовы і 3) практычнае значэньне яе па сувязі з чытаньнем і пісьмом.

Агульна-асьветнае значэньне мовы выходзіць з факту цеснай сувязі яе з нашым мысьленьнем. І псыхалёгі і мовазнаўцы адзінака прызнаюць, што разьвіцьцё мысьленьня цесна зьвязана з разьвіцьцём мовы і што разьвіцьцё кожнай навукі знаходзіцца ў сувязі з разьвіцьцём уласнай яе мовы. Удзел мовы ў дзейнасьці мысьленьня заключаецца ў тым, што яна дае разуменьням і ўяўленьням, з якімі мае дачыненне мысьленьне, слоўныя вызначэньні. Вызначаючы кожнае пабудованае намі разуменьне словам, мы робім сталым яго зьмест. Без падтрыманьня словам наша мысьленьне было-б перарываным і мя чоткім.

З прычыны таго, што навучаньне роднай мове злучаецца з навучаньнем чытаньню і пісьму, навучаньне роднай мове набывае асаблівы характар: мэтай гэтага навучаньня зьяўляюцца ня столькі знаньні, столькі навькі. Гэтае навучаньне робіцца крыніцаю новых і глыбокіх выхавальных уплываў на ўсё псыхічны склад вучняў: чытаньне пашырае круггляд дзіцяці, узбагачвае ўспрыямальную душу яго яркімі вобразамі і малюнкамі незнаёмага яму дагэтуль жыцьця. Цераз кнігу дзіця набывае многа розных ведаў з розных навук. Скрозь адчыненыя дзьверы роднай мовы льецца ў школу шырокая, магутная плынь, плынь асьветы, людкуючы розум і пачуцьці дзяцей. Да пасыўнай, параўнальна, работы чытаньня далучаецца і дзейная, творчая праца з чытаньніка вучань перарабляецца часам і ў пісьменьніка—ён пробуе сам выказаць з дапамогаю таго-ж роднага слова, якому ён вучыўся, вынікі перадуманага і перажытага, як-бы яны ні былі яшчэ недасьпелымі. Вучань пробуе скарыстаць сваё роднае слова, прыладу як свайго розуму і мысьлі. Умелае актыўнае карыстаньне роднаю моваю для выказваньня ўласных мысьляў і перажываньняў вучня—канчатковая мэта навучаньня роднай мове на ніжэйшай ступені навучаньня.

Задачы навучаньня роднай мове.

Гэтыя задачы такія: а) навучыць дзяцей чытаць, б) навучыць іх пісаць, в) давесці да разуменьня самога ладу роднае мовы і г) разьвіць іх вусную мову. Кожная з гэтых асноўных задач у сваю чаргу падзяляецца на некалькі прыватных задач.

Пачатковая школа павінна навучыць дзяцей чытаць.

Навучыць чытаць—гэта перш за ўсё навучыць тэхніцы, або механізму чытаньня, г. зн. азнаёміць з літарамі і навучыць па літарах складаць гукі ў словы, словы—у сказы. Але ў чытаньні, апроча гэтага тэхнічнага боку, ёсьць яшчэ другі: чытаньне і вартоўна тым, што яно ўзбагачвае душу вобразамі і мысьлямі, а такім яно будзе тады, калі яно стане сьвядомым. Стала быць, мала навучыць тэхніцы чытаньня—трэба навучыць чытаць сьвядома, разумець тое, што чытаецца. Але гэта яшчэ ня ўсё: школа павінна навучыць чытаць самастойна, пры

іпчапіць любасьць да кнігі. Такім чынам, навучыць чытаць—гэта значыць: навучыць тэхніцы чытаньня, прывучыць да сьвядомага чытаньня і разьвіць навук да самастойнага чытаньня дома.

Другая задача—*навучыць дзяцей пісаць* таксама складаецца з трох задач: навучыць тэхніцы пісьма, навучыць правапісу і выпрацаваць уменьне складна запісваць свае мыслі.

Трэцяя задача—*увесці вучняў у разуменьне будовы роднае мовы* ёсьць справа граматыкі, якая павінна ўяўляць сабою першапачатковы аналіз роднае мовы.

Чацьвертая задача—разьвіцьцё ў дзецях здольнасьці вуснай мовы. Асобнае значэньне вуснай мовы выходзіць з яе цеснае сувязі з нашым мысьленьнем: слова—дзеяльны супрацоўнік нашай мыслі. Вялікі запас слоў—адна з умоў для больш дакладнага і яснага выказваньня нашай думкі. Адгэтуль разьвіцьцё вуснай мовы ёсьць і разьвіцьцё аднае з прылад нашага мысьленьня. Разьвіцьцё вуснай мовы важна і ў другіх чыста практычных адносінах: вусная мова па самай сутнасьці сваёй цесна зьвязана з моваю пісьмоваю, і разьвіцьцё вуснае мовы ёсьць такім парадкам і разьвіцьцё пісанай мовы. Вусная мова, ідучы паперадзе, можа падгатаўляць дзяцей да ўсвойваньня навыкаў пісанай мовы і, такім спосабам, палягчае досыць трудную задачу навучаньня талкоўнаму пісьму. Такім чынам, разьвіцьцё вуснай і пісанай мовы злучаецца ў адно цэлае і йдзе попалеч.

Прынцыпы выкладаньня роднай мовы ў новай школе.

Наша сучасная школа перажывае трудны момант сваёй унутраной перабудоўкі як у вадносінах выхаваньня, так і навучаньня. Не адразу і можа быць яшчэ і ня скоро стане яна цьвёрдымі нагамі на новы грунт. Адгалоскі і перажыткі старога праложанага шляху навучаньня і пастаноўкі вучэбнага пляну яшчэ доўга будуць аклікацца ў новай школе і ва ўсім укладзе школьнага жыцьця і ў асобных прыёмах школьнага выкладаньня. Кожная новая форма жыцьця нараджаецца не адразу, яна знаходзіцца ў арганічнай сувязі з папярэднімі формамі. Патрэбен некаторы час, каб адмерлі старыя ніці. Але ўжо той факт, што са школы зняты зьвязваюшыя яе пугы, дае магчымасьць вольна ўздыхнуць і павесці школу па новых пуцінах яе разьвіцьця.

Мы бачым, якім надзвычайным рухам і ажыўленьнем ахвачана цяпер школа, а гэта зьяўляецца параўнальна таго, што школа знойдзе сваю належную дарогу, каб стаць уроўнядзь з трэбавацьнямі свайго часу. Па вялікіх і па малых гарадох адбываюцца курсы для настаўніцтва. Часта само настаўніцтва зьяўляецца ініцыятарам гэтых курсаў, бо перш за ўсё само настаўніцтва павінна перарадзіцца, успрыняць новыя павевы пэдагогічных ідэй, каб можна было паставіць школу на новыя пуціны. Усе гэтыя курсы—зьява патрэбная і сваячасная. Але перабудоўка школы на новых прынцыпах патрабуе не часовага залечваньня набалелых месцаў школьнага жыцьця, а карэннага лячэньня ўсяго арганізму. Настаўніцтву трэба прарабіць работу больш глыбокую і ня

столькі работу мэтодычнага характару, як работу арганізацыйна-пэдагагічную.

Ні адзін прадмет працоўнай школы ня можа выступаць асобна—ён павінен арганічна ўплятацца ў жывую тканку школьнай работы, становячы болей элемент школьнага жыцця-работы, чым выдзелены прадмет наўмыснага выкладаньня. І асабліва ўсё гэта павінна быць аднесена да роднае мовы. Асноўная памылка ранейшай школы была якраз у тым, што яна разглядала родную мову, як прадмет выкладаньня, тады калі яна перш за ўсё ёсьць сродак соцыяльных зносін паміж членамі школьнага колектыву. У гэтым была ня так мэтодычная памылка, як памылка пэдагогічна-арганізацыйная, бо тут ня было прынята пад увагу значэньне мовы, як фактара соцыяльнай дысцыпліны школы. Адрозьніваюць (проф. Дзюі) соцыяльнае і інтэлектуальнае ўжываньне мовы. Старая школа, высунуўшы на першае месца інтэлектуальнае ўжываньне мовы ў асобным прадмеце яго вывучэньня, моцна грашыла проціў псыхолёгіі тых, хто карыстаўся моваю.

„Першапачатковы матыў для мовы“—кажа проф. Дзюі—„зрабіць уплыў спосабам выказваньня жаданьня, пачуцьця, мысьлі на чыннасьць другіх. Другое яе ўжываньне—вайсьці з імі ў блізкія соцыяльныя адносіны. Яе ўжываньне, як правадніка мысьлі і ведаў, зьяўляецца трэцяй і параўнальна позьняй формацыяй.“

З прычыны выключна важнага значэньня выкарыстаньня мовы, як прылады перабудаваньня самога тыпу школы з месца „вучобы“ ў колектыў дзяцей, якія жывуць у пастаянным соцыяльным яднаньні, пры дапамозе мовы, для работніка працоўнай школы канечна ўясьніць прыроду і сутнасьць моўнай чыннасьці дзяцей: тады ён будзе ясна размяжоўваць мову, як прадмет выкладаньня, ад мовы, як фактара соцыяльных зносін дзяцей; тады ён зможа ўхіліць той канфлікт паміж гэтымі двома старанамі адной і той-жа зьявы, які няўхільна вынікне пры аднастароннім падыходу да мовы, як прадмету выкладаньня, адарванаму ад жывой стыхіі дзіцячай гутаркі. Гэты канфлікт вельмі яскрава выказаны Гільдэбрандам у яго кнізе „Аб выкладаньні роднай мовы ў школе“.

Адзначыўшы, што заняцьці па роднай мове ня толькі не выклікаюць задаваленьня ў настаўнікаў і ў вучняў, але найчасцей бываюць няпрыемнымі для тых і другіх, Гільдэбранд тлумачыць гэта аднабокасьцю, той выключна формальнай работай, якая тут праводзіцца, і гэта выклікае і ў настаўнікаў і ў дзяцей адчуваньне пустаты. Другія прадметы школьнага выкладаньня знаходзяцца ў шмат лепшых умовах, бо ўзнагародаю тут зьяўляецца сьвядомасьць, што тут набываецца нешта новае, што пашырае веды. І ўсё рэзка мяняецца для абодвух бакоў, калі справа заходзіць да заняцьцяў роднаю моваю. Матэрыял, з якім тут прыходзіцца лічыцца, кожны вучань у меру сваіх сіл прыносіць з сабою ўжо ў зусім гатовым відзе; мала таго, матэрыял гэты зьяўляецца самым дарагім яго набыткам—яго агульны сьветапагляд, бо вучні, нават самыя маленкія, прыходзяць у школу ўжо з сваім

дзіцячым сьветапаглядам. Праўда, у гэтым сьветапаглядзе няма яшчэ ні прынцыпаў, ні арганічнасьці, як у дарослых, але асноўныя, моральныя, практычныя і іншыя ідэі ўжо ёсьць у сьветапаглядзе маленькага чалавека. І як свабодна спраўляюцца дзеці ў гэтай галіне са зместам і формаю! Як жыва талкуюць яны на пераменцы або за гульнямі аб тым, што з імі здарылася, як спрачаюцца яны аб крыўдзе і праўдзе, хто вінаваты! Колькі тут красамоўства! І тыя, ад каго ў часе заняцьцяў трудна дабіцца слова, тут зьяўляюцца першымі прамоўцамі: без усякай зацікаўленасці яны знаходзяць усе патрэбныя словы і звароты, у іх ёсьць і сьінтакс і правільна пабудаваныя складаныя выказы, і адною рэччу і пры тым вельмі важнаю яны валодаюць у высокай ступені— гэта інтонацыя, якая дзівіць сваёю правільнасьцю, выразнасьцю і бясконцаю рознастайнасьцю.

Але вось зьяўляецца настаўнік, і пачынаецца лекцыя мовы. Цяпер дзецям прыходзіцца вучыцца гэтай мове, якою яны так добра валодаюць у сваім дзіцячым абыходку, і вучыцца ёй на тым матэрыяле, які для іх зусім ня так цікавы, як тое, аб чым яны мінуту таму назад між сабою гутарылі“.

Гэтая выдзержка з кнігі Гільдэбранда вельмі характэрна абрысоўвае тое палажэньне, у якое пападае выкладчык роднае мовы, калі ён падыходзіць да мовы з погляду інтэлектуальнага ўжываньня ў штучна дастасаваным для мэт выкладаньня відзе і не зварахаючы ўвагі на соцыяльнае ўжываньне яе ў жывых зносінах дзяцей між сабою і настаўнікам.

Увесь корань зла старой школы ў адносінах да заняцьцяў роднаю моваю заключаўся якраз у тым, што яна адкідала мову дзяцей, а падносіла сваю, штучна дастасаваную, кніжную мову падручнікаў. Дзеля таго, каб карэнным чынам парваць з асноўнымі памылкамі старой школы, настаўнік роднае мовы павінен вельмі добра ўясніць розьніцу паміж роднаю моваю, як прадметам выкладаньня, і роднаю моваю, як жывою стыхіяй дзіцячых зносінаў. Задача настаўніка і будзе заключацца ў тым, каб устанавіць правільныя адносіны паміж роднай стыхіяй гаворкі і пэўнымі нормама літаратурнай кніжнай мовы.

Кароткі гістарычны агляд мэтодаў навучаньня роднай мове.

З даўных часаў перад школаю стаялі задачы навучаньня грамаце. Доўгія гады, цэлыя вякі, білася пэдагогічная думка ў шуканьнях найболей простых, найболей лёгкіх і найболей разумных спосабаў гэтага навучаньня. Вялікую і трудную дарогу прайшла людзкая мысль у сваіх шуканьнях, многа блукалася яна, покі не нашла разумнага разьвязаньня задачы, што стаяла перад ёю. Профэсар Кульман у сваёй мэтодыцы „рускога языка“ заўважае: „Калі праўдзівая мысль, што шуканьне ісьціны зьяўляецца як-бы падарожжам цераз лес заблужэньня, то вельмі добраю ілюстрацыяй да гэтае мысьлі служыць гісторыя мэтодаў навучаньня грамаце“.



Ёсьць два спосабы выкладаньня мэтодыкі: догматычны і гістарычны. Догматычны спосаб грунтуецца на спробах або практыцы аднаго асобы, або некалькіх выпадковых асоб. Ясна, што спроба ці практыка аднаго пэдагога, хоць-бы нават і вельмі выдатнага і талентнага, ня можа мець агульна-абавязковага значэньня. У гісторыі пэдагогічнай працы былі прыклады, калі выкладаньне давала добрыя вынікі затым толькі, што сам выкладчык быў чалавек здольны, мастак, у каторага і дрэнны мэтод губляў свае заганы. Гістарычны спосаб выкладаньня больш надзейны: ён пазваляе прасьледзіць і крытычна асьвятліць разьвіцьцё поглядаў на зьмест, мэты і спосабы выкладаньня таго ці іншага прадмету.

Толькі пры такіх умовах настаўнік ці выкладчык ня будзе нявольнікам раз завучанага мэтоду. Ён будзе карыстацца і прыкладацца той спосаб, што найболей адпавядае тым ці іншым умовам, або, комбінуючы знаёмыя мэтоды, выпрацуе новы. І такому настаўніку ня прыдзецца зварачацца да таго, што ўжо даўно адкінута, шукаць тое, што даўно ўжо знойдзена. Ён будзе зволен ад многіх памылак, якія заўсёды яму няпрыемны і непажаданы, а для вучняў і шкодны. Апрача таго, дысцыплінаваная гістарычна-тэорытычным падгатаваньнем мысль прывучыць удумвацца ў пэдагогічныя пытаньні і будзе тэорыкрыніцаю творчага парываньня, што збліжае настаўніка з сапраўдным мастаком і дасьць яму вялікае эстэтычнае задаваленьне. Трэба толькі памятаць адну думку, выказанную Л. Толстым:

„Кожны настаўнік павінен ведаць, што ўсякі вынайздзены мэтод ёсьць усход, на якім трэба затрымацца дзеля таго, каб ісьці далей; павінен ведаць, што калі ён сам таго ня зробіць, то другі зразумеўшы гэты мэтод, на аснове яго пойдзе далей і з тае прычыны, што справа выкладаньня ёсьць мастацтва, то сканчэньне завяршэньне яго недасяжны, а разьвіцьцё і палепшаньне бясконцы“.

Мэтодаў навучаньня грамаце вельмі многа. Каб больш-стала разабрацца ў іх, патрэбна зрабіць пэўны парадак іх разгляду. У пэдагогічных працах ёсьць ня мала клясыфікацый мэтодаў. Найболей удакладнаю з іх трэба лічыць клясыфікацыю, зробленую нямецкім вучоным пэдагогам Керам у 70-х гадох мінулага стагодзьдзя. У васьмову падзелу мэтодаў Кер палажыў паняцьце сынтэзу і аналізу і такім парадкам падзяліў мэтоды на тры групы.

I. Мэтоды *сынтэтычныя*. Ёх уласьцівасьцю зьяўляецца пераход ад частак слова да цэлага слова, г. зн. навучаньне йдзе ад літараў або гукаў да слоў і складоў, або проста ад складоў да слоў.

II. Мэтоды *аналітычныя*. Тут ход навучаньня адваротны: навучаньне пачынаецца з цэлых слоў або сказаў і йдзе да частак—да складоў, гукаў ці літар.

III. Мэтоды *аналітычна-сынтэтычныя*. У іх—прынцыпы сынтэзу і аналізу сплятаюцца ў розных злучэньнях.

Найболей старажытнымі мэтадамі зьяўляюцца сынтэтычныя мэтоды. У гісторыі гэтых мэтодаў ёсьць два пэрыоды: літара-складальны

і гука-складальны. Гука-складальны мэтад зьявіўся ў болей поз-
ныя часы; што-ж датыча літара-складальных мэтадаў, то яны ўжо
ўжываліся ў старажытных Грэцыі і Рыме і панавалі па ўсёй Эўропе
да 19 сталецця.

Парадак навучаньня па літара-складальнаму мэтаду быў такі:
1) вывучваліся літары, 2) вывучваліся склады і 3) чыталіся словы.

Пры вывучваньні літар ужываліся два спосабы: або вучні на-
ўперад запаміналі са слоў настаўніка назвы літар, ня бачачы іх, і
толькі потым знаёміліся з іх нарысам, або вывучвалі літары, пазіра-
ючы на іх. Пры другім спосабе запамінаньне літар вялося скарэй, бо
тут злучаліся і слухавыя і зрокавыя ўражаньні.

Самы процэс навучаньня быў такі: паказваючы паступова кож-
ную літару ў альфабэтным парадку, настаўнік называў іх, а вучні паў-
таралі за ім у голас. Гэтая работа вялася да таго часу, покі вучні ня
здольвалі называць усе літары.

Пры такім спосабе навучаньня апораю для запамінаньня службыў
той парадак, у якім называліся літары, прычым слухавыя вобразы
вельмі слаба зьвязваліся з зрокавымі. Адгэтуль выходзіла тое, што вуч-
ні маглі называць правільна кожную літару, калі яны паказваліся ў
пэўным парадку, і не пазнавалі яе тады, калі яна паказвалася ім ня
ў гэтым парадку. Трэба было адводзіць яшчэ некаторы час, каб вуч-
ні маглі называць літары і ў разьбіўку.

На гэтай ступені навучаньне скончвалася тады, калі вучань мог
назваць любую паказаную літару і паказаць любую названую. Затым
ішло вывучваньне складоў, наўперад двухлітарных, потым трох і ча-
тырохлітарных. Склады вывучваліся дваяка: або да кожнай зычнай
паступова далучаліся галосныя ў парадку іх месца ў альфабэце, або
наадварот—да кожнай галоснай далучаліся паступова зычныя:

ба, бе, бі, бо, бу, бы, бэ, бю, бя.

бра, бро, бру, бры...

ба, ва, га, да, жа, за, ка, ла і т. д.

бра, гра, дра, жра, зра, кра...

Склады гэтыя таксама вывучваліся мэханічным спосабам: настаў-
нік паказваў склад, называў літары ў складзе, а вучні ў голас паўта-
ралі за ім:

бэ—эр—а=бра, эс—тэ—эр—а—стра і г. д.

На гэтай ступені навучаньня работа канчалася тады, калі вучань
аказваўся здольным злучаць від слова з яго гукавым складам. Далей
ішло чытаньне слоў. Чытаньне слоў было ў сутнасьці чытаньнем тых-
жа складоў у разьбіўку. Але й тут былі свае труднасьці. Апрача скла-
даньня, прыходзілася заўсёды паўтараць усе часткі, што складалі слова.

Як бачым, гэты спосаб навучаньня надзвычайна трудны і мае
многа заган. Галоўная загана літара-складальнага мэтаду заключаецца
ў тым, што вучні не маглі ясна ўявіць сабе, які гук і чаму той, а ня
іншы хаваецца пад назваю тае ці другое літары, чаму, напрыклад *эль*
азначае гук *Л*, *ТЭ*—гук *т*, *ША*—гук *ш*. Труднасьць выдзяліць з гэтае

складанае назвы літары той гук, што азначаецца назваю, была тым большаю, што ў самай сыстэме назвы літараў ня было паступовасьці: патрэбны гук знаходзіўся або ў пачатку назвы, або ў канцы. Калі, скажам, гук *б* называўся *бе*, то тут *б* было ў пачатку назвы—*бе*, а ў назьве гуку *м*—*эм м* быў у канцы.

Другая загана гэтага спосабу навучаньня была ў тым, што літары вывучваліся ў альфабэтным парадку і не зварачалася ўвагі на тое, што адны літары па сваім нарысе болей трудныя, другія больш лёгкія. Трэцяю і вельмі важнаю заганаю літара-складальнага методу была—труднасьць утлумачыць дзецям самы процэс зьліцьця гукаў. Вучні не маглі зразумець, чаму *бе*—*а* дае *ба*, а ня *беа*, *эм*—*е* дае *ме*, а ня *эме*...

Цяжкасьць мэханічнай работы, у якой вучні ня бачылі ні цікавасьці, ні сэнсу, таўкала пэдагогаў на шлях панукі і кары. Зразумела, што на падмогу методам ішлі розгі, лаянка, біцьцё. У лемантарох тагачасных за звычай даваліся малюнкi, на якіх паказвалася, як білі „няздольных“ у навуцы вучняў. Гэта тады напэўна і прыказка склалася, што „корань навукі горкі, але плады яго салодкі“.

Ня глядзячы на ўсе гэтыя труднасьці, літара-складальны метод ужываўся доўгі час. Праўда, у сваім чыстым выглядзе дзяржаўся ён нядоўга, бо настаўнікі, імкнучыся зрабіць гэты метод больш лёгкім, уводзілі тья ці іншыя прыёмы і зьмены. Так ужо ў даўнія часы дзецям давалі літары з касьцей, якімі дзеці гулялі; з 15 веку ў лемантарох паяўляюцца рысункі з тымі прадметамі, назва каторых пачыналася з патрэбных літар, або з тымі жывёламі, каторыя выводзяць гукі, падобныя да гукаў, што азначаюцца тэю ці іншаю літараю. У сувязі з вывучваньнем тае ці іншае літары часамі прыводзіўся цікавы для дзяцей расказ. Напрыклад, настаўніку трэба пазнаёміць дзяцей з літараю *і*. Ён складаў такі расказ. „Ідучы сёньня ў школу, я зьвярнуў увагу на слуп каля дарогі. Нарысуем гэты слуп на дошцы (на дошцы праводзіцца стаячая рыса—*l*). І вось бачу я—здалёк паказваецца птушачка. Яна борзда ляціць да слупа і пачынае над ім кружыцца. Нарысуем і гэта (над рыскаю ставіцца кропка). Я спыніўся і з цікавасьцю стаў глядзець, што-ж будзе далей. Птушачка некаторы час пакружылася над слупком, а потым піснула „і-і-і“ і паляцела. Дык вось, дзеці, калі вы ўбачыце ў кніжцы літару, падобную на наш слупок з птушкаю, то помніце, як пішчала птушачка. Гэта літара і будзе азначаць гук *і*“.

Былі і другія спосабы і падыходы, якія таксама спрощвалі літара-складальны метод і ўносілі цікавасьць і жывасьць у заняцьці. Многа такіх спосабаў утварылася пасля вядомага пэдагога Локка (1632—1704). Ён востра протэставаў проціў розак і плёткі, выказваў думку аб тым, што пры першапачатковым навучаньні трэба ўхіліць усё, што падобна на работу або сур'ёзную справу. З таго часу ў навучаньне грамаце пачынае закідацца элемент гульні. Сам Локк прапанаваў гуляць у кубікі, дзе на кожнай з шасьці старонак была літара. Гэтыя кубікі дажылі да нашага часу і калі ўжо ня ўжываюцца ў школах, то яшчэ

сустрэчаюцца ў сям'і. У гісторыі распрацоўкі метадаў гэтыя кубікі мелі пэўнае значэнне. Па сваёй ідэі гэтыя кубікі зьяўляюцца перакідным альфабэтам. Яны карэнным спосабам парушылі тагачасны погляд на тое, што вучыць літары канечна патрэбна ў альфабэтным парадку, і адразу давалі магчымасьць дзецям складаць розныя літары ў склады і цэлыя словы.

Некаторыя з пасьядоўцаў Локка пашлі яшчэ далей у разьвіцьці яго прыцыпаў. Адзін з іх, Базэдаў, выходзячы з думкі, што дзеці гуляючы павінны вучыцца, утварыў цэлую сыстэму такіх гулень. На першых часоў вучні, па яго думцы, павінны гуляць у вымаўленьне, потым пераходзіць да гульні ў літары, затым у склады, а ўжо потым чытаць. Гульня ў вымаўленьне мела сваёю задачу дабіцца ад вучняў яснай і чыстай артыкуляцыі (пад артыкуляцыяй разумеецца пэўная пастаноўка прылад нашага гаварэньня, каб ясна і правільна вымавіць той ці іншы гук). Ідэя гэтай гульні мела тое значэнне, што паказала канечную патрэбу ўдзяляць некаторы час гукавым заняццям, каб згладзіць або ўхіліць пахібкі вымаўленьня і вяла да апазнаваньня гуквага складу слова. Для гульні ў літары ўжываліся свайго роду друкарскія скрынкі-касы з напісанымі на картках літарамі. Карткі даваліся дзецям, і той з іх, у каго знаходзілася літара, з якою трэба было азнаёміцца, называўся шчасьлівым. Гэты спосаб меў свае вартасці: ён прывучаў удумна і пільна прыглядацца да нарысаў літары і параўноўваць іх адну з другою. Таксама вялася гульня і ў склады, прычым вучні карысталіся перакідным альфабэтам, самі складалі словы і прачыталі словы, зложаныя настаўнікам. І толькі пасья гэтых практыкаваньняў прыступалі да чытаньня па лемантары.

Цікава адмеціць, што Базэдаў раіў дзяржаць пры школе здольнага пекара, каторы-б загатаўляў альфабэт з смачнага цеста, каб гэтым альфабэтам дзеці гулялі і вучыліся на ім, а потым зьелі-б за сьнеданьнем.

Некаторыя пэдагогі ўжо ў 17 веку для палягчэньня работы прапанавалі называць літары (звычайныя) пры дапамозе *e: бе, ве, ке, ме, пе* і г. д. Бяспрэчна, гэты спосаб менш затрудняў вучняў у справе зьліцьця гукаў, чым ранейшыя складаныя назвы, пабудованыя на блутанай сыстэме.

Другія пэдагогі, як вядомы Песталоццы, знаходзілі карысным да азнаямленьня з літарамі практыкаваць вучняў у складаньні частак слоў і цэлых слоў вусна. Такім парадкам, вучні навучаліся процэсу чытаньня раней, чым яны азнаёмяцца з літарамі.

Імкненьне палегчыць літара-складальны метод прывяло да некаторых прыёмаў, каторыя ў тым ці другім выглядзе сустрачаюцца яшчэ і цяпер. Гэтыя прыёмы выявіліся ў так званых сільлябічных або складовых спосабах. Пэдагогі, ужываючы літара-складальны метод, падмецілі, што прывычка складаць вельмі шкодзіць пры пераходзе да беглага чытаньня. Каб ухіліць гэту перашкоду, радзілася цалком завучваць склады. Пры гэтым наўперад вывучваліся галосныя літары, а по-

тым зычныя і затым ужо адразу прыступалі да чытаньня складоў, без папярэдняга складаньня: *ба, ва, га, да...* З гэтых складоў падбіраліся і чыталіся цэлыя словы: вада, баба, рама і інш.

Але калі такі спосаб і меў некаторыя вартасці для выпрацаваньня борздага чытаньня, то механічнасьць яго стварала вялікія труднасьці пры запамінаньні складоў. Вучань павінен быў толькі зубрыць, зусім не разумеючы, чаму той ці другі склад трэба чытаць так, а ня йначай, і палягчэньне, такім чынам, аказвалася далёка няпэўным.

У гісторыі мэтодаў навучаньня грамаце зусім асобнае месца займае нямецкі пэдагог В. Ёкельзамер, жыўшы ў 16 веку. Ёкельзамер першы ўказаў на гукавы прынцып. Хоць яго лемантар, як і ўсе лемантары таго часу, і пачынаецца альфавэтам, але гэта была ўступка пэдагогам таго часу, ня так пэдагогічны прыём Ёкельзамера, як дыплёматычная подаць пэдагогам, каторыя ніякім чынам не дапускалі замены літара-складальнага мэтоду якім-небудзь другім. Аб гэтым сваім альфавэце Ёкельзамер кажа: „Гэты альфавэт надрукован у пачатку кнігі дзеля таго, каб уступіць тым, хто ня можа або ня хоча згадзіцца з нашымі ўказаньнямі. Ён скарэй пашкодзіць, чым дапаможа тым, хто не захоча іх выпэўняць“.

Асноўнае палажэньне мэтоду Ёкельзамера кажа: „Процэс чытаньня ёсьць ня што іншае, як называньне літар. Але мяне не зраумеюць тыя, хто называе літары *бэ, дэ, эф...*, бо так называюцца ня літары, а склады“. У назьве літар, па яго думцы, трэба імкнуцца перадаць іх сутнасьць, прыроду іх, а з тае прычыны, што гэта трудна, то трэба ў тлумачэньнях вучням карыстацца параўнаньнямі і пры іх дапамозе адзначыць тую фізыялёгічную работу, якую трэба зрабіць для чыстага вымаўленьня. Літару *б* з адпаведнай ёй *п* трэба вымаўляць так: трымаць дыханьне ў замкнёных вуснах, каб яно надзімала шчокі, як у флейтыстага. Пры вымаўленьні літары *д* і адпаведнай ёй глухой *т* трэба прыціскаць язык да верхніх дзясен так, каб ён на момант прыліп да іх, а потым адпіхаўся пры дапамозе дыханьня.

Ёкельзамер дае цэлы рад падобных паказаў нашчот вымаўленьня розных літар. Так літара *к* падобна на той гук, што выходзіць, калі хто-небудзь, хочучы праглынуць кусок, давіцца, а *р*—сабачая літара, бо так бурчыць сабака.

Ёкельзамер радзіў пачынаць навучаньне грамаце з раскладу слоў на гукі і толькі пасья гэтага пераходзіць да азнаямленьня з нарысам літар, якімі гук азначаўся.

Як бачым, мэтод Ёкельзамера бясспрэчна гукавы і нязьмерна болей просты і лёгка, чым літара-складальны. Ня глядзячы на гэта, спосаб Ёкельзамера ня меў спачуваньня сярод пэдагогаў таго часу і не знашоў водгуку ў пэдагогічнай думцы. І толькі цераз тры вякі пэдагогічная мысль зноў напаткала гэты мэтод, але ўжо незалежна ад Ёкельзамера.

З канца 18-га веку гукавы мэтад пачынае ўсё больш і больш зацікаўліваць пэдагогаў і прыцягаць іх увагу і, дзякуючы гэтаму, пачаў заваёўваць сабе пераважнае палажэньне ў школах. Важнае значэньне ў справе разьвіцьця новых мэтадаў навучаньня мелі настаўніцкія сэмінары. Гэтыя сэмінары з другой палавіны 18 веку маюць ужо сталую арганізацыю. У сэмінарыях вялася жывая мэтадычная работа, асабліва ў сэмінарыях германскіх, тут рабіліся розныя мэтадычныя досьледы, ствараліся новыя спосабы навучаньня. Германія становіцца кіраўніком Эўропы ў справе навучаньня. Гукавы мэтад вельмі стала быў распрацаван першы раз нямецкім пэдагогам Стэфані (1761—1850) і пасля яго борзда вашоў у школьную практыку. Вось чаму Стэфані і лічыцца першым, хто палажыў пачатак гукаваму спосабу.

Разьбіраючы ранейшыя мэтады, Стэфані ўказвае на тое, што ў гэтых мэтадах не адрозьніваліся паняцьці: гук, літара, назва літары, і сам дае азначэньне гэтым паняцьцям. „Гук ёсьць відазьмен голасу ў залежнасьці ад якога-небудзь палажэньня рота. Нераскладаныя гукі ёсьць элемэнтны людзкой мовы, з якіх і ствараюцца ўсе склады і словы. Мова ёсьць як-бы музыка мысьляй, а рот—струмант, на каторым яна выйграецца. Літары—навочныя знакі, адвольна прынятыя дзеля азначэньня членападзельных гукаў. Вымаўляець, а стала быць і чуць, можна толькі гук, а ня літару... Назвы літар таксама адвольны і маюць мэтай ня выказаць самы гук, а толькі назваць даны знак, як і ўсякі наогул прадмет. Праўда, ува ўсіх мовах назва амаль кожнай літары больш ці менш прыхована заключае ў сабе і яе гук“.

Ход навучаньня па Стэфані павінен быць такі: настаўнік наўперад паказвае кожную асобную галосную літару, называе яе, а вучні паўтараюць. І ўжо тут настаўнік аб'ясняе, што ўсе галосныя гукі зьяўляюцца відазьменам аднаго асноўнага гуку, які ствараецца пры дапамозе поласьці рота.

На першых-жа часох настаўнік павінен трымацца некаторых правіл:

1. Не паказваць адразу многа літар—лепш за ўсё ня болей 3-х.
2. Даваць вучням адшукваць у лемантары паказанья на табліцы літары.
3. Зварачаць увагу вучняў на нарысы розных літар.
4. Пастаянна выпытоўваць вывучанья літары ў разьбіўку.

У якасьці дапамогі пры вывучаньні літар Стэфані рэкамендуе: 1) 12 табліц вялікага разьмеру. На гэтых табліцах разьмяркован увесь альфабэт. Па думцы Стэфані гэтыя табліцы болей прыгодны, чым перакідны альфабэт, бо патрэбныя практыкаваньні разьмяркованы ў пэўным парадку і ня трэба кожны раз адшуківаць літары. 2) Лемантар для паўтарэньня вывучанага па табліцы. 3) Спецыяльная ўказка, якою-б ня толькі можна паказваць літары, але й закрываць іх, калі гэта трэба.

Пасьля галосных вивучваюцца так званыя двухгалосныя; ай, ой і нарэшце зычныя ў такім парадку:

1. ф, в, м, п, л, р.
2. х, г, к, д, т, б, п.
3. с, ш, ц, (ж, з, ч, шч).

Такое разьмеркаваньне зычных на групы Стэфані робіць у залежнасьці ад ступені труднасьці вымаўленьня гукаў. А калі гук пападае ў найболей трудную групу гукаў, то гэта тлумачыцца асабліва васьцю нямецкай мовы і нарысам некаторых нямецкіх літар.

Далей Стэфані паступаў так: ён як мага ясьней вымаўляў *ффф', ммм*, і калі вучні вивучвалі пэўную групу літар, даваў складаць іх з рознымі галоснымі. Ён вучыўся да самадзейнасьці вучняў, Стэфані вельмі стаяў на тым, каб настаўнікі не падказвалі склядаю, а дабіваліся таго, каб вучні самі зьлілі іх; карыстаючыся такімі прыёмам—настаўнік закрывае галосную літару, а вучань цягне зычную, покі не адкрыецца галосная. Тады вучань мімавольна сальле іх прычым працягваньне зычнага з кожным разам павінна быць карацей.

Калі гук працягнуць трудна (*к, д, б, п*), то вучні павінны паўтараць яго дзюль, покі настаўнік не адкрые галосную (*к' к' к'—ка*).

Сам Стэфані адзначае важныя вартасьці свайго мэтоду: чыстае вымаўляньне гукаў, адсутнасьць труднай і незразумелай дзюль мэханічнасьці і вызубрэваньня напамяць, самадзейная работа вучняў, строга паступовасьць ад простага да складанага,—усё гэта адрозьнівала мэтод Стэфані ад ранейшых мэтодаў.

Нам цяпер няцяжка адзначыць і некаторыя загань мэтоду Стэфані. Так уводнымі, папярэднімі заняццямі да чытаньня зьяўляецца вивучваньне ўсіх літар альфабэту і, апрача таго, навучаньне пісьму ня зьвязвалася з навучаньнем чытаньню. Але важна было ўказаньне на новы прыцып, і скорасьць навучаньня (3 мес. з асобным вучнем і 6 мес. у школе) борзда забяспечылі станоўкасьць посьпеху мэтоду Стэфані, а яго пасьлядоўцам аставалася толькі згладзіць яго загань.

Аналітычныя мэтоды.

Важнасьць аналітычных спосабаў навучаньня пэўна адзначана была толькі ў канцы 18 веку, прычым староньнікі гэтых спосабаў прышлі да іх чыста тэорытычным шляхам. Адзін з францускіх педагогаў разважае, напрыклад, так: „Калі вы хочаце даць дзіцяці паняцьце аб якім-небудзь прадмеце, скажам, аб каптане, то ці прыдзе вам у голаву паказаць яму асобна наўперад каўнер, потым рукавы, затым полы, кішэні, рубцы і г. д? Разумеецца, не. Наадварот, вы перш за ўсё пакажаце яму ўвесь прадмет цалком і скажаце—гэта каптан... Чаму-ж не зрабіць так і пры навучаньні чытаньню? Удалеце ад дзіцей усе лемантары і кнігі для чытаньня і займеце іх цэлымі, даступнымі іх разуменьню словамі—яны запомняць іх з большаю лёгкасьцю і з большым задаваленьнем, чым усе друкаваныя літары і склады“.

Такім чынам, з канца 18 веку ў справе навучаньня грамаце стаў высювацца прыцып аналізу. Нямецкі педагог, Фрыдрых Гэдыке пры-

шоў да пракананья, што мы свае веды набываем, галоўным чынам, спосабам аналізу, выходзячы ад цэлага да частак, ад прадметнага (конкрэтнага) да адцягненага. „Дзеля гэтага і навучаньне чытаньню сьледуе пачынаць з зразумелых дзецям слоў і ніяк ня з літар, бо літары па сваёй адцягненасьці, будучы самастойнымі часткамі слоў, ня маюць у вачох дзіцяці ніякага сэнсу, а стала быць, і ніякай цікавасьці“.

Гэдыке выдаў свой лемантар. Па гэтым лемантары, як казаў Гэдыке, яго пяцілетняя дочка навучылася чытаць у тры месяцы. Аднак, самыя прыёмы Гэдыке былі заснованы на мэханічнай рабоце памяці. Ён браў пры вывучваньні якой-небудзь літары рад слоў, напр.: *ау, атоса, атава* і г. д. Гэтыя словы паўтараліся на старонцы некалькі разоў сярод другіх слоў, якія таксама маюць літару *а*. Прычым у вадным выпадку *а* было надрукована чырвонаю фарбаю, у другіх—звычайнаю. Навучаньне пачыналася адразу з чытанья слоў: настаўнік павінен быў паступова паказаць усе словы, надрукованыя ў першым радку, а вучань глядзеў на гэтыя словы і паўтараў іх за настаўнікам. Калі вучань мог без памылкі назваць кожнае паказанае слова і паказаць названае, настаўнік прыступаў да раскладу гэтых слоў на склады, а складоў на літары. Работа вялася так: настаўнік вымаўляў з астаноўкаю: *а—у!* і пытаў, колькі ў гэтым слове часьцей, загадваў вымаўляць адну і другую часць асобна. А як гэтая часць складалася з аднае літары, то ён і называў яе. Вучань запамінаў нарысы буквы. Пасьля гэтага раскладалі і другія словы і знаёміліся з новымі літарамі і адшуківалі ў іх выдзеленую літару. Калі вучань мог прачытаць кожнае слова на данай старонцы, то пераходзілі на другую, карыстаючыся тым-жа спосабам.

У васьме гэтага мэтаду ляжыць мэханічнае запамінаньне як слоў і складоў, так і літар. У школах гэты спосаб не пашырыўся, але прынцып, паказаны Гэдыке, быў разьвіты і меў вядомае распрацаваньне ў сыстэме выдатнага францускага выкладчыка Жакато (1770—1840).

Жакато знаходзіў, што ніякіх лемантароў ня трэба пры навучаньні грамаце. Сам ён звычайна карыстаўся „Прыключэньнямі Тэлемака“ Фэнолёна. Самае навучаньне вялося ў такім парадку. Заняцці пачыналіся з таго, што настаўнік на кляснай дошцы выстаўляў з перакідных літар першы сказ з кнігі: „Каліпса не магла ўцешыцца з прычыны ад’езду Уліса“. Настаўнік голасна прачытваў гэты сказ, паказваючы кожнае слова. Затым вучні чыталі яго хорам і паасобку:

Каліпса

Каліпса не

Каліпса не магла

Каліпса не магла ўцешыцца,

кожны раз прыбаўляючы да прачытанага слова новае. Чытаньне гэтага сказу вялося да таго часу, покі вучні ня вывучвалі і не паказвалі кожнага слова. Пасьля гэтага настаўнік выстаўляў з перакідных літар першае слова, падзяліўшы яго на склады: *Ка-лі-пса*, прачыт-

ваў яго па складох, вучні паўтаралі і казалі, з якіх частак складаецца слова. Затым ставіліся пытанні: у якім слове знаходзіцца склад *лі*? Пакажэце гэта слова! А першы склад які? Такім парадкам, вучні на першым-жа сказе знаёміліся з вялікаю колькасцю літарных злучэнняў. З літарамі таксама знаёміліся шляхам аналізу. Настаўнік пытаў: дзе склад *ла*? З скалькіх літар ён складаецца? Памятайце, што першая літара называецца *эль*, а другая *а*. Знайдзеце гэтыя літары ў другіх словах!

Пасля вывучэння першага сказу, такім-жа спосабам вывучвалі яшчэ дзевяць. Пры гэтым выконваліся правілы: 1) вучні павінны цвёрда памятаць раней пройдзенае (дзеля гэтага чытаньне кожны раз пачыналася спачатку); 2) вучні павінны самі вызначыць, ці няма ў новым матэрыяле такіх складоў і літар, якія ім ужо знаёмы.

Папрактыкаваўшыся так над дзесяцьма сказамаі, вучні, з аднаго боку, усвойвалі літары і значны лік літарных злучэнняў, а з другога—прывыкалі да самога працэсу чытаньня настолькі, што далей ужо маглі чытаць самі.

Ня глядзячы на відочны посьпех заняццяў Жакато, які валодаў выдатным талентам выкладчыка, ня глядзячы на прастату яго спосабу, у сыстэме яго быў адзін, у высокай меры важны, недахват: яна, як і сыстэма Гэдыке, была аснована, галоўным чынам, на механічным запамінаньні. Тым ня меней распаўсюджаньне ідэй Жакато было нязвычайна шырокае, і немцы, усвоіўшы іх, прышлі да заключэння—утварыць такія мэтоды, якія-б будаваліся не на літарах, а на гуках. Такім чынам, гукавая сынтэтычная і гукавая аналітычная сыстэмы пачалі развівацца праве адначасна і няўхільна прывялі да мысьлі злучыць той і другі прыцып у вадным мэтодзе. На тую-ж думку накіроўвала і сумеснае навучаньне пісьму-чытаньню і чытаньню-пісьму.

Сынтэтычна-аналітычныя мэтоды.

Каб азнаёміцца з прыцыпамі аналітычна-сынтэтычных мэтодаў навучаньня грамаце, разгледзім так званы *спосаб нормальных слоў*. Ідэя гэтага спосабу заключаецца ў тым, каб на невялікай колькасці слоў, падабраных пэўным парадкам, навучыць дзяцей чытаньню і пісьму. Асновапаложнікамі гэтага спосабу былі нямецкія пэдагогі Фогель, Томас і Беме.

Лемантар, зложаны па спосабе нормальных слоў складаецца: 1) з рысункаў; 2) слоў друкаваных і рукапісных (словы гэтыя прадстаўляюць сабою назву прадметаў, якія паказаны на рысунках); 3) слоў, падобных да вывучаных (рак, мак, лак, сок, сук, лук); 4) сказаў і цэлых расказікаў з слоў, у якія ўваходзяць вывучаныя літары; 5) альфабэту, які займае апошняе месца, бо навучаньне літар і ўсвойваньне працэсу чытаньня йдзе зусім незалежна ад яго. Лемантары, зложаныя па гэтаму спосабу, адрозніваюцца адзін ад другога: а) лікам нормальных слоў; б) іх складам; в) іх разьмеркаваньнем і г) падборам матэрыялу для чытаньня.

Навучаньне грамаце па спосабе нормальных слоў вядзецца ў такім парадку:

1. *Гутарка аб прадмеце*, нарысованым на першай старонцы лемантара. Прадмет рысуецца і настаўнікам на кляснай дошцы. Гэта размова-гутарка выклікае зацікаўленасьць вучняў, дае некаторыя веды аб прадмеце і прывучае вучняў выказваць свае думкі. Дзеля ажыўленьня заняцьцяў даецца загадка на нарысаваны прадмет, чытаецца расказ або верш, тэмаю якіх зьяўляецца той-жа прадмет.

2. *Рысаваньне прадмета вучнямі*. Гэтым задавальваецца нахіленьне дзяцей выпаўняць рухі наогул і да рысаваньня ў прыватнасьці і, апрача таго, ствараецца навук валодаць, карыстацца карандашом. Разумеецца, вымагаць дакладнасьці ў рысаваньні ня прыходзіцца: вучань рысуе, як умее.

3. *Сьпісваньне слова, якім называецца прадмет*. Настаўнік піша гэтыя слова на дошцы, а вучні сьпісваюць яго з дошкі ў свае сшыткі. Пры гэтым рэкамендуецца такія прыёмы: настаўнік павольна абводзіць палачкаю асобныя літары слова, дзеці сочаць за ім, потым пераймаюць, робячы адпаведныя рухі пальцам правай рукі ў паветры, затым абводзяць грыфелем гэтыя слова ў лемантары і потым ужо пішуць.

4. *Расклад слова на гукі*. Настаўнік громка, ясна вымаўляе слова, асабліва рэзка падкрэсьліваючы той гук, які трэба выдзеліць.

5. *Расклад напісанага слова на літары*. Слова пішацца на дошцы падзельна, вучні адшукваюць літару, якою азначаецца патрэбны гук, і пішуць яе некалькі разоў. Калі вывучана некалькі літар, настаўнік піша каторую-небудзь з іх і пытае, у якім слове гэты літара сустракаецца, якое месца ў ім займае і г. д.

6. *Складаньне новых слоў*. Калі вучні ведаюць некалькі літар, то з гэтых літар складаюцца і чытаюцца новыя словы.

7. *Вывучэньне друкаваных літар*. Пад рукапісным нормальным словам выстаўляецца на дошцы адпаведнае друкаванае, і кожная друкаваная літара параўноўваецца з рукапіснаю.

Мэтод нормальных слоў, калі нават прыняць пад увагу з усіх практыкаваньняў толькі тыя, каторыя беспасрэдна навучаюць чытаньню і пісьму, павінен даваць добрыя вынікі: клясная работа вядзецца на самадзейнасьці вучняў, няма мэханічнасьці ў заняцьцях; вучні пасягаюць процэс чытаньня адразу, ня ведаючы ўсіх літар альфабэту. Праўда, ідэя канцэнтрацыі пачатковых вучэбных прадметаў (навочнае навучаньне, чытаньне і пісьмо, рысаваньне), каторая была звязана з мэтодам нормальных слоў, носіць больш-менш выпадковы характар, але справа ня ў гэтым—важан быў самы аналітыка-сынтэтычны прынцып навучаньня грамаце, які і даў вельмі добрыя вынікі. Мэтод нормальных слоў з тымі ці іншымі зьменамі пашыраўся па ўсёй Эўропе і зьяўляецца найболей ужывальным мэтодам, і аналітычна-сынтэтычныя прыёмы зьяўляюцца цяпер пераважнымі.

Метод письма-чтання.

Другою спробою злучыць аналіз і сінтэз у вадным методзе зьяўляецца так званы метод письма-чтання. Як паказвае ўжо сама назва методу, гэты метод злучае навучаньне чтаньню і письму, прычым у аснову навучаньня кладзецца ня чтаньне, а письмо. Грунт гэтага методу каротка выказаў адзін вядомы расійскі пэдагог Ціхаміраў ў словах: „Хто напісаў слова, той лёгка і прачытае яго. Вучэце вашага вучня пісаць, і ён разам з гэтым лёгка навучыцца чытаць“. Першы раз гэты метод быў распрацаван немцам Гразерам. Затым ён быў апрацаван другім нямецкім пэдагогам Дыстэрвегам і цэлым радом пэдагогаў-практыкаў. У Расіі найболей віднымі прадстаўнікамі гэтага методу былі К. Вушынскі, Вадавозаў і Ціхаміраў. Ціхаміраў распрацаваў гэты метод найбольш поўна.

У ходзе заняццяў па методзе письма-чтання адрозьніваюць два віды практыкаваньняў: практыкаваньні над гукамі і практыкаваньні над літарамі. Навучаньне пачынаецца з практыкаваньня над гукамі. Да азнаямленьня з літарамі прарабляюцца два папярэднія практыкаваньні: графічныя практыкаваньні дзеля падгатаўленьня дзяцей да письма і гукавыя практыкаваньні—расклад слоў на гукі і зьліцьцё гукаў у словы.

Мэта графічных практыкаваньняў—разьвіцьцё сьмелай і бойкай скорасі. Адны практыкаваньні маюць на ўвазе разьвіць пальцы, другія—складаюцца з пісаньня элемэнтаў. Побач з гэтым ідуць і гукавыя вусныя практыкаваньні: азнаямленьне з моваю, словам, гукам і выдзяленьне гукаў з слоў, наўперад галосных, а потым зычных. За практыкаваньнем у раскладзе і выдзяленьні гукаў ідуць адваротныя практыкаваньні—зьліцьцё гука, складаньне цэлых слоў па даных гуках. На стаўнік, скажам, разьдэльна называе гукі—*p, a, c, a,*—а вучань павінен сказаць—*раса*. Пасьля таго, калі дзеці даведаюцца, што мова раскладаецца на словы, словы на склады, склады на гукі, азнаёмяцца з усімі галоснымі і некаторымі зычнымі і калі, далей, азнаёмяцца з процэсам зьліцьця гукаў,—настаўнік пераходзіць да вывучэньня літар. Буквы вывучаюцца па адзін, наўперад пісанья, а потым друкаваньня. Практыкаваньні на кожную літару падзяляюцца: 1) на практыкаваньні ў письме, куды адносяцца—выдзяленьне новага гуку, письмо элемэнтаў новай літары, письмо слоў з новаю літараю,—і 2) на практыкаваньні ў чтаньні—зьліцьцё гукаў у слова, знаёмства з новаю друкаванаю літараю і чтаньне слоў з новаю літараю. Пры чтаньні ўжываецца перакідны альфавэт, па якім і вядзецца чтаньне да лемантара.

Метод письма-чтання мае многа сваіх староньнікаў. Яны ставяць наперад давесьці перавагі гэтага методу над усімі іншымі методамі. Яны кажуць, што гэты метод найболей натуральны і найболей сьведомы. У ім няма нічога мэханічнага, несьведомага, неразумнага, ён абуджае думку вучняў і іх самадзейнасьць і, урэшце, гэты метод ставіць у больш натуральныя адносіны між чтаньнем і письмом. Письмо

павінна папераджаць чытаньне, бо слова трэба перш напісаць, каб яго прачытаць і, такім чынам, навучаньне павінна ісьці ад пісьма да чытаньня. Але ня з усімі гэтымі довадамі можна згадзіцца. І перш за ўсё зьяўляецца спрэчным, што мэтад пісьма-чытаньня ёсьць самы натуральны мэтад навучаньня грамаце. І дапраўды: у чым мысьляць натуральнасьць гэтага мэтаду? У тым, што стасуецца з гістарычным ходам разьвіцьця: у гісторыі гэтага разьвіцьця пісьмо папярэджвала чытаньне, а дзеля гэтага і ў навучаньні павінна быць тое самае. Але мерыць такім чынам натуральнасьць нельга. Годнасьць усякага мэтаду залежыць ад таго, насколькі ён адпавядае патрэбнасьці і ходу разьвіцьця дзіцячага розуму, а з гэтага погляду мэтад пісьма-чытаньня якраз і ня можа быць прызнаным беззаганым. У васнову гэтага мэтаду навучаньня паложана пісьмо, а за ім ідзе чытаньне. Але пісьмо, бясспрэчна, ёсьць болей трудны процэс, чым чытаньне. Такім парадкам, мэтад пісьма-чытаньня не захоўвае натуральнасьці ў пераходзе ад болей лёгкага да болей труднага. Нельга згадзіцца і з тым, што мэтад пісьма-чытаньня ставіць у болей правільныя адносіны між чытаньнем і пісьмом. З таго, што пісьмо і чытаньне, як процэсы, цесна злучаны адно з другім, ня сьледуе, што тоесамы і шляхі навучаньня таму і другому. І нават наадварот—мэтодыка пісьма ня сходзіцца з мэтодыкаю чытаньня. Тыя літары, каторыя трудна пісаць, лёгка чытаюцца, а трудныя для чытаньня літары лёгка пішуцца. Так, для пачатку пісьма лёгка *i*, літара трудная для чытаньня, а для пачатку чытаньня лёгкі *a, u, x, m*, але іх трудна пісаць. Такім парадкам, блізкая сувязь між навучаньнем чытаньню і навучаньню пісьму не пераходзіць у тоесамасьць, і тыя адносіны між пісьмом і чытаньнем, якія ёсьць пры мэтадзе пісьма-чытаньня, ніяк ня могуць лічыцца самымі нормальнымі.

Мэтад чытаньня-пісьма.

Мэтад чытаньня-пісьма таксама мешаны гукавы мэтад. Адрозьніваецца ён ад мэтаду пісьма-чытаньня, што навучаньне чытаньню ідзе сумесна з пісьмом, а не з дапамогаю навучаньня пісьму. Наўперад чытаньне, а поплеч з ім або сьледам за ім—пісьмо. Такім чынам, адрозьненне ляжыць у спосабе азнаямленьня з літарамі. Уся-ж папярэдняя гукавая работа ў тым і другім мэтадзе аднолькавая.

Фонэтычны, або адцягнены мэтад.

Сутнасьць фонэтычнага мэтаду заключаецца ў наступным. Ніякіх назваў літар не павінна быць, бо ні адна назва не перадае самае прыроды азначанага літараю гук. Гук, адзелены ад другіх гукаў таго ці іншага слова, заўсёды будзе гучаць ня так, як у слове. Вось дзеля чаго і выходзяць пастаянныя труднасьці пры навучаньні зьліцьцю. Лепш, калі дзеці будуць разумець кожны гук, а дзеля гэтага трэба даць ім хоць-бы агульнае прадстаўленьне аб артыкуляцыі асобных гукаў.

Адзін з самых выдатных прадстаўнікоў гэтага мэтаду, нямецкі пэдагог Шпізер, так будзе сваю сыстэму навучаньня. Наўперад дзе-

цям паказваецца на моделі разрэз галавы для азнамленьня з прыладамі мовы. Затым у пэўным парадку ім даюцца карткі, дзе, па мажучымасьці, выразна нарысаваны станы органаў, або прылад мовы пры вымаўленьні розных гукаў, азначаныя ў лемантары. (Літары на першых часох дзецям не паказваюцца). Гледзячы на рысункі, дзеці адпаведным парадкам робяць артыкуляцыі і вымаўляюць патрэбныя гукі. Гукамі даюцца вобразныя назвы, напр: *ф* называецца „дзьме праз шчылінку“ *р*—„робіць дрыжаньне языка“, *і*—„дзьме праз зубы і губы“ і іншы. У залежнасьці ад удзелу ў артыкуляцыі шчытавога храстка гукі падзяляюцца на дзьве групы: дрыжачыя і жужукаючыя (галосныя і зычныя). Кожнаму палажэньню рота даецца асобная назва: вялікая шчыліна, шчылінка і г. д. Такім чынам, ня ведаючы літар, дзеці добра ведаюць гукі, якія адзначаюцца тымі ці іншымі літарамі.

Калі дзеці вывучаць усе гукі, тады іх знаёмяць з літарамі. Форма кожнае літары таксама аб'ясняецца вобразна, напр.: *а*—„айцо і кульбачка“, *б*—„гарбузік з хвосцікам“ і г. д. А на сьцяне ў гэты час вісяць карткі, да каторых літары прывешваюцца; *а* прывешваецца да карткі, дзе нарысаван чалавек у часе артыкуляваньня *а*; *б* і кожная літара падвешваюцца да адпаведных картак. Такім парадкам дзеці даведваюцца, што гук „дзьме праз шчылінку“ азначаецца літараю *ф* і г. д.

Потым асобныя гукі злучаюцца ў склады. Дзеля гэтага карыстаюцца тымі-ж рысункамі. Напр., каб азнаёміць са складам *ма*, ставяць радам дзьве карткі. На адным рысунку чалавек вымаўляе *м*, на другім—*а*. Дзеці вымаўляюць тое, што паказваюць рысункі, а потым назіраюць на склад *ма* і запамінаюць яго. Паступова практыкуючыся, дзеці перастаюць карыстацца рысункамі і адразу чытаюць склады.

Гэты спосаб навучаньня мае свае пэўныя вартасьці; так, ён у значнай меры палягчае процэс зьліцьця гукаў і сам па сабе цікавы, але ў ім ёсьць і значныя заганы. Дзецям прыходзіцца вывучаць вельмі складаную тэрміналёгію. Усе гэтыя „дзьме праз шчылінку, „робіць дрыжаньне“ і др. ацяжарваюць дзіцячую памяць і самага процэсу зьліцьця ён ня ўхіляе. Вучань, гледзячы на рысунак, дзе паказан той ці іншы склад у стане вымаўленьня, павінен уявіць адзін гук і другі і зьліць іх.

Відазьмен гэтага мэтоду прадстаўляе сабою мэтод Цімафеева, так званы *натуральна-гукавы мэтод*.

У васнову свайго мэтоду Цімафееў кладзе разважаньне аб тым, што мова ёсьць вынік вельмі складанага психо-фізыялёгічнага процэсу. Чытаць у голас тое самае, што і гаварыць, а дзеля гэтага правільныя прыёмы навучаньня чытаньню павінны выклікаць у дзецях тую-ж самую моўную работу, якую робяць яны, калі гавораць, другімі словамі—навучаньне павінна вясціся на психо-фізыялёгічных законах мовы.

Аналізуючы гэты процэс, Цімафееў прыходзіць да правільнага вываду, што кожнае напісанае слова ёсьць свайго роду рысунак, ка-

торы ўяўляе сабою адно зрокавае ўражаньне ад аднаго навочнага цэлага. І калі мы чытаем, то мы не разглядаем асобных значкоў-літар і ня складваем іх, а ўспрымаем цэлае слова і нават некалькі слоў зараз. Для вымаўленьня ўсякага выдзеленага, узятага асобна ад слова гуку, патрэбна пэўная работа прылад мовы. Гэтая работа мяняецца, спрощваецца, калі мы даны гук вымаўляем зьлітна з другім у якім-небудзь складзе. З гэтае прычыны раскласьці слова на асобныя гукі, не мяняючы сутнасьці іх, нельга, а з гэтага выходзіць, што расклад незнаёмых дзецям слоў на асобныя гукі, што практыкуецца ў школе, ня толькі не дапамагае, але і шкодзіць процэсу зьліцьця. Прымаючы пад увагу, што пісьмо, хоць і штучна, перадае жывое слова, а чытаньне ў голас ёсьць ператварэньне пісьма ў жывое слова, то пры навучаньні чытаньню трэба палажыць мосьцік паміж пісьмом і гаворкаю, г. зн. усе прыёмы навучаньня пабудавать на психо-фізыолёгічных законах мовы.

Гэты гукавы мэтад аўтар называе *натуральным*, бо ён дае магчымасьць на першай-жа лекцыі выклікаць у дзецях той самы психо-фізыолёгічны процэс гуказьліцьця, які ў іх натуральна і адбываецца пры звычайнай гаворцы. Ём толькі трэба вывучыць ноты—літары і гукі, з каторымі яны знаёмяцца ў першы раз, і тады мэлэдыя-мова, або чытаньне ў голас—загучыць вольна і лёгка.

Усе прыёмы навучаньня грамаце па гукавым мэтадзе Цімафееў знаходзіць ненатуральнымі, няправільнымі, бо яны часта стаяць у супярэчнасьці з психо-фізыолёгічнымі законамі мовы, і першапачатковае чытаньне непадобна на звычайную размову, зьяўляючыся аднатонна-плавучым, ад чаго потым прыходзіцца адвучаць.

Усё навучаньне па мэтадзе Цімафеева зводзіцца да такіх 4-х прыцыпаў:

1. Усе зычныя гукі трэба вымаўляць борзда, амаль што мгненна, ціха, далікатна; яны павінны спадаць з вуснаў лёгка, бяз усякага намаганьня.

2. Усе галосныя гукі трэба вымаўляць досыць **громка** і таксама борзда.

3. Для вымаўленьня адкрытых складоў—*ма, му, мі*—можна карыстацца такімі прыёмамі.—Паглядзеце на абедзьве літары. Прыгатуецца сказаць *м* і думайце пры гэтым і аб *а*. Кажэце *а* зараз-жа, як толькі пачынае адкрываць рот і скажэце *м*. Абодва гукі скажэце борзда, першы гук скажэце, як найцішэй, а *а*—громка.

4. У трудных выпадках, асабліва на першых лекцыях, каб вышла гуказьліцьцё, рэкомэндуецца такое вуснае практыкаваньне: вымаўляюць два аднолькавыя галосныя гукі—першы ціха, чуць чутна і борзда, а другі грамчэй і працяжней—*ā-ā, ū-ū*.

Затым паміж гэтымі літарамі ўстаўляецца якая-небудзь зычная, напр. *с*, і загадваюць вучню гаварыць першы гук ціхенька і борзда, другі, зычны, чуць-чуць мацней і таксама борзда, а апошні галосны досыць громка і працяжней: *ā-с-ā, ū-с-ū*. Наўперад дзіця павінна вы-

маўляць усе гэтыя гукі па агульным тэмпе параўнальна павольна, а затым, паступова, усё барджэй. Як толькі дзіця пачне вымаўляць першыя два гукі ціха, далікатна і борзда, а апошні громка і чуць працяжна, зараз-жа і пачуецца адкрыты склад—*ca, су*.

Лемантар Цімафеева складаецца з трох частак: першая частка, вычэрпваючы ўвесь альфавэт, заключае ў сабе злучэнне аднаго зычнага з галосным; другая—злучэнне двух і болей зычных з галосным у паступовым парадку па ступені лёгкасці вымаўлення. У трэцяй частцы зьмешчаны цэлыя расказы.

На першых часох навучання даюцца рысункі з паказаньнем на вочнай артыкуляцыі. Пры асобных літарах таксама змяшчаюцца рысункі ў сувязі з данаю літараю. Ёсць рысункі, каторымі замяняюцца словы. Навучаньне чытанню вядзецца адначасна з навучаньнем пісьму.

Мэтод цэлых вобразаў.

З другіх мэтодаў навучання грамаце найбольшаю популярнасьцю ў расійскіх, а цяпер і ў нашых школах, карыстаюцца так званыя мэтоды цэлых вобразаў. Гэтыя мэтоды запазычаны з Амэрыкі. Па сьстэме амэрыканскіх мэтодаў была зложена азбука Салаўёвай і Ціхеевай „Русская грамота“, Дудышкінай „Я магу чытаць“. Карыстаецца гэтым мэтодам і Міраносіцкі, Фортунатава, Шлегер і другія. Некаторыя з гэтых лемантароў цяпер зноў перавыданы.

Мэтод „цэлых вобразаў“ мае сваёю задачаю адразу прывесці вучня да тыпу чытанья дарослага грамацкага. Досьледамі экспэрымэнтальнай псыхолёгіі даведзена, што добраграмацны ня чытае асобных літар слова, а адразу схватвае адным поглядам цэлыя словы і некалькі слоў зараз.

Навучаньне чытанню па мэтодзе цэлых вобразаў пачынаецца з рысаванья знаёмых дзіцяці прадметаў. Дзеці чытаюць рысункі, а разам з імі паступова прывучваюцца пазнаваць і подпісы пад рысункамі. Калі вока дзіцяці ў значнай меры прывыкне да подпісаў-слоў, тады рысункі зьнімаюцца, і астэецца адно слова. Такім парадкам дзеці чытаюць словы, ня ведаючы літар, як частак напісанага слова.

Проф. Афанасьёў у сваёй мэтодыцы „роднаго языка“ заўважае: „Нам, прывыкшым да сынтэтычных мэтодаў навучання грамаце, пачынаючы навучаньне ад літар, можа паказацца, што такое чытаньне слоў бяз веданья літар вельмі затrudніць дзяцей. У гэтым выпадку трэба ўспомніць словы Л. Толстого: „Настаўніку здаецца лёгкім самае простае, а для вучня толькі складанае і жывое здаецца лёгкім“. Сам проф. Афанасьёў зьяўляецца староньнікам мэтоду цэлых вобразаў і за гэты мэтод ён прыводзіць такія довады, „ня можна, аднак, прадставіць сабе справу так, што дзеці навучаюцца чытаць любое слова толькі па мэханічным запамінаньні нарысаў кожнага слова. Процэс чытанья любога слова можа быць забяспечан і ў даным выпадку пазнаваньнем у чытаным слове такіх элемэнтаў, каторыя ўжо ўспрыёмаліся вучнем у папярэдній практыцы. Такімі элемэнтамі ў

першую чаргу будуць ня так асобныя літары, як тыя іх злучэнні, што паўтараюцца часта,—цэлыя склады. Вось чаму мэтад цэлых вобразаў і любіць камбінавацца з мэтадам складоў.

Бясспрэчнаю вартасцю мэтаду цэлых вобразаў зьяўляецца ўтварэнне зусім правільных злучнасьцяй, патрэбных для нормальных актаў чытаньня; з зрокавым вобразам напісанага слова злучаецца адразу слухавы і мова рухавы вобразы. Зрокавы вобраз слоў тут ёсць толькі ўмоўны знак, падпарадкаваны вымаўленьню. Ён пераносіць зрок чытача проста да значэння, як гэта робіць рысунак. Адгэтуль асэнсаванае і выразнае чытаньне—натуральны спадарожнік мэтаду цэлых вобразаў.

У ваглядзе мэтаду навучаньня грамаце мы не сустракаем імёнаў расійскіх пэдагогаў, якія б утварылі свае арыгінальныя мэтады. Тлумачыцца гэта тым, што ў Расіі ажыўленьне пэдагогічнае думкі выявілася тады, калі заходня-эўропэйская школа ўжо распрацавала ўсе галоўныя асновы і прынцыпы навучаньня грамаце. Аставалася толькі запазычаць і ўводзіць у свае школы, дастасоўваючы тыя ці іншыя мэтады да сваіх асаблівасьцяй. Але нельга абмінуць моўчкі адно імя, каторае стаіць у васобку ў мэтадыцы пачатковага навучаньня грамаце: гэта імя—імя вялікага пісьменьніка расійскага Л. Толстого.

Калі ў расійскай школе, як і ў школах заходня-эўропэйскіх, выявілася захваленне гукавымі мэтадамі, Л. Толстой выступіў на абарону старых, літара-складальных спосабаў, і ўтварыў з іх новы досць цікавы і самабытны спосаб навучаньня, каторы ён назваў *слухавым спосабам*.

Выходзячы з таго правільнага погляду, што называньне літар *б, в, г, д* і др. не заключае яшчэ чыстага гуку, і што пры гэтым называньні вучні ўсё роўна павінны прыісьці да прапананьня патрэбнасьці адкідаць лішнія прыгучы, Толстой прапануе называць усе літары (зычныя) пры дапамозе галоснага *е*: *бе, ле, ме, не, пе* і г. д. Не чакаючы вывучэння літар, настаўнік практыкуе вучняў у складаньні і раскладаньні складоў па слуху. Пры гэтым самая работа вядзецца так. Настаўнік бярэ дзесяткі два складаў, сам складае іх і прыказвае вучням паўтараць: *бе—у=бу, ме—а=ма, пе—а па*. Гэтае практыкаваньне мае мэтай утлумачыць і асьвятліць вучням процэс зьліцьця гукаў. Праз некаторы час вучні яго ўлоўліваюць, і калі настаўнік гаворыць, скажам, *бе—а*, то вучні ўжо без яго дапамогі складаюць—*ба*. Адначасна вядзецца практыкаваньне ў раскладзе слоў на склады, складоў—на літары. Настаўнік пытае:—Як злажыць *ба*? і сам адказвае: *бе—а*. Прапрабіўшы практыку над некалькімі складамі пры дапамозе настаўніка, вучні ўжо пачынаюць самі раскладаць іх. Складаньне і раскладаньне на слух складоў і слоў памагае вучням борзда ўсвоіць тыя дзеянні, што ляжаць у васьнове чытаньня і пісьма, і пераход да чытаньня пасля такога практыкаваньня ўжо не ўяўляе ніякай труднасьці.

„Асаблівасьць гэтага спосабу“, як заўважае сам Л. Толстой, апрача скорасьці і лёгкасьці для настаўніка, знаходзіцца ў тым, што чыннасьць

складанья і раскладанья на слух несъвядома перадаецца вучням ад аднаго да другога, і ў тых мясцох і сем'ях, дзе ўжываецца слухавы спосаб навучанья, меншыя дзеці несъвядома навучаюцца складаць і раскладаць словы на слух і дзеля таго, каб чытаць, ім астаецца толькі вывучыць літары“.

Вось усе асноўныя моманты ў гісторыі навучанья грамаце. Канчаючы агляд мэтодаў навучанья, мы павінны паставіць пытаньне: якім жа мэтодам трэба карыстацца пры навучаньні грамаце? Перш, чым адказаць на гэтае пытаньне, нам трэба мець пэўную мерку—крытэрыі, з якім і маглі-б мы падыходзіць да выбару і ацэнкі таго ці іншага мэтоду. Правільным адказам на пытаньне аб выбары мэтоду навучанья будзе такі: найлепшым мэтодам навучанья будзе той метод, каторы найскарэй, найпрасьцей, найлягчэй, найразумней вядзе да мэты. Але сучасная пэдагогічная мысль ня ў гэтым бачыць задачу першапачатковага навучанья. Наадварот, ёсьць пэўныя ўказаньні, што сьпяшацца з навучаньнем грамаце ня трэба, і метод цэлых вобразаў проста вымагае павольнага шляху навучанья грамаце, каб не адню толькі граматаю заняць час першапачатковага навучанья, а сюды трэба далучаць і і заняцьці, каторыя адпавядаюць дзіцячаму ўзросту і патрэбам іх—рысаваньне, лепка, вырэзваньне і наогул ручная работа, зьбіраньне коллекцый у сувязі з назіраньнем над прыродаю. Таго-ж патрабуе і праграма працоўнай школы. Калі падыходзіць да ацэнкі мэтодаў з гэтаю меркаю, то лепшым мэтодам трэба прызнаць такі метод, каторы не гвалтуе дзіцячай прыроды і йдзе на спатканьне яе патрэбам.

Але трэба лічыцца і з настаўнікам. Л. Толстой лічыць добрым той метод, каторым найлепей валодае настаўнік, і далей ён кажа: „Няма ніводнага мэтоду благога і ніводнага добрага, а загана мэтоду будзе ў выключным прытрымліваньні аднаго мэтоду, а лепшы метод—адсутнасьць усякага мэтоду, а на месца яго—веданьне і ўжываньне ўсіх мэтодаў і стварэньне новых, калі здарыцца труднасьць. Настаўнік павінен ведаць найбольшы лік мэтодаў, прыймаючы іх, як дапаможныя сродкі“.

Психо-фізычныя процэсы пры чытаньні.

Дзеля таго, каб зрабіць найболей правільны выбар мэтоду навучанья грамаце і даць найболей правільную ацэнку яго, трэба мець на ўвазе тыя психо-фізычныя процэсы, якія выклікаюцца чытаньнем.

Самым трудным момантам у навучаньні грамаце, як паказвае агляд мэтодаў, зьяўляецца ўменьне зьліваць гукі ў словы. Навучыць раскладаць словы на склады і гукі, вывучыць літары, гэтыя вобразы гукаў, ня так трудна, але самае гукаслучэньне, складаньне з гукаў слоў даецца дзецям далёка ня лёгка. І калі дзіця пачынае вучыцца чытаць, то яно чытае па складох, чытае павольна, марудна, і гэтае чытаньне зьяўляецца для яго вялікаю труднасьцю. Каб дакладней уясьніць гэты момант чытанья ў малых, і трэба пазнаёміцца з психо-фізыялёгіяй чытанья.

У вагульных рысах процэс чытаньня ў роднай або ў добра вывучанай чужаземнай мове заключае ў сабе тры моманты: 1) зрокавае ўспрыманьне слоў і слоўных радоў; 2) гука-рухавая работа, якая вядзецца або выяўна—пры чытаньні ўголас, або прыхована—пры чытаньні толькі вачамі, і 3) прадметнае прадстаўленьне, або злучэньне з даным словам яго значэньня. Калі гэтага элементу няма, як гэта бывае ў дзяцей пры чытаньні незразумелых ім слоў і тэксту, або і ў тых, хто ведае толькі літары чужой мовы і вымаўленьне, уласьцівае гэтай мове, то чытаньне будзе трудным і марудным.

Што належыць да зрокавага ўспрыманьня слоў пры чытаньні, то, як паказвае непасрэднае назіраньне і экспэрымэнт, яно засноўваецца на ўменьні схватваць адным рухам вачэй засаб цэлае слова або некалькі слоў, прычым наш зрок ня спыняецца на асобных элементах слоў, на літарах і складах. Пры гэтым адны схватваюць большую колькасьць слоў, другія меншую, узалежнасьці ад індыўідуальных асаблівасьцяў—адны маюць большае поле пазіраньня, другія—меншае. У граматычнага, такім чынам, чытаньня па складах ня бывае, а ёсьць толькі цэльныя ўражаньні ад групы слоў. Гэтым і можна аб'ясньніць, чаму мы часта не замячаем друкарскіх памылак у кнігах або памылак у вучнёўскіх сшытках.

Ня так адбываецца чытаньне ў тых, хто вучыцца чытаць. Таго, што называецца полем чытаньня, у іх яшчэ няма. Ём прыходзіцца спыняць увагу ня толькі на асобных словах, але нават і на частках слова, на асобных літарах. З тымі, хто пачынае чытаць, бывае тое самае, што і з тымі, хто вучыцца плаваць або езьдзіць на канькох: ім прыходзіцца прарабляць з вялікаю напружанасьцю цэлы рад прамежных дзеяньняў, часамі нават зусім непатрэбных, якія пасьля доўгіх практыкаваньняў або зусім знікаюць, або настолькі зьліваюцца з галоўнымі дзеяньнямі, што становяцца зусім незаметнымі. Апрача таго, прадметныя прадстаўленьні, каторыя ў граматычнага чалавека зьліваюцца непасрэдна з зрокавым успрыманьнем слова і яго гука-рухавым вобразам, у пачынаючага чытаць паяўляюцца толькі пасьля тых намаганьняў, каторыя йдуць на самае прачытаньне слова: мэханізм чытаньня ў гэты час як-бы тармазіць разуменьне таго, што чытаецца.

З тае прычыны, што пры навучаньні чытаньню ставіцца выпрацоўка тыпу чытаньня дарослага граматычнага чалавека, а гэтага адразу нельга выпрацаваць ні пры якіх мэтодах навучаньня, то трэба прыняць пад увагу ўсе тыя психо-фізычныя зьявы, каб спросьціць і зрабіць найболей мэтазгодным падгатоўчыя практыкаваньні, каторыя вядуць да беглага чытаньня.

Адгэтуль можна зрабіць некалькі практычных вывадаў.

1. Вучань павінен пільна назіраць форму літар, уважна да іх прыглядацца, параўноўваць іх паміж сабою, каб яны як мага скарэй сталі для яго добра знаёмымі, каторыя пазнаеш з першага погляду, не ўглядаючыся ў асобныя рысы. Гэта пільнасьць у вывучэньні во-

ліку літар памога потым лягчэй успрыняць вобраз слова. Вось дзеля таго літары ў пачатку навучання павінны быць буйнымі, каб кожная рысачка ў іх была відаць ясна, і толькі паступова яны павінны змяншацца.

2. Вучань павінен практыкавацца ў аналізе слоў і знаёміцца з артыкуляцыяй больш простых гукаў. Гэта прывучыць больш свабодна пазнаваць словы пры чытанні. Апрача таго, такі аналіз дапаможа лягчэй ухіліць хібы вымаўлення, што сустрачаецца вельмі часта.

3. З тае прычыны, што бегласць чытанья залежыць ад стварэння поля чытанья, то трэба на першых-жа часох чытанья прывучаць вучня бачыць ня толькі тое слова і тыя часткі слоў, што чытаюцца, але і словы і часткі слоў, каторыя йдуць далей ў тэксьце. Вось дзеля чаго і ня можна пазваляць вучням карыстацца замест паказкі пальцам, бо палец засланяе далейшы тэкст. Паказку-ж трэба дзяржаць так, каб яна не перашкаджала бачыць далейшыя словы.

4. Дзеля борзлага стварэння „поля-чытанья“ трэба як можна скарэй даваць дзецям для чытанья словы ў тэксьце, а не аддзельныя словы, бо яны звужваюць „поле чытанья“.

5. З прычыны таго, што і добра граматыны ня можа ў поўнай меры бегла чытаць незразумелы яму тэкст, тыя лемантары, што даюць цяжкі, мала канкрэтны матэрыял для чытанья, не адпавядаюць сваім задачам: яны затрымліваюць скорасьць навучання бегламу чытанню. Чым лягчэй, прасцей і даступней матэрыял для чытанья, тым скарэй выпрацоўваюцца навывкі беглага чытанья.

6. Настаўнік не павінен падказваць вучню пры чытанні, бо гэтым затрымліваецца стварэнне „поля чытанья“ і вядзе вучня да пасыўнасці, і ён ня будзе рабіць намаганняў для актыўных зрокавых успрыманьяў.

7. Калі вучань робіць пры чытанні памылкі ў асобных словах ад недастачы патрэбнай увагі або ад імкнення дзяцей угадваць словы па сэнсе папярэдніх, то настаўніку ня еьледуе самаму папраўляць чытанне, а трэба прымусіць вучня прачытаць ня толькі няправільна прачытанае слова, але і цэлае злучэнне, у каторым слова прачытана няправільна.

8. Найлепшым методам навучання грамаце трэба прызнаць аналітычна-сынтэтычны. Аналіз прадпалагае работу, каторая пачынаецца з гукавага раскладу і чытанья цэлых слоў, і вучань пры гэтым будзе бачыць тое, з чым прыходзіцца мець справу грамацкаму, і чуць знаёмае, канкрэтнае, тое, што знаходзіцца ў яго ўласным слоўным абыходку. Сынтэз дасць магчымасьць скарэй выпрацаваць і развіць тэхніку чытанья. Прасцейшыя веды з фонэтыкі палегчаць тыя труднасці, што звязаны са зліццём гукаў, і дадуць разуменьне паміж гукам у слове і гукам, узятым асобна ад слова.

Навучаньне грамаце без лемантара.

(Вобразна-маторны мэтод).

Досьледы над псыхо-фізычнымі процэсамі чытаньня і вывады з гэтых досьледаў даюць нам пэўную мерку, катораю і можна карыстацца пры ацэнцы як самых мэтодаў навучаньня грамаце, так і тых лемантароў, па каторых вядзецца гэтае навучаньне. Разглядаючы лемантары з пункту погляду даных псыхо-фізыолёгіі чытаньня, мы павінны зьвярнуць увагу на шрыфт, разьмеркаваньне літар і слоў у лемантары і на характар тэксту чытаньня.

Шрыфт павінен быць буйны, чоткі, выразны і на першых часох, на першых старонках лемантара не павінна быць награмаджэньня рознастайных шрыфтоў, бо гэтая рознастайнасьць шрыфтоў б'е ў вочы, не пазваляе з патрэбнаю ўвагаю спыніцца на літарах і словах. Каб вока дзіцяці з большаю ўвагаю магло прыглядацца да слоў, не павінна быць і рысункаў. Рысунак павінен быць, як рэзультат прачытанага слова, і ня трэба выкарыстоўваць яго, як падказ для чытаньня.

Словы павінны быць надрукованы цалком, без падзелу на склады, каб прывучыць вока схватваць яго, як адно цэлае; пры гэтым словы павінны разьмяркоўвацца па горызонтальнай лініі. Словы трэба браць у злучэньнях, аб'яднаных па сэнсе. Не адпавядаюць свайму назначэньню і тыя лемантары, каторыя даюць многа слоў у слупкох, бо такое разьмеркаваньне не дапамагае стварэньню належнага „поля чытаньня“.

Такім чынам, вельмі трудна злажыць такі лемантар, каторы адпавядаў-бы ўсім трэбаваньням даных экспэрымэнтальнай психолёгіі і адпавядаў-бы індыўідуальным запатрабаваньням вучняў і асаблівасьцям, тым ці іншым мясцовым умовам.

Вось чаму ў пэдагогічнай літаратуры апошніх часоў пачынае замётней выяўляцца ідэя навучаньня грамаце без лемантара.

Ідэя навучаньня грамаце без лемантара ня ёсьць новая ідэя. Яе ведае заходня-эўропэйская школа, ведае яе і расійская школа. Гэтая ідэя выявілася ў пэўнай меры ў формах карыстаньня табліцамі элемэнтаў мовы і слоў, у форме ўжываньня перакіднога альфабэту для складаньня слоў самымі вучнямі. Болей-жа вядомай і болей популярнай сталася яна ў сувязі з працоўным мэтодам. У імкненьні ствараць словы, як матэрыял для навучаньня грамаце, самымі вучнямі, у стварэньні раздробленага альфабэту рукамі тых-жа вучняў, у ілюстраваньні дзецьмі-ж створаных і прачытаных слоў справядліва ўгледзелі прычынцы працоўнага мэтоду.

Староньнікі безьлемантарнага навучаньня грамаце ўхіляюць лемантар і ў больш глыбокім сэнсе.

„Да чытаньня ў сапраўдным значэньні гэтага слова“, кажа аўтар мэтодычнага ўказаньня „Жывыя гукі“ Шапашнікаў, „мы прыступаем толькі тады, калі ўжо дзеці ўмеюць чытаць і калі далейшая задача чытаньня ёсьць выпрацаваньне тэхнікі, выпрацаваньне тыпу чытаньня

дарослых граматных. Самы-ж альфабэт, або абстрагаваньне гукаў мовы, дзеці ўсвойваюць не ў парадку чытаньня, а ў парадку вядзеньня гукавага аналізу мовы—спосабам запісваньня, з першых-жа момантаў навучаньня, сваіх мысляй, уражаньняў, перажываньняў. *Наўперад абстрагаваньне гукаў, а потым чытаньне*,—такая ў нас залежнасьць гэтых момантаў“.

У „кароткім абаснаваньні“ свайго мэтоду Шапашнікаў робіць агляд гукавых мэтодаў навучаньня грамаце, адзначае ўсю труднасьць, усю бясплоднасьць прыёмаў гуказьліцьця і прыходзіць да вываду, што больш ста гадоў вынаходзяцца ўсё новыя і новыя „спосабы зьліцьця“, а ў выніку—найгоршая форма літара-складальнага мэтоду. „Ці не пара“, кажа ён, „пакінуць надзею на гэтыя спосабы зьліцьця? Ці не пара прызнаць, што задача ня можа быць больш-менш памяркоўна разьвязана ў названым кірунку, бо і зьліваць няма чаго. І даныя навуковай фонэтыкі і безрэзультатнасьць больш як стогодний практыкі даволі праконана гаворыць за гэта“. Але-ж і гукавыя, чыста сынтэтычныя мэтоды, свае мэты ўсё-ж дасягаюць? „Так, дасягаюць, але гэта вельмі доўгі, вельмі трудны, часта балючы процэс усвойваньня граматы“. Чытаць дзіця пачне толькі тады, калі „ў яго сьведомасьці ўстанавіцца злучнасьць паміж літарамі і іх сапраўднымі гукавымі і мова-рухавымі значэньнямі“. А да тога часу, покі гэтай злучнасьці няма, ідзе „толькі падгатоўчы процэс абстрагаваньня гукаў жывой мовы. Процэс гэты, у залежнасьці ад мэтоду, можа адбывацца розна: цяжка, балюча па аднаму, натуральна, лёгка па другому. Але абмінуць яго нельга: чытаць можна тады, калі абстрагаваны жывыя гукі гаворкі. Другога шляху няма“.

Але літара—знак для гуку, і яго асобна вымавіць нельга: у слове, у жывой мове ён выяўляе іншую акустычную і моторную зьяву. Дзеля гэтага і выдзяліць, асэнсьціць, пазнаць, абстрагаваць гэтую зьяву можна толькі ў руху: яна жывая часьць жывой гутаркі. А з гэтага выплывае, што просты шлях для абстрагаваньня гукаў, а значыць і для чытаньня, як „зьліцьця“, гэта—аналіз.

Выявіўшы і заснаваўшы аналітычны грунт мэтоду, Шапашнікаў пераходзіць да яго практычнага ўжываньня.

1. Мы выходзім ад жывой гаворкі, ад разуменьняў, вобразаў і йдзем да выражэньня іх у графічнай форме. Дзеля гэтага лемантар, як кніжку, як тры гатовыя словы, каторыя падлягаюць прачытаньню, мы прыныпова адмаўляем.

2. Усякі раз, калі выдзяляецца той ці іншы гук, ён замацоўваецца адпаведнаю яму літараю. Такім парадкам, на дапамогу слухавым успрыманьням дадаюцца зрокавыя і рухавыя. Вучань ня проста раскладае словы на гукі, а тут-жа выказвае яго ў літарах, ён піша, ён заўсёды з карандашом у руках. Гэтае з першых-жа часоў навучаньне пісьма слоў, запісваньне цэлых сказаў і цэлых расказаў выклікае ў дзяцей зацікаўленасьць гукамі, як зьявамі, каторыя могуць пад яго карандашом у той-жа час прыняць графічную форму. Стала быць, процэс

абстрагавання гукаў праходзіць тут цераз процэс пісьма, зьліваецца з ім.

„Гэта мысль“, зазначае Шапашнікаў, „у гісторыі разьвіцьця мэ-тодаў навучаньня грамаце мела месца. Назавем хоць-бы мэтод „пісьма-чытаньня“. Але ідэя яго ніколі ня была выказана ў поўнай меры ясна, і „пісьмо-чытаньне“ вельмі скора абярнулася ў злучэньне „пісьма з чытаньнем“, у каторым ня знойдзеце ўжо задачы абстрагаваньня гукаў у процэсе пісьма. Адна з прычын таму—труднасьць рукапіснага шрыфту. Праўда, рукапіснае пісьмо—труднае мастацтва, і яно, як ба-ласт, цягнула мэтод наніз. Злучыць, уроўнаважыць пры такіх умовах пісьмо і чытаньне не ўдалося, і мэтод прапаў.

У мэтах лепшага асьвятленьня пытаньня, чаму прапаў мэтод пісьма-чытаньня, аўтар жывых гукаў адзначае яшчэ адну абставіну.

„Палажэньне, што, хто ўмее пісаць, той умее і чытаць, сталі тал-каваць у сэнсе: што вучань напіша, тое ён здолее прачытаць. А як практыка паказвала іншае, то прыходзілася брацца або за мукі зьліцьця, як дадатак да мэтоду, або за адсутнасьцю чаканага эфэкту, касаваць мэтод цалком“.

„Процэс абстрагаваньня гукаў праходзіць ня так борзда, выдзя-ліць гук—ня значыць яшчэ абстрагаваць яго, а дзеля гэтага і бачым, у чым заключаецца тут памылка. Праўда, мы ня ведаем, колькі-ж разоў і ў якіх-жа злучэньнях павінен быць выдзелен гук, каб дзіця ўсьведа-міла і слухавым і мускульна-ощчупным успрыяцьцем, але мы добра ведаем, што бяз гэтага дзіця ня будзе чытаць. Аналізуйце, пішэце, не тарапечыся, выкачайце, і дзіцёнак адразу пачне чытаць, без практыка-ваньня ў зьліцьці. І так, па нашым мэтодзе дзіцёнку ня будзе дана кніга для чытаньня да таго часу, покі ў процэсе пісьма ня будзе скончан процэс абстрагаваньня гукаў. Усякае чытаньне да гэтага моманту бу-дзе абходным, балючым, „нягодным сродкам“ дасягненьня таго-ж самага выніку“.

3. Але пісьмо—процэс трудны. Каб не ацяжарваць пісьмом про-цэсу гукавага аналізу, няможна браць звычайнае рукапіснае пісьмо: трэба карыстацца друкарскім шрыфтом, як болей лёгкім і простым. Праўда, у пэдагогічнай літаратуры выказваліся проціў карыстаньня друкарскім шрыфтом, як спосабам пісьма, бо ўжываньне гэтага шрыф-ту псуе характар рукі вучняў. „Мы зусім нязгодны з гэтым,“ кажа Шапашнікаў: „бо калі быць паступовым, то прыдзецца і ўсякае ры-саваньне выкінуць, покі дзеці не навучацца пісаць. А між тым усе мы добра ведаем, як рысаваньне разьвівае руку дзіцёнка“. Далей ён па-сылаецца на сваю практыку, што ўжываньне друкаванага шрыфту ні-колючкі ня псуе характару рукі вучняў, і цэлы род асоб сьвядома ўво-дзяць у школу карыстаньне друкарскім шрыфтом (Міраносіцкі, Салаў-ёва, Сокалаў, Тумім).

„Такім чынам, уводзячы друкаваны шрыфт, мы да мінімуму паляг-чаем дзецям самы процэс пісьма і тым самым амаль усю ўвагу іх пера-носім выключна на самы аналіз. Наша практыка паказала, што пасьяля

першага месяца навучання, дзеці пасьпявалі за лекцыю ў 45 мінут напісаць каля 30 слоў, што дасць цэлы нявялічкі расказік“.

4. З першых дзён заняццяў, выказваючы мову ў графічных формах, карыстаюцца сымболямі дваякага роду: рысункамі прадметаў—яны замяняюць пагрэбныя словы, і рысачкамі, таксама як знакамі слоў.

Аб значэнні рысункаў, што замяняюць словы, гаварыць ня прыходзіцца: яно ўсім вядома. Шго-ж датыкаецца рысачак, то, зразумела, гэта сухія сымболі, але пастаўленыя радам са словамі-рысункамі, яны значна ажываюць: сюжэт запісанага расказу ўспывае адразу, без на-тужання.

Гэтыя знакі-гіерогліфы дапамагаюць на першай-жа лекцыі за-пісваць цэлыя сказы, цэлыя расказы, і дзеці вельмі наглядна і лёгка разумеюць грамату, як сродак выказвання сваіх мысляў і ўражань-няў, як сродак для перадачы іх другому.

5. Падганяць штучна, выклікаць момант, калі дзеці пачнуць чы-таць, ня трэба: усё прыдзе ў свой час. Але паскорыць гэты процэс мож-на такімі прыёмамі.

А) Кожнае напісанае слова, кожны склад дзеці тут-жа чытаюць і пры тым два разы: на дошцы, у настаўніка і ў сваіх сшытках. Разу-меецца, гэтае чытаньне асаблівае: вучань ведае, што ён напісаў і чы-тае лёгка адразу. Таксама лёгка „чытае“ ён расказы, што пазіраюць на яго з жывых вобразаў-малюнкаў. Гэтыя малюнкi-вобразы даюць яму даволі надзейны ключ для такога чытаньня. Але ня трэба даваць вучню чытаць такія словы, каторыя могуць выклікаць ў яго няпэў-насьць. Урэшце ён можа паказаць адно слова, а казаць другое, што будзе зьнішчаць злучнасьць паміж гукавымі зьявамі і літарамі. „Чы-таць“ у нашым сэнсе“, заўважае Шапашнікаў, „можна і трэба толькі па сьвежых сьлядох пісьма“.

Кожнае напісанае дзецьмі слова зараз-жа прымацоўваецца да сьця-ны ў адпаведным яму слупку. Пасьля некалькіх знаёмых ужо дзецям літар набіраюцца слупкі картак-слоў, на А: *ау, ах*; на У: *ух, уа*; на О: *ох, хо*; на М: *му, муха, мама, мох*; на С: *Сом, сама, саха*. Дзе-цям даецца задача: найці тое ці іншае слова. Дзеці шукаюць адпавед-ны слупок, шукаюць, прыглядаюцца, паўтараюць слова і знаходзяць.

Б) На першых часох навучання практыкуецца яшчэ і такі спосаб. У выніку пісьма слоў—*сіта, сом, сук, сама, сохі* пішуцца на вузкай палосцы паперы склады—*со, сі, са, су*. Даецца задачка: найдзеце пер-шы склад, пачатак слова „*сохі*.“ Дзеці праглядаюць слупок слоў на *с*: *со, сі, су, са*, знаходзяць патрэбны склад і кажучь—*со-хі*. Такім па-радкам і тут дзеці йдуць ад аналізу, выдзяляючы наўперад з данага слова яго пачатак, раскладаючы яго на гукі, і ўжо потым шукаюць, дзе гэтыя гукі-літары.

В) Асабліва рэкомэндуецца такое дапаможнае практыкаваньне. Пішацца ня ўсё слова, а толькі першыя склады, прычым замест-недапісанай часткі слова ставіцца рыска. Такім парадкам, словы: *ма-цына, мора, міска, муха, сані, сойка, сіта, сучок* прымуць такі выгляд.

Ма—(шына)

Мо—(ра)

Мі—(ска)

Му—(ха)

Са—(ні)

Со—(йка)

Сі—(та)

Су—(чок)

„У гэтым выпадку закон аналегіі ставіцца ў найлепшыя ўмовы: шлях—ад вобразу да слова“.

Дзеці тут-жа, па сьвежых сьлядох і чытаюць, праўдзівей, называюць той склад, каторы толькі што пісалі, дадаючы рэшту слова. Такія практыкаваньні дапамагаюць запамінаньню складоў, як асобных зрокавых вобразаў.

У тых-жа мэтах падагнаць чытаньне ўводзіцца яшчэ цэлы рад гулень-практыкаваньняў для чытаньня складоў і цэлых слоў (на планы выстаўляюцца ў беспарадку, на аддзельных лістках, склады для некалькіх слоў, напр., для слоў муха, рука, саха вада і даецца задача: „Хто нойдзе склады для слова муха?“ Такія-ж гульні вядуцца і над цэлымі словамі.

6. Болей трудна даецца дзецям выдзяленьне галосных. Калі-ж галосныя ў слове вызначаны, зычныя выдзяляюцца лёгка. Сярод галосных ёсьць чатыры гукі, каторыя маюць яснае выражэньне ў надворных органах нашай мовы. Гэтыя галосныя: А—рот шырока адкрыт, У—губы вельмі заметна высунуты ўперад; О—губы скруглены і І—губы расцягнуты—як-бы для сьмеху. І калі гавораць па складох выразна артыкулюючы, гэтыя галосныя ясна відаць на губах. Прымаючы пад увагу характар гэтых гукаў, на іх, галоўным чынам, дзеці і навучаюцца чытаць. Настаўнік піша слова—*cima* і чытае яго па складох. Устанаўліваецца, што ў гэтым слове ёсьць І і А. Пішацца першы склад. Настаўнік пытае ў дзяцей: „Глядзецце на мой рот, які тут лёгкі гук?“ З чатырох добра вядомых дзецям палажэньняў рота яны бачаць І. Трэба выдзяліць С. Дзеля гэтага карыстаюцца такім прыёмам: „Прыгатуйцеся сказаць склад і, як толькі я махну рукой, вы яго вымаўляйце“. Рука настаўніка падымаецца, а дзеці кажуць—*сссь...* „Якую-ж першаю літару напішам?—Сь. „Цяпер пішэце першы склад.“ Дзеці пішуць у сшытках, а настаўнік на дошцы—Сі.—Чытайце! Настаўнік паказвае паказкаю на дошцы, а дзеці чытаюць хорам—Сі. Астаецца склад ТА.—Глядзецце на мае губы... У гэтым складзе які лёгкі гук?—А.—Прыгатуйцеся сказаць склад. Дзеці гатуюцца, упіраюць у зубы язык, затрымліваюць дыханьне, борзда выпускаюць яго.—Што ў вас вышла?—ТА.—Напішэце. Затым чытаецца ўсё слова—СІТА.

7. Звычайна ў лемантарох гук і адкладаецца да сярэдзіны заныцьяў на навучаньні грамаце. Такі парадак стварае пэўныя труднасьці: дзецям доўгі час прыходзіцца мець справу з зычнымі цьвёрдымі і ў сьвядомасьці дзяцей такія літары, як Л, С, Н, прадстаўляюць

ца, як зацьвядзелыя, а пры пераходзе да іх памякчэння ствараецца труднасьць для зьліцця складоў з гэтымі гукамі. Для стварэння мяккіх *нь, сь, ль*, язык выгібаецца і сярэдняю сваёю часткаю падходзіць к небу, тады як з зацьвядзелымі гукамі *Л, С, Н* вельмі стала асоцыруецца яго простае палажэньне, і, убачыўшы склад *лі*, вучань будзе вымаўляць *л'-і*.

8. Дасягаючы поўнай сваёй мэты, мэтад навучаньня грамаце, як казаў яшчэ Вушынскі, павінен даваць матэрыял для самадзейльнасьці дзяцей, бязупынку разьвіваць памяць, увагу і розум дзіцяці. „Ня можна“, кажа ён, „звужваць свой абавязак да вывучкі дзяцей грамаце“. Тое самае кажа і Лай, выяўляючы задачу першага году навучаньня. „На першым годзе вучэння цэнтр цяжкасьці павінен ляжаць ня ў формальным выкладаньні чытаньня, пісьма і лічэння, але ў рачаістым або так званым наглядным навучаньні“.

На практыцы-ж вельмі часта назіраецца іншае: тое, што павінна стаць, як вынік усяе работы з клясаю, робіцца самаздавольваючаю мэтаю. Ненормальнасьць гэтага адчувалася многімі, і, напр., аўтар пашыранага лемантара са слупкамі па падабенстве, Флёраў, раіць у час праходжэння лемантара весьці асобна розныя заняцьці агульнаасьветнага характару і, такім парадкам, падкрэсьлівае адарванасьць навучаньня грамаце ад гэтых асьветных заняцьцяў. Да практыкаваньняў гэтага парадку ён адносіць размовы пры разглядзе рысункаў і прадметаў, расказы настаўніка, чытаньне апавяданьняў, вершаў і інш. Усё гэта вельмі добра, але яшчэ было-б лепш, каб усё гэта арганічна зьвязвалася, выплывала з самога мэтаду навучаньня.

Пры безьлемантарным навучаньні грамаце матэрыял гэты няўхільна павінен выходзіць, наўперад радзіцца ў сьвядомасьці дзяцей, прайсьці пэўны стан творчага разьвіцьця, прыняць пэўную слоўную форму і ўрэшце выказацца ў тых ці іншых графічных сымболях. І калі з гэтага пункту разглядаць першыя лекцыі навучаньня грамаце без лемантара, то ў іх адразу заўважваецца перавага над другімі мэтадамі. Формальная мэта першых лекцый—азнаёміцца з падзелама мовы на словы. Але гэтая работа выліваецца ў форму пісаньня дзецямі сваіх складанак, сваіх расказаў, пераходзіць у лекцыю разьв'цця мовы ў шырокім сэнсе гэтага слова. Запісаўшы расказ, дзеці, кіруючыся паказам вобразаў-рысункаў, чытаюць яго і пры тым так-жа выразна, як выразна чытаецца матэрыял, каторы ўжо прашоў праз сьвядомасьць чыталніка.

Выходзячы кожны раз з размовы, расказу, з чытаньня і інш., г. зн. з усяго таго, што сапраўды можна назваць асьветнымі заняцьцімі, самыя гэтыя заняцьці арганічна зьліваюцца з мэтадам навучаньня.

9. Выклікаючы ў дзяцей жаданьне выявіць у вуснай і графічнай форме свае мысьлі, можна з дзецямі пачынаць пісаць пісьмы. На першых часох, калі пройдзен невялікі лік літар, пісаньне пісем змяняецца такімі практыкаваньнямі. На кляснай дошцы вывешваюцца ўсе рысункі, назвы каторых дзеці ўжо ўмеюць пісаць. Даюцца задачы:

запісаць, што найбольш падабаецца, запісаць прадметы, каторыя маюцца дома, на вуліцы, у школе, запісаць жывыя прадметы, няжывыя.

10. „Калі-ж па нашым мэтадзе можна прыступіць да чытаньня таго, што ня было папярэдня напісана дзецьмі, да чытаньня незнаёмага тэксту?“ пытае Шапашнікаў і адказвае:

„Перш за ўсё адзначым, што ў нас у 21 вучэбны дзень у днёўніку адмечана: „Ітак, усе дзеці пачалі чытаць“. Да гэтага-ж часу яны, бачачы незнаёмае слова або склад, не прабавалі чытаць: чыталі толькі вядомае, знаёмае, часцей па сьвежых сьлядох пісьма, або калі крысталіся ключом вобразаў-рысункаў. Чытаюць яны па складох, як і мы чытаем, незнаёмыя словы, але бяз усякага натужэньня, тыповага пры муках зьліцьця, без малейшага намёку на гукаскладаньне. Але толькі гэтак і магло быць. Да гэтага часу дзеці прашлі літары: А, У, І, Х, М, С, Ш, К, Р.

Але не цяпер яшчэ час чытаньня. Пры сьпешнасьці можна апыніцца перад патрэбаю зьліцьця. І наогул наша шчырая дарада настаўнікам: калі зараза складаньня занеслася ў школу, то па якім мэтадзе вы ні вучылі-б грамаце, кіньце чытаньне, кіньце лемантар—для яго не настаў яшчэ час,—а займайцеся пісаньнем; пішэце, і вашы дзеці многа скарэй і лягчэй пачнуць чытаць, чым тады, калі вы ўвесь час будзеце мучыць іх зьліцьцём гукаў адразу, адным духам. Дзяцей трэба зацікавіць пісьмом „з галавы“, і ў гэтых справах рысункі заўсёды могуць дапамагчы. І калі хочаце скарэй зжыць нудны тэрмін літараскладаньня, „каравага“ чытаньня, то ўжывайце, прымеце хоць на кароткі час друкаваны шрыфт. Такія лекцыі пісьма будуць болей, чым лекцыямі чытаньня, і пры тым лекцыямі дзіцячай творчасці, ажыўленьня і пастаяннага посьпеху. А ў рэзультате—дзеці пачнуць лёгка і вольна „зьліваць“, бо ў процэсе пісьма яны абстрагавалі гукі“.

Сапраўднае чытаньне пачалося ў канцы прахаджэньня альфабэту. На працягу 40 мінут прачытвалі 2-3 старонкі.

У заключэньне даецца схэма лекцыі граматы.

Мэта лекцыі—гук і літара Л.

(Лекцыя разьлічаецца не на адну гадзіну).

На кляснай дошцы вывешваюцца рысункі: ліса, лук, шалаш, лілія, ліпа, лапа.

2. Размова аб нарысаваных прадметах.

3. Выяўленьне новага гуку (Л).

4. Пісьмо новай літары.

5. Рысаваньне новых прадметаў з літараю Л.

6. Пісьмо новых назваў прынесеных настаўнікам рысункаў.

Пісьму можна прыдаць форму задачы—выбраць наўперад жывыя прадметы або прадметы з тэю ці іншаю літараю.

7. Разьмеркаваньне слоў па адпаведных групам.

8. Пісьмо з дзецьмі—настаўнік на дошцы, дзеці—у сваіх сшытках.

Параўнальна багаты матэрыял прапануецца толькі для магчымасці выбару, а не для скарыстання яго цалком.

Падход да пісьма простых расказікаў можа быць вельмі рознастайны: размова, расказваньне настаўнікам, расказы дзяцей, чытаньне загадка падабранага твору,—усё залежыць ад творчасці настаўніка. Пры ўстанаўленьні тэксту ўсяго расказу або асобнага сказу, тое ці іншае слова яго, калі ў ім будзе яшчэ невядомая дзецям літара, адхіляецца з тым ці іншым мотываваньнем. Але вельмі важна злажыць тэкст пры ўдзеце самых дзяцей.

Пасьля кожнай новай літары павінна выясьняцца, чыё імя, чыя фамілія можа быць цяпер напісана, і дзеці з цікавасьцю чакаюць свае чаргі.

„Мэтод наш“, кажа ў заключэньне Шапашнікаў, „праводзіць абстрагаваньне гукаў праз аналіз у процэсе пісьма. Дзеля гэтага, кажучы каротка, нашы вучні пры чытаньні выходзяць ад тых гукаў, каторыя выяўляліся для іх, як рэзультат назіраньня над жывою гутаркаю. Стала быць, усякі назоў гуку для іх ня мае важнага значэньня: гэта будзе назва—і толькі. Няхай даюцца назвы: „эль“, „ле“, „лы“, „л“, „ль“,—усё роўна. Назоў робіцца небясьпечным толькі тады, калі ў ім бачаць „чысты“ гук, той іменна гук, каторы нібы ёсьць у гутарцы ў розных злучэньнях“.

Навучаньне пісьму ставіцца ў самую цесную сувязь з практыкаваньнямі ў рысаваньні. Пры навучаньні-ж грамаце ўжываецца друкаваны шрыфт. Такім парадкам, рукапіснае пісьмо йдзе пазьней навучаньня чытаньню.

Навучаньне грамаце па гукавым мэтодзе чытаньня-пісьма.

Навучаньне грамаце вымагае пэўнага і паступовага парадку і грунтоўнасьці ў практыкаваньнях. Нават малазначнае ўпушчэньне, няправільнасьць або простая няўважлівасьць могуць мець непажаданыя вынікі, і толькі агульная сумесная работа ўсяе клясы забясьпечвае посьпех навучаньня грамаце. Дзеля гэтага парадак навучаньня грамаце, разьмеркаваньне практыкаваньняў і ўсіх дапаможных заняцьцяў маюць значэньне.

Навучаньне пачынаецца ня зразу з літар, дзеля чаго загадзя вядуцца папярэднія заняцьці, практыкаваньні. А гэтыя папярэднія заняцьці ў сваю чаргу вядуцца ня з першага дня навучаньня: дзецям трэба яшчэ аглядзецца, азнаёміцца са школаю, каторая мае для іх цікавасьць навіны.

Дзеля гэтага да пачатку папярэдніх заняцьцяў ідуць так званыя ўступныя лекцыі. Такім чынам трэба разгледзець:

1. Уступныя заняцьці.
2. Папярэднія практыкаваньні.
3. Заняцьці па навучаньні грамаце.

Уступныя заняцці.

Змест і мэта ўступных заняццяў.

Ніякі сталы і напрактыкаваны настаўнік не пачне свае работы ў школе адразу з папярэдніх практыкаваньняў. Для дзяцей школа мае цікавасьць навiны, iм трэба аглядзіцца ў ёй, абачыць усё, што ў ёй знаходзіцца, дазнацца, як называецца ў ёй тая ці іншая рэч і дзеля чаго яна службыць. Ды й самому настаўніку трэба прыглядзецца да сваіх вучняў, да іх заняццяў дома, да разьвіцця іх мовы, да характару і iндывiдуальнасьці кожнага з дзяцей. Вось чаму першыя дні і першыя лекцыі вельмі карысна прысьвячаць азнаямленьню настаўніка з дзецьмі і дзяцей са школаю.

Перад першаю лекцыяю настаўнік разьмяшчае вучняў, а на лекцыі разглядае і знаёміць іх з новымі для іх прадметамі ў школе. Аб'ясняе iм правiлы школьнага парадку, дысцыплiны. Другая мэта ўступных заняццяў заключаецца ў тым, каб зблізіць настаўніка з вучнямі і ўвесці іх у круг школьных iнтарэсаў. Вядома, што першыя ўражаньні ад кожнага новага прадмета бываюць найболей яркімі. І настаўнік павiнен паклапаціцца аб тым, каб школа ў першы-ж дзень закрунула, захапіла вучня, прыблізіла, прывязала да сябе. Настаўнік павiнен быць добрым, ветлым гаспадаром, да каторага прышлі дарагія госьці. Першыя дні заняццяў трэба адвясці на размовы з дзецьмі, размовы вядуцца па малюнках. Значэньне такіх гутарак выходзіць з таго, што яны выклікаюць у дзецях цікавасьць, разьвязваюць іх язык, пашыраюць і разьвіваюць іх вусную мову, памагаюць праясьненню і паглыбленьню дзіцячага ўяўленьня і павялічваюць запас іх слоў. Гэтыя бяседы—наилепшае дапаўненьне да гукавага практыкаваньня і да чытаньня. У той час, калі гукавыя практыкаваньні і чытаньне на першых часох—работа для дзяцей трудная, наглядныя размовы даюць канкрэтны матэрыял для мысьлі і ўяўленьня дзіцяці. Гэтыя размовы даюць вобразы прадметаў і словы, а работа над словамі вядзецца на лекцыях, належных да гукавага аналізу або чытаньня.

Трэцяя мэта ўступных лекцыяў—пазнаёміць настаўніка з вучнямі. Гэта дасягаецца непасрэднаю размоваю настаўніка з вучнямі аб іх жыцці, гульнях і дзіцячых iнтарэсах. Тут-жа можна вясці гутаркі аб кнiзе, грамаце, чытаньне дзецям просььчэнькіх расказікаў, баек, вершаў, размовы аб прачытаным. Тут настаўніку ёсьць поўная мажлівасьць падыйсьці да вучня і азнаёміцца з яго разьвіццём, з яго iндывiдуальнасьцю.

Падгатоўчыя практыкаваньні да чытаньня і пісьма.

Пасьля ўступных лекцыяў пачынаюцца практыкаваньні, каторыя падгатаўляюць дзяцей да чытаньня і пісьма. Гэтыя практыкаваньні бываюць вусныя і пісьменныя.

Задача вусных практыкаваньняў мае сваёю мэтаю пазнаёміць дзяцей з раскладам мовы на словы, словы на склады, склады на гукі. Патрэбнасьць азнаямленьня дзяцей са словамі вымагаецца самою пасту-

повасьцю аналізу, бо раскладаць мову проста на гукі было-б непаступова і трудна і, акром таго, выплывае з прыроды правапісу: словы на пісьме аддзяляюцца адно ад другога. Патрэбнасьць азнаяменьня з гукам вымагаецца самым мэтодам навучаньня. Некаторыя мэтодыстыя да практыкаваньня ў аналізу гукаў дадаюць яшчэ практыкаваньне на вуснае гуказьліцьцё, але патрэбнасьць у гэтым другімі мэтодыстымі не прызнаецца.

Гукавы аналіз. Усё, што мы гаворым, ёсьць мова. Мова складаецца з слоў, словы дзеляцца на склады і ў сваю чаргу дзеляцца на гукі—вось і ўся сума веды, што павінны набыць вучні ў часе практыкаваньня ў гукавым аналізе. Але разам з тым гэтыя веды павінны быць і навыкам. Вучань ня толькі павінен ведаць, але і ўмець сам прарабіць расклад ва ўсіх яго відах і выдзяляць гукі. У гукавым раскладзе найболей важнымі момантамі зьяўляюцца: а) азнаяменьне са словам, б) азнаяменьне з гукам.

Азнаяменьне са словам папярэджаецца азнаяменьнем вучняў з самым назовам „мова“. Настаўнік вымаўляе які-небудзь сказ: „муха лятае, дзеці вучацца, сонейка ўзышло“ і паясьняе, што ён сказаў мову. Гаворыць яшчэ колькі сказаў і пытае, што ён сказаў. Потым дзеці гавораць самі. Настаўнік зварачае іх увагу, што ўсё, што мы ні гаворым, і будзе мова. Пасьля некаторага практыкаваньня вучні даведваюцца, што такое мова і з чаго яна складаецца. Затым настаўнік пераходзіць да азнаяменьня са „словам“. Ён вымаўляе кароткую мову з двух слоў, вучні паўтараюць яе. Вымаўляе сам, робячы паміж словамі перапынак: „рыба... плавае“ і пытае, за колькі разоў была вымаўлена мова. Дзеці адказваюць.

— Скажэце першую частку мовы, першае слова!—Рыба.

— Скажэце другую частку, другое слова!—Плавае. Настаўнік паясьняе, што мова складаецца з слоў.—„Рыба“ што-ж будзе?—Слова.—„Плавае“ што будзе?—Таксама слова. Бяруцца яшчэ сказы, раскладаюцца на словы. Сказы гавораць самі дзеці і раскладаюць іх на словы.

Пры ўсіх такіх практыкаваньнях трэба прыняць за правіла: не дзяржаць доўгі час дзяцей над адною работаю, работу трэба мяняць, даваць дзецям адпачынак, у самую работу ўносіць рознастайнасьць, не ганяцца за колькасьцю матэрыялу, а рабіць усё павольна, стала, грунтоўна.

Пераходам ад слова да азнаяменьня з гукам служаць практыкаваньні ў раскладзе слоў на склады. Гэтыя практыкаваньні вядуцца тым-жа спосабам, як і расклад мовы на словы. Бярэцца якое-небудзь слова—*раса*.

— Дзе вы бачылі расу?—На траве, на лісьцях.

— Скажэце гэтае слова вы, усе разам.—*Раса*.

— Цяпер слухайце, як я скажу. Настаўнік вымаўляе слова павольна, робячы астаноўку паміж яго часткамі—*ра-са*.—У колькі захадаў сказаў я гэтае слова?—У два.—Цяпер давайце ўсе разам скажам у два захады.—*Ра-са*.—За колькі-ж разоў сказалі мы слова?—За два

разы.—Скажэце за два разы слова „рама“.—Ра-ма!—Колькі-ж частак у гэтым слове?—Дзьве.—Скажэце першую частку слова.—Ра.—Другую. Ма.—Зараз скажэце.—Рама. Зварачаецца ўвага дзяцей, што ў гэтых словах дзьве часткі, і такія часьці слоў называюцца складамі.

Пры азнаямленьні са складамі трэба браць наўперад словы з двох складоў, з простымі двухлітарнымі складамі (мама, рыба, дуга, муха), потым трохскладныя з простымі двухлітарнымі складамі (сабака, салома, малако), потым двухскладовыя, дзе ёсьць трохлітарныя склады (хмара, котка, палка).

Азнаямленьне з гукам зьяўляецца справаю больш труднаю, чым расклад мовы на словы або слоў на склады дзеля таго, што трудней самы аналіз і дзеля таго, што для дзяцей можа быць ня зусім зразумелым само слова „гук“. Але навучаньне вымагае, каб кожнае слова, ужыванае вучнямі, злучалася з прадстаўленьнем яго значэньня. Дзеля гэтага мала яшчэ паведаміць дзецям слова „гук“: трэба азнаёміць іх з тымі зьявамі, каторыя так называюцца. Практыкаваньні па азнаямленьні дзяцей з „гукам“ складаюцца: а) з азнаямленьня са зьяваю і самою назваю „гук“, б) з аналізу складоў і выдзяленьня гуку.

Слова „гук“ ужываецца ў мове і ў шырокім сэнсе—гук усё, што мы чуем,—і ў больш вузкім—гук—членападзельная часьць нашай мовы. І дзецям на прыкладах трэба паказаць, калі і ў якіх выпадках можна ўжываць гэтае слова.

Можна злажыць такі плян выясьненьня разуменьня і назовы „гук“: а) назіраньне гукаў, б) прыпамінаньне гукаў, в) вымаўленьне гукаў, каторыя выводзяцца жывёламі або няжывымі зьявамі прыроды.

Назіраньне гукаў мае задачай выясьніць дзецям прадстаўленьне аб гуку і вывесці самую назову. Дзеля гэтай мэты настаўнік карыстаецца званком, стукае па сталe рукою, камэртонам і г. д. Вось для прыкладу ход гэтай часткі лекцыі.

Настаўнік.—Заплюшчце вочы!.. Настаўнік звоніць званочкам і пытае:—Што я зрабіў?—Вы пазванілі.—А як вы даведаліся, што я пазваніў?—Мы чулі.—Настаўнік.—А што вы чулі?—Званочак, звон.—Так, вы чулі звон. Замест слова „звон“, што вы чулі, будзем казаць „гук“. Што-ж мы будзем казаць замест „звон“?—Гук. (Слова некалькі разоў паўтараецца). Настаўнік стукае камэртонам і ставіць яго на стол.—Што вы цяпер чуеце?.. Пасьля некалькіх адказаў устанаўліваецца, што чулі „гук“. Робіцца вывад—усё, што мы чуем, ёсьць гук.—А калі ў званы звоняць, што вы чуеце?—Гук.—А калі цялежка стукае, што мы чуем?—Гук. Прыводзяцца яшчэ прыклады—певень сьпявае, ручэй журчыць, сабака брэша, пастух трубіць і г. д. Затым самі вучні выкажуць якія-небудзь гукі. Дзеля гэтага можна карыстацца гукаперайманьнем. Настаўнік. А скажэце, як шуміць самавар, калі пачынае закіпаць?—*шшш!*—Настаўнік „шш“ што будзе?—Гук. Настаўнік А які гук чуеце вы, калі жук ляціць?—*жжжж!* і г. д.

Прарабіўшы гэтыя практыкаваньні, дзеці будуць ведаць, што такое гук, ведаць у той меры, у якой гэта трэба пры навучаньні грамаце

Наступны момант работы—расклад слоў на гукі. Для раскладу спачатку лепей браць аднаскладовыя словы з галоснага і зычнага гуку: *ах, ох, ух*. Каб дзеці лягчэй маглі выдзеліць патрэбны гук, настаўнік, вымаўляючы слова, расцягвае гэты гук—*уу-х!* Вучні вымаўляюць наўперад усё слова, таксама расцягваючы той ці іншы гук. Потым вымаўляюць асобна першы гук і другі. Каб адрозьніць і парадак гукаў цьвярдзей усвоіліся вучнямі, настаўнік кажа вучням сказаць першы гук, а сам вымаўляе другі і наадварот—сам пачынае, а дзеці канчаюць. Калі дзеці напрыткуюцца больш-менш свабодна выдзяляць гукі, можна перайсьці да аналізу адкрытых складоў (*ра-ма, ра-са*). Пры раскладзе слоў на гукі, няма патрэбы карыстацца ўсімі гукамі альфабэту. Можна здаволіцца з галосных цьвёрдых—*а, о, у, ы* і мяккім галосным *і* (аб гуку *і* глядзі навучаньне грамаце без лемантара § 7), а з зычных—*ш, с, х, м, р*.

З пытаньнем аб азнаямленьні з гукам зьвязана пытаньне, на колькі і ў якой меры трэба знаёміць дзяцей са спосабамі вымаўленьня гукаў. Выказвалася думка, што ў аснову навучаньня дзяцей чытаньню павінна быць пастаўлена „магчыма даступнае для іх азнаямленьне з фізыялёгічнымі ўмовамі ўтварэньня гукаў, або з іх артыкуляцый“ (Анастасьеў). Як вядома з гісторыі разьвіцьця мэтодаў навучаньня грамаце, гэты спосаб рэкомэндаваўся яшчэ Ікельзамерам у 16 веку.

Ход заняцьцяў пры гэтых артыкуляцыйных практыкаваньнях такі. Настаўнік кажа:—Дзеці! адкрыце рот і вядзецца голас—што выйдзе? Вучні: *А*.—Сажмеце губы, а голас пусьцеце ў нос—што ў вас выйдзе?—*М*.—Зрабеце губамі кружок і падайце голас—што будзе?—*О*.—Зрабеце так, каб кончык языка дрыжаў каля нёба—што выйдзе?—*Р*.—Зрабеце губы трубкаю і вядзецца голас—што выйдзе?—*У*.

Гэты спосаб артыкуляваньня пры сваім зьяўленьні сустрэў амаль ня поўнае асуджэньне. Яго знаходзілі штучным, занадта цяжкім для вучняў, ставілі ў віну аўтару (яго ўводзіў Анастасьеў) запазычку гэтага спосабу ў француза Шавэ. Аднак, непопулярная спачатку, ідэя азнаямленьня дзяцей з артыкуляцый гукаў за апошнія часы зноў сустракае прыхільнасьць сярод пэдагогаў і знаходзіць даволі шырокае ўжываньне ў школах. За гэту ідэю ёсьць важкія довады. І сапраўды, настаўнік, як вядома, павінен вымагаць ад вучняў правільнай, чоткай і яснай артыкуляцыі. Каб дасягнуць гэтага, настаўнік павінен паказаць дзецям, як лепей вымавіць той ці іншы гук. Правільная і чоткая артыкуляцыя памагае вучню ясьней, лягчэй раскладаць словы на гукі. Для сьпеваў таксама важна ўменьне вучняў правільна вымаўляць гукі, асабліва галосныя. Дзеля гэтага можна зьвязаць азнаямленьне з умовамі ўтварэньня таго ці іншага гуку з канцом гукавога раскладу: выдзяленьне таго ці другога гуку дае зачэпку пагаварыць, як утвараецца даны гук. Трэба толькі ўхіляцца двух крайнасьцяў—ня сьледуе ўводзіць лішнія падрабязгі і назовы і няма патрэбнасьці знаёміць вучняў з артыкуляцый ўсіх гукаў. Самае азнаямленьне з артыкуляцый павінна засноўвацца на назіраньні вучняў над іх вымаўленьнем і выкладацца, як можна прасьцей.

Гукавы сынтэз.

Некаторыя мэтодыстыя раець пасья вуснага гукавага раскладу практыкаваць вучняў у вусным зьліцьці гукаў. Зьліцьцё гукаў лічылася справаю замыславатаю і самаю труднаю ў навучаньні грамаце. Каб зрабіць болей лёгкім зьліцьцё гукаў пры чытаньні—а чытаньне ў пачынаючага вучыцца складаецца з зьліцьця гукаў па літарак—і быў уведзен у пяярэднія практыкаваньні рад вусных задачак на гуказьліцьцё. Пры гэтым лічылася, што калі вучань навучыцца па памяці, вусна зьліваць даныя гукі, то навучаньне чытаньню ўжо ня будзе трудным, сакрэт чытаньня вучні зразумеюць, бо зьліцьцё гукаў—тое-ж чытаньне, толькі бяз літар. Практикаваньне ў зьліцьці гукаў рэкомэндуецца, зараз-жа за раскладам гукаў. Вучань гаворыць данае настаўнікам слова і раскладае яго на гукі. Пасья паасобнага вымаўленьня гукаў, яны зьліваюцца, г. зн. вымаўляецца тое самае слова, каторае перад гэтым было раскладзена. Самае практыкаваньне звычайна вялося так. **Н а с т а ў н і к:**—Скажы (даецца пэўнае слова) слова. Скажы асобна гукі. 1? 2? Скажы іх разам... Такім парадкам, выдзяляючы з слова гукі і паволі зьліваючы іх, вучань—мелася на ўвазе—зразумее, што значыць вымаўляць гукі разам, зьліваць іх. Наўперад гукі зьліваюцца ў словы пасья яго раскладу, а затым вучню даюцца толькі гукі, а ён павінен зьліць іх у слова.

Патрэбны ці непатрэбны асобныя практыкаваньні ў гуказьліцьці? Праціўнікі гуказьліцьця, як, напр., вядомы пэдагог Флёраў, указвалі на поўную няпрыгоднасьць спосабаў навучаньня зьліцьцю гукаў, на непатрэбнасьць самога гуказьліцьця, бо яно, як адарванае ад чытаньня практыкаваньне, ня мае сэнсу, і яго трэба выкінуць ня толькі з пяярэдніх практыкаваньняў па навучаньні грамаце, але і з асноўных практыкаваньняў. Навучыць-жа чытаць можна лёгка, карыстаючыся толькі аналізам і „спосабам чытаньня па падабенстве“. Абаронцы гуказьліцьця ў сваю чаргу знаходзяць, што пры навучаньні чытаньню ня можна абыйсьціся без практыкаваньня ў вусным зьліцьці гукаў і што ўжываньне аднаго толькі аналізу—чытаньне толькі што раскладзеных слоў і чытаньне па падабенстве—не навучае чытаньню, бо пры чытаньні незнаёмых слоў вучню трудна ў іх разабрацца. Хоць гуказьліцьцё—праца і трудная, але адалець яе можна, карыстаючыся пэўнымі спосабамі. Якая з гэтых думак справядліва?

Ня трэба пераацэньваць ролю вусных практыкаваньняў гуказьліцьця, што бяз іх нібы трудна навучыць чытаць. Практика паказала, што навучыць чытаць можна і бяз гэтых вусных практыкаваньняў. На іх можна глядзець толькі, як на дапаможны спосаб і карыстацца ім можна пастольку, паскольку ў ім будзе патрэба.

Практикаваньне ў пісьме складае другі рад заняцьцяў у школе. Сюды ўваходзіць рысаваньне і пісьмо элемэнтаў літары. Яны маюць сваёю задачай навучыць дзяцей правільна сядзець пры пісьме, правільна трымаць прылады пісьма і напрактикаваць пісаць асноўныя часьці літар.

Навучаньне чытаньню.

Парадак літар і складоў.

Для больш скорога і пасьпешнага навучаньня чытаньню мае значэньне і той парадак, у якім ідзе азнаямленьне вучняў з літарамі і ў якім ідуць склады. Тут, як і ўсюды пры навучаньні грамаце, павінна быць пэўная паступовасьць. Наогул-жа парадак літар і складоў вызначаецца ступенню труднасьці іх вымаўленьня і зьліцьця. З пункту погляду чытаньня, або зьліцьця гукаў пры чытаньні галосныя гукі могуць быць разьмяркованы на тры групы: а) шырокія гукі—*a, o, y, ы;* б) вузкія—*e, i;* в) ётаваныя гукі—*я, ю, ё.* Лягчэй усяго зьліваюцца шырокія галосныя, бо яны не мяняюцца самі і ня маюць уплыву на вымаўленьне папярэдняга зычнага гуку. Дзеля гэтага злучэньні цьвёрдых, або злучэньне з шырокімі галоснымі павінны быць аднесены на пачатак чытаньня і складаць першую ступень чытаньня. Другую ступень чытаньня складаюць злучэньні зычных з вузкімі галоснымі, асабліваць каторых заключаецца ў тым, што яны зьмякчаюць папярэдні зычны, напр.: лета, сіта. Злучэньне з ётаванымі гукамі складаюць трэцюю ступень. Асабліваць літар *я, ю* заключаецца ў тым, што яны маюць два гукавыя значэньні: у пачатку склада *я* выступае ў значэньні *йа*, напр., *яма=йама, Юрка=Йурка.* У канцы складу яны азначаюць памякчэньне папярэдняга зычнага: *пя-та=пья-та, лю-дзі=льу-дзі.* Дзеля такой асаблівацьці ётаваных літар *я* і *ю* азнаямленьне з імі адкладаецца пад канец лемантара.

Зычныя гукі па ступені труднасьці таксама могуць быць падзелены на тры групы. Лягчэй вымаўляюцца і складаюцца працяжныя зычныя і безгалосныя *ш, с, ф, х,* галасавыя—*ж, з, в* і плаўныя—*м, р, н, л.* Трудней зьліцьцё з галоснымі зычных *б, г, д* і выбухавых—*п, к, т.* Найболей трудныя для выдзяленьня і вымаўленьня складаныя зычныя—*ц, ч, шч, дз, дж,* а дзеля гэтага іх трэба аднесці да канца навучаньня чытаньню.

Гэтую паступовасьць у пераходзе ад лёгкага да труднага трэба захоўваць ня толькі ў парадку літар, але і ў парадку складоў. Па ступені труднасьці іх можна разьмеркаваць так:

1. Склады двухлітарныя адваротныя (закрытыя) *ах, ух, ох.*
2. Склады двухлітарныя простыя—*ра-са, ра-ма, во-сы.*
3. Склады трохлітарныя з галоснай у сярэдзіне—*мак, рак, мох.*
4. Склады чатырохлітарныя з галоснаю ў сярэдзіне—*скры-ня адры-на.*

Ход заняцьцяў па навучаньні грамаце.

(Па гукавым мэтодзе).

Лекцыі па навучаньні грамаце наогул падобны адна да другой, а дзеля гэтага можна намеціць плян тыповай лекцыі. Вывучваньне кожнай літары распадаецца на чатыры асноўныя моманты: а) азнаямленьне з гукам, б) азнаямленьне з літараю, в) чытаньне, г) пісьмо.

Азнаямленьне з гукам. Гэты момант лекцыі складаецца з дзьвюх частак: а) выдзяленьне гуку, б) замацаваньне гуку.

Выдзяленьне гуку не супадае з раскладам слова на склады або гукі. Пры раскладзе вучань адзначае ўсе гукі слова або складу. Пры выдзяленьні гуку няма патрэбы вызначаць лішнія гукі, непатрэбныя на данай лекцыі, бо лішнія гукі могуць толькі зьбіваць дзяцей. Пры выдзяленьні яны вызначаюць і вымаўляюць толькі той гук, з каторым трэба азнаёміцца. Выдзяленьне лягчэй усяго дасягаецца працяжным вымаўленьнем. Пры гэтым галосныя лёгка выдзяляюцца ў тых выпадках, калі яны становяць двухлітарны склад (*a—y, y—o, o—x*). Зычныя лепш усяго выдзяляюцца з складоў закрытых (напр. *n* у слове сон, *m* у слове сом). Але гэтае правіла не падходзіць да зычных галасавых (*b, v, z, d*), каторыя на канцы чуюцца, як адпаведныя ім глухія (*b—n, z—x*). Так, у слове зуб *b* чуецца, як *n*; луг—*z* чуецца, як *x*. Такія гукі трэба выдзяляць з тых слоў, дзе яны стаяць спачатку (*бык, вол, дом*), або ў сярэдзіне слова (*рыба, нага, ніва*). Двухскладовае слова раскладаецца пры гэтым на склады, а з іх раскладаецца на гукі толькі той склад, у каторым ёсьць патрэбны гук. Галосны гук выдзяляецца працяжным вымаўленьнем, а зычны—борздым. Больш трудныя гукі настаўнік вымаўляе некалькі разоў сам, каб дзеці лепш маглі ўслухацца ў новы гук.

Замацаваньне новага гуку ў памяці дзяцей.

Каб усвоіць новы гук цвёрда і сьвядома, дзецям мала аднаго толькі вымаўленьня гэтага гуку—адзіночнага вымаўленьня ці хорам. Канечна патрэбна яшчэ напрактыкаваць дзяцей у вадшуканьні новага гуку ў словах. Настаўнік вымаўляе цэлы рад слоў з новым гукам, а дзеці павінны выявіць яго ў кожным слове. Пры гэтым трэба пытаць у вучняў, які новы гук яны шукаюць. Выдзелен, скажам, гук *x*. Настаўнік. Слухайце слова—*ха—та!* Ці ёсьць у гэтым слове новы гук?—Ёсьць.—А які ў нас новы гук?—*X*.—У пачатку ці ў канцы чуецца новы гук?—У пачатку... Разьбіраецца яшчэ колькі слоў з гукам *x* (*хамут, суха, саха, мах...*).

Калі вучні вызначаюць месца гуку ў складзе, настаўнік таксама паўтарае і ўвесь склад, дзеля таго што дзецям лягчэй вызначыць гук па слуху, чым па памяці. Можна даць для разбору пару-другую такіх слоў, дзе няма новага гуку. І калі хто скажа, што ў тым ці іншым слове (напр. *рама, рука*) ёсьць новы гук (*X*), то настаўнік павінен паправіць памылку вучня і прымусіць яго разабраць слова і, такім парадкам, прывясьці да зразуменьня яго памылкі. Такі прыём будзе змушаць вучняў сьвядома і ўважліва адносіцца да аналізу гукаў. Па сканчэньні разбору слоў з новым гукам няхай дзеці самі прыдумаюць словы з гэтым гукам. Кожнае прыдумане слова разьбіраецца: вучань павінен сказаць, дзе новы гук. (Скажы слова па частках. Дзе чуецца новы гук—спачатку ці ў канцы? і г. д.).

Калі настаўнік праканаецца, што новы гук дзеці ўсвоілі цвёрда, ён можа перайсьці да азнаямленьня з літараю.

Азнаямленьне з друкаванаю літараю.

Калі настаўніку прыходзіцца пазнаёміць дзяцей у першы раз з друкаванаю літараю, ён вядзе кароткую размову аб літарах, пры гэтым зварачае ўвагу дзяцей на тое, што літарамі азначаюцца або друкуюцца гукі. Тут-жа можна зазначыць розніцу паміж гукам і літараю. Гук мы чуем, а літараю друкуем або пішам пачуты гук, літару мы бачым. Далей можна здавольвацца толькі тым, каб запытаць, чым друкуюцца гукі. Пры гэтым дзеці, наўперад хорам і па адным, даюць поўны адказ: гукі друкуюцца літарамі. Пасьля гэтага, прыпомніўшы новы гук, паказваецца літара, катораю гэты гук азначаецца. Паказаўшы літару і даўшы час прыгледзецца да яе, запомніць, настаўнік разглядае яе, апісвае і паступова, паказваючы часткі літары, пытае: а гэта што? Вучні адказваюць: палачка простая, загнутая, кружок і г. д., глядзячы па частках літары. Адзін з вучняў паўтарае апісаньне літары. Каб цвярдзей замацаваць у памяці дзяцей нарысы літары, трэба і нарысаваць новую літару на дошцы мелам, часьцінку за часьцінкаю, прычым вучні называюць гэтыя часьцінкі, а настаўнік рысуе. Рысуючы ня трэба засланяць сабою літары: вучні павінны бачыць, як ходзіць рука настаўніка пры рысаваньні. Таксама добра мець палачкі, або лучынкі, каб дзеці і злажылі літару. Можна даваць дзецям кусочки газэты з буйным шрыфтам, каб яны маглі знайсці знаёмую літару. Ня трэба сьпяшацца з азнаямленьнем дзяцей з новымі літарамі: паводле таго, як колькасьць вывучаных дзецьмі літар павялічваецца, усвойваньне іх робіцца больш трудным,—літары то забываюцца, то зьмешваюцца. Дзеля гэтага настаўніку прыходзіцца на кожнай лекцыі граматы, перад азнаямленьнем з новаю літараю, паўтарыць літары, ужо вывучаныя і параўноўваць іх, асабліва тыя, што падобны па вымаўленьні (м, н) або па нарысе (н, п).

Чытаньне слоў з новаю літараю.

Чытаньне слоў з новаю літараю зьяўляецца асноўнаю часьцю заняцьцяў па грамаце. Выдзяленьне гуку і азнаямленьне з літараю ёсьць толькі ўмовы, спосабы да мэты; яны толькі падгатаўляюць, вядуць да чытаньня. Першапачатковым матэрыялам да чытаньня зьяўляюцца словы. Гэтыя словы складаюцца з літар перакіднога альфабэту, і чытаньне такім парадкам папярэдняга раскладу слова: ня можна друкаваць слова, не расклаўшы яго на гукі і ня вызначыўшы, якімі літарамі будзе азначацца кожны гук. Адгэтуль—расклад, друкаваньне і чытаньне слоў надрукаваных становіць сабою адно злучнае практыкаваньне і складае адзін від чытаньня. Другі від чытаньня ёсьць так званае чытаньне па падабенству, трэці від—чытаньне без раскладу і чацьверты від чытаньня—чытаньне па лемантары. Разгледзім кожны від чытаньня па асобку.

Друкаваньне слоў літарамі перакіднога альфабэту і чытаньне толькі што надрукаваных слоў ёсьць найбольш лёгкі від чытаньня.

Дзеці лёгка зьліваюць тья гукі, каторыя толькі што выдзелілі і азначылі літарамі. Вось дзеля чаго чытаньне слоў з новаю літараю звычайна пачынаецца з друкаваньня.

Настаўнік дае якое-небудзь слова—*саха*, ставіць пытаньне па значэньні слова. (Што сахою робяць?).—Падзялеце гэтае слова на часьці (*са—ха*).—У складзе *са* які гук чуецца ў пачатку? Які ў канцы? Якою-ж літараю трэба надрукаваць першы гук (у складзе *са*)? Другі? Знайдзеце літару *с*, літару *а*. Знайдзеныя літары ставяцца на планцы дошкі, чытаецца склад *са*. Чытаецца хорам і па адным. Такім-жа парадкам разьбіраецца, друкуецца і чытаецца і другая частка слова—*ха*, а затым чытаецца і ўсё слова. Пры харавым і адзіночным чытаньні настаўнік уважна назірае, каб дзеці чыталі ўсе, чыталі-б, глядзячы на літары, і чыталі-б толькі тое, што паказвае настаўнік, бо некаторыя вучні часта ня чытаюць, а гавораць напамяць, ня глядзячы на літары. Каб прывучыць дзяцей да чытаньня, можна карыстацца такім спосабам: настаўнік палачкаю паказвае, што і калі дзеці павінны чытаць. Дзеці чытаюць толькі тое, што паказвае настаўнік. Спынілася палачка, спыняецца і чытаньне. Чытаць павінны па правілу: чытай, што бачыш. Чытаньне на першых часох павінна быць павольным і па складох. Пасьля таго, як слова прачытаецца па складох, вучні павінны прачытаваць яго цалком, зараз. Пры гэтым таксама трэба зварацаць увагу дзяцей на тое, што чытаць—гэта самае, што і гаварыць, розьніца толькі тая, што пры чытаньні мы гаворым, пазіраючы на літары—чытайце так, як гаворыце. Склады, надрукаваньня паасобку, трэба ссоўваць у цэлае слова, каб дзеці маглі бачыць зрокавы вобраз цэлага слова.

Папярэдні расклад і друкаваньне слоў перад чытаньнем адбірае многа часу і сам па сабе яшчэ не дае заручкі навучыць чытаць. Калі настаўнік, выходзячы з гэтай лёгкасьці, з катораю дзеці чытаюць разабраныя і надрукаваньня імі словы, стане лічыць гэты спосаб адзіным спосабам навучыць дзяцей чытаць, то ён моцна памыліцца: у такога настаўніка дзеці акажуцца няздольнымі да чытаньня слоў без папярэдняга раскладу. З гэтае прычыны трэба практыкаваць дзяцей чытаць словы без папярэдняга раскладу, словы незнаёмыя (якіх дзеці яшчэ не разьбіралі). Пераходам ад друкаваньня і чытаньня слоў, надрукаваных літарамі перакіднога альфабэту, да чытаньня незнаёмых слоў і службыць так званае чытаньне слоў па падабенстве. Гэты спосаб чытаньня засноўваецца на назіраньні, што дзеці лягчэй чытаюць тья новыя словы, каторыя маюць падобныя або агульныя склады з словамі, прачытанымі раней. Зьменьваючы ў прачытаных словах тую ці іншую літару ў складзе або замяняючы адзін склад другім, настаўнік дае чытаць новае слова—вучань павінен прачытаць яго па падабенстве з ранейшым. Напр., вучні разабралі і надрукавалі слова *суха*. Замяняючы ў ім літару *у* літараю *а*, чытаюць слова *саха*. У новым слове на месца *х* ставіцца *м*, выходзіць слова *сама* і г. д.

Спосаб чытаньня па падабенстве карысны, як пераход ад друкаваньня да чытаньня незнаёмых слоў. Але гэтаму спосабу ня трэба

прыдаваць таго выключнага значэння, каторае яму надаюць некаторыя пэдагогі, лічачы яго альфай і омэгай граматы. Дзякуючы аднабочнаму падбору слоў, вучні не практыкуюцца ў чытанні зусім незнаёмых слоў. Пры гэтым самы выбар матэрыялу для чытанья абмяжоўваецца толькі словамі заміж кароткіх сказаў, больш цікавых для дзяцей і больш карысных для чытанья ў мэтах стварэння поля чытанья, чым словы.

Практыкуючы вучняў у чытанні слоў з папярэднім раскладам, трэба практыкаваць таксама і ў чытанні без папярэдняга вуснага раскладу. Прымаючы пад увагу, што чытаньне дарослых асноўваецца на пазнаваньні зрокавага вобразу слова, прычым раскладу на сустаўныя часьці яго ня бывае, то да гэтага трэба паступова вясці і дзяцей. Трэба іх прывучыць адразу пазнаваць і называць прачытанья і знаёмыя ўжо словы. Дзеля гэтага можна ўжываць такі спосаб.

Вучні расклалі, надрукавалі і прачыталі якое-небудзь слова. Аставіўшы яго на планцы дошкі, настаўнік загадвае дзецям знойсці такое-ж слова на табліцы. Вучні павінны пільна прыглядацца да нарысаў слоў на табліцы, каб знайсці патрэбнае слова. Гэтыя табліцы маюць і другое значэнне. Па табліцах настаўнік можа перад кожнаю лекцыяй паўтарыць знаёмыя словы. На гэтых-жа табліцах вучні могуць практыкавацца ў чытанні слоў без папярэдняга раскладу. Такое чытаньне служыць наогул папраўкаю да другіх відаў чытанья—з папярэднім раскладам і па падабенстве. Калі вучні першы раз прыступаюць да такога чытанья, то ім яшчэ трудна адразу прачытаць цэлае слова з двух або і болей складоў. Дзеля гэтага словы ставяцца на планку па частках, а калі вучні будуць чытаць свабодна кожную частку, літары збліжаюцца, і чытаецца ўсё слова адразу. А потым чытаньне вядзецца без падзелу слоў на часткі. Чытаньне без папярэдняга раскладу трэба лічыць важным практыкаваньнем. Такое практыкаваньне збліжае чытаньне дзяцей з чытаньнем дарослых; яно прывучае вучняў больш унікліва прыглядацца да зрокавага вобразу цэлага слова, а не адных толькі яго частак і разьвівае навык пазнаваньня, які мае расшчуае значэнне для разьвіцьця скорасьці чытанья, дапаўняючы аднабочнасьць спосабаў чытанья па падабенстве.

Чытаньне па лемантары на першых часох зьяўляецца ня чым іншым, як толькі паўтарэньнем ужо праробленай работы. Вучні чытаюць тыя самыя словы, каторыя яны ўжо складалі з літар перакіднога альфабэту і чыталі на планцы дошкі. Але чым далей ідзе чытаньне лемантара, тым большае значэнне набывае ён. Вучні чытаюць цяпер ня толькі словы, але і цэлыя сказы. У некаторых лемантароў сказы адносяцца вельмі далёка, і вучням залішне доўгі час прыходзіцца абмяжоўвацца чытаньнем слоў. Такі лемантар не адпавядае свайму назначэньню. Чым раней пачынаецца чытаньне сказаў, тым лепей. Чытаньне па лемантары можа быць адзіночным і харавым. У тым і ў другім выпадку трэба выконваць правілы: а) няправільна

прачытанае слова або сказ перачытваецца некалькі разоў, покі чытаньне ня будзе правільным; прачытанае слова або сказ праваджаецца выпытваньнем і кароткімі аб'ясненьнямі. Пры чытаньні слоў досыць абмежавацца адным-двама пытаньнямі. Чытаньне сказаў праваджаецца, апрача выпытваньня, яшчэ аб'ясненьнем сэнсоўнай сувязі між словамі. Добры матэрыял для чытаньня даюць прыказкі.

Навучаньне пісьму.

Пры навучаньні пісьму элемэнтаў сьледуе захоўваць такія трэбаваньні: а) уважна вывучаць кожны элемэнт, памятаючы, што цьвёрдае ўсвойваньне элемэнтаў—залог правільнага ўсвойваньня літар; пры гэтым трэба наглядаць за правільнасьцю і акуратнасьцю пісьма; б) настаўнік павінен сам паказаць на дошцы, што і як трэба пісаць. Пры гэтым адны раець пісаць моўчкі, а другія—аб'ясняць у часе пісаньня, што пішацца на дошцы. Калі вучні будуць пісаць у такт, то настаўнік наўперад павінен сам напісаць той ці іншы элемэнт пад такт, каб вучні ведалі, як трэба пісаць. Калі настаўнік пры сваіх аб'ясненьнях карыстаецца тэрмінамі, то яны павінны быць аднымі і тымі-ж і паступова павінны паведамляцца вучнямі. Пры навучаньні пісьму можна і ня ўжываць гэтых тэрмінаў, карыстаючыся адною нагляднасьцю. Пры пісьме можна ўжываць такт, каб прыдаць роўнамернасьць рабоце. Значэньне такту ня ў ім самым, а ў тэй рытмічнасьці, якую ёю дае рабоце. А рытмічна робленая работа сапраўды павышаецца ў сваёй энэргіі і якасна паляпшаецца. Стала быць, тактам можна карыстацца, як спосабам зрабіць пісьмо рытмічным. Але калі гэта можна? Відочна толькі тады, калі дзеці набудуць некаторы навык у пісьме, каб пісаць роўнамерна і больш-менш борзда. Пры павольным тактаваньні рытм не адчуваецца, і такт аказваецца непатрэбным. Не патрэбен такт і пры першых практыкаваньнях у пісьме: вучань кожную хвіліну павінен думаць, што ён піша і ці правільна піша, сачыць за тактам яму трудна, і яны пішуць не па такце, а як прыдзецца. Пры першым азнаямленьні з пісьмом ён не патрэбен. Значэньне ён набывае пазьней, калі трэба палепшыць характар пісьма і калі ў дзяцей будуць навыкі пісаць. Адным словам, такт уводзіцца тады, калі ён будзе даваць рытмічнасьць рабоце. Калі-ж гэтай рытмічнасьці ня будзе, тады і карысьці ад яго няма.

Пасьля таго, калі будуць напісаны элемэнты літар, ідзе пісьмо самых літар. Калі прытрымлівацца прынцыпу генэтычнай паступовасьці, то трэба было-б разьмясьціць літары ў такія групы.

1. У першую групу ўваходзяць тыя літары, каторыя маюць штрыхі з закругленьнямі знізу: *і, ш, н, л, м, ц, ь, ы*.

2. Другая група складаецца з літар з закругленьнямі ўгары і ўнізе: *г, п, т, у, р*.

3. У трэцюю групу—літары з поўвалаў: *в, с, е, ч, з, э, х, ж, к*.

4. У чацьвертую—літары з поўных авалаў: *о, а, ю, д, я, б, ф*.

Такі расклад, вельмі добры ў мэтах пісьма, не падходзіць да чытаньня: такія літары, як *а, о*, адпаведныя гукі каторых выдзяляюць

раней другіх, адносяцца да апошняе групы. На практыцы генэтычны парадак літар захоўваецца толькі часткова. Для некаторых літар прыходзіцца рабіць выключэньне.

Заняцці па пісьме пры навучаньні грамаце складаюцца з двух частак: азнаямленьня з новаю літараю і пісьма слоў з новаю літараю.

Настаўнік сам піша новую літару на дошцы, піша буйна, выразна і як можна прыгожа, а затым разглядае яе з вучнямі. Гэта разгляданьне складаецца перш за ўсё з апісаньня літары. Вучні, уважна прыглядаючыся ў нарысы літары, павінны сказаць, з якіх часцей яна зложена. Пасьля таго, калі элемэнт літары будзе аб'яснены, настаўнік паказвае, з якога элемэнт трэба пачынаць пісаць літару, і сам піша яе на дошцы, элемэнт за элемэнтам. Тую-ж самую літару пішуць на дошцы 2-3 вучні. І толькі пасьля гэтага прыступаюць да пісьма літары ў сшытках.

Пасьля таго, як новая літара будзе замацавана на пісьме, вучні ад літар пераходзяць да пісьма слоў. На першых часох пісьмо слоў зьяўляецца толькі сьпісваньнем з дошкі або лемантара, прычым папярэдня вучні працываюць словы і раскладаюць іх на літары, а затым ужо пішуць. Трэба з самага пачатку сьпісваньня імкнуцца да таго, каб дзеці сьпісвалі, а не коп'явалі літару за літараю, каб мелі ў памяці ўсё слова. Дзеля гэтага можна закрываць слова пасьля таго, як яно было раскладзена і вучні пачалі пісаць. Пазьней да сьпісваньня дадаецца: гукавы навучальны дыктант. Настаўнік вымаўляе якое-небудзь слова, патрабуе раскласьці яго на гукі, пералічыўшы іх у тым-жа парадку, у каторым яны йдуць у слове. Пасьля гэтага вучні пішуць у сваіх сшытках прадыктованае слова.

Пасьля пісьма слоў вучні пераходзяць да пісьма цэлых сказаў, часцей усяго ў форме сьпісваньня. Для сьпісваньня на першых часох трэба карыстацца рукапісным шрыфтам і толькі ў канцы чытаньня па лемантары дзеці пераходзяць да сьпісваньня з кнігі друкаванага тэксту.

Калі дзеці навучацца пісаць усе літары, то справа навучаньня пісьму на гэтай ступені яшчэ ня скончана. Выступае цэлы рад новых задач у сэнсе палепшаньня пісьма. Гэта агульная мэта навучаньня складаецца з некалькіх задач—палепшаньне пісьма ў адносінах скорасьці і чоткасьці, пісьмо вялікіх літар.

Вялікія літары можна разьмеркаваць таксама на чатыры групы: першая група складаецца з тых літар, дзе пераважным элемэнтам зьяўляецца рыска з закругленьнямі ўгары і ўнізе: *Ш, Ц, Ч, Л, А*. Літары другога групы маюць у сваім аснаваньні выцягнутыя кругі, поўавалы: *С, О, Е, Я, З, Х, Ж*. Літары трэцяе групы характарызуюцца полымяпадобнымі лініямі: *У, І, Н, К, Ю, Р, В*. Асноўным нарысам літар чацьвертае групы служаць полымяпадобныя літары ў злучэньні ю: *Г, П, Т, Б, М, Д, Ф*.

Гукавы метод у васвятленні сучаснай пэдагогічнай мыслі.

У гісторыі разьвіцця метадаў навучання грамаце мы бачылі многа розных кірункаў пэдагогічнай мыслі. Адзін метод змяняецца другім, гэты другі—трэцім; высоўваюцца новыя методы з тымі ці іншымі зьменамі. Доўгі час ішло змаганьне за самыя асновы метадаў навучання грамаце. Прынцыпы гукавага методу ўрэшце запанавалі на доўгі час, і сам гукавы метод быў распрацаван вельмі грунтоўна і ўвашоў у шырокае ўжываньне ў школах. Але і тады, калі гукавы метод, здавалася, стала і надоўга заваяваў свае пазыцыі, чуліся галасы проціў яго. Л. Толстой у часе росквіту гукавага методу выступае староньнікам і абаронцам старых, здавалася, ужо аканчальна асуджаных літара-складальных метадаў. У вапошнія часы, асабліва ў часы карэннага перагляду ня толькі метадаў навучання грамаце, а і ўсяе сыстэмы школьнага быту і школьнага зместу, калі рэволюцыя высунула новыя соцыяльныя прынцыпы, гукавы метод знаходзіць усё больш і больш праціўнікаў. Праціўнікі гукавага методу, узброеныя навуковымі дасягненьнямі навейшага мовазнаўства, стараюцца нанесці ўдар гукаваму прынцыпу ў самой яго аснове.

На чым заснована ідэя гукавага прынцыпу? З чаго ён выходзіць? Які адпраўны яго пункт?

Самая ідэя гукавага прынцыпу засноўваецца на прадпалажэньні, што гукі—гэта непадзельныя адзінкі мовы, на каторыя можна разлажыць любое слова. І варт толькі навучыцца раскладаць слова на гэтыя адзінкі і зразумець таямніцу зьліцця з гэтых складаных частак цэлага, каб навучыцца чытаць і пісаць. Адгэтуль і зразумела, якую ролю павінны выпאўняць папярэднія гукавыя практыкаваньні.

Тэорытычна метод прадстаўляецца ў поўнай меры мэтазгодным і лёгічна абаснаваным. Але калі разгледзець самую аснову методу, яго ідэю з пункту погляду зьяў жывой мовы, то лёгка праканацца, што гэты метод,—кажуць яго працаўнікі,—ёсьць *вынаходка граматычнага чалавека*, які меў справу не са зьявамі жывой мовы, а з літарамі, не са словамі, як яны вымаўляюцца, а з друкаванымі або пісанымі радкамі слоў, вызначанымі літарамі. Значкі-літары сапраўды можна паставіць і разам і рассунуць паасобку,—з імі ад гэтага нічога ня зробіцца. Але ці можна так рабіць, так распараджацца з жывымі гукамі?

Зьмешваньне гуку і літары, мовы жывой і мовы кніжнай—агульная хіба ня толькі вынаходцаў гукавага методу і аўтараў розных падручнікаў, напісаных па гукавым методзе, але і ўкладальнікаў розных граматык, дзе гаворыцца, што ўсіх гукаў каля 35, што „я“—адзін гук і г. д.

Каб паказаць хісткасьць самой ідэі гукавага методу з пункту погляду навуковага мовазнаўства, трэба ведаць асноўныя палажэньні навуковай фонэтыкі ў сувязі з фізыялёгіяй гукаў гаворкі, другімі словамі,—зьвярнуць увагу на той элемент нашай гаворкі, каторы жывымі аьціямі зьвязан з другімі элементамі—са значэньнем і граматычнаю

формаю слова, а ў граматных людзей яшчэ і з графічнымі вобразамі слоў на пісьме.

Не аднакія па сіле, вышыні, тэмбры і гучнасьці гукі нашай гаворкі не аднакава лёгка ўспрымаюцца нашым слухавым апаратам: мы абмяжоўваемся толькі схватваньнем агульнага вобліку слова, каторы адзначаецца найболей тыповым гукам і націскам.

Устройства нашага гаварыльнага апарату вельмі складанае, хоць мовазнаўцамі ён дасьледаван настолькі дакладна, што аднаму нямецкаму вучонаму, Фабэру, удалося штучна ў перайманьне чалавечага гаварыльнага апарату зрабіць гаварыльную машыну. Найболей заметнымі часткамі нашага гаварыльнага апарату зьяўляюцца: 1) дыхальныя прылады—лёгка і дыхальнае горла; 2) гартань з галасьніковымі зьвязкамі, каторыя ствараюць галасавую шчыліну: тая ці іншая ступень нацягнутасьці галасавых зьвязак вызначае сабою вузкасць або шырыню галасавой шчыліны; 3) поласьць носа і рота з усім, што ў ім знаходзіцца—язык, нёба, зубы і губы і 4) ніжняя сківіца, або чэлюсьць. Рознае палажэньне і дзеяльнасьць гэтых прылад гаварэньня маюць вялікае значэньне на рознастайнасьць у гуках і іх адцэньнях. Рознае злучэньне гукаў, патрабуючы адпаведнай пастаноўкі прылад гаварэньня, мяняюць самы характар гукаў, што ўваходзяць у склад тых ці іншых злучэньняў.

У кожнай рабоце прылад вымаўленьня адрозьніваюць тры моманты: выступаньне іх на работу, самая іх работа і адступаньне—зварот да стану спакою. Першы і другі момант у рабоце галасавых прылад будуць не аднакавы: ці выступаюць яны з поўнага стану спакою і вяртаюцца да такога-ж стану спакою або гэтыя моманты толькі зьменьваюць адзін другога ў нясупыннай рабоце. Напрыклад, у слове „мама“—*м* пачатковае і *м* другое патрабуюць ня зусім аднакага характару пастаноўкі прылад гаварэньня: у той час, калі ў першым выпадку прылады выступаюць на работу са стану поўнага спакою, то ў другім пачатковая работа для вымаўленьня гуку *м* супадае з канчатковаю работаю, патрэбнаю для гуку *а*. Тое-ж самае трэба сказаць і адносна гукаў *а* ў тым-жа слове: у першым выпадку работа прылад зьменьваецца, пераходзіць у работу для стварэньня наступнага гуку, а ў другім выпадку яна не мяняецца. Нават калі ўзяць такія словы, як „брат“ і „браць“, то і тут гукі *а* ня будуць абсалютна падобны адзін да другога: у першым выпадку па трэбаваньні пастаноўкі прылад гаварыльнага апарату для *т* ён будзе вымаўлен пры больш шырокім расчыну рота, а ў другім пры болей вузкім па трэбаваньні пастаноўкі прылад для гуку *ць*.

З гэтага відаць, што разлажыць жывое слова на гукі без нарушэньня іх самых нельга, і гук, выдзелены з слова, будзе не такі, якім ён быў у слове ў злучэньні з другімі. З таго, што гаварылася аб фізыолёгіі гукавых злучэньняў відаць, што нават галосныя гукі, як націскное *а*, і тыя мяняюць сваю прыроду ў залежнасьці ад характару суседніх гукаў, каторыя патрабуюць гэі ці іншай пастаноўкі прылад

гаварэння. Яшчэ больш замецен уплыў суседніх гукаў на характар змены зычных гукаў, а так званыя мгненныя зычныя і зусім ня могуць выдзяляцца. Папрабуйце вымавіць аддзельна гукі *п*, або *к*, або *т*, выдзеліўшы іх са складоў *па*, *ка*, *та*. Гукі *п*, *к*, *т*, і іншыя мгненныя гукі ствараюцца з прычыны разрываўня пlynнювоздуху перашкод і загародак з губ, языка і зубоў, дзеля чаго яны іносяць назву выбухавых або ўзрыўных. У цэлым слове пlynьвоздуху, што разрывае гэтыя перашкоды, ідзе на стварэнне якога-небудзь з так званых „павеўных“ або працяжных гукаў, але часьцей на стварэнне галоснага, з каторымі і зьліваюцца азначаныя зычныя арганічна. Пры асобным-жа іх вымаўленьні пlynьвоздуху, разарваўшы перашкоды, што ставяць ёй губы, язык і зубы, выйдзе, як кароткае дыханьне або прыдыханьне, з каторымі і сальцеца гук *п*, *к*, *т*, і, такім чынам, будзе не адзін гук, а гук+кароткае выдыханьне, некаторы шум. Адгэтуль ясна, што жывое вымаўленае слова нельга так-жа падзяляць на гукі, як слова напісанае—на літары.

Разгледзеўшы фізыолёгію гукаў, праціўнікі гукавага мэтаду пераходзяць да разгляду тых прыёмаў, каторыя рэкомэндуюць гукавыя мэтады для раскладу і зьліцця.

Дзіцячае вуха, як і вуха дарослага чалавека, схватвае цэлы слухавы вобраз слова, як адзінае гукавае цэлае, і нават цэлы рад слоў, аб'яднаным адным актэм выдыханья. Каб палегчыць магчымасьць схватваньня слухам аддзельных частак слова і далей гукаў, староньнікі гукавага мэтаду рэкомэндуюць працяжнае вымаўленьне слова. Але як-бы мы ні цягнулі слова або склад, усё-ж зычныя гукі, асабліва мгненныя, арганічна зьлітыя з галоснымі, мільгатуцца ў слухавым адчуваньні на адно мгненьне і не паддаюцца выдзяленьню па слуху, калі настаўнік сам штучна не падзеліць складоў на гукі, зьмяніўшы гэтым самым жывое слова. Апрача гэтага, працяжнае вымаўленьне слова, парушаючы звычайны слухавы яго вобраз, адбываецца шкадлівымі вынікамі на лекцыях чытанья: чытанья нарасьпеў, паміж іншым, ёсьць адзін з вынікаў гукавага мэтаду.

Але асабліва кідаецца ў вочы бесплоднасьць спроб гукавага мэтаду зьліць з асобных гукаў цэльнае слова. Кожнаму, хто займаўся ў школе граматы, вельмі добра вядома, як трудна даецца дзецям зьліцьцё гукаў: як ні падганяе іх настаўнік, таропячы іх—скарэй, яшчэ скарэй сказаць *п* і *а*, у вучня ўсё выходзіць *п'а*, бо гэтак і павінна быць: у першым выпадку мы маем два комплексы гукаў (*п*+выдыханьне+*а*), а ў другім адзін комплекс іх—*па*. Па пастаноўцы прылад гаварэння гэта дзьве зусім розныя работы.

Тут мы падышлі да звычайнай памылкі падручнікаў граматыкі і гукавага мэтаду—да зьмешваньня гуку з літараю. Гаспадаром справы ў гукавым мэтадзе зьяўляецца ня гук, а якраз літара. Маючы гэта на ўвазе, і можна зразумець магчымасьць такіх прыёмаў гукавага мэтаду, як стварэнне складоў, напр., *ма* вуснамі двух вучняў: адзін вымаўляе *м*, а другі зараз-жа далучае *а*.

Калі *па* па гукавым мэтадзе павінна атрымацца з *п'а* (г. зн. п+кароткае выдыханьне+а), то зусім на гэ-жа аснове, як з „пакой“ аз атрымаем *па*, г. ё. на аснове злучнасьці (асоцыяцыі) па сумежнасьці. Значыць, гукавы мэтад па сутнасьці не адрозьніваецца ад літара-складальнага, і вярней было-б назваць яго спрошчаным літара-складальным, а яшчэ лепш гука-складальным мэтадам, паскольку ён спрошчвае назвы літар; замест „пакой“ называе *п'*. І паскольку гукавы мэтад спрошчвае назовы літар, пасольку ён зьяўляецца болей прыгодным і мэтадакладным, чым літара-складальны мэтад.

Такім чынам гукавы мэтад з погляду навуковага мовазнаўства павінен быць прызнаным, як мэтад, каторы выклікае проціў сябе сур'ёзныя довады з прыныповага боку, прычым ён уносіць путаніцу ў правільнае прадстаўленьне аб зьявах жывой мовы і вядзе за сабою непажаданыя вынікі на далейшых ступенях вывучэньня мовы. З пэдагогічнага боку ён мала задавальвае пасільнасьці работы для дзяцей, бо практыкаваньні з гукамі, каторыя рэкомэндуюцца гукавым мэтадам, дасягаюць задачу, каторую трудна разьвязаць, а самы аналіз гукаў толькі па слуху зьяўляецца работаю непрадметнаю.

Некаторыя з недахватаў гукавага мэтаду выклікаюць тыя ці іншыя яго папраўкі. Такою папраўкаю зьяўляецца „новы спосаб навучаньня зьліцьцю гукаў“ Флёрава. Флёраў выстаўляе трэбаваньні: а) чытай так, як гаворыш, б) чытай па падабенстве, чытай, што бачыш. Флёраў ухіліў „гуказьліцьцё“, як заняцьне бясплоднае, не дасягаючае мэты. Сваю сыстэму навучаньня грамаце ён строіць на аналізе мовы, на гукараскладаньні. Разлажыўшы словы на гукі, вучань, па Флёраву, лёгка і скажа гэтыя гукі, скажа так, як ён і гаварыў перад іх раскладам (чытай, як гаворыш). А каб збавіць ад тых-жа мук гуказьліцьця, Флёраў ставіць прынып чытаньня па падабенстве, і аднакія гукавыя і літарныя злучэньні незаметна павінны прывясьці дзяцей да аўладаньня процэсам чытаньня. А каб зволіць дзяцей ад адцягненай, непрадметнай работы „чытаньня перад чытаньнем“, г. ё. ад зьліцьця гукаў па слуху, ён прапануе чытаць па літарах (чытай, што бачыш).

Папраўкі, каторыя робіць Флёраў у гукавым мэтадзе, не парушваюць самых прыныпаў гэтага мэтаду.

Навучаньне грамаце па прыныпе мэтадаў „цэлых вобразаў“ *).

Пэдагогічная думка нашых дзён усё больш і больш голасна гаворыць за аналітычныя мэтады і з большаю станоўкасьцю высоўвае прынып комплекснасьці ў заняцьці дзяцей малодшых узростаў. Дзіця жыве цэльным жыцьцём, аб'яднаючы ў сваім сьветапаглядзе ўсе ўражаньні і знаёмства сваё з тым, дзе яно жыве. У яго няма яшчэ разьмяжованых прадстаўленьняў аб гэ-ці іншай катэгорыі надворнага сьвету: усё ўражаньні яго злучаны ў адно сьветаадчуваньне, цэнтрам каторага зьяўляецца яго „я“. Пэдагогічнаю гвалтоўнасьцю з гэтае пры-

*) Афанасьёўскі мэтад.

чыны будзе імкненне з боку настаўніка бяз часу разьмяжоўваць гэ-тае зьлітнае сьветаадчуваньне.

Небясьпечная для школьнага ўзросту нагул антыпсихолёгічная сыстэма раздробленага прыпаднясення выдзеленых уражаньняў зьяў-ляецца двойчы шкоднай у вадносінах да першых гадоў навучаньня ў школе. А між тым вякамі спрабаваная гарчэча „кораня“ школьнага навучаньня пачынаецца з першых-жа дзён навучаньня.

Як збыць гэту гарчэчу? Вось балючае пытаньне пэдагогічнага сумленьня найболей чуткага настаўніцтва ва ўсе часы. Распрацоўка мэтодаў навучаньня грамаце, з даўных часоў прыцягаючы да сябе ўвагу пэдагогаў самых рознастайных кірункаў, толькі ў навейшыя часы ставіцца на больш сталы, на больш пэўны навуковы грунт. Але ці зна-чыць гэта, што пытаньне школьнага навучаньня ўжо разьвязана? Ці знойдзены тыя дакладныя спосабы школьнай справы, каторыя не вы-клікалі-б ні няпэўнасьці, ні спрэчак? Ці значыць гэта, што ўжо вы-значаны тыя ясныя дарогі, па каторых павінна йсьці справа школь-нага навучаньня? Гэта задача яшчэ не разьвязана, мы толькі больш-менш выходзім на правільную дарогу, але ўсебаковае асьвятленьне гэтай дарогі, гэтых задач яшчэ наперадзе. Мы павінны прайсьці круг шырока пастаўленага і правільна арганізаванага дасьледу. Гэта задача павінна рашацца і пэдагогамі-вучонымі ў іх лябораторыях і шырокімі кругамі пэдагогаў-практыкаў. Работа павінна йсьці і будзе йсьці ў розных кірунках.

У вапошнія часы ў пэдагогічнай і мэтодычнай літаратуры выразна намячаецца паварот у бок тых прынцыпаў, каторыя даўно ўжо былі высунуты, бок аналітычных прынцыпаў навучаньня роднай мове. Гэ-дыке ў Нямецчыне, Жакато ў Францыі яшчэ ў 18 веку шляхам тэоры-тычнага разважаньня прышлі да мысьлі весьці навучаньне грамаце, выходзячы ад цэлага, ад аналізу. Ідэі Жакато мелі шырокае распаў-сюджаньне, і ў амэрыканскіх школах яны былі найболей стала распра-цованы і ўвашлі ў школьную практыку. Адтуль яны перанесьліся ў расейскія школы, дзе яны вядомы пад рознымі назвамі: словазрокавы, мэтод цэлых складоў, мэтод цэлых слоў, мэтод цэлых вобразаў. Стро-ячыся на адным прынцыпе, яны розьняцца паміж сабою па тых ці ін-шых мэтодычных прыёмах.

Цікавая спроба-досьлед была зроблена ў адной з Маскоўскіх школ пад кіраўніцтвам проф. Афанасьева—лавесьці навучаньне гра-маце па мэтодзе цэлых слоў, прычым гэтае навучаньне грунтавалася на аснове комплекснасьці дзіцячых уражаньняў.

Наўперад была зроблена „экскурсія ў прыроду, каб зрабіць за-пас уражаньняў. Гэтыя ўражаньні і павінны былі легчы ў аснову на-вучаньня грамаце. З экскурсіі дзеці прынеслі розныя прадметы: га-лінкі з лісьцямі, мох, грыбы і інш.

З прынесеных дзецьмі розных экзэмпляраў быў зроблен у клясе куток восені. Куток гэты прадстаўляў лес і поле ў часе асенняга за-міраньня. Вобраз лесу ў яго асенняй афарбоўцы быў асабліва зама-

цован у дзіцячым прадстаўленьні. Гэты вобраз лесу і паслужыў адпраўным пунктам для гутарак і звязаных з імі заняццяў па навучаньні грамаце.

Аднавіўшы ў памяці дзяцей вобраз лесу спосабам размовы з дзецьмі аб іх экскурсіі, ім паказалі некалькі малюнкаў лесу ў розныя поры году, у тым ліку і восеньню. Дзеці разглядаюць малюнкi і параўноўваюць іх з тым лесам, што яны бачылі на экскурсіі. Дзецям запрапанавалі самым нарысаваць лес у іх сшытках.

На кляснай дошцы паявіўся рысунак кутка лесу, а пад рысункам надрукаванае слова „лес“.

— Глядзецце, дзеці, што ў нас нарысавана на дошцы?—Лес.— Падобен ён на той лес, куды мы хадзілі? (Ідзе кароткая размова, параўнаньне лесу нарысаванага з лесам, куды дзеці хадзілі). Настаўнік зварачае ўвагу дзяцей на слова „лес“.—Пад малюнкам, дзеці, надрукована слова „лес“. Прачытайце гэтае слова. Дзеці глядзяць на слова і гавораць—лес.—Прачытай ты! А цяпер вы вазьмеце па тры значкі і злажэце пад сваімі рысункамі слова „лес“. Уважненька прыгледзьцеся на слова, як яно стаіць на дошцы, і глядзецце, у якім парадку йдуць значкі.—Вось глядзецце, я злажу гэтае слова на дошцы. (Зьнімаецца картачка са словам „лес“ і на відоку дзяцей зноў складаецца гэтае слова. Дзеці глядзяць, у якім парадку ставяцца значкі-літары).—Што-ж мы пад рысункам надрукавалі?—Лес.—Прачытайце ўсе разам. (Дзеці чытаюць хорам).—А цяпер ты прачытай!.. А папробуем карандашом нарысаваць гэтае слова. Глядзецце на мяне, як я буду рысаваць „лес“ на дошцы мелам. (На дошцы друкуецца мелам слова „лес“. Дзеці наглядаюць, як рысуюцца літары і ў якім парадку яны йдуць).—Цяпер рысуйце самі ў сваіх сшытках гэтае слова.

З прычыны таго, што дзеці ў папярэднія дні практыкаваліся ў рысаваньні простых элемантаў і штрыховак, то яны настолькі ўжо ўмеюць карыстацца карандашом, што могуць зрысаваць слова. А калі гэтага хто з іх ня здолее зрабіць, то на дапамогу прыходзіць сам настаўнік.

— Прачытайце, што вы напісалі!..

Лекцыю можна скончыць чытаньнем адпаведнага вершу ці расказу.

Наступная тэма, зноў у звязку з экскурсіяй—перагукваньне ў лесе — ау.

На дошку зноў вывешваецца рысунак. На рысунку паказана, як хлопчык пераклікаецца з дзяўчынкай. Хлопчык нарысаван з шырока адкрытым ротам, а дзяўчынка з выцягнутымі ў трубку губамі.

— А як вы перагукваліся ў лесе? Пераклікнецца так, як вы гукалі ў лесе!—А-а-а—у-у-у! (Звычайна нават у розных тонах—канец вышэй пачатку). А вот пад рысуначкам і слова. Яно паказвае, як дзеці пераклікаліся у лесе—ау! Прачытайце яго!—Ау.—А вось вам два значкі, злажэце з іх слова „ау“, толькі глядзецце, які значок, дзе павінен быць. (Ход ранейшы).

Слова „ау“ натуральна расьцягваецца ў вымаўленьні, у розных тонах першы і другі момант слова. Асаблівасьць гэтага слова можна скарыстаць для аналізу на яго складаныя часьці. Вымаўленьне хорам і ў два такты, каторыя паказвае настаўнік узмахам рукі, як пры сьпевах, дае магчымасьць сказаць, што ў гэтым слове дзьве часткі.

— А колькі значкоў пастаўлена на дошцы?—Два.—А цяпер пераклікайцеся так, як вы пераклікаліся, разам, а я буду паказваць на значкі палачкаю. (Настаўнік паказвае палачкаю першую часьць слова, а дзеці хорам цягнуць *а*, потым другую).

— Колькі-ж рухаў палачкаю зрабіў я?—Два.—Цяпер я буду адзін гаварыць гэтае слова, а вы глядзеце на мой рот: колькі разоў я буду мяняць рот (колькі разоў буду рабіць ротам?).—Два разы.—Як я раблю ротам у першы раз? У другі? (У першы раз адкрываю рот шырока, а ў другі раз выцягваю губы). А цяпер паглядзеце на рысунак: як паказан рот хлопчыка? Зрабеце і вы гэтак. А як нарысаваны губы ў дзяўчынкі? І вы так зрабеце! Хто-ж з іх пачынае гукаць, а хто канчае? Колькі-ж значкоў у нас пастаўлена пад рысункам?.. Так вось: першы значок паказвае, як вы пачынаеце гукаць, калі вы пераклікаецеся. Ён паказвае, што рот трэба адкрываць шырока. Зрабеце так, як паказана на рысунку. Вы адкрылі рот моўчкі, а цяпер, не закрываючы рот, падайце голас. Што вышла?—А.—Зрабеце ротам так, як паказана ў дзяўчынкі. Вы злажылі губы моўчкі, а цяпер падайце голас. Што вышла?—У.—Першы значок так і будзем называць *а*, другі—у. Гэтыя значкі называюцца літарамі. Якая-ж першая літара?—А.—Другая?—У.—Напішэце першую літару. Другую. Падпішэце гэтае слова пад вашим рысункам. Якое вы падпісалі слова?

Далей бяруцца рысуначкі—сабака і карова. Складаем сказы—сабака брэша, карова рыкае. Рысункі ставяцца ў адзін рад, а паміж імі літара *а*. Чытаюцца сказы па рысунках—сабака (рысунак) брэша, *а* карова (рысунак) рыкае. Рысуначкі змяняюцца: замест сабакі бярэцца пеўнік, а замест каровы—курачка. Дзеці чытаюць—пеўнік сьпявае, *а* курачка кудача. Па тых-жа рысунках складаюцца сказы, у каго якая абарона:—у каровы (рысунак) рогі, у каня капыты. І нарэшце па рысунках складаецца невялічкі расказік, як хлопчык Ваня і дзяўчынка Ганя згубілі ў лесе адзін другога і сталі крычаць. Ваня крычыць—АУ а Ганя адклікаецца—АУ.

Наступная тэма—чытаньне слова МОХ.

Прыпамінаючы экскурсію ў лес і тое, што адтуль прынеслі, спыняюцца на моху. У школьным кутку восені знаходзіцца і самы мох. Прыпамінаецца, дзе яго набралі. Мох разглядаецца, вядзецца гутарка, на што мох ідзе. Мох ставіцца на дошку і пад ім падпіс друкаванымі літарамі—мох. Ход работы ранейшы: чытаюць хорам і па адным. Дзецям даецца мох і пад ім яны самі складаюць з асобных літар слова „мох“. Слова пішацца карандашом (друкуецца). Можна выляпіць яго

з гліны. Далей у сувязі з гэ-жа экскурсіяй у гутарцы з дзецьмі вы-водзім такія словы, як—*ох, ах, ух*. Выклікі гэтыя лёгка ўплятаюцца ў расказ аб экскурсіі. Бярэцца слова *ох*. Прарабляецца вышэй адзнача-ная работа па чытаньні слова, слова складаецца дзецьмі, зарысоў-ваецца. Потым яно ставіцца радам са словам *мох*. Спосабам параў-наньня знаходзіцца, што і ў слове „мох“ ёсьць тыя самыя значкі, што ў слове *ох* і яшчэ адзін лішні. Зьнімаецца лішні значок—выходзіць тая-ж самая частка *ох*. Прыстаўляецца да яе зноў прыняты значок—выходзіць слова *мох*. Такім парадкам увага дзяцей затрымліваецца на *м*, але літара пакуль што не паказваецца. Затым разглядаецца сло-вах *ах*. Прарабіўшы паводле ранейшага пляну работу на словах, яго параўноўваюць з вядомым дзецям словам *ау*. Дзеці знаходзяць у гэтых словах знаёмую ім літару *а*. Затым разглядаецца ў тым-жа парадку слова *ух*. Устаноўліваецца, што і ў гэтым слове ёсьць такая-ж літара, як і ў слове *ау*. Невядомаю дзецям літараю зьяўляецца ў гэтых сло-вах *х*; на ёй і затрымліваецца ўвага дзяцей. Называецца *х*.

Далейшыя тэмы—*дом, мой дом*.

Па дарозе ў лес дзеці бачылі дом. Дзеці рысавалі яго, вярнуў-шыся з лесу. Прыпамінаецца гэты дом, зноў дзеці рысуюць яго. На дошцы таксама зьяўляецца рысунак дому, пад ім слова—*дом*.

Па дарозе ў лес стаяў адзінокі домік. Успамінаецца гэты дом. Зварачаецца ўвага на слова *дом*. Прарабляецца звычайная работа (чытаньне слова, складаньне з літар, рысаваньне слова).—Цяпер, дзеці, нарысуйце свой дом, а я на дошцы нарысую мой дом, дзе я жыву... Пад рысункам на дошцы, а потым і пад рысункамі дзяцей па-яўляюцца подпісы „мой дом“. Потым каля нашага дому паявіўся са-бачка. Рысуецца сабачка. Пад рысункам подпіс—„пры дому сабачка“. Ён злы, на кожнага брэша. Пішацца новы сказ пад рысункам дому. Сабака (рысунак сабакі) брэша—*ам! ам!* (Слова „брэша“ можна ня пі-саць, а замяніць яго рыскаю).

Выдзяліўшы з „ам-ам“ адно слова *ам*, параўноўваем яго з *ау, ах*. Знаходзім, што першыя літары ў гэтых словах адны й тыя-ж. Зварачаецца і затрымліваецца ўвага дзяцей на *м*, з каторым дзеці ўжо мелі дачыненне, калі браліся словы *ох* і *мох*. Называецца лі-тара *м*. На гук *м* можна глядзець, як і на слова. (Карова рыкае—*ммм*), а ў сувязі з гэтым можна ўскладніць рысунак з домам.—У нас дома (рысунак) карова. Карова (рысунак) рыкае—*му!*

Выдзеліўшы *м* з слова „ам“ і з слова „му“, вымаўляем яго асобна як слова *ммм*. У зьвязку з гэтым робіцца артыкуляцыя гуку *м*. Слова „дом“ можа даць тэму для вядомай казкі „Кот, лісічка і пеў-нік“. Рысуецца казачны дом у лесе. Паказваецца рысуначак, як лі-січка падышла к дому. Друкуецца пал домам—„лісічка каля дому“. Да-даецца рысунак, як лісічка схапіла пеўніка і нясе яго „за цёмныя лясы, за сіняе мора“. Гэтая песьня пеўніка сьпяваецца ўсёю клясаю. Казка, ілюстраваная рысункамі, робіць на дзяцей моцнае ўражаньне. Дзеці напэўна заахваюцца вылепіць з гліны лісічку, пеўніка і коціка.

Далейшы ход работы па навучаньні грамаце таксама вядзецца ў сувязі з экскурсіяй у лес. Можна зрабіць экскурсію яшчэ раз, паставіўшы сабе пэўную задачу—у грыбы.

„Грыбы“ бяруцца, як матэрыял для наступнай лекцыі. Разглядаюцца найдзеныя ў лесе грыбы, можна і казку расказаць пра грыбы: „Вайна грыбоў“. Грыбы вылепліваюцца з гліны, грыбы рысуюцца. На дошку вывешваецца рысунак: хлопчык працягнуў руку і просіць у дзяўчынкі грыбоў. Дзяўчынка працягвае яму руку з грыбком. На гэтыя рысункі складаюцца сказы: Дай грыб (на месьце слова „грыб“ ставіцца рысунак грыба). На грыб (рысунак). У сувязі з паўторнаю экскурсіяй па грыбы складаецца сказ: нам трэба грыбоў. (На месьце слова „грыбоў“ ставіцца іх рысунак). Друкуецца сказ: „нам трэба (рысунак грыбоў)“. Параўноўваючы слова *нам* з прачытаным раней і выстаўленым на дошцы словам *ам*, увага дзяцей затрымліваецца на *н*. Параўноўваюцца абодва словы *нам* і *ам*, затрымліваюцца на *м*, як дзецям ужо знаёмым. Выдзяліўшы з „на“ *н*, карыстаючыся артыкуляцыйнымі работамі (губы разжаты, зубы відны, язык каля зубоў, голас у нос). У сувязі са сказам „нам трэба грыбоў“ складаецца і друкуецца сказ—„у нас няма грыбоў“. З слова „нас“ лёгка выдзеліць *с*. Можна карыстацца аналізам артыкуляцыйных работ, як і пры вымаўленьні *н*, толькі ня голас, а сьвіст ідзе каля языка між зубоў. Мы маем падкрэсьлены сьвіст слова *ссс*.

Па меры пасуваньня работы, у сувязі з разьвіцьцём мовы гутаркамі аб жыцьці дома і ў сувязі з назіраньнямі над зьявамі прыроды, набіраецца матэрыял (колектыўна зложаныя і ілюстраваныя плякаты) для чытаньня.

Прымітыўна зроблены рысунак хатняй абстаноўкі—за сталом сядзяць дзеці, на сталае міскі з ядою, пад сталом кот. Вядзецца гутарка аб нарысаваным. У выніку гутаркі можа быць зложан колектыўна расказ—Мама дала нам есьці. Мы елі кашу. Коцік пад сталом праціў есьці.—Мяў! Мяў! Мы далі кашкі катку. Мы наеліся, і коцік наеўся.—Дзеці рысуюць саначкі. На саначках езьдзяць дзеці. Пад рысункам подпіс: „Маня і Мікола едуць на санках“. Праява, паздея школьнага жыцьця таксама можа паслужыць тэмаю для работы. Многа такога матэрыялу дадуць і казкі, расказаныя дзецям. Гэтыя казкі ў некаторых сваіх момантах можна і драматызаваць. Спосабам плякатных запісаў, а таксама і запісам у шытках можна азначаць і зьмены ў прыродзе (сьнег выпаў, пачынаюцца марозы). Такім парадкам назьбіраецца матэрыял для чытаньня. Мімаходам, як і паказана наўперад, увага дзяцей затрымліваецца на асобных літарах, часта разглядаючы іх, як словы, каторыя маюць пэўны сэнс (*А! О! С! Ш!*). Але гэты аналіз слоў робіцца толькі тады, калі такая работа надаецца лёгка і натуральна і калі словы можна супастаўляць у знаёмых часьцях з другімі прачытанымі і разабранымі словамі. Дзеці наўперад запасаюцца зрокавымі вобразами слоў і толькі паступова, поплич з зрокавымі вобразами, набываюць і зрокава-слухавыя і мова-рухавыя прадстаўленьні

аб асобных адзінках, каторыя ўваходзяць у склад слова, прычым гэтыя адзінкі не разглядаюцца, як гукі, са зьліцця каторых і складаюцца словы. Самы тэрмін, назва „гук“ ня ўжываецца на гэтай ступені навучаньня. Фіксуюцца ў слове асобныя значкі-літары. У сярэдзіне, асабліва ў канцы лемантарнага пэрыяду дзеці будуць сустрачаць такія літары, як *Ж, З, О*, а чытаць іх, як *С, Ш, А*. У канцы лемантарнага пэрыяду (заныцьці пачаліся з кастрычніка, а скончыліся ў сьнежні) дзеці ўжо мелі вялікі запас прачытаных слоў у цэлым радзе сказаў, чаму асабліва памагала пісьмо слоў з падзелам іх на склады, а гэта ўсё вяло да таго, што к канцу зімніх канікул дзеці пачалі чытаць па кнізе.

З тае прычыны, што дзеці ня ўсе аднакова разьбіраліся ў чытаньні, то чытаньне дадаткова вялося па лемантары Гарабца. Але для большасьці дзяцей ён аказаўся залёгкім.

Пісьмо ў цесным сэнсе пачалося праз тры нядзелі пасьля пачатку чытаньня. Спыніліся на простым характары пісьма і пісалі бяз сеткі і лінеек, каб не няволіць рухаў рукі і не перашкаджаць выпрацоўцы індывидуальнага характару пісьма. Паколькі ў чытаньні імкнуліся замацоўваць зрокавыя вобразы слоў, пастольку галоўнай задачай пісьма ставілася замацаваньне ў моторнай памяці дзяцей рухавага вобразу слова. З гэтае прычыны ўсе стараньні настаўніка накіроўваліся на стварэньне як найболей лепей абстаўленых умоў для гэтага. Слова пісалася на відоку ў дзяцей, каб яны маглі бачыць рухі рукі ў часе пісьма. Пасьля гэтага дзеці выклікаліся да дошкі і абводзілі палачкаю слова, а другія сачылі за рухамі палачкі, потым дзецям даваліся карткі з напісанымі словамі, і дзеці самі па некалькі разоў абводзілі слова палачкаю і толькі пасьля гэтага пісалі пярэм у сваіх сшытках.

Пісьмо пачыналася з кароткіх слоў. Слова для пісьма бралася са знаёмага расказу або выбіралася ў сувязі з размоваю з дзецьмі. У далейшым запісваліся цэлыя сказы, пачынаючы з кароткіх. Сказ, здабыты ў выніку размовы, запісваўся на дошцы. Дзеці наглядзілі, як ходзіць рука пры пісьме слова на дошцы, потым прачытвалі сказ па некалькі разоў, а потым ужо прыступалі да пісьма. Пры гэтым, каб ня было перарываў у рухах рукі пры напісаньні прынамсі хоць цэлага складу, напісанае сьціралася, а дзеці пісалі, запамніўшы рухі рукі.

Мэтод навучаньня, бясспрэчна, цікавы, жывы, рознастайны. Да якой-жа катэгорыі мэтоду можна аднесці разгледжаны спосаб навучаньня грамаце? Папершае, мэтод гэты аналітычна-сынтэтычны; па другое, ён—комбінаваны мэтод цэлых вобразаў, пастроены на прынцыпах комплекснасьці. Патрэпяе, гэты мэтод мае ў сабе і элемэнты так звананага *фономічнага мэтоду*. Фономічны мэтод мае ў пэўнай ступені нешта агульнае з мэтодам цэлых вобразаў і мэтодам фонэтычным (гл. гэты мэтод). Распрацован ён быў францускім педагогам у канцы 19 веку Грослэнам. Сутнасьць гэтага мэтоду заключаецца ў тым, што дзеці наўперад вывучаюць такія асобныя гукі, каторыя выражаюць сабою пэўнае значэньне, як і цэлае слова, напр.: *a! o! i!*

у! э! або як запытальныя выклічнікі: а? о? Таксама вивучаюцца і зычныя, каторыя маюць значэньне цэлых слоў: Ц! Ш! С! Пры гэтым гукі ілюструюцца рысункамі, дзе паказана іх артыкуляцыя. Фономімічны мэтод імкнецца зрабіць больш лёгкім пераход ад мовы жывой да мовы кніжнай. Часткова гэты мэтод скарыстыван Вахцеравым у яго „На первой ступени обучения“.

Мэтодыка чытаньня.

Калі дзеці адолеюць грамату, або навучацца чытаць словы і просььценькія сказы ці невялічкія расказікі, а разам з гэтым у тым-жа аб'ёме навучацца пісаць, то перад школаю разгортваюцца новыя задачы. Усвоіць самы процэс чытаньня яшчэ ня значыць навучыць дзяцей чытаць у шырокім значэньні. Чытаць—значыць разумець тое, што чытаецца. І школа перш за ўсё і, галоўным чынам, павінна навучыць дзяцей чытаць самастойна. Трэба лічыцца, з аднаго боку, з тым, што па сканчэньні школы чытаньне будзе адзіным сродкам самаасьветы для вучня. З другога боку, трэба мець на ўвазе тое вялікае значэньне, якое мае кніга і наогул друкаванае слова ў сэнсе разьвіцьця і пашырэньня нашых ведаў. Вось чаму школа і павінна даць вучню ўсё тэа спосабы, каторымі вучань мог-бы папаўняць свае веды незалежна ад дапамогі настаўніка, мог-бы сам разьбірацца ў тым матэрыяле, што дае кніга. Школа павінна таксама прышчапіць вучню любасьць да кнігі, зацікавіць ёю. Чытаньне зьяўляецца і важнаю крыніцаю для разьвіцьця мовы ў дзяцей. Чытаючы, вучань незаметна ўсвойвае новыя словы, новыя выразы, вобразы, каторымі ён і карыстаецца, свята дома ці несьвядома, у сваёй жывой мове.

Чытаньне служыць і эстэтычнаму выхаваньню дзяцей. Яно ўзбагачвае фантазію новымі вобразамі, даючы дзецям новыя рознастайныя перажываньні, выходзіць ў іх густ да прыгожага, да поэзіі і мастацтва. Дзеці вельмі чулы да пытаньняў праўды і добра, каторыя так ці йначай закранаюцца тымі ці іншымі апавяданьнямі, байкамі, вершамі. Яскравыя мастацкія вобразы, моцна адбіваючыся ў дзіцячай псыхіцы, могуць стаць для іх жывымі прыкладамі ўсяго прыгожа-адмысловага і добрага.

Вось дзеля чаго пры навучаньні чытаньню на першы плян трэба ставіць разьвіцьцё ў дзецях мастацтва самастойнага чытаньня. Матэрыял для чытаньня не павінен брацца выпадкова. Наадварот, гэты матэрыял павінен быць высокай вартасьці і ў соцыяльным і ў эстэтычным сэнсе; апрача таго, ён павінен быць і літаратурна-правільным у вадносінах укладаньня і мовы. Калі-ж гэты матэрыял популярна-навуковы, то ён павінен даваць і пэўныя веды. Толькі пры такіх умовах навучаньне чытаньню будзе мець значэньне.

Надворныя і ўнутраныя якасьці чытаньня.

Да надворных якасьцяў чытаньня адносяцца: а) бегласць і б) правільнасьць чытаньня.

Бегласць чытаньня складаецца з навыку борзда схватваць вачамі літарны склад слова і з пераводу яго на гукі. Бегласць чытаньня дасягаецца ня зразу. Для гэтага трэба часцей практыкаваць дзяцей

як у чытаньні распрацоваанага, так і новага матэрыялу. Спачатку дзеці чытаюць толькі ў школе. Чытаньне ў школе вядзецца пад кіраўніцтвам і назіраньнем настаўніка. Апрача адзіночнага чытаньня, можа быць і чытаньне харавое. Пры харавым чытаньні кляса займаецца весялей і дружней, прычым тараплівыя стрымліваюцца, а вялыя і марудныя падганяюцца. Але каб харавое чытаньне было карысным, яго трэба вясці пад такт. Аднаго чытаньня ў клясе яшчэ мала для практыкі ў чытаньні і набыцьця бегласьці—поруч з ім павінна йсьці чытаньне дома. Чытаньне дома ёсьць галоўным чынам чытаньне паўторнае. Самастойнае чытаньне ўводзіцца паступова, спачатку ў школе, затым і паза школаю.

Разьвіваючы ў дзецях бегласць чытаньня, трэба глядзець, каб яна не пашкодзіла правільнасьці чытаньня. Пад правільнасьцю трэба разумець: а) чыстае вымаўленьне гукаў у складзе слова, б) вымаўленьне ўсіх гукаў слова ў пэўным парадку бяз усякіх пропускаяў, пераставак і замен аднаго гуку другім.

Чыстае вымаўленьне гукаў залежыць ад правільнай артыкуляцыі, дзеля чаго настаўнік павінен яшчэ пры навучаньні грамаце глядзець за тым, каб дзеці вымаўлялі чыста кожны гук. Асабліваю ўвагу трэба зварачаць на тых дзяцей, у каторых замячаецца няправільнасьць у вымове.

Часьцей усяго пры чытаньні бываюць няправільнасьці другога характару. Яны вынікаюць часамі ад скорасьці чытаньня; калі вучань таропіцца або валнуецца, ён робіць болей памылак, як звычайна. Часамі няправільнае чытаньне залежыць ад забываньня вучнямі літар або зьмешваньня іх. Няправільнасьць таксама бывае ў зрокавых уражаньнях: вучань вачамі схватвае літары правільна, а вымаўляе ня тая, што трэба. Няправільнае чытаньне павінна быць папраўлена, няправільна вымаўленае слова вучань павінен паўтарыць правільна.

Да надворных якасьцяў адносіцца таксама і выразнасьць чытаньня. Выразнае чытаньне—адзін з сродкаў для зразуменьня чытанага і для лёгічнай работы над тэкстам. Выразна прачытаны твор і разумеецца лепш, і мацней адбіваецца ў памяці, робіць большае эстэтычнае ўражаньне. І на выразнасьць чытаньня трэба зварачаць увагу. Настаўнік сам павінен умець чытаць выразна і сачыць за тым, каб дзеці ў часе чытаньня выконвалі элемэтарныя прыёмы выразнага чытаньня—перапынкі (паўзы), лёгічныя націскі і інтонацыю.

Унутраную якасьцю чытаньня зьяўляецца яго сьвядомасьць. Сьвядомасьць чытаньня складаецца з уменьня борзда схватваць у часе чытаньня і асобныя мысьлі, і самы ход мысьляй, і іх значэньне.

Сьвядомаму чытаньню проціставіцца мэханічнае чытаньне, калі вучань правільна вымаўляе словы, але ня злучае з імі іх значэньняў, не разумее таго, што чытае. Сьвядомае чытаньне ёсьць навук, набыты вучнямі спосабам многалікавых і доўгіх практыкаваньняў пры дапамозе настаўніка і пад яго кіраўніцтвам. Настаўнік няўхільна павінен імкнуцца да таго, каб чытаньне заўсёды было сьвядомым. Ад лёгкага

і простага чытаньня трэба паступова пераходзіць далей, да болей труднага і складанага. Дзеці павінны прывучацца чытаць ня толькі лёгкі матэрыял, але і больш трудны, больш складаны і пры тым рознастайнага зместу. У паступовым усвойваньні матэрыялу, каторы даецца ўсё больш і больш трудны, пільна патрэбна дапамога настаўніка. Паміж сродкаў, дапамагаю каторых можна дасягнуць свядомага чытаньня дзяцей, адно з відных месцаў займае так званае аб'ясняльнае чытаньне.

Аб'ясняльнае чытаньне.

У нашы дні, у дні карэннага перагляду ўсяе школьнае сыстэмы, аб'ясняльнае чытаньне гучыць як-бы нейкім дысонансам, аддае архаізмам і, як пэўная сыстэма чытаньня, асуджана і адкінута. Выступаць у вабарону аб'ясняльнага чытаньня—значыць выказаць сябе адсталым педагогам, каторы не зразумеў ідэі новай школы і ня хоча або ня можа йсьці ўровень з векам. Але калі ўспомніць тыя задачы, каторыя ставіць сабе чытаньне, і тое значэньне, якое мае гэтае чытаньне, як адзін з спосабаў набыцьця веды, разьвіцьця мовы, пашырэння асьветы, то паўстае пытаньне: якім-жа спосабам навучыць чытаць у шырокім значэньні гэтага слова? „Ясна, што калі ўменьне разумець твор, як і ўсякае ўменьне, ёсьць вынік пэўных навываў, то, відочна, павінны быць такія дыдактычныя спосабы-прыёмы, каторыя і даюць гэтыя навывы. Злучнасьць гэтых спосабаў-прыёмаў і складае так званае аб'ясняльнае чытаньне. Такім парадкам, пад аб'ясняльным чытаньнем трэба разумець тыя дыдактычныя прыёмы, якія і вядуць да разуменьня таго, што чытаецца“ (Кульман).

На аб'ясняльнае чытаньне ёсьць розныя погляды. Адны лічылі яго адзіным сродкам навучаньня свядомаму чытаньню. Адгэтуль рабілі такі вывад: а) кожны артыкул патрабуе аб'ясненьня, якога зместу ён ні быў-бы; б) аб'ясненьні павінны быць поўнымі, падрабнымі. На практыцы гэтае імкненьне растлумачыць кожнае слова вяло да недарэчнасьці, да абсурду. Перабіраньне меры аб'ясненьня ў зьвязку з крайнасьцямі, да якіх даходзіла гэта чытаньне ў руках маланапрактыкаваных настаўнікаў, дыскрэдытавала аб'ясняльнае чытаньне. „Я бачыў педагогаў“, сьведчыць Блонскі, „каторыя з лёгкім сэрцам зьвязвалі ўсё, што хочаш з чым хочаш і як хочаш. Я бачыў педагогаў, каторыя забіраліся, гаворачы пра ножку кляснага стала, у Паўднёвую Амэрыку“. Ня страціла свайго значэньня і сатыра Джэмса Сэлі аб аб'ясняльным чытаньні. Маці збіраецца чытаць сваёй малой дочцы. „Толькі я баюся,—кажа яна,—што ты не зразумеш таго, што я буду чытаць табе“. „Зразумею, мама, калі толькі ты ня будзеш аб'ясняць“.

Другія педагогі стаялі за карэнны перагляд аб'ясняльнага чытаньня. Былі нават зроблены крокі рэфармаваць яго, а замест яго ўвесці так званае „выхавальнае чытаньне“. Пад выхавальным чытаньнем мелася на ўвазе чытаньне (пераважна самым настаўнікам) выбраных цэльных бэлетрыстычных твораў, напісаных спецыяльна для дзяцей. Поруч з чытаньнем павінна вясціся размова аб прачытаным. Чы-

таньне вершаваных твораў амаль зусім адкідалася. Замест навукова-папулярных артыкулаў уводзіліся прадметныя лекцыі і популярна-навуковыя гутаркі. Але „выхавальнае чытаньне“ ў гэтым сэнсе ня выключает чытаньня аб'ясняльнага ўжо па самым характары пабудаваньня сваіх прыწყаў. Ня можна-ж думаць, што дзеці і самі навучацца чытаць, слухаючы толькі ўзорнае чытаньне самага настаўніка. Абаронцы выхавальнага чытаньня не даюць вучням магчымасьці шырокага практыкаваньня ў чытаньні самых вучняў,—а бяз гэтага ня можа выпрацавацца самая тэхніка чытаньня,—адводзяць ім не актыўную, а пасьўную ролю. Гэта ўнутраная супярэчнасьць—навучыць вучняў чытаньню без належнага практыкаваньня ў чытаньні—абясцэньвае ў значнай меры спосаб выхавальнага чытаньня і ня можа выключыць чытаньня аб'ясняльнага.

На пытаньне, калі павінна вясціся ў школе аб'ясняльнае чытаньне, давалі таксама розныя адказы. Адно лічылі патрэбным карыстацца гэтым спосабам пры чытаньні кожных артыкулаў, другія абмяжоўваліся толькі першымі ступенямі навучаньня. Трэція стаялі за тое, каб аб'ясняльнае чытаньне ўжываць толькі ў некаторых выпадках, больш трудных, як, напр., пры чытаньні популярна-навуковага матэрыялу. Каб даць больш-менш правільную ацэнку ўсім гэты поглядам, трэба высьніць, у якіх адносінах да агульных задач чытаньня стаіць аб'ясняльнае чытаньне.

Галоўная задача навучаньня чытаньню заключаецца ў тым, каб разьвіць у дзецях навыкі сьвядомага самастойнага чытаньня. Аб'ясняльнае чытаньне само па сабе не прывучае дзяцей да самастойнага чытаньня; яно толькі дае вучням магчымасьць набыць адзін з навыкаў чытаньня, навук чытаць сьвядома. Дзеля гэтага аб'ясняльнаму чытаньню ня можна аддаваць выключную перавагу ў школе. Аб'ясняльнае чытаньне павінна памагаць вучням разьбірацца ў тым, што яны чытаюць, зразумець, але яно ня можа і не павінна выключыць чытаньня і ў другіх яго формах. На першых часох навучаньня аб'ясняльнае чытаньне, вядома, грае відную ролю: покі вучні не навучацца чытаць талкова, яны патрабуюць дапамогі і кіраўніцтва настаўніка, але чым далей, тым больш павінна скарачацца ў сваім ужываньні.

Чым-жа павінен кіравацца настаўнік, разьвязваючы пытаньне, у якіх выпадках ужываць аб'ясняльнае чытаньне, а ў якіх ня ўжываць? Перш за ўсё і больш усяго матэрыялам і зьместам артыкулу. Дзеля выязнага стацці патрабуюць больш уважнага разгляду. Зьмест дзелавых, галоўным чынам, популярна-навуковых стацей павінен ня толькі зразумецца, а і зрабіцца сталым здабыткам вучня. Тут не павінна быць нічога недагаворанага, кожная мысль павінна быць яснай розуму дзіцяці. Чытаньне дзелавых стацей, апрача веды, дае вучню магчымасьць набываць новыя словы, каторыя маюць строга вызначанае значэньне і вартасьць. Гэтыя словы і другія тэхнічныя назвы і выразы ён павінен усвоіць і зразумець. Вучань павінен улавіць і сувязь мысьляй, іх парадак і ўзаемныя адносіны. У вадносінах да дзелавых стацей аб'яс-

ненне ня толькі ня лішне—яно патрэбна, абы толькі яно ня выхадзіла за межы чытанага.

У іншым стане знаходзіцца чытаньне мастацкіх твораў—апавяданьняў, баек, вершаў. Чытаньне мастацкіх твораў вартоўна ня тымі крупінкамі веды, што можа набыць ад іх вучань, а тымі асабістымі перажываньнямі, каторыя выклікаюцца пры чытаньні гэтых твораў: тымі вобразамі, каторыя падымаюць, узвышаюць і крышталююць дух дзіцяці. Яны і важны, як элемэнт выхаваньня ў шырокім сэнсе слова. Работа ўяўленьня і пачуцьця тут болей важна, чым работа мыслі і памяці. Ці можна пры чытаньні такіх твораў карыстацца спосабамі аналізу, каторыя маюць месца пры чытаньні матэрыялу дзелавага характару? Разумеецца, ня можна. Падробнае выпытваньне зьместу твору, дэталны аналіз яго пляну, падрабязковы аб'ясненьні, у поўнай меры адпаведныя для артыкулаў дзелавых, зусім трацяць свой сэнс тады, калі яны прыкладаюцца да мастацкіх твораў. Увага вучняў адцягваецца ад цэлага малюнку да драбніц, малазначных прыватнасьцяў, самае пачуцьцё расьсейваецца, і твор губляе сваё прыгоства і чароўнасьць. Для мастацкіх твораў аб'ясняльнае чытаньне ў яго звычайнай форме аказваецца лішнім, неадпаведным і патрабуе зьмены гэтых спосабаў і дапаўненьня другімі відамі чытаньня.

Такім чынам, аб'ясняльнае чытаньне мае не ўсеабімнае і выключнае значэньне ў справе навучаньня чытаньню, а выпаўняе адносна абмежаваную ролю. Паступова аслабленьне прыёмаў аб'ясняльнага чытаньня—вось да чаго павінен імкнуцца настаўнік пры навучаньні чытаньню.

Выбар матэрыялу для чытаньня.

Посьпех заняцьцяў па навучаньні чытаньня залежыць ня толькі ад спосабаў чытаньня, але й ад самога матэрыялу. Ня ўсякі матэрыял годзен для чытаньня ў школе, у прыватнасьці да чытаньня аб'ясняльнага. Наогул трэба прыняць за правіла: для аб'ясняльнага чытаньня трэба браць матэрыял больш складаны, больш багаты па зьместу; лёгкі ж матэрыял даваць для самастойнага чытаньня. Няхай дзеці разьбіраюцца ў ім самі: пастаяннае кіраўніцтва і дапамога настаўніка будзе вясці дзяцей да пасуўнасьці.

Апрача гэтых, чыста формальных запатрабаваньняў, выбраны для чытаньня матэрыял павінен вызначацца і другімі асаблівасьцямі, педагогічнага значэньня. Чытаць—значыць разумець чытанае, а разумець—значыць прасякацца тым, што чытаецца: мысьлямі, вобразамі, ідэямі. Дзеля гэтага для задач выхаваньня ня ўсё роўна і зьмест матэрыялу і ступень яго педагогічнай вартасьці. Пры ацэнцы зьместу намечаных да чытаньня твораў трэба кіравацца наступным.

1. Твор павінен быць цікавым для дзяцей, каб выклікаць у іх ахвоту да чытаньня.

2. Калі артыкул навуковага характару, ён павінен даваць пэўныя і верныя веды.

3. Калі артыкул мастацка-політычны, то ён павінен закрануць у дзяцей лепшыя струны іх, разьвіваць успагаднасьць, гатоўнасьць ста-яць за грамадзянскія ідэалы. Ён павінен выхоўваць спачуваньне, мо-ральную чуласьць.

4. Выбраны матэрыял для чытаньня не павінен даваць дзецям гатовага вываду. Няхай той ці іншы вывад дзеці зробяць самі. Такія самастойна прадуманыя вывады вартоўней у выхавальным сэнсе, чым вывады даныя ў гатовай форме.

Да гэтых агульных трэбаваньняў, абмяжоўваючых матэрыял для чытаньня ў кнігах і хрэстоматыях, некаторыя пэдагогі дадаюць рад другіх трэбаваньняў, яшчэ больш звужваючых зьмест кляснага чытань-ня. Староньнікі „выхавальнага чытаньня“, адмоўна адносячыся да большай часткі матэрыялу для чытаньня, раяць выбіраць такі матэрыял для чытаньня:

1. Творы для чытаньня павінны быць цэльнымі.

2. Гэтыя творы павінны быць напісаны спецыяльна для дзяцей, бо клясычныя творы для чытаньня ня ў школе не падходзяць, яны павінны быць заменены дзіцячай белетрыстыкай.

3. Байкі і наогул вершаваная літаратура выключаецца, як матэ-рыял для чытаньня.

4. Популяра-навуковыя артыкулы таксама выключаюцца і замя-няюцца размовамі, досьледамі, прадметна-нагляднымі лекцыямі.

Ня можна ня прызнаць разумнымі некаторыя з гэтых трэбавань-няў. Такім трэбаваньнем зьяўляецца вымаганьне, каб для чытаньня браліся цэлыя творы, а не адрывкі. Зразумела, што цэлы твор астаў-ляе ў душы дзяцей больш глыбокі сьлед. Для запамінаньня цэльнасьць твору таксама мае значэньне: цэлы матэрыял, хоць-бы і вельмі скла-даны, заўсёды запамінаецца, як нешта адно. Дзеля гэтага запамінань-не цэлага твору даецца лягчэй, чым асобнае запамінаньне яго час-так. Драбленьне вершу асабліва непжадана. Вывучваньне раз-рваных часьцінак у 4-6 радкоў тых ці іншых вершаў ня можна пры-знаць карысным. Ня робячы на дзяцей таго ўражаньня, якога можна было-б чакаць, такія адрывкі могуць адбіць ахвоту да вершаў. З гэ-тага выходзіць, што трэба аддаваць перавагу цэлым творам; асабліва вершы павінны чытацца і вывучацца не адрывкамі і кусочкамі, а цалком.

Таксама трэба прызнаць і другое трэбаваньне староньнікаў „вы-хавальнага чытаньня“—удзяляць пераважную ўвагу дзіцячай літара-туры.

Стоячы на сваім грунце, староньнікі „выхавальнага чытаньня“ кажуць, што клясычнай літаратуры не павінна быць месца ў пачатко-вай школе. З гэтым, разумеецца, згадзіцца нельга: асаблівасьць кля-сычнай літаратуры ў тым і заключаецца, што яна даступна кожнаму ўзросту, хоць кожны ўзрост чэрае з яе свой зьмест і знаходзіць у ёй водгукі на свае запатрабаваньні. Вялікія пісьменьнікі чытаюцца не ад-нойчы, і кожнае новае чытаньне адчыняе ў знаёмых нам пісьменьніках

усё і новыя мыслі, настроі, пачуцьці, ідэі. Глыбіня зместу вялікіх твораў адкрываецца паступова ўдумнаму чытачу і трэба як найраней прышчапляць дзецям любасьць да гэтых пісьменьнікаў. А гэтая любасьць дасягаецца толькі чытаньнем.

Родныя пісьменьнікі ня могуць вывучацца ў пачатковай школе ў поўнай меры, але яны павінны займаць у ёй такое месца, якога яны заслужваюць. Такім чынам, ня можна абмяжоўваць матэрыял для чытаньня адной дзіцячай літаратурай. Трэба ўжо ў школах закідаць у дзяцінае сэрца імёны родных пісьменьнікаў у сувязі з чытаньнем іх твораў.

Абмежаваньне ўсяго кругу чытаньня толькі адной бэлетрыстыкаю складае крайнасьць і ў другіх адносінах: чытаньне абмяжоўваецца толькі адной прозаю, а ўвесь вершаваны матэрыял зусім выключаецца. Вершаваны матэрыял заўсёды прызнаваўся карысным для мастацкага выхаваньня дзяцей. Апрача свайго зместу, ён вартовы сваёю формаю і тую музыкальнасьцю, якою вызначаецца вершаваная мова. Творы, напісаныя вершам, лёгка запамінаюцца. Вершы маюць значэньне і ў сэнсе мастацкага выхаваньня дзяцей.

Асноўныя заняцьці на лекцыі аб'ясняльнага чытаньня.

З тае прычыны, што лекцыя аб'ясняльнага чытаньня ёсьць лекцыя чытаньня, то ў чытаньні галоўны ўдзел павінны прымаць вучні, а дзеля гэтага і ня можна лічыць прапанованы некаторымі педагогамі спосаб—чытаць, галоўным чынам, самому настаўніку за нормальны спосаб.

Ня можна ўхіліць самых дзяцей ад чытаньня, бо іначай яны ня могуць навучыцца чытаць. Толькі шляхам уласнай затраты сілы і многа разавых паўтараньняў навучаюцца яны чытаць. У чытаньні павінна прымаць удзел уся кляса. Чытаюць па чарзе адзін вучань за другім. Тады, калі адзін вучань чытае громка, другія сачаць за яго чытаньнем па сваіх кнігах. Настаўнік павінен наглядаць за тым, каб у час чытаньня дзеці не сядзелі бяз дзела, а слухалі-б чытаньне, сочачы па сваіх кніжках. Можна пазваляць і вучням чытаць, але ціхенька, каб ня было шуму. Калі вучань пры чытаньні робіць памылку, настаўнік спыняе яго, каб вучань паправіў сваю памылку. Ня трэба самому настаўніку ні паўтараць няправільна прачытанага слова, ні папраўляць памылкі—даволі ўказаць, дзе зроблена памылка.

Парадак чытаньня, чытаньне ўсяе стацьці цалком, ці па частках, вызначаецца самаю формаю чытаньня. Лепш самому настаўніку прачытаць спачатку. Асабліва гэта трэба зазначыць пра вершы. Папершае, выразнае чытаньне самога настаўніка (а яно павінна быць такім) дае вучням некалькі мінут эстэтычнай асалоды. Падругое, яно будзе служыць вучням узорам для іх чытаньня, асабліва для іх вымаўленьня ў тым выпадку, калі верш будзе вывучацца напамяць. Патрэбае выразнае чытаньне дапамагае лепшаму зразуменьню дзецьмі самога твору, бо выразнае чытаньне многае выясьняе ў творы і робіць не-

патрэбнымі тья ці іншыя аб'ясненні. Прымаючы гэта пад увагу, настаўнік і павінен наўперад чытаць дзецям. Нашчот таго, калі ўжываць такое чытаньне, перад лекцыяй ці пасля, лепей можа развязаць сам настаўнік.

Пытанні і навядзеньне.

Па прачытанні артыкулу ў цэлым або ў якой-небудзь яго частцы настаўніку перш за ўсё трэба ведаць, што зразумелі дзеці з таго, што прачыталі. Гэтага ён можа дасягнуць праз выпытваньне. Даючы рад паступовых пытанняў то па зьмесьце прачытанага, то па асобных выказах прачытанае часткі, настаўнік па адказах вучняў будзе ведаць, што і як яны зразумелі. Гэтыя пытанні тады толькі дасягнуць свае мэты, калі яны будуць ставіцца ўмела, дакладна і правільна. Такія пытанні набываюцца шляхам сур'ёзнага абдумваньня, практыкаю і контролем настаўніка над сабою самым і над сваімі пытаннямі. Вось чаму і трэба звярнуць увагу на свае пытанні і вызначыць тья ўмовы, пры каторых яны і могуць мець сваю вартасць і сэнс.

1. Пытанні павінны быць дакладныя, ясныя, простыя.

2. Пытанні павінны быць паступовымі, каб адно выходзіла з другога.

3. Пытанні трэба ставіць так, каб настаўнік напэўна мог чакаць ад вучня, пасля падуманья, правільнага адказу.

4. Ня трэба ставіць такіх пытанняў, каторыя маюць характар падказу, напр.: А праўда—воўк злавіў ягнятка?

5. Непажаданы такія пытанні, на каторыя адказ даецца ў форме проста пацьвярджэньня—але, так.

6. Ня трэба ставіць пытанняў, скупых па зьмесьце: як-жа, значыць? Што? Яшчэ што можна сказаць?

7. На адзін адказ ня трэба ставіць некалькі пытанняў.

8. Ня трэба закідаць вучняў пытаннямі.

9. Ня трэба ставіць такіх пытанняў, каторыя вымагаюць адказу ў форме лёгчнага вызначэньня. Падобныя пытанні можна дапускаць тады, калі вучні ведаюць тое родавае паняцьце, да каторага адносіцца паняцьце відавое. (Воўк—зьвер, акунь—рыба і г. д.).

Але калі настаўнік павінен быць уважным да сваіх пытанняў, то ня меней уважным ён павінен быць да адказу вучняў. Адказы вучняў павінны адпавядаць пытанням і быць багатымі па зьмесьце і правільнымі па форме. На дробныя адзіночныя пытанні адказы могуць быць няпоўнымі, але там, дзе трэба правясыці цэлы рад пытанняў, каб вывесыці агульнае заключэньне, адказы павінны быць дакладныя і поўныя.

Ад пытанняў трэба адрозьніваць навядзеньне. Яно мае месца тады, калі вучню трудна даць адказ. Навядзеньне можа мець розныя формы: паказваньне прадмету, паўтарэньне чаго-небудзь гаворанага або выпрадаванага на лекцыі, прыпамінанні. Яно выказваецца і ў форме пытання, якое называецца наводным або дапаможным.

Аб'ясненне незразумелых слоў або выказаў.

Праз выпытванне і навадзненне настаўнік вызначае сабе, што дзеці зразумелі, а што патрабуе аб'яснення. Калі аказваецца патрэбным, настаўнік дае адпаведнае аб'ясненне. Яно і складае асабліва сьць лекцый аб'ясняльнага чытаньня. Усякае аб'ясненне павінна быць кароткім, нямногаслоўным. Яно не павінна засланяць сабою чытаньня. Аб'ясненне можа адносіцца і да паасобных слоў і да цэлых выказаў. Пры аб'ясненні слоў настаўнік павінен аб'ясніць толькі тыя словы, каторыя дзецям сапраўды незразумелы і без каторых ня можа быць зразумела і сама мысьль.

Аб'ясніць іх належыць пастольку, паскольку гэта трэба для зразуменьня тэй ці іншай мысьлі. Настаўнік таксама павінен мець на ўвазе пры аб'ясненні, якія прычыны выклікаюць у дзецях незразуменне таго ці другога слова. Прычыны могуць быць розныя.

1. Незнаёмства дзяцей з прадметам: дупло, жарало!

2. Дзіця не разумее слова з прычыны няпоўнага знаёмства з прадметам: поўнач, поўдзень.

3. Дзіця можа не разумець слова з тае прычыны, што прадмет, азначаны ім, яно ведае пад другою назваю: перст, палец.

4. Дзіця разумее слова, але не разумее адценьня яго—хата, хацішча.

5. Часамі дзіця можа блытаць амонімы, словы, аднакія па гукавым складзе, але розныя па значэньні—каса (прылада), каса (промень сонца).

6. Трудны для зразуменьня дзяцей словы, ужытыя ў пераносным сэнсе: працнўліся нівы і хаты. Золата падае з неба.

7. Яшчэ больш трудны непрадметныя зразуменьні.

Спосабы аб'яснення незразумелых дзецям слоў мяняюцца ў залежнасьці ад прычыны незразуменьня таго ці іншага слова. Калі дзеці незнаёмы з прадметам, то трэба паказаць ім самы прадмет. Калі ж гэтага зрабіць няможна, то трэба паказаць якое-небудзь навочнае дапамажэньне (модэль, рысунак, схэму). Калі і гэтага зрабіць нельга, то можна карыстацца спосабам параўнаньня з вядомым дзецям прадметам. У другіх выпадках досыць замяніць адно слова другім, болей знаёмым дзецям—кпіў:—насьмяхаўся, да мяне так не пад'ехалі—~~мяне~~ так не ашукалі-б. Такім-жа чынам аб'ясняюцца так званыя ідэ-~~ма~~тызмы мовы: зарубіць на носе, з скуру лезуць. Складаныя словы—раскладаць на часткі. Словы, ужытыя ў пераносным значэньні, трэба аб'ясняць цэлымі выразамі: мігнулася стужка агнявая—бліснула маланка. Кожныя фігурныя выразы, з каторымі дзеці сустрачаюцца першы раз, павінны аб'ясняцца. У гэтым выпадку мэта аб'яснення можа быць дваякая: або аб'ясненне памагае праясьненню ў розуме дзіцяці таго ці іншага прадстаўленьня, вобразу, малюнку, або яно дапамагае ажыўленьню таго ці іншага пачуцьця, зьвязанага з пэўнымі словамі. Напрыклад:

Неспакойна зашумела
Жыта маладое...
Каласочки па саломках
Галавой качаюць,
Кроплі роскі на іх лісьцю
літым срэбрам зьзяюць.

(Хрэст. „Родны край“, стар. 60, „Жыта“).

Вышлі роднай вёскі дзеці
Паміраць на белым сьвеце,
Расьсяваць па сьвеце косьці.

(„Родны край“, „Песьня вайны“).

Прыклады другога парадку.

Прыбіты вадою на срэбраны гак,
Ляжыць невядомы бядак,
Ваяка-салдацік, ад дому ўдалі...
Эх, ты небарака! то, знаць, па табе
Ўсё вецер смуткуе ў вярбе,
І рэчка у хвалях—жалобе бяжыць,
І неба праз сьлёзы глядзіць.

Пры аб'ясненьні можна паставіць такія пытаньні: як тут названы той ці іншы прадмет і чаму так названы? Чаму таму ці іншаму прадмету даюцца тыя ці іншыя адзнакі? Так у прыведзеных прыкладах: „Неспакойна зашумела жыта маладое“ трэба звярнуць увагу дзяцей на словы „неспакойна“, „маладое“.

Настаўнік. Што значыць—жыта зашумела *неспакойна*?—Гэта значыць, што жыта шумела ня так, як шуміць яно звычайна пры добрай пагодзе. Неспакойна, іначай—трывожна, як-бы чагось баючыся. Можна звярнуць увагу дзяцей, што слова „неспакойна“ ўжыта ў тым сэнсе, што ў шуме жыта адчуваўся асаблівы шум, што бывае перад навальніцаю (па сувязі з далейшым зьместам вершу), і чалавек сваё пачуцьцё пераносіць на шум жыта. „Каласочки на саломках галавой качаюць“—спосаб параўнаньня і падабенства. „Кроплі роскі на іх лісьцю літым срэбрам зьзяюць“—кроплі расы блішчаць, як жывое срэбра. „Вышлі роднай вёскі дзеці паміраць на белым сьвеце“. Можна павясьці пытаньне так: Аб якіх дзедзях вёскі гаворыцца?—Аб мужчынах-сялянах, каторыя жывуць у вёсках.—Куды-яны пашлі?—Яны пашлі на вайну.—А як трэба разумець: „расьсяваць па сьвеце косьці?“—Гэта значыць—уміраць на вайне, уміраць у розных краінах, дзе адбываецца вайна. „Прыбіты вадою на срэбраны гак“. Што называецца „гакам“?—Гак—пяшчаны насып на плоскім беразе рэчкі.—Чаму гак названы „срэбраным“?—Пясок на гаку быў сьветлы, падобны да срэбра.

Даючы падробныя аб'ясненьні тым ці іншым выразам, настаўнік павінен зварацца большую ўвагу на тыя выразы, мясьціны, каторыя ярчэй вызначаюць галоўную думку і памагаюць зразуменьню ўсяго твору.

Словы, ужытыя ў пераносным сэнсе, трэба аб'ясняць цэлымі сказами:

Выясненне сувязі паміж мыслямі.

Вучню не заўсёды можа быць ясным, у якіх адносінах бываюць паміж сабою мыслі—паступовасьці або адначаснасьці, прычыны да выніку, або наадварот. Для поўнага і яснага ўсвойваньня чытанага яшчэ мала зразумець асобныя словы і кожную думку—трэба, каб вучні разумелі і самыя адносіны паміж мыслямі. У такіх выпадках настаўнік выясьняе, ставячы пытаньні, гэтыя адносіны. Разгледзім найболей частыя выпадкі адносін паміж мыслямі.

Часамі рад сказаў уяўляе сабою апісаньне або якога-небудзь прадмету, або якой-небудзь зьявы. Для прыкладу возьмем верш М. Багдановіча.

Блішчыць у небе зор пасеў,
У полі рунь і ў небе рунь.
Над рэчкай узьляцеў
Між імі марай белы лунь;
Кажан пранёсься на крылох,
Стракочуць конікі ў траве,
Снуюцца мышы па палёх,
Здаецца, ўсё вакол живе.

Пры чытаньні гэтага вершу трэба звярнуць увагу на адначаснасьць выяўленьня зьяў.

Часамі злучэньне некалькіх сказаў перадаюць наступова тры ці іншыя праявы.

А хмары ўсталі нечакана,
Хоць, праўда, парыла ўжо зрана.
Беларужовыя іх шаты
Вісяць, маўклівы і зацяты,
А кучаравыя клубішчы,
Як на ўсясьветным пажарышчы,
Растуць, расквечваюць на сонцы
Свае клубочки-валаконцы,
І ткуць там срэбраны масток,
Дзе гром застукаў як чаўнок.
Пад шум, пад грукат навалніцы,
Як-бы па знаку чараўніцы,
Ўстаюць-растуць на лузе копі...

(„Новая Зямля“—летнім часам).

Болей важнымі зьяўляюцца тры выпадкі, калі мыслі знаходзяцца ў адносінах прычыны і выніку. Напрыклад, у вапавяданьні „Першы заробтак“ малы хлопчык—Алесь уцякае са службы да дому—ёсьць вынік яго маленства, з аднаго боку, і жыцьця сярод чужых людзей, туга па дому—з другога.

Складаньне пляну.

Работу над складаньнем пляну трэба лічыць вельмі карысным заняцьцем. Перш за ўсё плян дапамагае лепшаму выясьненьню адносін як паміж мыслямі, так і паміж часткамі прачытанага твору. Плян

памагае правільнаму зьместу прачытанага пры пераказе. Выстаўляючы наперад важнейшыя рысы прачытанага твору, плян палягчае наогул усвойваньне яго і ў цэлым, і ў частках, бо самы процэс складаньня пляну ёсьць процэс абагульненьня, і ў гэтым сэнсе складаньне пляну мае значэньне ў разьвіцьці лёгічнага мысьленьня.

Работа над складаньнем пляну можа быць дваякая: падзел твору на часткі і абагульненьне зьместу ўсіх частак у стане сказаў, пытаньняў або лёгічнага вызначэньня зьместу.

На першых часох чытаньня настаўнік сам падзяляе твор на часткі, а вучні толькі робяць агульнае вызначэньне зьместу частак. Паслупова і самі вучні ўцягваюцца ў работу падзелу на часткі. Настаўнік, напр., адзначае, што даны твор можна падзяліць настолькі і столькі частак, а вучні вызначаюць змест, граніцы гэтых частак. Або настаўнік кажа, што ў даным творы гаворыцца аб тым-та і аб тым-та, а вучні па гэтых вывадах вызначаюць колькасьць частак і іх межы.

Каб выпрацаваць у дзецях навук да такога раскладу твораў, вельмі карысна форма пытаньня ад агульнага да прыватнага (глядзі гэтую форму чытаньня). Калі дзеці напрактыкуюцца ў падзеле на часткі з дапамогаю настаўніка, то гэтая работа даецца ім на новым матэрыяле на лекцыях самастойнага чытаньня.

Абагульненьне зьместу кожнай прачытанай часткі можа быць зроблена трыяка: у форме сказаў, у форме пытаньняў і ў форме лёгічнага вызначэньня. Напрыклад, змест байкі М. Бурачка „Воўк і авечка“ можа быць прыэданы так.

Сказамаі.

1. Воўк пераадзьяецца ў аўчыну і прыходзіць да авечкі.
2. Воўк расказвае авечцы аб жыцьці ягняткі і аб яго новым выглядзе.
3. Авечка разгадвае хітрасьць ваўка.

Пытаньнямі.

1. Як пераадзьяецца воўк і да каго ён прышоў?
2. Як апавядаў воўк авечцы аб жыцьці ягняткі?
3. Які адказ дала авечка воўку?

Лёгічным абагульненьнем.

1. Прыход ваўка да авечкі.
2. Хітрасьць ваўка.
3. Дагадлівасьць авечкі.

Разглядаючы гэтыя формы плянаў, лёгка бачыць, што перадача зьместу сказамаі ёсьць больш простая, больш канкрэтная форма абагульненьня, і самая трудная—трэцяя, як адцягнёная. Адгэтуль і ясная паступовасьць, у каторай павінна вясьціся складаньне пляну. Пры складаньні пляну трэба зварацаць увагу, каб у сказы ўваходзілі ўсе болей важныя рысы і мысьлі данай часткі і каб пры гэтым сказ ня быў многаслоўным і няясным. Сказы павінны мець пэўны змест і, па меры магчымасьці, быць кароткімі.

Пры складаньні пляну ў форме лёгчнага абагульнення труднасьць для вучняў выходзіць з таго, што ў дзяцей не стае адцягненых слоў для выражэньня мысьлі. Тут патрэбна дапамога самога настаўніка і ён павінен уводзіць у мову дзяцей новыя словы, замяняючы імі тыя ці іншыя словы дзяцей.

Разгледзім самы парадак складаньня пляну. Можна карыстацца двума спосабамі: складаць плян у часе чытаньня і складаць яго пасля чытаньня. Першы спосаб вельмі выгадна можа быць злучаны з чытаньнем па частках. Па сканчэньні работы над кожнаю часткаю і заключальным чытаньнем гэтае часткі прапануецца дзецям зрабіць абагульненьне прачытанага ў тэй ці іншай форме. Выведзеная форма абагульненьня запісваецца на дошцы. З раду такіх запісаў паступова складаецца плян усяго расказу. Такі парадак складаньня пляну на першых часох трэба прызнаць найлепшым. Крок за крокам, замацоўваючы работу дзяцей, плян служыць тэю вяхою, каторая адзначае пройдзены шлях. Па гэтых вехах дзеці зноў могуць аднавіць работу. Апрача таго, плян ёсьць сапраўды абагульненьнем распрацоваанага матэрыялу, сьмтэз таго, над чым вялі работу і думалі дзеці. Разам з такім абагульненьнем вучні незаметна ўясьняюць сабе сутнасьць пляну і яго значэньне.

Другі парадак—складаньне пляну пасля чытаньня, наадварот, вельмі добра стасуецца з чытаньнем ад агульнага да прыватнага (г.г. гэтую форму чытаньня). Пры такой форме чытаньня складаньне пляну зьвязваецца ўжо з падзелам прачытанага твору на часткі і мае месца перад раскладам кожнае часткі паасобку. На першых часох чытаньня звычайна не праводзіцца розьніцы паміж галоўнымі і другараднымі часткамі. Толькі не раней 3-га году навучаньня можна ўводзіць у практыку падзел твору ня толькі на галоўныя часткі, але й другарадныя. Да гэтага адрозьніваньня лепш ісьці спосабам абагульненьня.

Скажам, чытаецца „Разводзьдзе“ Я. Купалы („Наша Крыніца“ ч. III і IV). Верш можна падзяліць на такія часткі:

1. Моц і крэпасць зімовых акоў.
2. Сіла веснавога сонца.
3. Малюнак руху пабітых сонцам зімовых акоў.
4. Нястрыманая сіла разводзьдзя.
5. Зварот аўтара да разводзьдзя і яго пажаданьні.

Гэтыя пяць роўназначных частак можна ўмеркаваць у дзьве галоўныя часткі. Тады схэма гэтага пляну будзе мець такі выгляд:

I. Малюнак руху пабітых сонцам крыг.

А. Моц і крэпасць зімовых сковаў.

Б. Сіла веснавога сонца.

В. Нястрыманая сіла разводзьдзя.

II. Зварот аўтара да разводзьдзя і яго пажаданьні.

Плян з дошкі сьпісваецца вучнямі ў сшыткі.

Калі трэба аднавіць у памяці што-небудзь з таго, што ўжо пройдзена, то запісаў у сшытку для гэтае мэты даволі.

Пераказ прачытанага.

Аб'ясненне пры чытанні маюць мэтаю дапамагчы лепшаму ўспрыняццю таго, што чытаецца. Але за ўспрыняццём новага ў процэсе навучання ідзе другі момант—усваенне новага, змест прачытанага павінен быць і сталым набыткам вучня. Гэтай мэце пры чытанні і служыць пераказ прачытанага. Практыкаванне дзяцей у вуснай перадачы зместу прачытанага твору мае важнае значэнне ў многіх адносінах. Вусная перадача прачытанага памагае лепшаму ўсвоеньню зместу твору, яна памагае вучню выпрацаваць уменне складна гаварыць, г. ё. навіку вуснай мовы. Яна зьяўляецца вельмі добрай падгатоўкаю да рознастайных пісьменных практыкаванняў у сувязі з чытаннем. Настаўніку яна дае магчымасць упэўніцца, у якой меры зразумелі і ўсвоілі дзеці прачытаны матэрыял. З прычыны такога важнага значэння вуснага пераказу ён павінен лічыцца важным практыкаваннем на лекцыях аб'ясняльнага чытанья.

Разглядаючы пераказ перш за ўсё, як спосаб усвоення прачытанага твору, трэба ў гэтым усвоенні адрозніваць два бакі: усвоенне зместу прачытанага (ідэй, вобразаў, самое завязкі) і усвоенне формы прачытанага (самое мовы, слоў, выразаў, каторыя ўжываюцца ў творы, парадку выяўлення дзейнасці). У залежнасці ад таго, які бок ставіцца на першы плян, і самы пераказ можа мець розныя віды. Разгледзім спачатку пераказ, як спосаб усвоення зместу прачытанага твору.

Першая і самая простая форма усвоення зместу прачытанага, гэта—запомненне прачытанага з усімі драбніцамі і ў тым парадку, у каторым ён быў успрыняты. Гэтай мэце служыць падробны пераказ твору. Задача такога пераказу заключаецца ў тым, каб як можна пайней перадаць прачытанае. Такі пераказ ёсць справа выключна памяці.

Другая форма пераказу—гэта так званы выцяг. Вучню даецца пераказаць толькі частку матэрыялу адносна або якой асобы, або якому выніку.

Пераказ-выцяг ёсць таксама дзейнасць аднаўлення ў памяці, але такі пераказ мае на ўвазе ўменне вучня распарадзіцца тым матэрыялам, каторы ён успрыняў памяццю. З другога боку, такі пераказ дапамагае больш скораму выпрацаванню ўмення не расплывацца ў драбніцах, а звярчаць увагу на самае галоўнае. Пераказ-выцяг незаметна можа пераходзіць у другую ступень пераказу, калі ён злучаецца з абагульненнем. Выбіраючы з твору яго больш важны змест, вучань ня проста прыпамінае, але і робіць сур'ёзную лёгічную работу абагульнення. Такі пераказ ёсць кароткі пераказ. Пад кароткім пераказам разумеецца ня проста пераказ якой-небудзь часткі або некалькіх частак прачытанага, але заўсёды павінен быць абагульненым пераказам, і толькі такі пераказ мае вартасць у лёгічных і агульнавыхавальных адносінах. І ў гэтым сэнсе кароткі пераказ павінен быць пастаўлены вышэй падробнага пераказу. Кароткі пераказ лепш дапама-

гае ўсвоенню прачытанага матэрыялу, чым падробны пераказ. Для людзкой памяці трудна назаўсёды захаваць успрынятае, калі яно застаецца сырым матэрыялам, г. ё. калі ён ня будзе падлягаць ніякай далейшай распрацоўцы ў нашых мыслях. Пры выпрацаваньні ўменьня кароткага пераказу дзіця прывучаецца запамінаць найболей важнае, і, такім чынам, яго памяць ня будзе забівацца непатрэбнымі драбніцамі. Урэшце самы процэс абагульненьня пры пераказе важна у тых адносінах, што многа спрыяе лепшаму ўясьненьню адносін паміж асобнымі мыслямі і часткамі твору. Кароткі пераказ павінен вызначацца двума якасьцямі: сьцісласьцю і зьмяшчальнасьцю. Пры такіх пераказах не павінна быць лішніх малазначных слоў і выказаў.

Навык сьцісллага пераказу даецца дзецям ня лёгка. Дзеля гэтага на першых часоў выпрацаваны тэкст сьцісллага пераказу карысна запісаць на дошцы, а вучням—у сваіх сшытках.

Пры пераказах вучань усвойвае ня толькі зьмест, але і форму твору, яго плян і стыль. Адгэтуль можа быць некалькі відаў пераказу ў залежнасьці ад таго, што маецца на ўвазе—плян ці стыль прачытанага твору.

Звычайна пераказ вядзецца па пляне, выпрацаваным у класе. Плян пераказу можна мяняць, каб прывучыць дзяцей да больш вольнага карыстаньня ўсвоеным матэрыялам. Пры выцягу асабліва лёгка мяняць гатовы плян на новы. Таксама карысна пры пераказах пашыраць ужо гатовы плян новымі часткамі. Гэты спосаб вымагае болей удумнай работы.

У вадносінах да стылю пераказ можа быць дваякага роду: пераказ тэкстуальна і пераказ сваімі словамі. Адны стаяць за тое, каб пераказ быў блізкі да тэксту. Другія даводзяць, што лепей пераказ вясцьці сваімі словамі. Але ня можна вымагаць, каб вучань пераказваў толькі сваімі словамі, бо запас слоў у яго невялікі, і калі вучань ня будзе ўжываць у сваёй размове кніжных слоў і зваротаў, ён не пашырыць і не разаўе свае вуснае мовы. З другога боку, пастаяннае трэбаваньне кніжных выказаў і зваротаў, каторыя часта не ўласьцівы духу і складу народнае мовы, ёсьць як-бы гвалтоўнае ўмяшаньне ў сапраўдны рост дзіцячага стылю. Дзеля гэтага самы найлепшы шлях—гэта шлях сярэдзіны: ня трэба прымушаць дзяцей пераказваць толькі сваімі словамі, няхай яны перадаюць тое, што яны зразумелі, і меры, па магчымасьці, дакладней, і калі акажацца, што дзеля гэтага прыходзіцца карыстацца чужым новым словам, няхай вучні ўжываюць яго, незалежна ад тэй крыніцы, адкуль яны яго запазычылі.

Самая форма пераказу таксама можа мяняцца: твор, зложаны ад асобы аўтара, можа пераказвацца ад 3-е асобы і наадварот. Дыалектычная форма (размоўная) можа замяняцца пераказам аднае асобы. Такія зьмены формаў пераказу прывучаць вучняў да болей свабоднага карыстаньня прачытаным матэрыялам.

Размова пасья чытанья.

Лекцыю аб'ясняльнага чытанья можна скончыць размоваю аб прачытаным. Зьмест такой размовы можа быць самым рознастайным, у залежнасьці ад зместу твору, ад зацікаўленасьці дзяцей, іх настрою. У вадных выпадках такая размова будзе зьмяшчаць дадатковыя аб'ясненні настаўніка, калі па тых ці іншых прычынах яны былі ўпушчаны або іх нельга было зрабіць раней. Прачытаны твор можа параўноўвацца з другімі, так ці йначай падобнымі данаму твору. Размова гэта можа быць накіравана на цэлы рад твораў, падобных па тэмах або ідэі. Такім чынам, тэмы заключальных размоў могуць мець рознастайны характар.

Вывучваньне напамяць.

Вельмі часта чытаньне злучаецца з вывучваньнем прачытанага напамяць. Звычайна напамяць вывучваюцца вершы, байкі і ў больш рэдкіх выпадках проза. Вывучваньне напамяць мае вялікае значэньне. Апрача тае зацікаўленасьці, якая выклікаецца ў дзецях вывучваньнем напамяць і незалежна ад ахвоты дзяцей да вывучанья наогул, яна важна і ў другіх адносінах. Нішто так не дапамагае ўзбагачэньню мовы дзяцей новым запасам слоў і выразаў, як вывучваньне напамяць. Тое, што вывучана напамяць, складае самы сталы здабытак вучня. Зьмест вывучанага можа аказваць выхавальны ўплыў на вучня. Такая ўласьцівасьць вывучанья напамяць ускладае на настаўніка асаблівую задачу рабіць вельмі ўважны выбар матэрыялу для вывучанья напамяць. Вывучаць трэба толькі тое, што сапраўды можа мець выхавальны ўплыў на вучня і што разам з гэтым напісана мастацкі па форме і зьмесце.

Самае вывучваньне напамяць павінна вясціся разумна. Вывучваньне напамяць лічылася справаю простаю, у каторай ня трэбаваўся дапамога і кіраўніцтва настаўніка. Сучасная пэдагогіка шляхам экспэрымэнтальных досьледаў устанавіла, што вывучваньне напамяць, наадварот, вельмі злучны процэс і залежыць ад многіх умоў. Першая з такіх умоў—рознастайнасьць відаў памяці. Псыхолёгія налічвае некалькі відаў памяці. Адно дзеці (і дарослыя), каб запомніць, зварачаюцца да зрокавых уражаньяў і калі адказваюць што-небудзь па памяці, то як-бы чытаюць па кнізе, як-бы ўглядаючыся ў кніжныя радкі слоў. Гэта асоба—зрокавага складу або тыпу памяці. Другія лепш запамінаюць які-небудзь верш тады, калі праслухаюць яго колькі разоў. Дэклямуючы па памяці, яны як-бы прыслухваюцца і ловяць чыйсь голас. У такіх асоб больш моцнаю аказваецца памяць на слухавыя ўражаньні. Гэта—слухавы тып памяці. Трэці від памяці—маторны або рухавы. Асобы такога тыпу асабліва лёгка запамінаюць усякага роду рухі. Асобе гэтага тыпу памяці яшчэ мала прачытаць вачамі верш колькі разоў, як асобам зрокавага тыпу; ёй мала праслухаць колькі разоў чытаньне або вымаўленьне другімі, чаго досыць для асоб слухавога тыпу,—асобы рухавага віду памяці самі прачытаюць

верш і пры гэтым уголас. Чытаючы ўголас, яны робяць рухі сваімі галасавымі прыладамі, і гэтыя рухі імі запамінаюцца. Пералічаныя віды памяці ў чыстым відзе сустрачаюцца рэдка: звычайна элементы гэтых відаў памяці ўваходзяць у пэўныя злучэнні. Ня рэдкі выпадкі, калі ў аднае асобы злучаюцца ўсе элементы памяці. Такія асобы адносяцца да аднаго тыпу памяці і вызначаюцца, як нікія.

Гэтыя розныя віды памяці патрабуюць некалькіх спосабаў вывучвання напамяць: лёгка можа здарыцца, што выбраны мэтад вывучвання напамяць ня можа задаволіць усіх відаў памяці. Другая ўмова, ад каторай залежыць поспех вывучвання напамяць, заключаецца ў самым парадку вывучвання.

Адрозніваюць некалькі мэтадаў вывучвання напамяць. Першы мэтад частковага вывучвання складаецца з таго, што верш разьбіваецца на некалькі частак, і гэтыя часткі вывучваюцца адна за другою. Другі мэтад—мэтад *цэлага* вывучвання адрозніваецца ад першага тым, што пры вывучванні верш перачытваецца кожны раз ад пачатку да канца. Верш вывучваецца цалком, без падзелу на часткі. Які з гэтых мэтадаў скарэй вядзе да мэты, патрабуе менш часу і меншае колькасці паўтарэння? Экспэрымэнтальныя досьледы паказалі, што ўсе перавагі на старане *цэлага* вывучвання. Пры вывучванні напамяць па частках падзел на часткі можа быць выпадковым і няправільным. Прыходзіцца разьбіваць часткі аднаго сказу, калі, напрыклад, канец сказу прыходзіцца на другую строфу. Пры гэтым само вывучванне бывае няроўнамерным: першыя радкі звычайна паўтараюцца часцей, чым апошнія. Пры вывучванні па частках могуць быць няправільныя асоцыяцыі—ад канца аднае строфы да пачатку яе-ж, а не наступнае строфы. Пры вывучванні цалком гэтыя пахібкі ўхіляюцца. Пры гэтым мэтадзе вывучвання самы матэрыял атрымлівае цэльны, скончаны характар. Дзякуючы гэтаму, асобныя месцы твору размяшчаюцца на сваіх мясцох, як часткі *цэлага*. Псыхолёгія кажа, што ўспрыняцьце і ўсваенне нават большага ліку элементаў выпадковага лёгка, калі гэтыя элементы складаюць адно цэлае. Такім парадкам цэльнасць ужо сама па сабе палягчае вывучванне. Недахватыв цэльнага вывучвання складаюцца з таго, што пры вывучванні твору томіцца наша ўвага, з прычыны чаго некаторыя часткі вершу будуць вывучвацца слабей. Каб пазбавіцца гэтага, можна рабіць так. Верш вывучваецца цалком, але паміж лёгкімі часткамі яго робяцца перапынкі. За час перапынак наша намяць усьпее адпачыць і наступная частка зноў будзе вывучвацца пры яе ўдзеле. Гэтаму спосабу вывучвання даюць назву мешанага або прамежнага мэтаду. Гэты прамежны мэтад вывучвання напамяць і лічыцца найболей сьціслым і эаномным.

Для сталага ўсвєсьнення вершу ці іншага вывучанага напамяць матэрыялу патрэбны паўтарэнні. Вывучванне папярэджваецца чытаньнем вершу самым настаўнікам. Пры гэтым даюцца патрэбныя

аб'ясненні і зварочваецца ўвага вучняў на колькасьць, парадак і ўнутраную сувязь частак вершу.

За настаўнікам чытае яшчэ колькі вучняў, а другія слухаюць пры загорнутых кнігах. Гэтае чытаньне мае сваёю задачай ўсвоіць верш тым дзецям, каторыя належаць да слухавога тыпу памяці. Пасьля гэтага дзеці чытаюць самі па кнігах. Затым верш прачытваецца ўголос некалькі разоў асобнымі вучнямі, а другія сачаць па кнігах. Гэтае чытаньне робіцца для тых вучняў, каторыя належаць да зрокавага тыпу памяці. Далей ідзе чытаньне хорам, дзе выяўляецца рух галасавых прылад, што мае значэньне для дзяцей рухавага віду памяці. Верш чытаецца ад пачатку да канца. Пасьля гэтага выклікаюцца вучні, каторыя чытаюць ужо напамяць. Каб вывучаны верш не забываўся, яго трэба паўтараць. Вучням даецца 15—20 мінут на паўтарэньне. Такое паўтарэньне праз некаторы час яшчэ можна даваць дзецям.

Вывучваньне напамяць можа вясьціся ня толькі з настаўнікам, яно можа давацца, як самастойная работа ў школе, можа давацца і на дом. Самастойнае вывучваньне даецца пасьля раду практыкаваньняў з настаўнікам. Вучні наўперад павінны навучыцца вывучаць напамяць, а пасьля гэтага могуць вывучаць і самастойна.

Вывучваньне лёгкіх вершаў можа пачынацца і раней, калі дзеці яшчэ не навучыліся чытаць. Ужо ў часе падгатоўчых заняцьцяў і ў часе навучаньня грамаце можна практыкаваць дзяцей у вывучваньні лёгкіх вершаў. Гэтае вывучваньне вядзецца выключна з голасу настаўніка. Бяруцца кароткія просььенькія вершы. Дзеля таго, што цалком вершы вывучыць трудна, бо дзеці ня могуць доўгі час быць уважнымі, то вывучваньне вядзецца па частках. Настаўнік выразна, не сьпяшаючыся, чытае колькі радкоў, а вучні паўтараюць за ім хорам і паасобку. Затым вывучаецца колькі радкоў далей, пасьля чаго паўтараюцца папярэднія радкі і г. д., покі ўвесь верш ня будзе вывучаны напамяць.

Чытаньне ад прыватнага да агульнага.

Так называецца спосаб чытаньня, калі разбор і чытаньне робіцца па частках. Прызначаны для чытаньня матэрыял дзеліцца самым настаўнікам на часткі. Наўперад перачытваецца і разьбіраецца першая частка, потым другая, трэцяя і г. д. Пасьля гэтага прачытваецца ўвесь расказ цалком, абагульніваецца яго змест. Пры чытаньні кожнай часткі работа вядзецца так: 1) частка чытаецца; 2) ставяцца пытаньні па зьмесце часткі і поруч з гэтым аб'ясняюцца малазразумелыя словы і выразы; 3) частка зноў прачытаецца; 4) складаецца плян часткі; 5) пераказ часткі. Калі ўвесь матэрыял такім парадкам будзе разабраны, далейшая работа будзе: а) чытаньне ўсяго матэрыялу, б) паўтарэньне пляну, в) вывад асноўнае мысьлі.

Чытаньне ад прыватнага да агульнага вядзецца на самых першых часох навучаньня. Вучні яшчэ з трудом спраўляюцца з самаю тэхнікаю чытаньня, а дзеля гэтага ахапіць змест асобных мысьляй і асобных частак, а таксама падмеціць іх узаемную сувязь,—усё гэта на

першых часо́х аказваецца трудным для дзяцей. У залежнасьці ад ступені навыку ў чытаньні і самы зьмест частак мяняецца. Наўперад кожная частка ахоплівае 2-3 сказы, затым велічыня кожнае часткі вызначаецца ўжо лёгічнаю будоваю расказу.

Чытаньне па частках можна мець месца пры чытаньні навукова-папулярных артыкулаў. Пры гэтай форме чытаньня вучні маюць магчымасьць, не сьпяшаючыся, адольваць частку за часткаю і набываць пэўныя веды. Вучні прывучваюцца цаніць кожную думку, прывучваюцца ўдумвацца ў тое, што чытаецца і адносіцца да яго сьвядома. Пры вучыць вучняў да сур'ёзнага чытаньня і можна толькі шляхам практыкаваньня ў чытаньні ад прыватнага да агульнага.

Для прыкладу разгледзім, як-бы можна правесці чытаньне ў форме ад прыватнага да агульнага. Чытаецца расказік „Пень“ („Роднае Слова“ С. Некрашэвіча, другая пасьля лемантара кніга для чытаньня, стар. 19).

— Скажэце, дзеці, што называюць пнём?

— Пнём называюць рэштку ад сьсечанага дрэва, тую частку дрэва, што астаецца ў зямлі разам з карэньнямі.

Тут можна звярнуць увагу дзяцей, што пнём часамі называюць і ўсё дрэва—купілі сорок пнёў дрэва або лесу.

— Цяпер загарнеце кнігі і паслухайце, я вам прачытаю расказ пра пень.

Настаўнік чытае громка, выразна, не сьпяшаючыся, затым чытаюць дзеці. Вучань чытае да слоў: „Расьперазаўся селянін“.

— „... Будзеш мой“—скажэце гэта другімі словамі.

— Я цябе дастану, я цябе забяру.

— А каго называюць селянінам?

— Таго, хто жыве ў сяле і працуе на зямлі.

— А як сказаць іначай слова „рэха“?

— Водгалас, водгульле. Адбіцьцё голасу.

— Ад чаго панеслася рэха ў лясным гушчары?

— Селянін стукнуў абухам па пні, і пашоў па лесе гук, рэха.

— „Табе ня здолець мяне“—скажэце другімі словамі.

— Ты не адужаеш мяне.

— А хто дагадаецца: ад якога дрэва быў пень?

— Ад хваёвага—смольныя карані бываюць у хвоі.

— Скажэце кароценька: аб чым мы тут прачыталі?

— Мы прачыталі—як спрачаліся пень з селянінам.

— А за што яны спрачаліся?

— За тое, хто акажацца з іх крапчэйшым.

— Цяпер, пачытаем далей: як селянін змагаўся з пнём.

Чытаецца другая частка да слоў „Сьсек селянін бярозу“.

— Скажэце, што называецца сярмягаю?

— Верхняя адзежа селяніна з простага сукна.

— А для чаго селянін закасаў рукавы?

— Каб было спрытней рабіць работу.

- А што называецца дзірваном?
- Скарынка зямлі, зараслая травой.
- „А што, пень, ужо і лапы твае перасек“...—Якія гэта лапы

у пня?

- Бочныя карэньні, каторымі дзерава замацоўваецца ў зямлі.
- А што гэта за стаян такі ў пня?
- Ад сярэдзіны пня ў зямлю йдзе просты карань, шпень.
- „Зьліўся ты потам...“—Чаму селянін зьліўся потам?
- Работа была цяжкая, а селянін працаваў многа, увагрэўся.
- „Не дасі рады..“—скажэце другімі словамі.
- Ты нічога ня зробіш, ня вынеш мяне з зямлі.
- Аб чым-жа гаворыцца ў гэтай частцы?
- Аб тым, як селянін змагаўся з пнём.
- Раскажы, што мы прачыталі.

Затым чытаецца апошняя частка.

- Слова „гальлё“ як можна сказаць іначай?
- Сукі, галінкі.
- Замянеце слова „кавалак“ другім словам.
- Кусок.
- А як разумееце вы слова „сьпіраўся“?
- Спрачаўся, працівіўся.
- Аб чым-жа мы тут прачыталі?
- Аб тым, як селянін выкапаў пень з зямлі.

Пасьля гэтага ўвесь расказ прачытваецца цалком некалькімі вучнямі.

- Скажэце, на колькі частак можна падзяліць расказ?
- На тры часткі.
- Як назваць першую частку?
- Пень спрачаецца з селянінам.
- Запішам яе. (Запісваецца на дошцы).
- А якая будзе другая частка?
- Селянін дастае з зямлі пень.
- А трэцяя?
- Селянін дастаў пень з зямлі.

Калі-б дзеці затрудняліся зрабіць падзел на часткі, можна запытацца так:

- Якія рысуначкі нарысавалі-б вы да гэтага расказіку ў пачатку?
- Мы нарысавалі-б у лесе пень і селяніна з сякераю.
- А як-бы падпісалі гэты рысунак?
- Пень спрачаецца з селянінам.
- А яшчэ які рысунак нарысавалі-б вы?
- Селянін распрануўся і падсякае пню лапы.
- Як назваць гэты рысунак?
- Селянін дастае з зямлі пень.
- А які трэці рысунак нарысавалі-б вы?
- Пень, вывернуты з зямлі, і селяніна.

- Колькі-ж тут частак?
- Тры часткі.
- Якая першая частка?
- Пень спрачаецца з селянінам. Селянін дастае з зямлі пень.
Селянін дастаў з зямлі пень.

Зрабіўшы пераказ па пляне, можна вывесці галоўную думку мысьль. Можна дапамагчы дзецям — калі гэта будзе патрэбна — пытаньнямі:

- Ці лёгка было селяніну дастаць пень з зямлі?
- Цяжка: пень сядзеў глыбока ў зямлі.
- А хто каго перамог?
- Перамог селянін.
- А чаму перамог селянін?
- Селянін умее працаваць, ён мае розум.
- Скажэце: чым перамагае чалавек свой труд?
- Цяжкаю працаю і розумам.
- Якая-ж будзе галоўная мысьль расказу?
- Праца і розум даюць чалавеку верх у змаганьні з прыродаю.

Чытаньне ад агульнага да прыватнага.

Форма чытаньня ад агульнага да прыватнага якраз процілежна папярэдняй форме аб'ясняльнага чытаньня і адрозьніваецца ад яе пабудоваю свайго строю і лёгічнасьцю. Адпраўным пунктам тут зьяўляецца чытаньне твору цалком, а не па частках, і высьленьне яго галоўнай мысьлі або галоўнага зместу. Наступны момант складаецца з лёгічнага аналізу твору. Задача гэтага моманту — паступовае расчляньне асноўнае мысьлі на рад друга-значных мысьляй або асноўнага зместу на рад асобных момантаў. На аснове гэтага аналізу высьняецца колькасьць частак, іх парадак і ўзаемная сувязь паміж імі. Вучні, пералічваючы часткі, вызначаюць асноўны змест кожнай асобнай часткі.

Калі аналіз твору будзе зроблены, можна паглыбіць яго і ў дэталях, дзеля чаго часткі зноў прачытаюцца адна за другою з кароткімі пытаньнямі і аб'ясненьнямі. Прычым пытаньні ставяцца ад агульнага ад асноўных мысьляй да мысьляй бочных. Гэтае чытаньне ставіць сабе мэту: а) праверыць правільнасьць зробленага падзелу на часткі і ці добра ўлоўлены асноўны змест кожнае часткі і б) найці найболей дакладную назву гэі ці іншай часткі. Калі ўсе часткі прачытаюцца будзе вызначаны іх змест, твор чытаецца яшчэ раз ад пачатку да канца і паўтараецца яго галоўны вывад. Чытаньне можна скончыць пераказам або размоваю аб прачытаным.

Уся важкасьць гэтае формы чытаньня ляжыць у самым пачатку калі вучні правільна ўловяць асноўную мысьль або галоўны змест твору і справяцца з падзелам твору на часткі, то далейшая работа павядзецца лёгка. Значэньне гэтае формы чытаньня вельмі важна. Такое чытаньне выпрацоўвае ў дзецях навук адразу схватваць змест

твору, выдзяляць галоўныя моманты яго і ня губляць агульнай ніці расказу, рабіць правільны аналіз яго. Уменьне разьбірацца ў чытаным матэрыяле мае значэньне і ў тых адносінах, што робіць прадукцыйным самастойнае чытаньне як у школе, так і дома. Вось чаму такой форме чытаньня трэба адводзіць болей часу.

Спачатку матэрыял бярэцца болей лёгкі, каб работа была па сіле дзецям. Гэты матэрыял паступова паглыбляецца і ўскладняецца. Пасьля некалькіх лекцый аб'ясняльнага чытаньня ў гэтай форме даецца дзецям самастойная работа. Даны твор дзедзі самі дзеляць на часткі і падбіраюць назвы для гэтых частак. Спачатку выдзяляюцца толькі асноўныя часткі, потым гэтыя асноўныя часткі дзеляцца на дугазначныя. Такім парадкам дзедзі прывучаюцца рабіць поўны лёгічны аналіз.

Разгледзім, як можна-б прачытаць у гэтай форме чытаньня расказ „Дуб і чароціна“ („Наша Крыніца“ ч. III, і VI ст. 109). Настаўнік сам прачытвае расказ, потым чытаюць вучні.

— Аб чым прачыталі мы ў гэтым расказе?

— Аб дубе і чароціне. — А што гаворыцца аб чароціне? — Яна пытала ў дуба, чаму яна такая слабая, што самая нязначная сіла хіліць яе і гне. А што гаворыцца аб дубе? — Дуб — крэпак, дуж і не падаецца ў змаганьні з бурамі.

Рад гэтых пытанняў прыводзіць дзяцей да мыслі, што ўвесь расказ складаецца з двух галоўных момантаў.

— На колькі-ж частак можна падзяліць расказ? — На дзьве часткі. — Як можна назваць першую частку? — Сіла і крэпасць дуба. — Другую? — Слабасьць чароціны... На гэтым, разумеецца, задача разбору ня скончана. Настаўнік павінен мець на ўвазе ідэю расказу і дзразуменьня яе і павінен вясці сваіх вучняў. Апрача таго, гэты агульны падзел не вызначае яшчэ ўсяго зместу расказу.

У далейшым пытаньні можна павясці так: — Хто гаворыць аб слабасьці чароціны? Аб яе слабасьці гаворыць яна сама. — А скуль відна сіла і моц дуба? — Аб ёй гаворыць чароціна: „часта, стоячы тут, бачыла я, як самыя сярдзітыя буры ўпіраліся ў цябе, як у каменную сьцяну. — А хто ў гэтым расказе тлумачыць прычыны слабасьці чароціны і сілы дуба? — Гэтыя прычыны выясьняе сам дуб... Далей вядуцца размовы аб гэтых прычынах. Прарабіўшы, такім парадкам, лёгічны аналіз, можна прыступіць да складаньня пляну. Гэты плян можа мець такі выгляд: 1) час і месца размовы чароціны з дубам; 2) сіла і магутнасьць дуба; 3) слабасьць чароціны; 4) прычыны сілы дуба і слабасьці чароціны. Галоўная мысль байкі — каб быць стойкім і незалежным у жыцьці, ня трэба пакладаць надзей на другіх і не ганяцца за лёгкім жыцьцём, а надзеяцца толькі на свае сілы.

Чытаньне з наступнаю размоваю.

Гэтая форма чытаньня не зьяўляецца навіною ў школьнай справе, і яе стараюцца скарыстаць для задачыхавальнага чытаньня. Маючы на ўвазе свабоду настаўніка і ня звязваючы яго ніякімі шаблёнамі чытаньня, староньнікіыхавальнага чытаньня асабліва цэняць гэту

форму чытаньня. Лекцыя складаецца з двух галоўных момантаў 1) чытаньня: чытае або сам настаўнік—асабліва, на першых часах, каб зацікавіць вучняў гэтым чытаньнем,—або чытаюць вучні; 2) размова аб прачытаным. Зьмест гэтае размовы вызначаецца двума ўмовамі: матэрыялам чытаньня і мэтай чытаньня. Матэрыялам для чытаньня служаць цэлыя творы, даступныя дзецям: казкі, праўдзівыя пабытовыя апавяданьні. Мэта чытаньня—выхавальны ўплыў гэтых твораў на дзяцей. Размова павінна выясьніць дзецям асноўны зьмест прачытанага твору, яго галоўныя моманты, выясьніць мотывы дзейнасьці тых ці іншых асоб, ацаніць іх паступкі. Плян размовы, падрабнасьці яе, самыя пытаньні настаўнік намячае сам, кіруючыся выбраным матэрыялам, ступеньню падгатаваньня, разьвіцьця дзяцей і г. д. Да чытаньня і размовы далучаюцца дадатковыя заняцьці: вусны або пісьменны пераказ, складаньне пляну, рысаваньне. Гэта форма чытаньня мае многа дадатных бакоў. Ня звязваючы настаўніка плянам твору, не вымагаючы ад яго пэўнага штодзеннага паўтарэньня адной і той самай схэмы, звальняючы ад падрабязовага выпытваньня і аб'ясьненьня, такая форма чытаньня дае настаўніку поўную магчымасьць звярнуць усю ўвагу на самае важнае і сутнае ў творы. Дзякуючы гэтаму, паўней можа быць выясьнена і асноўная мысль твору і яго галоўныя моманты. Размова можа паглыбляць і самы аналіз твору. Жывасьць, рознастайнасьць і цікавасьць—вось галоўныя ўласьцівасьці такога чытаньня з наступнаю размоваю. Такое чытаньне асабліва карысна пры чытаньні вялікіх твораў. Яно карысна, як сродкі падгатаваньня да самастойнага чытаньня.

Выхавальнае чытаньне звычайна вядзецца па пэўнай схэме. Гэтая схэма прыблізна такая:

1. Месца дзеяньня (або і час дзеяньня).
2. Галоўныя асобы ў расказе.
3. Назва частак расказу (плян расказу).
4. Пытаньні для размовы.

Для прыкладу прывяду такую схэму з кнігі Ц. і В. Балталон „Воспитательное чтение“ (Масква, 1914 г.).

„Таварыш“ Ф. Цютчава (стар. 140).

1. Час дзеяньня: руска-турэцкая вайна 1877 г.
2. Месца дзеяньня: Расія, потым Турэччына.
3. Плян: дружба аўтара з Сашам Івановым і іх мараньне пабыць на вайне.—Аб'яўленьне вайны і кляцьба прыяцеляў.—Паход і стычка з чаркесамі.—Выпаўненьне кляцьбы і сьмерць Іванова.

4. Пытаньні для размовы. Што падбівала таварышоў ісьці на вайну? Чаму Іваноў доўга не адважваўся ісьці на вайну? За што Іваноў хваліў сваю матку? У якіх выпадках Іваноў аставаўся верным сваёй кляцьбе? Што можна сказаць пра характар Іванова? Якія рысы характару выявіў таварыш Іваноў у часе стычкі з чаркесамі? Што ён адчуваў, гледзячы на забітага чаркеса? Якая галоўная прычына няшчасьця ўсіх удзельнікаў расказу?

Чытаньне мастацкіх твораў.

Асаблівасьцю мастацкага твору зьяўляецца яго вобразнасьць. Гэты мастацкі вобраз мае сваё мэтаю—вытлумачэньне пэўнай жыцьцёвай зьявы. Мастак, ствараючы вобраз, у васнову яго кладзе сваё назіраньне над жыцьцём, агортвае яго сваімі адчуваньнямі, сваімі прадстаўленьнямі і ажыўляе яго ў слоўным выражэньні. Неадлучнаю ўмоваю мастацка-літаратурнай творчасьці зьяўляецца яскравае вобразнае мысьленьне. І чым болей вобразнасьці ў процэсе мысьленьня пісьменьніка, тым больш яскравы будзе створаны ім вобраз, тым больш мастацкім будзе яго твор. Але, апрача вобразнасьці, у процэсе творчасьці мае значэньне і другі психолёгічны момант—ступень абагульненьня данага вобразу. Калі той ці іншы мастацкі вобраз ня вызначаецца сілаю шырокага абагульненьня, ён страчвае ў сваёй мастацкасьці. Значэньне мастацкага вобразу заключаецца ў тым, што пры яго дапамозе мы зразумяваем поўную жыцьцёвую зьяву: вобраз як-бы злучае, яднае каля сябе рад асобых мысьляў і назіраньняў.

Асаблівасьць мастацкіх твораў вымагае і спэцыяльных мэтодаў для правільнай пастаноўкі іх чытаньня. Прышчапіць любасьць да чытаньня мастацкіх твораў і даць уменне дзецям разабрацца ў гэтых творах асабліва можа дапамагчы літаратурна-мастацкае чытаньне.

Проф. Афанасьёў у сваёй кароткай мэтодыцы роднай мовы дае такую схэму літаратурна-мастацкага чытаньня.

Выбраны для чытаньня расказ больш-менш складанага зьместу наўперад абдумваецца настаўнікам, каб выясьніць, што трэба растлумачыць, што трэба аб'ясніць перад пачаткам чытаньня, што трэба загадзя выпісаць. Зрабіўшы патрэбныя папярэднія аб'ясненьні, запісаўшы на дошцы ўласныя імёны, назвы месцаў і г. д., настаўнік чытае расказ, выразна, спыняючыся на вельмі кароткі час на тых ці іншых момантах расказу, каб некаторымі пытаньнямі праверыць ступень уважнасьці вучняў. Пасьля чытаньня вядзецца кароткі абмен думкамі. Затым настаўнік дыктуе раней зложаныя пытаньні для наступнай літаратурнай размовы аб прачытаным. На гэтым і канчаецца першы этап работы.

У наступны раз—на другі ці ў які іншы дзень—вядзецца літаратурная размова па тых пытаньнях, што былі даны вучням. Часткова такія пытаньні аднаўляюць у памяці дзяцей прачытаны твор, але, галоўным чынам, спыняюць увагу іх на найболей выдатных момантах твору, на цэнтральнай мысьлі. На літаратурных гутарках дзедзі прывучаюцца глыбей прадумаць зьмест прачытанага, уясьняюць ролю і значэньне мастацкага твору. Вынікі гэтых гутарак могуць быць выказаны ў форме пісьменных адказаў на некаторыя пытаньні ў асобных сшытках.

Такія літаратурныя гутаркі маюць месца ў старэйшых групах. Могуць васьціся яны і на ніжэйшых. Але тут творы выбіраюцца больш простыя па зьместу.

Такая форма чытаньня не павінна выключаць аб'ясняльнага чытаньня ў яго звычайных формах, і само аб'ясняльнае чытаньне трэба разглядаць, як падгатоўчую ступень да літаратурна-мастацкага чытаньня.

Новая школа, маючы на ўвазе творчае распрацаваньне ўспрынятага матэрыялу ў сувязі з лекцыямі чытаньня, высоўвае і іншыя віды заняцьцяў. Сюды можна аднесьці: драматызацыю, інсцэніроўку, ілюстраваньне прачытанага, аб'яднаньне работы на пэўнай тэме па роднай мове і літаратурна-эстэтычныя экскурсіі.

Адпавядаючы сутнасьці актыўна-працоўнага мэтаду, драматызацыя як найлепей стасуецца і з патрэбамі дзіцячай прыроды выяўляць у васобах тое, што яны чулі і бачылі. Важнейшы момант ігры, гэтай асновы дзіцячага жыцьця, складае якраз драматызацыя, або перайманьне дзеяньняў дарослых.

Літаратурны матэрыял зьяўляецца асабліва добрым элемэнтам для распрацаваньня яго мэтодам драматызацыі. Дзеля гэтае мэты вельмі добра падыходзіць той літаратурны матэрыял, у каторым жыва адчуваецца рух, дзеянне; і надварот, мала падыходзіць творы суб'ектыўна-лірычнага характару, каторыя выяўляюць тонкія перажываньні або глыбокае пачуцьцё.

З драматызацыяй цесна злучаецца інсцэніроўка. Каб выбраць рэч, годную для інсцэнаваньня, кляса пад кіраўніцтвам настаўніка павінна прааналізаваць яе, наколькі падыходзіць яна да пастаноўкі. Ужо адзін такі аналіз мае надзвычайна важнае значэньне: ён прымушае клясу перанесьціся ў абстаноўку дзеяньня, жыва ўбачыць дзейных асоб, адчуць характар і ўлавіць рухі.

Калі тая ці іншая рэч выбрана, абмяркована, пачынаецца работа па падгатоўцы да пастаноўкі. Трэба абмеркаваць абстаноўку, вопратку, грим, разьмеркаваць ролі ў агульнай рабоце, намеціць дэкоратараў, адным словам, падумаць аб усіх драбніцах пастаноўкі. Самая падгатоўка вядзецца ў форме вывучваньня роляў, адпаведных інтонацый, мімікі, рухаў. Над гэтую падгатоўкаю працуе цэлы колектыў, і гэтая праца зьяўляецца вельмі добрым сродкам для паглыбленьня самога аналізу твору і для больш глыбокага яго зразуменьня. І ўрэшце пастаўленая і разыграная рэч у цесным крузе вучняў злучае зацікаўленасьць да данага твору і актораў і назіральнікаў. Пасьля пастаноўкі робіцца гутарка, на каторай можа быць праведзена і дыскусія ў сувязі з пастаноўкаю. Гэтую-ж пастаноўку можна скарыстаць, як матэрыял для пісьменных работ.

Трэба толькі перасыцерагчы школу ад лішняга захапленьня сцэнаю, каб гэтае захапленьне ня выходзіла з меж самога твору, не адрывалася ад яго, не вылівалася ў формы бутафорыі, што вельмі часта здаралася на практыцы. Гэтае адхіленьне ў бок бутафорыі можа папсаваць літаратурна-мастацкі густ дзяцей.

Ілюстраваньне прачытанага таксама выкарыстоўваецца ў тых жа мэтах творчай пераапрацоўкі прачытанага матэрыялу. Гэтае ілюстра-

ваньне можа выліцца ў форме рысункаў або ў форме ручной работы. Рысаваньне тут разглядаецца, як графічная граматынасьць, як спосаб выказваньня свае мысьлі і свае ўнутраныя перажываньні ў сувязі з прачытаным творам. Рисунак у гэтым выпадку цэнен ня тэхнікаю яго выкананьня, а выяўленым у ім разуменьнем і вытлумачэньнем таго ці іншага вобразу, таго ці другога пачуцьця.

Зразумела, што ня ўсякі мастацкі твор надаецца для рысункаў, для ілюстраваньня. Толькі мастацкія творы з яркімі вобразами, жывымі малюнкамі могуць даць матэрыял для ілюстраваньня або для лепкі. Рысаваньне і лепка важны ня самі па сабе: іх сэнс складаецца з таго, каб праз іх даць выражэньне свайго разуменьня пэўнага мастацкага твору. Каб выказаць гэтае разуменьне, вучань ня толькі павінен ахваціць сваім разумовым зрокам рэч у цэлым, але і прааналізаваць яе дэталі, ён павінен сам прарабіць пэўную творчую работу. Гэтыя формы зразуменьня мастацкага твору і цэнны пастольку, пакольку яны маюць у сабе элемэнт творчасьці.

Вось чаму некаторыя мэтодысты перасьцерагаюць школу ад залішняга захапленьня ілюстраваньнем і лепкаю на заняцьцях роднаю моваю. „У захапленьні ўсякага роду графічнымі, плястычнымі і іншымі творчымі работамі многія забываюць аб самым творчым слоўным процэсе“ (У. Флёраў). „Залішняя любасьць да рысункаў мясцамі перарабіла лекцыі роднай мовы ў лекцыі рысаваньня і змусіла забыць, што слова само па сабе мае цану“ (Кульман).

Аб'яднаньне работы на тэме па роднай мове.

Калі ў адносінах выкладаньня вучэбных прадметаў высоўвалася ў апошнія часы трэбаваньне аб'яднаньня іх у адзін зьліты рысунак сьветапагляду, то тым больш станоўка павінна быць высунута трэбаваньне адзінства заняцьцяў па розных аддзелах роднае мовы. На жаль, на практыцы выкладаньня роднай мовы мы назіралі парушэньне гэтага трэбаваньня. Вельмі часта здараецца, што настаўнік, заняты лекцыямі чытаньня, мала зварачае ўвагі на тое, ці можа гэта чытаньне спрыяць набыцьцю або замацаваньню орфографічных навываў (зрокавыя вобразы слоў). Наадварот, на лекцыях правапісу ці граматыкі ён не зварачае ўвагі на выразнасьць чытаньня.

Гэтае аб'яднаньне заняцьцяў можна ў значнай меры дасягнуць пры распрацаваньні тэм, каторыя ахопліваюць прадмет з розных бакоў. Круг заняцьцяў роднаю моваю, сконцэнтраваных каля якой-небудзь тэмы, можа быць у такім выглядзе: вучні распрацоўваюць тэму наўперад вусна, затым разьвіваюць яе ў форме пісьменнай работы, паглыбляюць гэтую тэму на лекцыях чытаньня і, урэшце, ілюструюць яе пры дапамозе рысаваньня і рознымі ручнымі работамі.

Літаратурна-эстэтычныя экскурсіі.

Мэтод экскурсій шырока выкарыстоўваецца працоўнаю школаю пры самых рознастайных заняцьцях. Гэты мэтод можна скарыстаць і ў заняцьцях роднаю моваю, асабліва ў заняцьцях літаратурна-мастацкім чытаньнем.

Вельмі часта можа стацца, што ў больш-менш блізкай адлежнасьці ад данай школы ёсьць тая ці іншая мясьціна, так ці іначай злучаная з жыцьцём або творчасьцю якога-небудзь пісьменьніка, каторы і адбіў у сваіх творах жыцьцё пэўнай мясцовасьці. Напеціўшы загадзя экскурсію гістарычна-літаратурнага характару, настаўнік падгатаўляе вучняў да яе чытаньнем жыцьцёпісу пісьменьніка і твораў, тыповых для яго творчасці. Такая экскурсія можа быць дапасавана да распрацоўкі тэм, звязаных з вывучэньнем раёну. Бясспрэчна такая экскурсія можа мець вялікае значэньне. Гэта-ж экскурсія дасьць багаты матэрыял для далейшай работы па азнаямленьні з пісьменьнікам, для паглыбленьня самага аналізу яго твораў.

Мэтодыка пісьма.

Навучаньне правапісу.

„Мастацтва пісьма—адно з найвялікшых дасягненьняў чалавечага розуму. Пісьмом чалавек выказвае свае жаданьні, мысьлі, робіць іх зразумелымі для другіх. Вынаходкаю пісьмен людзкі розум разьвязаў адну з самых трудных і вялікіх сваіх задач: пісьмо дало вобраз людзкому слову, замацавала яго мову, і, такім парадкам, пісьмо дае магчымасьць зрабіць несмяртэльнаю людзкую мысьль. Дзякуючы пісьму, нашы мысьлі, нашы ідэі і веды, адным словам—наша разумовае і духоўнае жыцьцё ня ўмірае разам з намі, а захоўваецца на працягу неазначальна-доўгага часу, становячыся бясконным дарам далейшым пакаленьням. „Пісьмо,—па словах аднаго нямецкага пісьменьніка,—гэта чаша, каторая заўсёды застаецца поўнаю, ня глядзячы на тое, што з яе чэрпае ўсякі“. Жыцьцё людзей сучаснага цывілізаванага сьвету да таго цесна зьвязана з пісьмом, што без яго, можа быць, ня было-б і цывілізацыі. Цэлы рад вялікіх вынаходак неразлучна зьвязаны з мастацтвам пісьма. Бяз пісьма ня было-б і стэнографіі, друкаваньня кніг, тэлеграфу. Адным словам, гісторыя пісьма ёсьць у той-жа час і ўсясьветная гісторыя людзкой культуры“. (Б. Я. Шніцар. Ілюстраваная ўсеагульная гісторыя пісьмен, выд. А. Ф. Маркса).

Мастацтва пісьма прашло ў сваім разьвіцьці вельмі многа ступеняў, перш чым дасягло яно свайго поўнага завяршэньня і перш чым удалося людзям дадумацца да таго найпрасьцейшага спосабу, каторым і карыстаюцца яны цяпер.

Кожны напісаны або надрукованы тэкст можна разглядаць, як свайго роду зрокавую мову. Яна імкнецца шляхам пэўных відочных знакаў выказаць тыя ці іншыя разуменьні, прадстаўленьні, мысьлі, жаданьні. Патрэбнасьць у гэтай зрокавай мове зьявілася, як вынік жаданьня паведаміць свае мысьлі другой асобе, адзеленай тэю ці іншаю адлежнасьцю, або як жаданьне перадаць, захаваць ці замацаваць пэўныя мысьлі.

Нашы мысьлі або ідэі могуць перадавацца спосабам умоўных сымboleяў або проста могуць выклікацца тымі ці іншымі сродкамі, у ваднакай ступені ўсім даступнымі і зразумелымі. У гэтым выпадку і зьявілася так званая піктографія, або малюнкавае пісьмо. Пісьмо-малюнка перадае складаную мову, комплексы і цэлыя прадстаўленьні, чытаньне і расчляньне каторых і давалася змысласьці і дагадлівасьці чытачу.

Але малюнкавае пісьмо вельмі труднае, мала рухлівае і для практычнага ўжывання мала прыгоднае, вось чаму ў гэтае пісьмо сталі ўносіцца тыя ці іншыя прыёмы і сымболі. Разьвітая сыстэма сымбалічнага пісьма, каторае, аднак, карыстаецца элементамі малюнкавага пісьма, ёсьць, як вядома, гіэрогліфічнае пісьмо эгіпцян. Сымбалічнае пісьмо мае сваёю задачай выклікаць у чытача сродкамі пэўных знакаў ідэі і вобразы, з гэтае прычыны яно таксама называецца ідэографічным. Але і сымбалічнае пісьмо, як умоўнае, набірае з часам занадта многа такіх знакаў, каторыя разьлічаліся выключна на адну памяць, і робіцца таксама няпрыгодным, і ўжо ў старажытным эгіпэцкім пісьме замячаецца пераход у некаторых выпадках да пісьма гукавага. Цяпер-жа амаль усе культурныя народы карыстаюцца гукавым пісьмом. Гэтае пісьмо зьявілася ў выніку доўгага і труднага ў пачатку аналізу гукавай мовы на склады і гукі.

Праўда, і сучаснае пісьмо часамі карыстаецца элементамі малюнкавага пісьма: Δ —замест трыўгольнік, \square —першая квадра месяца, \circ —замест поўня, і інш.

У адносінах разуменьня „гукавае пісьмо“ трэба зрабіць некаторыя ўвагі. Гукавае пісьмо перадае гукі нашай мовы, але гэтая перадача ня ёсьць у поўнай меры дакладная. Калі-б наша пісьмо перадавала зусім дакладна ўсе гукі нашай мовы, то навучаньне правапісу ня было-б трудным, якім яно зьяўляецца сапраўды. „Наша гукавае пісьмо,— як заўважае проф. Тамсон у сваім артыкуле „Да тэорыі правапісу і мэтодологіі выкладаньня яго“,—па меры набываньня намі граматынасьці ўсё больш і больш страчвае сваё значэньне, як паказальнік гукаў мовы, і ўсё больш і больш робіцца сымбалічным паказальнікам мысьлі“. Гэта значыць, што па меры набываньня намі поўнай граматынасьці гукавае пісьмо робіцца ў значнай меры ідэографічным. І сапраўды, калі мы глядзімо на літарны склад слова, напр., акрэп-бы, а вымаўляем „акрэббы“, то паміж зрокавым і слухавым вобразам слова мы ўстанаўліваем унутраную, сукосную сувязь. А калі-б нам былі даны нарысы слова „акрэббы“, то мы маглі-б і не зразумець яго адразу. Такім парадкам, пісьмо, будучы гукавым, не зьяўляецца, аднак, фонэтычным і ня можа быць зьведзена да абазначэньня літарамі разложанага на складаныя элементы вымаўленага слова. Пісьмо—больш складаны псыхо-фізычны процэс.

Трэба ўважна прыгледзецца да псыхо-фізычных чыннасьцей, якія і складаюць так званую „пісаную мову“. Чыннасьці гэтыя псыхо-фізычны пастолькі, пасколькі прадстаўленьні і разуменьні—зьявы псыхо-фізычнага парадку,—злучаюцца з знакамі, каторыя і зьяўляюцца ў выніку поўных рухаў мускулаў рукі і пальцаў—зьявы фізычнага парадку.

Наша псыхічная дзеяльнасьць па мове, як і ўсякая дзеяльнасьць, увасяродкавана ў асобных частках вялікага мозгу. Яны і называюцца мазговымі, або нэрвовымі цэнтрамі. Назіраньнямі мэдыцыны і фізыялёгаў-анатомістых даведзена, што псыхо-фізычныя функцыі (чыннасьці)

мовы звязаны з дзеяльнасцю некаторых месцаў мозгу. Гэтыя мясціны або цэнтры псыхічнай дзеяльнасці чалавека такія: 1) цэнтр прадстаўленьняў знаходзіцца ў лобавых долях мозгу; 2) зрокавы цэнтр—у патылічных частках мозгу; 3) слухавы цэнтр—у вісочных частках, ніжэй так званай Сільвіевай баразны; 4) мова-рухавы цэнтр—паміж Сільвіеваю баразною і ніжняю лобною завілінаю і 5) пісьмо-рухавы цэнтр, паміж верхняй і ніжняй лобнымі завілінамі ў цемявых долях мозгу.

З адзначаных цэнтраў цэнтр зрокавы і пісьмо-рухавы цэнтр, або графічны, складаюць прыналежнасць граматных людзей. Яны развіваюцца паступова, пераплятаючыся і злучаючыся з цэнтрам мова-рухавым і слухавым цэнтрам мовы. Прычым на першых часох набыцця граматнасці злучнасць гэта больш патрэбна, чым на далейшых ступенях граматнасці. Іначай кажучы, той, хто пачынае пісаць, раскладае пачутае слова на гукавыя рады, адзінкі, карыстаючыся пры гэтым і рухамі органаў (прылад) гаворкі—варушэнне губамі, языком, вымаўленне ўпоўгаласу. Такім чынам, у таго, хто пачынае пісаць, найбольш выклікаюцца да работы слухавыя і мова-рухавыя прадстаўленьні, якія галоўным чынам і злучаюцца з літарамі, складамі і іншымі графічнымі элементамі пісьма. На гэтай ступені навучання пісьмо—пераважна фонэтычнае.

Па меры-ж набыцця ўсё болей і болей сталых навыкаў пісьма, па меры таго, як гэтае пісьмо робіцца больш і больш механічным, сувязь графічных элементаў з слухавымі і мова-рухавымі вобразамі слоў слабе, ня гэтыя элементы самі па сабе прыцягваюць увагу пісальніка, а тое значэнне, што выклікае сабою тое слова, якое ён піша. І пісьмо на ступені поўнай граматнасці з фонэтычнага робіцца этымолёгічным.

Але ў асоб, дасягшых поўнай граматнасці, гэтыя цэнтры пісьма не знаходзяцца ў аднакіх адносінах паміж сабою. У якой-жа ступені дзеяльнасць таго ці другога з адзначаных цэнтраў звязана з дзеяльнасцю другіх цэнтраў? Аказваецца, што гэтыя адносіны не аднакі ня толькі ў розных асоб, яны не аднакі і пры розных відах пісьма. Ёсць асобы, каторыя належаць да зрокавага або да рухавага тыпу пісьма. У такіх асоб больш выяўлена дзейнасць зрокавага або рухавага цэнтру. Найболей моцная сувязь паміж цэнтрамі зрокавым і пісьмо-рухавым. Гэтая сувязь яшчэ больш павялічваецца, калі ў якасці зрокавых вобразаў выступаюць словы, азначаныя пісьмовым шрыфтам. Цэнтр слухавых вобразаў слоў больш моцна звязан з цэнтрам мова-рухавым. Наадварот, від напісанага слова слаба звязан з слухавым вобразам слова, а таксама і з прадстаўленьнямі аб рухах гаворкі. У сваю чаргу, прадстаўленьні рухаў, каторыя выконваюцца пры пісьме, слаба звязаны з слухавымі прадстаўленьнямі аб словах і з прадстаўленьнямі аб рухах гаворкі.

Той ці другі від пісьма, у залежнасці ад характару яго, патрабуе рознай ступені ўдзелу таго ці другога з адзначаных цэнтраў пісьма. Так, пісьмо самастойнае патрабуе найбольшага ўдзелу цэнтру гучавага вобразу слоў, цэнтру рухаў, гаворкі і рухаў рукі і толькі част-

каю, пераважна ў асоб зрокавага тыпу,—зрокавага асяродку. Наадварот, сьпісваньне патрабуе найбольшага ўдзелу зрокавага цэнтру. Письмо пад дыктоўку вымагае ўдзелу слухавага цэнтру і рухаў гаворкі, а потым ужо і другіх цэнтраў.

Апроч гэтых даных псыхо-фізыолёгіі письма, трэба мець на ўвазе досьледы ў сувязі з письмом у дарослых граматых і ў малаграматых. Аказваецца, што псыхо-фізыолёгія письма дарослага, які ў поўнай меры авалодаў „пісанаю моваю“, далёка не аднака з псыхо-фізыолёгіяй малага, каторы толькі што пачынае вучыцца пісаць. У той час, калі добра граматы піша адразу цэлымі словамі, пасылаючы адно намаганьне волі, адзін імпульс, каб напісаць слова або нават і цэлы сказ, дзіця павінна рабіць цэлы рад гэтых намаганьняў волі, каб напісаць адно слова: столькі, сколькі асобных рухавых элемэнтаў патрабуе напісаньне данага слова.

Пры асьвятленьні псыхо-фізыолёгіі письма мэтодыка і павінна разьвязаць галоўныя пытаньні навучаньня письму і правапісу. Перш за ўсё яна павінна даць адказ на такія пытаньні: як павінна вьясьціся навучаньне письму—сумесна з навучаньнем чытаньню ці асобна? Які павінен быць мэтод навучаньня письму—аналітычны ці сынтэтычны?

Па першым пытаньні ў мэтодычнай літаратуры ёсьць тры погляды: 1) сумеснае навучаньне чытаньню і письму; 2) навучаньне письму павінна йсьці раней навучаньня чытаньню; 3) навучаньне письму вядзецца пасля навучаньня чытаньню.

Першы з гэтых поглядаў нашоў сабе сталае заснаваньне ў гукавым аналітычна-сынтэтычным мэтодзе сумеснага навучаньня чытаньню-письму і мае сваю солідную гісторыю. Другі погляд выявіўся найбольш ярка ў мэтодзе Монтэсоры. Па гэтым мэтодзе дзеці раней навучаюцца пісаць, а ўжо чытаньню вучацца потым. Але ў сыстэме Монтэсоры письмо стаіць у самай цеснай сувязі з цэлым радам практыкаваньняў у разьвіцьці і ў выхаваньні мускулаў рукі нагул, а мускулаў пальцаў у прыватнасьці. „Нашы дзеці,—кажа Монтэсоры,—доўга падгатаўлялі сябе да письма. Ува ўсіх гэтых падгатоўчых практыкаваньнях рука гатавала сваю ўласную будучыну. Калі дзіця абмацвала гладкія і шурпатыя паверхні, калі яно вымала і ўстаўляла слупкі ў гнёзды брускоў, абводзіла пальцамі контуры геомэтрычных фігур,—рука практыкавалася ва ўзгодненых рухах, і цяпер дзіця імкнецца выявіць сваю практыку ў захапляючым сынтэзе письма“ (Монтэсоры, указаньне да майго мэтоду).

Трэці пагляд не зьяўляецца новым, але ў нашы дні ён высунуў у васобе Лінднера найлепшага свайго выказніка. Сумеснае навучаньне письму і чытаньню, здавалася-б, мае за сабою тыя даныя псыхофізыолёгіі письма, што сумесны ўдзел розных цэнтраў письма памагае ўтварэньню „письмовай мовы“, памагае больш сталым асоцыяцыям гэтай мовы. Але ў апошнія часы высунут прынцыпіяльны довад проці адначаснага навучаньня чытаньню і письму. Так лейпцыгскі пэдагог Лінднер указвае на поўнае нясупаданьне работ чытаньня і письма: чы-

таньне зьяўляецца работаю сэнсорнаю, або пачуцьцёваю, а пісьмо—работаю моторнаю, але цэнтры сэнсорны і моторны выяўляюць сваю чыннасць няроўнамерна—моторная дзейнасць заўсёды адстае ад сэнсорнай. Пісьмо павінна папераджацца выпрацаваньнем таго, што павінна быць напісаным, як мова папераджаецца набіраньнем матэрыялу для мовы. Разьдзельнае навучаньне пісьму і чытаньню, апроч чыста тэхнічных выгад і пераваг, можа быць апраўдана і з погляду агульна-пэдагогічнага і гігіэнічнага: як больш трудны від першапачатковых заняцьцяў у школе, пісьмо патрабуе няроўнамерна большых намаганьняў ад вучняў, а парушэньне гігіэнічных трэбаваньняў адносна сядзеньня пры пісьме можа шкодна адбіцца на здароўі дзяцей. Тэхнічныя выгады і перавагі разьдзельнага навучаньня, а таксама і погляды агульна-пэдагогічнага і гігіэнічнага характару прымушаюць выказвацца за разьдзельнае навучаньне пісьму і чытаньню.

Тут, разумеюцца, маецца на ўвазе навучаньне пісьму-рукапісу, а што датыча пісьма ў шырокім сэнсе, як уменьне значкамі абазначаць тое ці іншае слова, то такое пісьмо будзе неадлучна ад чытаньня пры ўсякіх спосабах навучаньня. Складаючы слова з перакідных картчак літар, дзеці тым самым і пішуць слова, а павяраючы зложанае—чытаюць. У мэтах адоленьня тэхнічных труднасьцяў пісьма Шапашнікаў у сваіх мэтодычных указаньнях „Жывыя гукі“ дае прадуманую і ўважліва распрацаваную сыстэму пісьма, як графічнага мастацтва. Ён злучае пісьмо з рысаваньнем, прадпасылаючы пісьму практыкаваньне ў рысаваньні.

Другое мэтодычнае пытаньне—як павінна вясьці навучаньне пісьму, аполітычным ці сынтэтычным мэтодам, у пэдагогічнай літаратуры разьвязваецца таксама розна. У большасьці выпадкаў ня толькі ў нас, але і ў эўропэйскіх школах навучаньне пісьму вядзецца сынтэтычным спосабам, г. зн. дзеці пераходзяць да пісьма слоў пасля ўвасеньня элемэнтаў літар, самых літар і ўжо тады прыступаюць да пісьма слоў. У амэрыканскіх школах навучаньне пісьму, як і навучаньне чытаньню, вядзецца спосабамі аналітычнымі, г. зн. дзеці йдуць не ад пісьма элемэнтаў, а ім адразу прышчапляюць навыкі пісьма цэлых слоў. Амэрыканскі мэтод пісьма мае на мэце адразу прывясьці дзіця да тыпу пісьма дарослага грамацкага, пасылаючы адзін волевы акт для напісаньня цэлага слова. Дасягаючы гэтым спосабам скарэй тэй мэты, якую ставіць сабе кожнае навучаньне пісьму, уменьню прышчапленьня навыку пісаць цэлыя словы, аналітычны мэтод найбольш трапна разьвязвае і пытаньне аб мэханічным усвоеньні правільнага пісьма: няправільна напісанага слова дзеці проста не пазнаюць, бо яны прывыкаюць бачыць слова ў пэўным яго выглядзе.

Але трэба заўважыць, што аналітычны мэтод мае і вельмі вялікія заганы: не прышчапляючы навыку мець дачыненне з асобнымі элемэнтамі напісанага слова, гэты мэтод не дае вучням крытэрыю для правэркі напісанага. Апроч таго, пры навучаньні аналітычным мэтодам будуць і тэхнічныя труднасьці: дзеля таго, каб пісаць адразу цэлыя

словы, трэба быць вельмі добра падгатаваным да гэтага, трэба прайсці цэлы рад практыкаваньняў у рысаванні. У амэрыканскіх школах ужываньне аналітычнага вымагаецца мэтаду самым характарам і прынцыпамі правапісу ангельскай мовы. Такім парадкам, пытаць, якім мэтадам вучыць пісаць, трэба разьвязаць так: на першых часох сынтэтычным мэтадам, прынцыпы-ж аналітычнага мэтаду скарыстаць на далейшых ступенях навучанья пісьму пры выпрацаваньні навыкаў правільнага пісьма.

Прыступаючы да разгляду спосабаў навучанья правапісу, трэба, перш за ўсё, аддзяліць пытаньні правапісу ад пытаньняў навучанья граматыцы і разглядаць іх як зусім незалежныя пытаньні і на граматыку ня трэба глядзець, як на дадатак да правапісу, што фактычна і было ў школах. Зьмешваньне пытаньняў правапісу з пытаньнямі граматыкі вельмі шкодна адбіваецца на выбары мэтаду навучанья правапісу і ўскладняе і без таго трудную справу навучыць пісаць правільна.

Што-ж такое правапіс, або орфографія? Правапіс—гэта ёсьць пэўная сыстэма правіл, якія ўстанаўляюць аднастайныя спосабы перадачы мовы ў гукавым пісьме. У васнове орфографіі могуць быць розныя прынцыпы: гістарычны, этымолёгічны, фонэтычны. Гэтыя прынцыпы могуць злучацца ў розныя камбінацыі. *Гістарычны* прынцып вымагае пісаць так, як пісалі даўней. Так у словах „работа“, „расту“ сучасная расійская орфографія патрабуе пісаць у першым складзе *a*, бо такім быў правапіс у пачатку расійскай пісьменнасьці. (Гэта орфографія не расійская, а стара-славянская). У нашым беларускім правапісе гістарычны прынцып не пасьпеў яшчэ ўтварыцца: наша сучасная беларуская пісьменнасьць зусім маладая, знаходзіцца толькі ў пачатку свайго разьвіцьця. *Этымолёгічны* прынцып дае правіла: пісаць словы згодна іх паходжэньню, згодна з гісторыяй мовы. *Фонэтычны* прынцып—пісаць так, як вымаўляецца. Паступовае правядзеньне гэтага прынцыпу зрабіла-б непатрэбным і самы правапіс. Але правесці дакладна гэты прынцып нельга, бо той правапіс, які будзе фонэтычным для аднаго дыялекту мовы, можа ня быць фонэтычным для другога дыялекту тае-ж мовы. (Н. Д. Глядзі „Літаратурная энцыклёпэдыя, т. I Выд. Фрэнкель, Ленінград—Масква 1925 г., стар. 541).

„Датрымаць фонэтычнага прынцыпу да канца—немагчыма. Немагчыма гэта ўжо дзеля таго, што няма такой азбукі на сьвеце, каб можна было дакладна перадаць на пісьме ўсе гукі нашае мовы“. (Язэп Лёсік. „Беларускі Правапіс“. Дзярж. Выд. Беларусі, 1925 году, прадмова).

У васнове беларускага правапісу паложаны прынцыпы: 1) фонэтычны, 2) этымолёгічны, 3) прынцып традыцыі, 4) прынцып напісанья чужаземных слоў (тая-ж прадмова). Сюды трэба было-б дадаць і прынцып напісанья складаных слоў. Такім парадкам у васнове беларускага правапісу знаходзім пяць асобных прынцыпаў. Ужо адно гэтае мноства прынцыпаў складае труднасьць навучанья правапісу. Насьпявае патрэба ў пераглядзе гэтага правапісу, патрэба ў яго рэформе, і мо

спадзявацца, што перагляд нашага правапісу і будзе зроблен у нядоўгім часе. Але ніякая рэформа ня можа зрабіць правапіс настолькі простым, каб навучаньне яму стала зусім лёгкаю задачай. Мы ведаем, насколькі трудным быў расійскі правапіс, сколькі часу адбірала ад школы яць. Урэшце была зроблена рэформа, літару яць выкінулі, спросьцілі правапіс прыметнікаў, займеньнікаў, прыменьнікаў і інш. Бясспрэчна, гэтая рэформа вельмі значна палегчыла работу настаўніка і вучняў у школе. Але калі мы спытаем: ці лёгка даецца рэформаваны правапіс у расійскіх школах? Ці граматына пачалі пісаць вучні пасля рэформы правапісу?—адказ будзе адмоўны.

„Состояние орфографической грамотности в наших школах внушает невольные опасения за целостность нашего литературного языка, за целостность нашей культуры. Безграмотность из школы течет широким потоком, захватывает все новые и новые области, проникает всюду. Улицы пестрят сейчас безграмотными надписями, плакатами“.

„Орфография в школе как была, так и осталась „школьным бедствием“.

„Зло сейчас настолько широко охватило школу, что—по откровенному признанию учителей—руки у них невольно опускаются“. Родной язык в школе. (Научно-педагогический сборник под редакцией А. М. Лебедева и В. Ф. Переверзева № 8, Ленинград, 1925 г. К вопросу об орфограф. безграмотности, стр. 98).

Аб чым гэта сьведчыць? Аб тым, што справа тут не ў рэформах правапісу, ніякая рэформа не навучыць пісаць граматына, а справа ў самых мэтодах навучаньня, гэта адно, а другое—трэба зьвярнуць належную ўвагу на орфографію, трэба адвясці на гэта болей часу, чаго не дае сучасная школьная праграма. Вось чаму, вітаючы рэформу правапісу, нельга не згадзіцца з проф. Томсоном, што ніякі правапіс не даецца бяз доўгіх практыкаваньняў, а дзеля гэтага, па думцы проф. Томсона, ня так можа дапамагчы правапісу тая ці іншая рэформа яго, як рэформа навучаньня правапісу.

Каб выясьніць пытаньне, якому прыёму навучаньня правапісу трэба аддаць перавагу, трэба разабрацца ў тым, якое значэньне для усвоеньня навыкаў правільнага пісьма маюць такія фактары: 1) правільна ўспрынятае слухам слова; 2) правільнае вымаўленьне слова; 3) від напісанага слова; 4) рух, што выконваецца пры пісьме, і 5) якое значэньне мае веданьне правіл правапісу.

Найноўшымі досьледамі ў галіне псыхофізыялёгіі пісьма дана навуковае асьвятленьне пытаньням навучаньня правапісу, у прыватнасці навукова асьветлена пытаньне аб тэй ролі і значэньні, якія маюць азначаныя фактары. Раней, калі гэтыя досьледы ня былі зроблены, педагогамі-практыкамі высоўваліся тыя ці іншыя з гэтых фактараў на аснове іх практыкі, іх назіраньняў і згодна з тым, за які з пералічаных фактараў прызнавалася значэньне, і рэкамендаваўся той ці іншы спосаб навучаньня правапісу. Калі прыдавалася значэньне правільна пачу-таму слову або правільнаму яго вымаўленьню, то вяліся практыка-

ваньні ў правільным вымаўленьні і ўчуцьці слова, у гукавым аналізе слоў. Адным з відных спосабаў навучаньню правапісу і быў у гэтым выпадку дыктант. Калі большае значэньне прыдавалася віду напісанага слова, то патрабавалася практыкаваньне ў разглядзе напісаных слоў, адгэтуль выходзіла сьпісваньне, як спосаб навучаньня правапісу. Калі-ж правапіс ставіўся ў цесную сувязь з веданьнем правіл правапісу, то дзяцей прымушалі вывучаць гэтыя правілы з іх няўхільнымі выключэньнямі. Часамі сьпісваньне ўжывалася з дыктоўкаю і поруч з гэтым вялося практыкаваньне ў выпраўленьні сумысьля ўзятага няправільнага тэксту, або канографія.

Калі прыняць пад увагу тое, што дае псыхофізыолёгія пісьма, то стане ясным, што такія прыёмы навучаньня правапісу, сьпісваньне і канографія, нельга дапускаць, бо яны ўзаемна зьнішчаюць друг друга: даючы дзецям сумысьля няправільны тэкст, мы зьнішчаем тое, чаго хацелі дасягнуць сьпісваньнем з правільнага тэксту.

Сярод навейшых досьледаў па псыхофізыолёгіі пісьма асабліваю популярнасьцю карыстаюцца экспэрымэнтальныя досьледы нямецкага вучонага пэдагога Лая.

Вялікае значэньне ў справе навучаньня правапісу Лай прыдае пісьмо-рухаваму процэсу. У васьнову свае тэорыі пісьма Лай кладзе вучэньне аб рухавых адчуваньнях.

Гэтыя адчуваньні рухаў бываюць дваякія: актыўныя і пасыўныя. Актыўныя адчуваньні залежаць ад нашай волі, іх можна назваць адвольнымі. Адчуваньне пасыўных рухаў ад нашай волі не залежаць. Адчуваньне актыўнага руху папэраджаецца прадстаўленьнем аб самым руху, які мае выявіцца, адбыцца. Апроч таго, у выяўленьні руху ў нас зьяўляецца сухажыльнае пачуцьцё, як вынік сьцягваньня мускульнага сухажыльля. Адчуваньне актыўных рухаў мае пэўнае значэньне: дзякуючы яму мы пераносім увагу на самы кірунак руху раней, чым ён пачаўся, і можам падпарадкаваць яго нашай волі. Дакладнасьць гэтага папярэдняга разьмеркаваньня велічыні і сілы рухаў залежыць ад ступені іх паўторнасьці. Гэта паўторнасьць рухаў робіць іх настолькі звычайнымі для нас, што яны выяўляюцца аўтаматычна і не даходзяць да нашай сьвядомасьці. Каб давесці значэньне прывычных рухаў, Лай дае прыклад аднаго скрыпача, каторы часамі з прычыны свае хваравітасьці ўпадаў у часе ігры ў стан няпрытомнасьці, але і ў стане няпрытомнасьці ён прадаўжаў іграць, ня зьбіваючыся з такту. Адчуваньне руху мае яшчэ і тое значэньне, што памяць аб іх захоўваецца лепш і мацней, чым памяць аб зрокавых і слухавых прадстаўленьнях. З часам мы забываем ліцы, малюнкi, мэлёдыі, але хто ў юнацтве ўмеў езьдзіць на канькох, той будзе езьдзіць на іх і праз доўгі час.

Гэтую тэорыю аб рухавых адчуваньнях Лай дапасоўвае да задач навучаньня правапісу.

Асабліва важкімі для навейшай пэдагогікі аказаліся досьледы Лая адносна правапісу. Аказваецца, як даводзяць досьледы Лая, што зрокавая дыктоўка (пісьмо з папярэднім чытаньнем тэксту) дае ў тры

разы меней памылак у параўнаньні з дыктоўкаю па слуху, а сьпісваньне дало ўшэсьцера меншую колькасьць памылак у параўнаньні з слухавым дыктантам. Колькасьць памылак пры сьпісваньні з рукапіснага тэксту зьменшваецца ўдвойчы ў параўнаньні са сьпісваньнем з друкаванага тэксту, г. з. што сьпісваньне з рукапіснага тэксту дае ў 12 раз меншую колькасьць памылак у параўнаньні з слухавым дыктантам.

Другі нямецкі вучоны пэдагог Мэйман, у сваіх лекцыях па экспэрымэнтальнай псыхолёгіі крытыкуе тэорыю і досьледы Лая. Мэйман не прыдае такога важнага значэньня рухам адчуваньням у справе навучаньня правапісу, бо нават надворны характар пісьма залежыць не ад рухаў рукі, а ад мозгу. Затым пры аналізе процэсу пісьма, трэба прыняць пад увагу тую абставіну, што гэты процэс ёсьць акт волі, і рознасьць волевых імпульсаў, патрэбных для напісаньня слова, складае псыхолёгічную розьніцу паміж пісьмом грамацкага і малаграмацкага. Не прыдаючы рашучага значэньня рухам рукі ў процэсе пісьма наогул, Мэйман адмаўляе таксама іх выключную важнасьць і ў навучаньні правапісу, дзе маюць значэньне ня самі рухі, а злучэньне гэтых рухаў з бачаньнем слоў, прычым гэтае бачаньне і зьяўляецца пераважным момантам. Рухі-ж пры пісьме дапамагаюць у тым сэнсе, што прымушаюць пісьмніка, крок за крокам, пры напружанасьці ўвагі грунтоўна аналізаваць і стала замацоўваць вобразы слоў.

Перавагу зрокавых прадстаўленьняў над рухамі ў графічнай памяці Мэйман даводзіць на простым досьледзе. Калі мы нарысуюм з заплюшчанымі вачамі складаную фігуру або ломаную лінію і, не расплюшчваючы вачэй, папрабуем нарысаваць яе другі раз, кіруючыся рука-рухамі прыпамінаньнямі, то другая фігура ня будзе тое-самаю з першаю. Будзе памылка, але не ў такой ступені, калі мы адновім па адных зрокавых прадстаўленьнях якую-небудзь злучную фігуру, нарысаваную ня намі. Але калі мы зрысуюм фігуру, глядзячы на яе, а затым нарысуюм яе па памяці, то такія рыскі будуць вельмі падобны. Дзеля гэтага зрокавыя ўражаньні, падтрыманыя рухамі прадстаўленьнямі, вельмі важны для замацаваньня графічнай памяці.

Крытыкуючы досьледы Лая адносна сьпісваньня, Мэйман кажа, што сьпісваньне дае лепшыя вынікі ня з прычыны асаблівай важнасьці рухаў прадстаўленьняў, а дзеля таго, што пісьмнік прымушаецца да дакладнага зрокавага аналізу формаў, патрэбнага для выяўленьня самых рухаў. Такім чынам, бачаньне слоў бярэ падтрыманьне ад рухаў пісьма, і вынікам гэтага і ёсьць дакладнае замацаваньне зрокавага вобраза. Затым Мэйман адзначае вялікае значэньне ў справе правапісу, удзел у процэсе пісьма прылад мовы. Дзеля гэтага, кажа Мэйман, можна дабіцца добрых вынікаў, калі дзецкі будуць разглядаць напісаныя словы і ўтой-жа час аналізаваць пры вымаўленьні, вынікам гэтага і будзе аналізуючае сьпісваньне. Найлепшым мэтам навучаньня правапісу Мэйман знаходзіць такі: бачаньне слоў з аналізуючым сьпісваньнем, падтрымліваемым аналізуючым вымаўленьнем. Адносна права-

пісных досьледаў Лая Мэйман заўважае, што гэтыя досьледы рабіліся ня зусім дакладна і рабіліся на штучным матэрыяле.

Такім парадкам, розьніца паміж Лаем і Мэйманам толькі ў тэорытычных прадпасылках, а не ў практычных вывадах.

Адзначанья вынікі досьледаў у справах правапісу ў поўнай меры пацьвярджаюць даныя псыхофізыялёгіі пісьма.

Пры сьпісваньні, асабліва з напісанага тэксту, у найбольшай узгодненасьці знаходзяцца зрокавы і рука-рухавы цэнтры „пісьменнай мовы“, г. зн. рухі вачэй пры ўспрыняцьці літарнага складу слова знаходзяцца ў поўнай згодзе з рухамі рукі. Наадварот, пры дыктанту слухавыя прадстаўленьні слоў не заўсёды бываюць узгоднены з відам напісанага слова і з рухамі рукі для напісаньня гэтага слова.

Значэньне веданьня правіл правапісу ў мэтодычнай літаратуры трактуецца парознаму. Большасьць мэтодыстых-пэдагогаў, асабліва пазьнейшага часу, не прызнаюць гэтага значэньня за веданьнем правіл правапісу. „Амаль ня ўсе думаюць,—кажа проф. Томсон,—што пісьменнасьць (граматнасьць) заключаецца ў веданьні, дзе якую трэба ставіць літару, і ў гэтым уменні ставіць правільна літары і заключаецца задача навучаньня правапісу. З гэтай прычыны, пры навучаньні правапісу ў школе прымушалі вывучаць правілы і словы, па якіх, пасля доўгага разважаньня, можна вызначыць, дзе якую трэба паставіць літару. Не зважаюць, што грамаатнасьць павінна быць у мускулах і нэрвах рукі, у рука-рухавых і зрокавых прыпамінаньнях. Прывучаючы думаць аб літарах, настаўнік проста перашкаджае набыцьцю грамаатнасьці, гэта значыць аўтаматычнага пісаньня, бо думаньне аб літарах будзе перарываць ход мысьляў пры пісьменным укладаньні.

Ня той грамаатны, хто ведае, дзе якая павінна быць літара, а той, хто піша, замячаючы літары толькі тады, калі іх напіша, і то толькі, як сустаўныя часьці слоў“.

І тым ня меней казаць, што веданьне правіл правапісу для задач навучаньня грамаатнаму пісьму ня мае ніякага значэньня, ня прыходзіцца. Папершае, уменне дапасавачь пэўнае правіла правапісу на практыцы ў тым ці іншым выпадку ўжо ёсьць некаторая работа мысьлі. Падругое, ня ўсе словы могуць увайсці ў круг правапісных практыкаваньняў вучня, каб можна было іх успрыняць зрокам і замацаваць іх правільнае напісаньне. З прычыны гэтага на практыцы могуць быць такія выпадкі, дзе здарыцца патрэба мець нейкую мерку, нейкі крытэрыў-норму, з якімі і трэба падысці для разьвязаньня таго ці іншага правапіснага пытаньня. А такою меркаю і можа быць тое ці іншае правіла правапісу.

Маючы на ўвазе даныя псыхофізыялёгіі пісьма і адводзячы малазначную ролю веданьню правіл правапісу, некаторыя пэдагогі нашага часу, у процілежнасьць даўнейшым захапленьням правіламі, высоўваюць, як ідэал правапісу, яго мэханічнасьць, адзіным-жа мэтодам навучаньня лічаць толькі сьпісваньне. У мэтодычнай літаратуры найноўшага часу пачынаюць зьяўляцца падручнікі, уложаныя „па Лаю“.

для гэтага сьпісваньня. Мысль—ня новая. Яшчэ ранейшыя пэдагогі і мовазнаўцы рэкомэндавалі гэты спосаб. Але больш удумныя і асьцярожныя пэдагогі, прызнаючы прынцыповы бок даных псыхофізыолёгіі пісьма, ня схільны прыдаваць такога выключнага значэньня сьпісваньню. У якасьці доваду проціў прыводзіцца справядлівая апаска, што мэханізаванае сьпісваньне будзе мець з погляду чыста пэдагогічнага адмоўнае значэньне, бо такая работа прытупляе здольнасьці вучняў. Прыкладам такога тыпу грамацеяў можа служыць Гогалеўскі Башмачкін, а таксама і канцэлярскія пісцы, каторыя шляхам сьпісваньня набывалі граматынасьць, але каторых ні адзін добры пэдагог не палічыць за ідэал граматынасьці для сваіх вучняў.

Ня глядзячы, аднак, на некаторую непагоджанасьць поглядаў у васобных вывадах экспэрэментальнай дыдактыкі, трэба лічыць цяпер стала ўстаноўленымі і навукова абаснованымі з погляду псыхофізыолёгіі пісьма такія прынцыпы:

1. *Дыктант слухавы*, асабліва паверачны, названы некаторымі пэдагогамі карным, ні ў якім разе ня можа служыць спосабам навучаньня правапісу. „Дыктаваць бяз шкоды для граматынасьці вучняў можна толькі тое, што вучні напішуць бязумоўна правільна“, кажа проф. Томсон у сваёй кнізе „Да тэорыі правапісу“.

З гэтаю формаю дыктанту ня трэба зьмешваць дыктовак, вядомых у мэтодыках пад назваю „перасьцерагаючых“ або „папярэджаючых“ і „навучальных“. Мэта такіх дыктовак—не праверыць ступень граматынасьці, а навучыць пісаць граматына. Такія дыктоўкі, правільна пастаўленья, у поўнай меры трэба ўжываць у школе, як адзін з спосабаў навучаньня пісаць граматына. Дыктоўкі такога тыпу некаторымі мэтодыстымі проста такі рэкомэндуюцца пераважна перад другімі відамі навучаньня правапісу. Так Чарнышоў, супастаўляючы дыктоўкі са сьпісваньнем, кажа: „Мы, разумеецца, цэнім разумную дапамогу (не залішнюю) вучню, але яшчэ больш цэнім умелае абуджэньне ў ім намаганьня, што зьяўляецца ў навучаньні адною з найболей важных асьветных умоў. З гэтата погляду дыктаваньне невялікіх, звязаных, добра падабраных тэкстаў зьяўляецца адным з вельмі патрэбных і незаменных школьных заняцьцяў пры навучаньні орфографіі“.

У вабарону дыктанту такога тыпу выступае і Алфераў у сваёй кнізе „Родная мова“. „Прадставім сабе,—кажа ён,—што аб'ём дыктанту невялік, мінут на 15—20 сярэдняга вучнёўскага пісьма; прадставім сабе, што выбіраюцца не складаныя пэрыоды, а наадварот, простыя сказы на вядомыя дзецям правілы, прычым усё невядомае ім наўперад аб'ясняецца; прадставім, што дыктуецца не аднатонна, а ясна, проста і выразна, адкінем усе выпадковыя злоўжываньні і няправільнасьці, каторыя могуць перакрывіць якую ўгодна работу,—і што-ж у нас астаецца? У нас астаецца вось што: дзіцяці задана зусім па яго сіле і здольнасьцях задача; яно пастаўлена ў такія ўмовы, каторыя даюць яму магчымасьць правільна разьвязаць задачу. Правільнае яе разьвязаньне дае яму вялікае моральнае задавальненьне—такога роду,

чаго ня можа даць ні сьпісваньне, ні перасьцерагаючы дыктант. Разьвязваючы гэтую задачу, дзіця напрактыкоўвае сваю волю і само прывярае ступень свае граматысьці, а мець сапраўдную пэўнасьць у сапраўдным веданьні прадмету вельмі радасна і важна. І вось, калі так паглядзець на дыктант, то наўрад ці можна выкінуць яго, як гэта хочучь зрабіць цяпер вельмі многія, з ліку прыёмаў у навучаньні правапісу“.

Да гэтага яшчэ трэба дадаць, што запісваньне пад дыктоўку нельга ўхіліць ніякім чынам. Калі дзеці і ня будуць пісаць пад дыктоўку наўмысьля падабранага орфографічнага матэрыялу, то ім прыдзеца запісаць той матэрыял, каторы зьявіцца, як вынік іх калектыўнай работы. Такім матэрыялам можа быць тое ці іншае пастаўленьне, тья ці іншыя правілы іх школьнага жыцьця.

2. *Бясспрэчна даведзенымі трэба лічыць прынцып папярэджваньня памылак*, або недапусканьне няправільных зрокавых і рукарухавых адчуваньняў: паўторныя і заўсёды правільныя адчуваньні спрыяюць паглыбленьню іх сьледу ў памяці—у даным выпадку зрокавай і рукарухавай. Наадварот, розныя прадстаўленьні зьнішчаюць адно другое. Адгэтуль і зразумела, чаму няможна карыстацца, як спосабам навучаньня правапісу, так званую какографіяй, або практыкаваньнем у папраўленьні сьвядома няправільна напісаных слоў. Кожнае адчуваньне, як-бы яно ня было нязначным, пакідае сьлед у памяці, і, такім парадкам, пабачыўшы, а тым болей напісаўшы няправільнае слова, замацоўваецца няправільнае прадстаўленьне, і ў далейшым перадвучнем будзе падвойная работа: забыць няправільнае і запомніць правільнае ўражаньне. Практыкаваньне ў какографіі, як заўважае проф. Томсон, можа мець сэнс хіба толькі пры падгатоўцы корэктароў.

Гэты від практыкаваньня знашоў свайго абаронцу ў асобе вядомага пэдагога-мэтодыстага нябожчыка Флёрава, каторы высоўвае так званы „корэктурна-сэнсавы мэтод“ навучаньня правапісу. У гэтым мэтодзе папраўленьне памылак у перадруках, спэцыяльна для гэтага зробленых, займае значнае месца. На какографію ў значнай меры падобны і вельмі пашыраныя практыкаваньні ў так званым зрокавым дыктанту, або ў сьпісваньні слоў з пропускам літар або з заменаю іх якімі-небудзь значкамі — +, — і г. д. Усе такія практыкаваньні маюць той недахват, што даюць нязвычайныя, дзіўныя ўражаньні ад слоў і супярэчаць правільнаму ўспрыняцьцю зрокавых вобразаў.

3. Навейшыя мэтодыстыя асаблівую ўвагу аддаюць пры навучаньні правапісу сьпісваньню. На сьпісваньне, як на адзін з галоўных спосабаў замацаваньня правільных навываў пісьма, указвае і праграма Наркамасьветы. Але гэты від орфографічных практыкаваньняў патрабуе пэўнай мэтазгоднай арганізаваньнясьці. Тут перш за ўсё трэба паклаціцца, каб дзеці з самых першых часоў навучаньня сьпісвалі цалком, а ня літару за літараю: толькі пры такіх умовах у іх выпрацоўца навывкі злучных рухаў рукі, патрэбных для напісаньня цэлага слова. Тут

можна карыстацца такім прыёмам: калі дзеці пачынаюць пісаць, настаўнік піша на відоку ўсяе клясы на дошцы, а дзеці прыглядаюцца да рухаў рукі настаўніка. Пішацца кароценькі сказ, або слова. Дзеці ўважліва перачытваюць напісанае, запамінаюць нарысы слова. Пасьля гэтага настаўнік сьцірае напісанае, каб дзеці не копіявалі адну літару за другою, і дзеці змушаны будуць пісаць цэлымі словамі. Напісанае настаўнікам можна чым-небудзь завешваць, каб дзеці потым маглі параўнаць і праверыць свой тэкст.

Задача далейшае арганізацыі сьпісваньня складаецца з таго, каб з пэўнымі злучнымі рухамі рукі, патрэбнымі для напісання цэлага слова, былі стала злучаны і прадстаўленьні аб значэньні пэўнага слова. Другімі словамі, трэба ўхіліць мэханічнасьць у рабоце, дадаць ёй пэўны сэнс, трэба зацікавіць дзяцей работаю сьпісваньня. У нас пакуль што ў гэтым сэнсе яшчэ нічога ня зроблена, няма такіх спецыяльных падручнікаў-дапамог для настаўніка, як трэба вясьці сьпісваньне, няма сыстэматычна ўмяркованага матэрыялу. Багата зроблена ў гэтым сэнсе для расійскіх шкёл. Можна ўказаць на „наглядные уроки письма“ Флёрава.

У гэтых навочных лекцыях пісьма даецца тэкст для сьпісваньня. Разам з тэкстам даюцца і рысункі да тэксту. Гэтыя рысункі ажыўляюць тэкст, дадаюць яму сэнс і зацікаўліваюць дзяцей. Поруч з гэтым даюцца і поўныя задачкі для самастойнага пісьма, прычым папярэдня ўхіляюцца тыя памылкі, якія маглі-б дапусьціць дзеці.

У васнову Флёраўскіх лекцый навочнага пісьма паложаны прыцыпы: 1) дзеці не павінны пісаць ніводнага слова, не прадстаўляючы таго, што яны пішуць; 2) пісьмо павінна вясьціся так, каб дзеці не рабілі памылак і 3) больш разгону для дзіцячай самадзейльнасьці.

Выходзячы з вывадаў экспэрымэнтальнай пэдагогікі, зробленых проф. Мэйманам, што найлепшым правапісным мэтодам зьяўляецца бачаньне слова з аналізуемым сьпісваньнем, падтрыманым аналізуемым вымаўленьнем, Флёраў імкнецца да таго, каб падручнік, з каторага сьпісвае вучань, няўхільна прымушаў яго, пры ўсьвядомленьні таго, што перапісваецца, яшчэ і да вымаўленьня, да аналізу таго слова, каторае перапісваецца. Гэтага ён і хоча дасягнуць у сваіх навочных лекцыях пісьма пропускам літар у слове, для якога даецца рысунак. Прапушчаная літара, па думцы Флёрава, змусіць вучня звярнуць увагу на склад слова, прааналізаваць і прадставіць яго, як рад гукаў і літар.

Каб сьпісваньне было сьвядомым, само сьпісваньне ставіцца такім парадкам:

А. Тэкст для сьпісваньня трэба даваць невялікі, бо ўсякае ўражаньне астаецца ў памяці тым даўжэй, чым больш яно сьвежа: доўгія ўражаньні томяць і сьвежасьць страчваецца.

Б. Разьмер літар павінен быць буйным, а самае сьпісваньне вядзецца ўважна, акуратна, павольна. Вымагаць пры гэтым прыгоства пісьма, каліграфіі ня трэба, бо тады дзеці будуць аддаваць увагу

асобным літарам, а гэта адхіліць іх ад вобразу слова і ня будзе спрыяць выпрацаванню тыпу пісьма дарослага граматынага. Трэба пісаць выразна, ясна, чытэльна.

В. Характэрныя для слова ў адносінах правапісу літары і складды можна падчыркаваць, прычым гэтае падчыркванне павінна быць акуратным, каб рыска ня выходзіла за межы таго, што падчыркаецца. Гэта мае сваёю мэтай зьвярнуць большую ўвагу на тое, што падчыркаецца.

Г. Пры адбіранні работ трэба патрабаваць ад вучняў аб'ясненне, чаму тое ці іншае слова напісана так, а ня іначай.

Д. Каб выклікаць большую актыўнасць у работах дзяцей пры сьпісваньні і ўхіліць механічнасьць, можна карыстацца вольным сьпісваньнем. Робіцца гэта так. Прачытаўшы ўголос і цалком увесь сказ, дзеці ўнікаюць у сэнс сказу, робяць правапісны разбор, прыглядаюцца да нарысаў кожнага слова, затым ужо, ня гледзячы ў тэкст, пішуць цалком увесь сказ, не ганяючыся за тэкстуальнаю дакладнасьцю. Пачаўшы такое сьпісваньне з кароценькіх сказаў, можна паступова ўскладняць тэкст і нават перайсьці да пісьма невялічкіх сказаў, цэлых артыкульчыкаў, зрабіўшы наўперад папярэдні разбор з боку зместу і правапісу слоў. Чым далей будзе йсьці ўскладненьне сьпісваньня, тым болей яно будзе прыбліжацца да самастойнага запісваньня ўсвоенага зместу.

Такая пастаноўка сьпісваньня ўсё больш і больш будзе надаваць характар гэтай рабоце пажаданага тыпу вольнага запісваньня сваіх мысьляй. Трэба мець на ўвазе, каб пастаноўка навучаньня правапісу ня вырадзілася ў вузка-спэцыяльны від работы.

Ступень граматынасьці павінна вызначацца ня ўменьнем пісаць штучна падабраныя словы і сказы, а ўменьнем граматына складаць свае мысьлі пры адвольным пісьме. Адгэтуль трэба паставіць у цесную сувязь навучаньне правапісу з навучаньнем правільна складаць свае мысьлі на пісьме.

Пераходнаю ступенню пісьменных заняцьцяў паміж спецыяльна орфографічнымі практыкаваньнямі і вольным складаньнем сваіх мысьляй зьяўляецца так званая „свабодная дыктоўка“.

„Свабодную дыктоўку“ ўводзіць Флёраў. Ён дае і самую тэхніку, як вясці яе.

Аб гэтай дыктоўцы звычайна аб'яўляецца напярэдадні. Самы-ж матэрыял для дыктоўкі не паведамляецца. На папярэднія лекцыі паўтараюцца правілы, на каторыя даецца дыктоўка. Лекцыя дыктоўкі пачынаецца некалькімі пытаннямі.

Гэтыя пытаньні накіроўваюць мысьлі дзяцей на змест таго матэрыялу, які будзе дыктавацца. А потым чытаецца ўвесь расказ без перапынак, чытаецца адзін раз. Потым даецца кароценькі перапынак і пачынаецца чытаньне па частках. Кожная частка чытаецца таксама адзін раз. Чытаньне кожнае часткі папярэджаецца настаўнікам: „Слухайце я буду чытаць“. Чытаецца адрывавак невялікі—у 2—5 друкаваных

радкоў тэксту. Па прачытаньні адрывуку вучні зараз-жа і пішуць. Калі сустрачаецца ў дыктоўцы труднае слова, то яно выпісваецца на дошку. Калі ўсе дзеці скончаць пісаць адрывак, чытаецца наступны. Пасьля таго, як запішацца апошні адрывак, настаўнік забірае вучнёўскія работы. На наступных лекцыях некаторыя работы чытаюцца ў клясе, прычым вучні робяць свае ўвагі.

Памылкі звычайна не папраўляюцца. Настаўнік выпісвае іх для сябе, а потым далейшая работа дапасоўваецца так, каб гэтыя памылкі ўхіліць (У. Флёраў. „Свабодная дыктоўка“).

Стылістычныя пісьменныя работы.

Адна з самых важных задач, якія стаяць перад пачатковаю школаю і якія яна павінна развязаць правільна, ёсьць задача навучаньня талкова складаць свае думкі на пісьме. Мэтодыкі роднае мовы звычайна разглядаюць гэты від пісьма, як пісьмо вышэйшага парадку. А між тым школьная практыка паказвае, што гэты вышэйшы від пісьма далёка не карыстаецца тою ўвагаю, якую ён справядліва заслужвае, бо ў практычным жыцьці ўменьне правільна, дакладна, ясна і проста запісаць свае мысьлі на паперы мае вельмі важнае значэньне. Гэтае значэньне набывае яшчэ большай вагі цяпер, калі само сялянства і самі рабочыя ўзялі ў свае рукі будаўніцтва свайго жыцьця, калі ўсе формы гэтага будаўніцтва павінны прайсьці ня толькі праз іх рукі, але і праз іх галовы. Умець накідаць пэўны проект, напісаць даклад, зрабіць справаздачу,—усё гэта патрабуе навыку ясна і проста падыйсьці да справы, уменьня напісаць свае мысьлі зразумела для ўсіх. Стылістычныя-ж пісьменныя работы, ня глядзячы на сваю паважнасьць, часта засланяюцца другімі відамі пісьма ў школе і, галоўным чынам, работамі правапіснага характару. Да і самі мэтодыкі роднае мовы адсоўваюць на задні плян стылістычныя работы, ня глядзячы на тое, што гэтыя заняцьці—„работы вышэйшага парадку“.

Звычайна мэтодыкамі рэкомэндуюцца такія формы практыкаваньняў у складаньні мысьляй на пісьме: 1) складаньне прачытанага па пытаньнях; 2) складаньне прачытанага з захаваньнем пляну і формы; 3) складаньне з захаваньнем пляну, але са зьменаю формы (дыалёгічную—монолёгічнаю і наадварот); 4) складаньне прачытанага са зьменаю пляну і формы (расказ вуснамі аднае з дзейных асоб); 5) скарачэньне прачытанага (конспэктаваньне); 6) пашырэньне сьціслага расказу; 7) вышуканьне зьместу і складаньне па пляну прачытанага; 8) выцяг частак цэлага; 9) складаньне расказу або апісаньне па даным матэрыяле і пляну (на аснове некалькіх прачытаных матэрыялаў); 10) самастойнае складаньне на даную тэму.

Разглядаючы гэту паступовасьць, у якой ідуць практыкаваньні ў складаньні сваіх мысьляй, мы бачым, што ўсе гэтыя практыкаваньні вельмі мала адводзяць месца самадзейнасьці дзяцей. Зусім наадварот—нашым шаблённым і традыцыйным спосабам вядуцца стылістыч-

ныя практыкаваньні ў амэрыканскіх школах: там адразу пачынаюць з вольнага складаньня сваіх мысьляй, а тэмамі для гэтага складаньня бяруцца падзеі з жыцьця самых дзяцей, іх беспасярэднія ўражаньні. Найболей звычайнаю і популярнаю формаю складаньня зьяўляюцца пісьмы.

Супастаўляючы прыёмы навучаньня пісьменнаму складаньню мысьляй у нашых і амэрыканскіх школах, мы бачым, што нашы мэтодыкі да гэтага часу аддавалі перавагі тэхнічнаму боку справы, а амэрыканская школа больш зварачае ўвагі на творчыя нахілы юнакоў-пісьменьнікаў. Мы баімся аддаць вучня ў яго творчых парываньнях свабоднай плыні яго гутаркі, бо няпэўны ў яго яшчэ няўзмоцненых у тэхнічным сэнсе навыках мовы, асабліва пісанай.

Вось гэтыя два бакі—тэхнічны і творчы—і трэба адмежаваць адзін ад другога ў пытаньнях аб навучаньні стылістыцы.

Ставячы тэхнічныя мэты, мы дасягаем задачу далучыць дзяцей да тых умоўных і штучных нормаў мовы, якія характарызуюць літаратурную мову. Мы павінны выпрацаваць поўныя навыкі літаратурнага складаньня. Дасягаючы-ж мэты творчага разьвіцьця мовы, мы цэнім, галоўным чынам, асабовыя выяўленьні ў формах слоў вынікаў самастойнай, актыўнай пераапрацоўкі назіраньня або перажываньняў маленькага пісьменьніка.

Сакрэт выкладаньня роднай мовы і заключаецца ў тым, каб найсьці правільныя адносіны ў дасягненьні той ці іншай мэты і не забываць ніводнай з адзначаных старон у выражэньні мысьляй дзеля выключнай увагі адной з іх.

Захапляючыся ідэямі „амэрыканскага мэтоду“ ў пытаньнях пачатковага выкладаньня наагул, многія з настаўнікаў схільны часта пераймаць гэты мэтод, упускаючы з вяду розьніцу ў агульных умовах амэрыканскага і нашага жыцьця і асабліва ў ступені разьвіцьця дзяцей-школьнікаў. Праўда, трэба прызнаць, што амэрыканскі мэтод скараэй дасягае мэты прывучыць дзяцей да самастойнага складаньня сваіх мысьляй, даючы дзецям больш цікавы матэрыял, чым пры спосабе бясконцых перакладаў і перайначваньняў чужых мысьляй і выказаў, якія часта зусім не адпавядаюць дзіцячай псыхолёгіі і ня лічацца з перажытым і перачутым дзецьмі. Але калі-б мы прынялі цалком амэрыканскі мэтод у пытаньнях навучэньня стылістычным работам і пачалі-б практыкаваньне з вольных складаньняў, хоць-бы і на самую даступную дзецям тэму, то напэўна мелі-б няўдачу, няўдачу ня толькі ў тым сэнсе, што рызыкавалі-б надоўга затрымаць набыцьцё правільных навыкаў орфографіі, але і самага ўменьня складаць свае мысьлі. І гэта зразумела: калі дзіця з інтэлігентнай ці ва ўсякім разе грамаднай сям'і паступае ў школу з некаторым запасам слоў і выразаў, то наша вясковае дзіця, паступаючы ў школу, мае вельмі нязначны запас слоў і выразаў. У гэтым сэнсе ў пэўнай ступені знаходзіць для сябе апраўданьне спосаб вясьці пісьменныя работы, які паказаны нашымі мэтодыкамі і пабудованы на пэўных дыдактычных прыпцыпах:

ад лёгкага да труднага, ад простага да складанага. Гэтым і можна вытлумачыць, чаму наша школа дае так мала месца і часу для вольнага складання сваіх мысляў.

І тым ня меней, калі ня прытрымлівацца вельмі строга залішніх патрабаванняў у сэнсе паступовасці стройнасці вядзення практыкавання ў навучанні стылістыцы, то лёгка можна абмінуць некаторыя этапы мэтадычных вымаганняў з тым, каб скараці прыступіць да практыкавання ў вусным складанні сыстэматычна пастаўленага і плянова праведзенага праз увесь курс пачатковай школы.

Значэнне развіцця вуснае мовы, як для выпрацавання ўмення складаць свае мыслі, так і само па сабе, асабліва рэкомэндуецца пэдагогічнаю літаратураю апошняга часу. У прыватнасці важнае значэнне „вусных складанак“ павялічваецца тым болей, калі мы прымем пад увагу некаторыя прынцыпы правапісу—ня пісаць няправільна,—то, відавочна, мы ня можам скора прыступіць да самастойнага пісьма. Трэба ва ўсякім разе даць хоць найболей простыя навыкі правапісу. Але ў той-жа час ня трэба ўпускаць з відоку і тае абставіны, што вельмі важна з першых-жа крокаў прывучыць дзяцей да складання сваіх мысляў. Вось тут і прыходзяць на дапамогу „вусныя складанкі“.

Гэты спосаб вядзення вусных размоў у мэтадычнай літаратуры і ў школьнай практыцы не зьяўляецца навіною. Такія размовы йшлі попlech з так званымі „прадметнымі лекцыямі, каторыя карысталіся шырокаю популярнасцю ў школах у 60-х і 70-х гадох. Але тады гэтым бяседам-размовам ставіліся другія задачы і толькі ў больш пазнейшыя часы на іх сталі глядзець, як на сродак развіцця вуснай мовы, і ім сталі надаваць спецыяльны характар бясед-складанак. Але трэба сказаць, што гэтыя бяседы-складанкі частаносяць выпадковы характар і ня злучаны пэўным плянам з агульным ходам заняццяў па навучанні роднай мове. Гэтымі бяседамі карыстаюцца для ажыўлення аднастайнасці заняццяў.

На гэтыя вусныя бяседы-складанкі трэба звярнуць большую ўвагу, іх трэба ўвесці ў заняцці роднаю моваю, прыдаўшы ім характар пляновасці і пэўнай мэтадычнасці і выкарастаць іх, як спосаб правільнай пастаноўкі навучання складання сваіх мысляў.

Да вусных складанак можна прывучыць дзяцей з самых першых момантаў іх школьнага жыцця. Мэтодыка першапачатковага навучання прадугледжвае так званыя ўступныя лекцыі, якія і маюць месца ў самым пачатку навучання. Поруч з бяседамі настаўніка аб парадках у школе, аб прадметах школьнага ўжытку можна вясці і вусныя складанкі. Матэрыяламі для такіх бясед зьяўляюцца рысункі. Настаўнік дае дзецям рысункі, карыстаючыся лемантарамі. У лемантарох гэтыя рысункі звычайна і даюцца. Адгортваецца старонка з рысункамі. На адзін расказ звычайна даецца некалькі рысункаў. Трэба ўгаварыцца з дзецьмі, у якім парадку будзе вясціся разгляд рысункаў. Рысункі даны, скажам, на тэму „Раніца вучня“. Вызначаючы змест кожнага рысунку, складаем цэлы род сказаў, звязаных паміж сабою адзінствам

зьместу. „Раніцаю Грыша ўстае. Грыша мыецца, Грыша сьнедае. Грыша чытае. Грыша піша“. Злучаючы гэтыя сказы ў адно цэлае, складаем такі расказік: „Раніцаю Грыша ўстае і мыецца. Потым ён сьнедае і садзіцца чытаць і пісаць“.

Як зьмест асобных рысункаў, так і зьмест звязанага расказу выказваюць самі дзеці, настаўнік толькі робіць патрэбныя папраўкі. У далейшым іх-жа ўласнымі выказамі зьместу просьценькіх рысункаў можна карыстацца для лічэньня слоў у мове, для раскладу мовы на словы, слоў на склады. Такім чынам з самага пачатку дзеці заняты сур'ёзнай, але ў поўнай меры даступнай і цікавай для іх работай. Самае азнаямленьне з прадметамі школьнага ўжытку, са школьнаю абстаноўкаю і са школьнымі парадкамі вядзецца ў сувязі з разгляданьнем рысункаў па якім-небудзь лемантары, у каторым і змяшчаюцца адпаведныя рысункі, і гэтыя бяседы йзноў-жа такі йдуць поруч з вуснымі складанкамі. Дзеці любяць разглядаць рысункі і па гэтых рысунках з даступным дзецям зьместам на першых часох лягчэй за ўсё працоўваюцца вусныя расказы. Матэрыялам для такіх бясед можа служыць любы багата ілюстраваны лемантар.

Пачынаючыся з простага, з абазначэньня, напр., прадмета, нарысаванага ў кнізе, адным словам, адным сказам, работа паступова ўскладняецца—дзеці пачынаюць складаць цэлыя расказы, спачатку простыя і кароткія, потым больш складаныя і пашыраныя. Для складаньня цэлых расказаў лепш браць такія расказы, каторыя распадаюцца ў сваіх асноўных момантах на некалькі адпаведных рысункаў. Значна трудней вясці складаньне вусных расказаў па адным рысунку, а дзеля гэтага такімі рысункамі можна карыстацца толькі тады, калі дзеці ўжо набудуць пэўныя навыкі ў гэтым сэнсе і разаюць вусную мову ў патрэбнай ступені.

Вусныя складаньні не павінны абмяжоўвацца толькі бяседамі па рысунках. Матэрыял для вусных бясед-складанак могуць даць і другія віды заняццяў роднаю моваю. Гэты матэрыял дадуць ня толькі тыя ці іншыя віды заняццяў па роднай мове—яго можна браць з гісторыі, географіі і прыродазнаўства: усім гэтым заняццям адводзіцца значнае месца і ім надаецца характар навочных прадметных бясед аб тым, што звязана з беспасярэднімі ўражаньнямі і назіраньнямі самых вучняў.

Пастаноўка лекцыі па прыродазнаўству, географіі, гісторыі ў пачатковай школе, пастаноўка, каторая вымагае самастойнага назіраньня вучняў, зьяўляецца асабліва спрыяльнай для мэт разьвіцьця вуснае мовы. Складаючы ў сувязнай форме пад кіраўніцтвам настаўніка вынікі сваіх назіраньняў, вучні падбіраюць уласныя словы і выразы для выказваньня гэтых назіраньняў, а ня толькі прыпамінаюць кніжныя словы і звароты, як гэта часта бывае пры перадачы зьместу прачытанага. Нават лекцыі па арытмэтыцы і тыя могуць даць многа зачэпак і матэрыялу для разьвіцьця вуснае мовы. Паўтарэньне ўмовы задачы, асабліва-ж прыдумваньне самымі дзецьмі задачак, або плянавае і паступовае выкладаньне ходу разьвязваньня задачы,—усё гэта паступовая

і натуральная зачэпка прывучыць дзяцей да гладкай вуснай мовы, калі толькі настаўнік не захоча штучна адгароджваць лекцыі арытмэтыкі ад лекцыі па роднай мове.

Пастаўленыя, такім чынам, плянава і сыстэматычна вусныя складаньні будуць вельмі добраю падгатоўкаю да пісьменных стылістычных работ. Але адгэтуль ня трэба рабіць вываду, што да пісьменных стылістычных практыкаваньняў можна прыступаць толькі тады, калі будзе прароблены цэлы рад практыкаваньняў у вусных складаньнях. Пісьменнае складаньне павінна далучацца да вусных паступова і з першых часоў навучаньня ў школе. Спачатку гэтыя практыкаваньні ў пісьменным складаньні вынікаў вуснае работы будуць насіць характар сьпісваньня і прытым з рукапіснага тэксту. Тут дзецям павінна, галоўным чынам, належаць вусная рэдакцыя—наўперад усяго-на-ўсяго аднаго-двух сказаў да рысунку, настаўніку—запіс на дошцы таго, што зложачь вучні. Гэты запіс робіцца пад дыктоўку вучняў на іх вачох. Дзеці глядзяць за рухамі рукі настаўніка пры напісаньні кожнага слова. Запісаны на дошцы настаўнікам тэкст расказу, зложаны самымі дзецьмі, яны і сьпісваюць у свае сшыткі. Тут ужо ня прыходзіцца казаць аб тым, што гэта будзе мэханічнае сьпісваньне чужых мысьляў і непродукцыйнае ў мэтах правапісу.

Паступова, калі тэкст расказу невялік, можна прывучаць дзяцей і да самастойных запісаў вуснай рэдакцыі іх расказу. Але йзноў-жа такі на першых часоў лепш настаўніку запісваць тэкст расказу на дошцы; вучні ўважна прачытваюць разы два гэты расказ, каб замацаваць у зрокавай памяці орфографічныя вобразы слоў, а потым ужо пішуць у сваіх сшытках, ня глядзячы на дошку, з якой запісаны настаўнікам тэкст сьціраецца або завешваецца. Гэты прыём, апроч чыста правапісных задач, прыгодзен тым, што дзеці і пры запісу расказу ў свае сшыткі, адносячыся вольна да тэксту расказу, могуць дапускаць некаторыя зьмены ў рэдакцыі тэксту. А гэта ўжо служыць натуральнаю пераходнаю ступеньню да незалежнага запісу тэксту, зложанага наўперад вусна пад кіраўніцтвам настаўніка.

Так, плянава вядучы вусныя, а поруч з імі і пісьменныя складаньні, можна і ў першыя тры гады школьнага курсу дабіцца ад дзяцей уменьня талкова складаць свае мысьлі ў больш-менш гладкай літаратурнай форме. А на чацьвертым годзе навучаньня можна ўжо вясць пісьменныя стылістычныя работы незалежна ад вусных. Вусная работа тут можа абмежавацца агульна-клясным абмеркаваньнем выбранай тэмы пад кіраўніцтвам настаўніка, улажэньнем пляну работы. Плян толькі адзначае асноўныя моманты складаньня і папярэджваньня памылак, якія маглі-б дапусьціць вучні. Пасьля некаторага практыкаваньня дзеці пішуць на даныя тэмы без папярэдніх падгатоўчых вусных работ.

Адным з важнейшых момантаў пры самастойных стылістычных работах ёсьць выбар тэмы, а дзеля таго на гэты бок і павінна быць зьвернута ўвага. Асноўным трэбаваньнем ад тэмы павінна быць адпа-

веднасьць яе дзіцячай психолёгіі, запасу адчутага і перажытага дзецьмі. Тэмы, каторыя не закранаюць псыхікі дзяцей, будуць толькі разьвіваць у іх нахіл да пустаслоўя.

У гэтым трэбаваньні даваць для стылістычных работ тэмы, дзецяў вядомыя, тэмы, якія блізка закранаюць дзіцячыя пачуцьці, перажываньні, іх непасрэдня назіраньні, сходзіцца пераважная большасьць пэдагогаў. Тут цікава адмеціць погляд нямецкага пэдагога Лемана, каторы зусім не знаходзіць магчымым пры назначэньні тэмы зварачацца да ўласных перажываньняў вучняў маладзейшых груп. Ён кажа, што гэтыя ўражаньні занадта нязначны і нясны, каб з імі можна было што-небудзь зрабіць для складаньня. У дзяцей няма, па думцы Лемана, і назіральнасьці: яны настолькі поўны беспасярэдняй жыцьця-радаснасьці, ахвоты да рухлівасьці, беганкі, што трудна дабіцца ад іх хоць-бы якога апісаньня, каторае сьведчыла-б аб іх назіральнасьці.

„Папрабуйце,—кажа Леман,—даць дзецяў напісаць аб якой-небудзь прагульцы. Чаго вы ад іх дачакаецеся? Гэта будуць нікчэмныя, наіўныя ўражаньні, вы будзеце чытаць:

„Калі мы прышлі, мы пасьнедалі; калі мы пасьнедалі, то мы пашлі гуляць; калі мы гулялі, то многа хадзілі. Калі мы пагулялі, мы селі зьесьці“ і г. д.

На аснове гэтага дзіцячага складаньня зрабіць такі вывад, які робіць Леман, значыць зрабіць памылку. У дзяцей ёсьць вострая назіральнасьць, у іх ёсьць і факты назіраньня, але выказаць іх дзіця ня можа. Малаграмаатны селянін, каторы мае вельмі значны запас слоў і багатае назіраньне і ўмее складна і прыгожа гаварыць, таксама акажацца ня лепшым пісьменьнікам, як і тыя дзеці, аб каторых гаворыць Леман. Дзеля таго, каб умець складна пісаць і адзначыць на пісьме больш важнае, трэба практыка, патрэбны навывкі пісьма, трэба разьвіць і псыхофізыялёгічныя цэнтры пісьма.

Практыкаю і назіраньнямі пэдагогаў замечана, што дзецяў трудней даюцца апісаньні, бо яны вымагаюць пэўнага аналізаваньня і менш адпавядаюць дзіцячай псыхіцы, чым апавяданьне, сьведкаю або ўдзельнікам якога зьяўляецца сам вучань. Ёсьць некалькі тыпаў выказваньня мысьляй. Досьледамі над выказваньнем, або вырашэньнем мысьляй у дарослых і ў дзяцей даведзена, што гэтыя тыпы можна зьвесці ў чатыры групы.

1. Тып апісальны, які толькі ўспрымае. Яго яшчэ называюць пасьўным тыпам.

2. Назіральны тып. Галоўнаю яго рысаю зьяўляецца імкненьне ахапіць і даць злучэньне, сынтэз.

3. Адчувальны тып. Асноўнаю яго рысаю зьяўляецца пачуцьцёва-спогадзь. Яму таксама ўласьціва нагляданьне над сувяззю і значэньнем таго, што ён бачыць.

4. Вучоны тып. На месца назіраньня ён ставіць факты.

Для ілюстрацыі гэтых тыпаў выражэння мыслі можна прывесці ўзоры складаньняў, напісаных прадстаўнікамі гэтых відаў выражэння па малюнку „Багацьце ў вінаградніку“. Гэтыя ўзоры прыводзяцца ў кнізе Алферава „Родной язык“.

Прадстаўнік 1-й групы піша: „На гэтым рысунку паказана—стары ў пасьцелі. Каля яго—тры юнакі, крэсла, маленькі хлопчык, маці з дзіцем на руках. Ззаду за ёю стаіць маленькая дзяўчынка, гадоў 9. Каля дзвьярэй стаіць жанчына з сабакам. На падлозе маленькая дзержаная калясачка і місачка“.

Тып назіральны: „Стары пачуў, што скоро памрэ, і пазваў да сябе дзяцей сваіх. Ёх было чацьвёра. Старшым тром было 17, 16 і 15 гадоў. Малодшы сядзеў на каленях у мацеры; другі залез на крэсла і слухаў старога. Стары казаў: „Дзеці мае! Не прадавайце куска зямлі, што дастаўся мне па насьледзтву ад бацькі: у гэтай зямлі законы грошы. Перакапайце зямлю, ператрасеце яе, і вы знойдзеце багацьце“. У той час, як ён казаў, служанка прынесла віна з шапы, а сабачка пазіраў за яе рухамі. Стары сказаў: не прадавайце зямлі, і вочы яго заплюшчыліся“.

Прадстаўнік III-й групы так апісаў рысунак:

„Гэтая смутная зьява адбылася ў беднай хатцы. На сваёй вельмі беднай пасьцелі ляжаў няшчасны селянін, у прадсьмертных муках. Слабым голасам ён сказаў сваім сыном: „Дзеці мае! харашэначка перакапайце зямлю, не пакідайце неперакопанай ні аднае мясьцінкі, прайдзеся ўсюды некалькі разоў рыдлёўкаю“. Каля пасьцелі стаяла маці, дзержачы дзіця на руках, другое дзіця пры пасьцелі бацькі ўслухвалася ў яго мудрыя словы. У доме панаваў смутак“.

IV. „Селянін, працуваючы блізкую сьмерць, заклікаў да сябе сваіх сыноў і малых дзяцей. Калі ўсе сабраліся, ён сказаў, што на яго полі схованы грошы і што пры некаторым стараньні іх можна знайсці. „Ідзеце,—сказаў ён ім,—будзьце мужнымі, і вы іх знойдзеце“. Дзеці перакапалі поле, але грошай не знашлі, а на другі год поле дало дубальтовы даход“.

Гэтыя вывады з досьледаў пэдагогаў адносна рознасьці ў тыпах выказваньня мысьляў на пісьме ў залежнасьці ад індывідуальных асаблівасьцяў пісальнікаў павінны ўнесці значную папраўку ў стала зложаны ў мэтодычнай літаратуры погляд аб адпаведнасьці розных формаў складаньня (апісаньне, апавяданьне, разважаньне) розным узростам. Маючы на ўвазе гэтыя вывады, трэба перш за ўсё даваць рознастайныя тэмы для стылістычных работ, каб задаволіць розныя тыпы вучняў. Нельга спадзявацца, каб на адну і тую-ж тэму адзінака добра напісалі ўсе вучні ў клясе. Трэба даваць або па некалькі тэм на клясу—3-4, а калі адну, то трэба ўносіць у яе пэўную рознастайнасьць у вадносінах зьместу і характару і самае важнае даваць яе ў такой форме, каб яна не разьлічалася толькі на адзін які-небудзь спосаб свайго разьвіцьця. Лепш формуляваць тэму ў форме пытаньня, а ня ў форме катэгорычнага палажэньня.

Так формуляваны, напр., тэмы для стылістычных работ у Алферава: Ці праўда, што адзін у полі не ваяка? Ці праўда, мэта апраўдвае сродкі? Няма прарока ў сваёй айчыне—чаму? Элемент пытання ў тэме ў большай ступені выклікае работу мыслі. Тэма ў форме тэзіса будзе больш спрыяць формальнаму разьвіццю тых ці іншых палажэньняў і найбольш будзе адпавядаць дзецям з навуковым складам мыслі, дзе на месца ўласнага назіраньня будзе проста гатовае веданьне, запазычанае з кніг.

Тэма для складаньня павінна заўсёды мець канкрэтны факт, канкрэтную зьяву. Такім фактам можа быць ня толькі якая-небудзь жыцьцёвая зьява, але і факт літаратурны. А такіх тэм знайсці можна многа.

Адносна папраўленьня пісьменных работ вучняў трэба сказаць, што, папершае, яно адбірае вельмі многа часу і энэргіі ад настаўніка і, падругое, вынікі гэтае затраты не аплачваюцца тою карысцю для справы, якую можна было-б чакаць.

У папраўленьні пісьменных работ адрозьніваюцца тры бакі: выпраўленьне з боку правапісу, з боку стылю і з боку зместу. Асабліва няцікава і ў той-жа час амаль безрэзультатнаю аказваецца работа ў сэнсе выпраўленьня правапісу. Падчыркнутая памылка ня толькі мала прынясе карысці, але можа быць часамі і шкоднай, лішні раз замацоўваючы няправільна напісанае слова. Таксама і выпраўленьне з боку стылю і зместу ня многа прынясе карысці маладым аўтарам, навязваючы ім ня іх стыль і ня іх змест.

Лепш было-б не падчыркаць кожную орфографічную памылку і не перарабляць стылю вучня, перачыркаваючы, такім чынам, сшыткі і псуючы іх выгляд, а на аўтара наводзячы пачуцьцё няпэўнасьці ў сабе. Лепш выпісаць для сябе тыповыя памылкі ў тых ці іншых адносінах і толькі тады рабіць іх прадметам сумеснага з клясяю разважаньня і выпраўленьня.

Тут можна карыстацца амэрыканскаю сыстэмаю выпраўленьня памылак, калі гэтае выпраўленьне ўскладаецца на самых вучняў. Пасьля таго, як работа будзе зроблена, настаўнік дае прачытаць вучням іх-жа работы. Пры першым чытаньні выключную ўвагу зварачаюць на зьмест сваіх работ, пры другім чытаньні—на стыль і сынтаксычны бок і пры трэцім чытаньні ўвага зварачаецца пераважна на правапіс. Пры гэтых чытаньнях вучні павінны часьцей зварачацца да настаўніка за дарадамі і аб'ясненьнямі ў тых ці іншых выпадках.

У той час, калі старая школа, у адпаведнасьці з агульным сваім кірункам, клапацілася больш аб тым, каб вучні ўсвоілі даны ім праграмаю матэрыял, ня лічачыся з тым, у якой меры зьяўляецца гэты матэрыял для вучняў блізкім і жывым, у адносінах стылістычных работ, важнейшаю сваёю задачай ставіла ўсваеньне поўнай тэхнікі пісьма,—новая школа аддае перавагу самастойна-творчым момантам у рабоце пэ выяўленьні ўнутраных перажываньняў у форме слова. У той час, калі старая школа многа часу адводзіла на пераказы, разьвівала

больш центры памяці дзяцей і карысталася гатовымі формамі і трафарэтамі мовы, новая школа, ставячы ў асяродак увагі слоўную творчасць, разьвівае центры мовы. Вось чаму новая школа і кладзе мову дзяцей у васнову навучання роднай мове і дае прастор у выбары тэм для стылістычных работ самым дзецям. Няможна, разумеецца, астаўляць бяз увагі тэхнічны бок работы па мове—у гэтых адносінах старая мэтадыка добра распрацавала прыёмы вядзеньня складання з боку яго тэхнічнага выказвання. Ня трэба прадстаўляць сабе справы так, што творчая работа выключае яе тэхнічны момант. Мы ведаем, колькі ўвагі адводзілі гэтаму моманту работы выдатнейшыя майстры слова, вялікія пісьменьнікі.

Няможна, з другога боку, аддзяляючы стыль ад зместу, дзяржаць увесь час вучняў на формальным моманце работы. Усякая-ж тэма, якая даецца або навязваецца дзецям, на жаль, разьлічае больш на гэты формальны момант, а не на свабодную творчасць. Такім парадкам, зноў паўстае пытаньне аб тым, якую-ж найлепшую форму для складання можна рэкамендаваць дзецям? З чаго пачынаць вучыць пісаць?

У гэтым сэнсе найлепшаю формаю трэба прызнаць пісем, або эпістолярную форму. Не дарма-ж так популярна яна ў амэрыканскіх школах. Нашы новыя школьныя праграмы таксама стаяць за гэту форму.

Удзел вучняў у школьных журналах зьяўляецца цяпер досыць звычайным і заслугоўвае вялікай увагі выкладчыка роднае мовы. Школьны журнал можа аб'яднаць цэлы школьны колектыў або, ва ўсякім разе, значную групу і даць пасільную работу вучням. Маючы ў сабе такія разьдзелы, як расказы, вершы, нарысы, рэфэраты, крытычныя нарысы, паштовую скрынку, загадкі, шарады і інш., журнал дае магчымасьць кожнаму выявіць сябе ў тым родзе літаратурнай творчасці, які адпавядае здольнасьці таго ці другога прадстаўніка пэўнай групы. А мастацкі бок выдання згуртуе вакол сябе дзяцей з адпаведнымі задаткамі. Такім чынам, кожны будзе заняты работаю ў журнале.

Задавальняючы патрэбы ў слоўнай творчасці, школьны журнал незаметна будзе дасягаць і тэхнічных мэт: стылю, правапісу і нават каліграфіі, бо рэдакцыйная камісія, кіруючы работаю журнала, павінна будзе паклапаціцца і аб надворным выглядзе і аб стылістычным і каліграфічным боку.

Калі настаўніку роднае мовы ўдалося-б стала наладзіць журнальную справу, то тым самым ён забясьпечыў-бы сабе актыўны ўдзел вучняў у работах па складанні мысьляй на працягу ўсяго часу школьнага жыцьця. Яму ня прышлося-б думаць над выбарам тэм: яны самі сабою выплывалі-б з патрэбы журнальнай справы, і гэта была-б жывая, творчая работа.

Радам з журнальнымі артыкуламі могуць зьяўляцца ў школьным жыцьці і ў школьных заняцях роднаю моваю і монаграфіі—у фор-

ме рэфэратаў, паведамленьняў, дакладаў,—на тэмы, зьвязаныя з навучаньнем у самых рознастайных галінах школьнага курсу, або зьвязаныя з экскурсіямі. Гэтыя работы будуць адрозьнівацца ад работ на даную тэму ў тых адносінах, што самі дзеці будуць браць іх па сваім выбары.

Што датыча днеўнікаў, то яны могуць мець дваякі характар: інды-відуальны, дзе аўтар піша для сябе больш інтымнае па зьмесьце, і аб'ектыўнага характару для свайго колектыву. Днеўнікі першага роду, дзе вучні запісваюць свае ўражаньні ад чутага і бачанага, свае перажываньні, будуць больш-менш асабістага характару, і з боку настаўніка трэба праявіць пэўны такт і чуткасьць, каб груба ня ўмешвацца ў чужое жыцьцё. Днеўнікі колектыўныя будуць вясцься і павінны вясцься пад кіраўніцтвам настаўніка. Гэта будуць днеўнікі клясы, дзе адбіваецца жыцьцё вучняў у школе, або днеўнікі-календары, дзе будуць адмячацца зьявы прыроды, або днеўнікі тых ці іншых работ у вагародзе.

Як бачым, стылістычныя работы можна арганізаваць шырока, цікава, карысна, дзе знойдуць сапраўднае выражэньне свае творчасьці маленькія пісьменьнікі.

Творчы дыктант.

Калі свабодны дыктант зьяўляецца пераходнаю ступенню ад навучаньня правапісу да навучаньня стылістычным пісьменным практыкаваньням, то так званы творчы дыктант яшчэ ў большай меры дапамагае набыцьцю правапісных навыкаў, і ў той-жа час гэты дыктант ёсьць пераважна спосаб разьвіцьця пісьменнай мовы вучняў.

У васнове яго ляжыць камбінаваны мэтад, якім экспэрымэнтальная психолёгія карыстаецца, як сродкам выпрабаваньня разумовай адарнасьці той ці іншай асобы. Творчы дыктант мае тое значэньне, што разьвівае фантазію, прымушаючы яе праходзіць пэўныя ступені прадстаўленьняў. У гэтых прадстаўленьнях ёсьць некаторы плян, у які і ўкладаецца той ці іншы зьмест. Такім парадкам, тут даецца прастор для самастойнай творчасьці, у чым і складаецца асаблівасьць гэтай формы пісьменных работ.

Схэма работы па гэтай форме такая:

1. Выясненьне правапісу пэўнай групы слоў. Падбіраньне прыкладаў вучнямі.
2. Выпіска слоў на дошцы.
3. Складаньне вучнямі сказаў, у якія павінны ўвайсьці патрэбныя словы. Запісваньне сказаў.
4. Складаньне расказу з тых сказаў, якія прыводзяць самі вучні. Расказ складаецца вусны—колектыўна.
5. Запісваньне вусна зложенага расказу ў сшыткі.

Невялічкі расказ запісваецца цалком. Расказ значны па сваіх разьмерах запісваецца скарочана.

Такая форма практыкаваньня мае тое значэньне, што гэтым практыкаваньнем набываюцца правапісныя навукі, уменне конспэктаваць расказ (запісаньне вуснага расказу ў сьціслай форме), павялічэньне запасу слоў, бо пры запісу вучні павінны знаходзіць як мага болей слоў на пэўнае правапіснае правіла і набыцьцё сынтаксычных навук, бо пад кіраўніцтвам настаўніка вучні павінны ставіць знакі прыпынку.

Творчы дыктант выклікае тыя фактары, якія, як даводзіць сучасная дасьледчая психолёгія, найбольш спрыяюць набыцьцю правапісных навук: а) зрокавы вобраз слова, б) мова-слухавое ўспрыняцьцё слоў і в) пісьмова-рухавы вобраз слова.

Задачкі.

1. Правапіс нескладовае літары *у*, калі яна стаіць асобна ці ў пачатку слова.

Прыдумайце некалькі слоў, што пачынаюцца з літары *у*.

Прыдумайце такія сказы, дзе-б літара *у* стаяла асобна ад слова (Я-ж *у* сьвеце толькі госьць, як і госьці ў сьвеце людзі. Ён усеўся на калодзе, ён *у* лесе, бы ў гасподзе). Прыдумайце такія сказы, дзе-б *у* стаяла пасля знакаў прыпынку. (*У* лузе, *у* полі, *у* лесе зьвініць песьня вясны). Прыдумайце кароценькі расказ, дзе-б літара *у* была ў пачатку слова, стаяла-б асобна ад слоў з канчаткам на зычны гук і з канчаткам на галосны.

Першае Мая.

У нас *у* сяле яшчэ за тры дні гатаваліся святкаваць Першае Мая. Убрали мы сваю школу ў зелень, *у* чырвань.

У дзесяць гадзін дня пашлі мы ў школу, пастроілі нас *у* рады. Пашлі на мітынг.

У глухіх вёсках, *у* мястэчках, *у* гарадох, — усюды святкуюць дзень Першага Мая. *У* гэты дзень усе рабочыя ўсяго сьвету выходзяць на вуліцу. *У* іх чырвоныя сьцягі. З чырвонымі сьцягамі, са сьпевам рэволюцыйных песень ідуць яны на мітынгі.

2. Прыдумайце некалькі сказаў, *у* якія-б увашлі словы: на мяжы, на гары, *у* цішы, *у* бары, *у* кашы, *у* салашы, на вогнішчы, на сонцы, *у* капцы.

Прыдумайце расказ, *у* які-б увашлі гэтыя сказы.

(Правапіс іменьнікаў *у* месным склоне).

У лес на грыбы.

У канцы лета паявілася многа грыбоў.

Ахвота ўзяла Аленку і Міхася пайсьці ў грыбы. Пабралі кошыкі і пашлі. Ём хацелася скарэй *у* лес зайсьці. Пашлі яны не па дарозе, а па мяжы, бо мяжою было прасьцей. Ідучы, яны бачылі, як дзядзька Марцін хадзіў з каробкаю па гары і сеяў жыта.

Вось і хвойнік, а за хвойнікам бор стаіць. Пашлі дзеці хадзіць па бары, грыбоў шукаць. А ў старым бары грыбоў мала: яны больш па маладняках растуць, на акрайках лесу, па дарожках на сонцы. Ubачылі дзеці ў бары будан драўляны, а напроціў яго—салаш з яловых лапак. Страшна дзецям стала: можа зьвер які сядзіць у салашы? Між буданом і салашом было вогнішча, даўнейшае, відаць, бо на вогнішчы трава прабівалася.

Заблудзілі Міхась і Аленка ў бары, гукаць пачалі. На шчасьце пастуха прыклікалі. Ён паказаў дзецям дарогу. Мала назьбіралі яны грыбоў: у Алены ў кашы было пяць грыбоў, а ў Міхасы тры.

Расказалі дома дзеці, у якой глушы хадзілі яны.

Лісты (пісьмы).

Найболей простаю і найболей даступнаю формаю практыкаваньня ў стылістычных пісьменных работах зьяўляюцца лісты. У нашым прыватным практычным жыцьці гэтыя лісты маюць пэўнае значэньне. Звычайна мы карыстаемся імі, як сродкамі зносін з блізкімі нам людзьмі. У лістох мы паведамляем сваіх родных або таварышоў сваіх аб нашым жыцьці, аб нашых патрэбах, інтарэсах. Праз лісты мы дзелімся сваімі рознастайнымі ўражаньнямі, якімі так багата людзкое жыцьцё. Жыцьцё ў горадзе, на чужой старане, грамадзкая работа, жыцьцё ў школе, кнігі, лекцыі,—усё гэта дае багаты і цікавы матэрыял, які і складае зьмест нашых лістоў-пісем.

Такім парадкам, лісты можна разглядаць ня толькі, як сродак зносін між людзьмі, а як і спосаб пашырэньня тых ці іншых ведаў, звычайў і наогул усяго таго, што складае культурна-грамадзкае жыцьцё тых людзей, сярод якіх нам прыходзіцца жыць. „У кожным хоць колькі-небудзь поўным, рознастароннім і цэнным зьместам жыцьці пісьмам належыць значнае месца“. Можна з пэўнасьцю сказаць: „Пазнаём мяне з тваімі пісьмамі, а я скажу, хто ты“. (У. Усьцінаў. „Тэхніка разьвіцьця вуснай і пісьменнай мовы“).

Значэньне пісем, як сродку разьвіцьця пісанай мовы, як спосабу навучаньня стылістычным работам, ацэнена амэрыканскімі школамі, дзе пісьмы знашлі шырокае ўжываньне. Гэтая-ж форма стылістычных практыкаваньняў таксама знашла сваіх прыхільнікаў і сярод пэдагогаў-практыкаў нашага часу. Як сьведчаць гэтыя пэдагагі-практыкі, форма пісем надзвычайна зацікаўлівае дзяцей і выклікае ў іх ахвоту да гэтага віду заняцьцяў.

Вось чаму школа і павінна выкарыстаць гэтую форму разьвіцьця пісанай мовы дзяцей. Зразумела, што на першых часох карыстаньня пісьмамі трэба пачынаць з самага лёгкага, простага, прычым настаўнік сам павінен прыйсьці на дапамогу дзецям як выбарам тэм, так і самым спосабам іх распрацаваньня, выклікаючы творчыя здольнасьці дзяцей. Адгэтуль першапачатковае кіраўніцтва настаўніка павінна быць у тым, каб дзеці адчувалі розніцу ў характары пісем у залежнасьці ад таго, каму яны прызначаюцца, каб маглі памеціць сувязь між самаю прая-

ваю, якая апісваецца, і тонам складаньня. Пры гэтым зварачаецца ўвага дзяцей і на надворны бок лістоў, на характар разьмеркаваньня матэрыялу, на самы зваротак, якім звычайна пачынаюцца пісьмы, на заканчэньне, паметку, калі і дзе пісьмо напісана, а таксама і на адрас.

Самы характар пісем, выбар тэмы іх на працягу школьнага курсу будзе мяняцца, праходзіць пэўныя ступені свайго разьвіцьця, і ўрэшце пісьмо можа ахваціць вельмі шырокі круг інтарэсаў нашага жыцьця, а самая форма яго, характар складаньня, будзе мець пэўны індывидуальны адбітак самога пісальніка.

З а д а ч к і.

1. Напішэце ліст вучням суседняе школы. Паведамце іх аб вашым жаданьні пазнаёміцца з іх жыцьцём, работаю ў школе.
2. Напішэце ліст свайму прыяцелю і паведамце яго, што вы збіраецеся пабачыцца з ім.
3. Апішэце вашу школу тэй асобе, каторая ніколі ня бачыла вашай школы.
4. Напішэце ліст дадому і апішэце вашым бацьком, як вы жыце тут і вучыцеся.
5. Напішэце ліст у вёску сваім родным, апішэце, што вы бачылі на экскурсіі.
6. Напішэце ліст свайму прыяцелю і напішэце аб кнізе, якая зрабіла на вас найбольшае ўражаньне.

Дзелавая мова.

Уся тая перапіска офіцыяльнага характару, якою звычайна карыстаюцца ў установах, называецца дзелавою корэспондэнцыяй.

У амэрыканскай школе практыкаваньне ў складаньні „дзелавой корэспондэнцыі“ займае значнае месца. Кожны амэрыканскі школьнік павінен борзда запоўніць анкету, злажыць пратакол сходу і г. д. „Дзелавая корэспондэнцыя“ павінна быць выразна, каротка і проста вясці да мэты. Кожнае палажэньне павінна быць ясным, каб не магло дапуськаць двух тлумачэньняў, каб у ім мог разабрацца нават малаграмацны чалавек.

У нормальных вучэбных плянах дадатковых школ для дарослых у Нямецчыне „дзелавыя лісты“ ўваходзяць у програму трохлетняга навучаньня, прычым на кожны вучэбны год адводзіцца пэўны цыкль „дзелавых лістоў“.

І наша школа таксама ня можа пакінуць бяз увагі вымаганьне практычнага жыцьця, дзеля гэтага школа павінна адвесьці пэўны час для азнаямленьня вучняў з „дзелавою корэспондэнцыяй“.

„Дзелавое пісьмо“, зьяўляючыся да пэўнай ступені мэханічным навыкам, не дае вялікіх ведаў і не выклікае ў вучнях якіх-небудзь сур'ёзных эмоцый, ахопліваючы досыць вузкі круг зьяў грамадзкага

жыцця. Цэнтр важкасьці па разьвіцьці вуснай і пісьменнай мовы павінен, такім парадкам, ляжаць на работах другога характару.

Трэба зварачаць увагу ня толькі на тыя практыкаваньні, у якіх набываюцца тэхнічныя навукі да іх складаньня, але і на тыя, дзе вучні могуць выявіць і сваю творчасьць у „дзелавой корэспондэнцы“.

Перш, чым напісаць „дзелавую“ паперу, трэба дакладна выясьніць задачу, якую ставяць у гэтай паперы. Ніколі ня трэба баяцца патраціць на гэта час,—гэты час не прападзе. Добра абмяркованая мысль у поўнай меры акупіць затрачаны на гэта час, слаба-ж прадуманая—цягне за сабою лішнюю перапіску. Абмеркаваўшы асноўнае, трэба абдумаць і другаязначныя часьці і ўжо тады прыступаць да пісьма. Прычым пры пісьме трэба захоўваць такія вымогі:

Сказы павінны быць, па магчымасьці, найкарацейшымі. Дзеля гэтага больш кропак. Калі даданага сказу ўхіліцца нельга, то няхай у сказе будзе толькі адзін даданы сказ.

Складанасьць сказу часамі залежыць ад няяснасьці мысьлі. Той, хто піша, часта ня зусім дакладна прадстаўляе сабе, што ён хоча сказаць.

Трэба ўхіляцца незразумелых або цяжкіх для борздага зразуменьня слоў, выказаў і зваротаў. З гэтага ня сьледуе, што трэба зусім адкідаць чужаземныя словы. Чым багацейшая будзе мова, тым лепей. Але трэба, дзе гэта можна, растлумачыць сэнс трудных слоў. Затым трэба вымагаць дакладнасьці і яснасьці мовы. Увесь час правярайце сябе самых, ці дакладна вы перадалі тое, аб чым трэба напісаць? Ці так вас зразумеюць?

Для дасягненьня яснасьці корэспондэнцыі канечне патрэбна ведаць самы прадмет, які зьяўляецца аб'ектам складаньня, вывучыць яго па часьцях і асобных фактах.

Лепшы сродак дабіцца добрай дзелавой мовы заключаецца ў імкненьні прыблізіць мову корэспондэнцыі да разгаворнай, жывой мовы.

Прачытайце ў голас напісанае і прадстаўце, як успрыме гэта чытач,—што для яго будзе ясна, а што незразумела. Трэба памятаць, што кожнае лішняе слова—лішні труд для чытача, а лішні труд, затрачаны на паведамленьне, затрымлівае выкананьне. Дайце напісанаму загаляўкі і падзагаляўкі, падчыркнеце асобныя сказы і словы,—гэта памога чытачу лягчэй разабрацца ў напісаным.

Калі дзелавая корэспондэнцыя мала можа даць у сэнсе стылістыкі, то як матэрыял для набыцьця правапісных навук, яна дае многа. Злучэньне правапісу са стылістыкаю, адначаснае вывучэньне граматычных правіл і магчымасьці стылістычнага выкарыстаньня гэтых правіл у дзелавой корэспондэнцыі і павінна складаць асаблівую ўвагу заняцьцяў у гэтай часьці стылістычных работ.

Як-жа прыступіць да навучаньня „дзелавой мове“?

Прынясеце ў школу ўсе дакуманты народнага абыходку: пашпарт, заяўленьне, павестку, статыстычны блянк, анкету, даклад, газэту і інш. і інш. Навучэце вучняў самастойна разьбірацца ўва ўсім гэтым, прышчапеце ім навык мэтазгодна рэагаваць, выявіць ініцыятыву.

Дзелавая корэспондэнцыя, якая сустрачаецца ў канцэлярыях, дзеліцца на:

1. Паперы беспасярэдняй перапіскі, як: тэлеграмы, анкеты, адносьнікі, пісьмы, службовыя запіскі, данясенні, заяўленьні, прашэньні.

2. Паперы, якія служаць асабовым засьведчаньнем: пасьведчаньні, камандыроўкі, службовыя і іншыя пасьведчаньні, даверанасьці, расьпіскі.

3. Паперы, якія зьяўляюцца ў выніку тых ці іншых праяў: акты, запісы, протоколы, kontrakты, дазнаньні.

4. Паперы, якія засьведчаюць прынятыя пастанаўленьні коллегіяльных органаў: журналы засяданьняў, протоколы.

Па тэрмінах выкананьня паперы дзеляцца на:

а) сьпешныя, б) тэрміновыя, в) звычайныя.

Па адрасатах:

а) цыркулярныя, калі паперы з аднакім зьместам пасылаюцца адначасна некалькім падпарадкаваным установам;

б) пэрсональныя (асабовыя), калі папера адрасуецца каму-небудзь з урадовых асоб пэрсональна;

в) звычайныя — пасылаюцца ўстанове або ўрадовай асобе па пасадзе.

З а д а ч к і:

1. Злажэце службовую запіску, узяўшы тэму і зьмест для запіскі з школьнага жыцьця, службовага або грамадзкага.

2. Злажэце заяўленьне на тья-ж самыя тэмы.

3. Напішэце заяўленьне аб прыняцьці вас на службу, у школу, у профсаюз.

4. Злажэце па ўстаноўленай форме пасьведчаньне аб пражываньні ў пэўным месьце.

5. Злажэце па ўстаноўленай форме даверанасьць на атрыманьне тых ці іншых прадметаў.

6. Злажэце па ўстаноўленай форме акт, узяўшы тэму і зьмест з жыцьця школьнага, службовага, грамадзкага.

7. Злажэце па ўстаноўленай форме пратокол дазнаньня, узяўшы тэму і зьмест з жыцьця школьнага, службовага, грамадзкага.

8. Злажэце па ўстаноўленай форме журнал засяданьня школьнай рады, валаснога савету.

ЖУРНАЛ № 6

засядання Койданаўскага валвыканкому 15 мая 1925 г. ў памяшчэньні валвыканкому.

На засяданьні былі: Старшыня валвыканкому Акалот, члены валвыканкому—Бязозка, Саладуха, сакратар Баханок.

Парадак дня:

- 1) аб адкрыцьці школы ў вёсцы Перапечкі,
- 2) аб запісе ў члены т-ва Паветранага Флёту,
- 3) бягучыя справы.

№№ па пар.	СЛУХАЛІ	ПАСТАНАВІЛІ	Каму да- ручана	Тэрмін выка- наньня	Адметкі аб выка- наньні
1	<p>Аб адкрыцьці школы ў вёсцы Перапечкі.</p> <p>Заяўленьне г-н гэтае вёскі (127 подпісаў) з прапановаю прыняць утрыманьне школы на свой кошт.</p>	<p>Прымаючы пад увагу патрэбу в. Перапечкі ў школе і прыняцьце вёскаю ўсіх расходаў на свой кошт, лічыць пажаданым адкрыцьце школы. Заяўленьне падтрымаць і накіраваць у Менскі АКРАНА.</p>	<p>Баханку 20-V-1925</p>	<p>20-V-1925</p>	<p>20-V-1925 № 244</p>
2	<p>Аб запісы ў члены т-ва «Паветранага Флёту».</p>	<p>Улічваючы агульнадзяржаўную карысьць паветранага флёту, прыляжыць усе стараньні да правядзеньня агульных сходаў па ўсёй воласьці ў самым тэрміновым парадку.</p>	<p>Бязозку і Саладуху</p>	<p>25-V</p>	<p>26-V</p>
3	<p>Паведамленьне Акалота аб рамонту валвыканкому і перамовах з рабочымі.</p>	<p>Прыняць да ведама.</p>			

Старшыня (подпіс) *Акалот.*

Члены (подпісы) *Бязозка, Саладуха.*

Сакратар (подпіс) *Баханок.*

(Усьцінаў. «Тэхніка разьвіцьця вуснай і пісьменнай мовы». «Красная Новь», Масква, 1924 г.)

Аб выкладанні граматыкі.

У мэтодычнай літаратуры пытаньне аб выкладанні граматыкі ёсьць адно з самых няпэўных пытаньняў. Пры гэтым трэба заўважыць, што граматыка, як прадмет выкладаньня, далёка не карыстаецца сымпатыямі настаўнікаў, прынамсі ў пераважнай большасьці іх, а гэта ў сваю чаргу ня можа ня мець значэньня і на сымпатыі вучняў да гэтага прадмету. З другога боку, ніводнаму прадмету не адводзіцца столькі часу ў школе, як граматыцы. Па падліку аднаго пэдагога, настаўнікі пачатковых школ амаль не адну траціну вучэбнага часу трацяць на граматыку і граматычныя практыкаваньні.

Тая ўвага, якая адводзіцца граматыцы, выклікаецца ня тым, што за ёю прызнаецца якое-небудзь выключнае асьветнае значэньне, а тым няправільным поглядам на граматыку, што быццам-бы праз граматыку можна навучыць правільна пісаць. І, такім парадкам, граматыка выступае толькі ў служэбнай ролі да орфографіі, зьяўляецца, як кажуць, „служанкаю правапісу“.

Адмоўныя адносіны да граматыкі, як незалежнага прадмету выкладаньня, можна знайсці і ў некаторых пэдагогаў. Так, напр., Вахцераў выказваецца прынцыпіяльна проціў граматыкі ў пачатковай школе. У якасьці ілюстрацыі непатрэбнасьці граматыкі, неадпаведнасьці яе душэўнаму складу дзіцяці прыводзіцца апісаньне лекцыі граматыкі ў „Анне Карениной“ Л. Толстога: „Сярожу хацелі вучыць граматыцы, навучы аб форме слоў, якія называюць зьявы жыцьця, а Сярожа хацеў думаць аб самым жыцьці, а не аб словах“. Адмоўныя адносіны да граматыкі, як прадмету пачатковага навучаньня, назіраецца, як сьведчыць Афанасьеў, і ў амэрыканскіх школах.

Ня толькі ў пачатковай школе, але і ў сярэдняй граматыка была нялюбаю падчаркаю ў сямі прадметаў школьнага выкладаньня, і часта ўсе спробы прыдаць граматыцы значэньне незалежнага прадмету аказваліся дарэмнымі.

Чым-жа можна аб'ясніць такія адносіны да граматыкі? Ці недахватамі мэтодаў выкладаньня, ці ўласьцівасьцю самога прадмету? Але мэтоды выкладаньня вызначаюцца наогул якасьцямі самых прадметаў. А з тае прычыны, што на граматыку да апошніх часоў глядзелі з погляду лёгчнага, адносячы яе да навук норматыўных, то і мэтод выкладаньня насіў характар непрадметна-дэдукцыйны, чыста тэорытычны, часамі нават схолястычны.

У вадпаведнасьці з поглядам на мову, як на сродак для выражэньня лёгчных формаў мысьленьня, норматыўная граматыка, насьлядуючы традыцыі сярэднявяковай распрацоўкі яе, ставіла чыста практычныя задачы—выпрацоўку пэўных нормаў для моўнага выказу мысьлі. Адрэгтуль выцякаў цэлы рад правіл мовы вуснай і пісанай, адхіленьне ад якіх разглядалася, як адхіленьне ад моўнай нормы.

Такі практычны кірунак граматыкі надоўга замацаваўся у школе, і толькі з посьпехамі навуковага, каторы раскрыў сапраўдную істоту

моўных зьяў, стала яснай бясплоднасьць норматыўнага погляду на мову. Па сваёй істоце навука аб зьявах мовы стала збліжацца ў ня з лёгикаю, з прыродазнаўствам, навукаю аб зьявах прыроды. І граматыка, як адзін з аддзелаў навукі аб мове, стала распрацоўвацца мэтадамі настолькі нясходнымі з традыцыйна устаноўленымі школаю мэтадамі, што вынікнуў няўхільны канфлікт, разрыў паміж навуковай і школьнай граматыкай.

Важнейшымі пунктамі непагоджанасьці паміж школьнаю і навуковаю граматыкаю такія:

1. У вучэньні аб гуках школьная граматыка ніяк не магла адмовіцца ад прадстаўленьня літар. Адмоўны бок у гэтым выпадку заключаецца ў падмене жывых гукавых прадстаўленьняў нярухлівымі і застыглымі прадстаўленьнямі аб літарах.

2. Для школьнай граматыкі мова прадстаўляецца як-бы закасыянаю ў формах, і яна блытае факты, што жывуць у даны час у мове, з тымі фактамі, каторыя былі ў ёй раней. Адгэтуль выходзіла розная блытаніна, як, напрыклад, у такім сказе: „дом, стаяўшы на беразе рэчкі“..., прадстаўляе сабою скарачаную форму сказу: дом, які стаяў на беразе рэчкі“.

3. І асабліва вялікая путаніца ў граматычнай навуцы ўносіцца так званым „лёгіка-граматычным“ поглядам, што праводзіўся і жыў у падручніках граматыкі да самага апошняга часу. Гэты погляд блытае лёгіку і граматыку, форму і значэньне; зьмешвае граматычныя катэгорыі як асобных слоў, так і словазлучэньняў з катэгорыямі таго, што азначаецца або выражаецца гэтымі словамі, або словазлучэньнямі.

Адгэтуль бралі свой пачатак такія вызначэньні часьцін мовы, як „імя назоўнае—гэта такая часьціна мовы, што азначае назву прадмета“ або—„дзеяслоў ёсьць назва дзеяньня або стану“. Але такі погляд аказваецца няпрыгодным у такіх выпадках, як—брэх, беганіна, стук. Адгэтуль-жа выходзяць і памылковыя тэорыі сказаў і вучэньня аб членах сказу: дзейнік—гэта тое, аб чым гаворыцца ў сказе. Калі ўзяць такі сказ: „я бачыў крушэньне поезду“, то няўжо тут гаворыцца аба мне? Нават і ў такім выразе, як „я паеду ў горад“—можа гаворыцца ня столькі аба мне, сколькі аб тым, што паеду ў горад. Лёгічны і граматычны дзейнік і выказнік далёка не заўсёды супадаюць, а дзеля гэтага і памылкова зьмешваць лёгічнае і псыхолёгічнае суджэньне з граматычным сказам. Дзякуючы гэтаму зьмешваньню лёгічнага і псыхолёгічнага суджэньня з граматычным сказам, і вынікла блытаніна ў вучэньні аб галоўных і другазначных членах сказу. Гэтая-ж блытаніна ўносіцца і ў навучаньне аб галоўных і даданых сказах: галоўнасьць у граматычным сэнсе далёка ня можа супадаць з важнасьцю і галоўным значэньнем таго ці іншага сказу. І да праўды, хіба можна сказаць, што ў сказе „аб’яўляю вам, што вы прысуджаны навывганьне“—у галоўным сказе выказана галоўная мысль, а ў даданым—другазначная даданая?

Гэтая граматычная блытаніна цалком ня жыта і да гэтага часу.

Ва ўсякім разе лёгкіны пункт гледжаньня на граматыку трэба лічыць аджытым. Новая школа рэзка разьмяжоўвае перш за ўсё зьявы „мысьлі“ і факты „мовы“ і мову ня лічыць толькі сродкам для выражэньня гатовай мысьлі, а больш як прыладу, патрэбную для стварэньня самой мысьлі. Адгэтуль аб'ектам назіраньня і вывучэньня зьявілася для новай школы ня столькі кніжная мова, як гатовая, адлітая пэўным парадкам форма, сколькі „жывая мова“, слова „вымаўленае“, што дае магчымасьць назіраць за самым зараджэньнем мысьлі і яе разьвіцьцём. Зварот да фактаў жывой мовы—самае цэннае і пладатворнае ў пэдагогічных адносінах, што дае школа „новаграматыкаў.“

... Са зьменаю поглядаў на граматыку і на прадмет граматычнага вывучэньня павінен быў зьмяніцца і погляд на мэтад выкладаньня граматыкі. Калі старая граматычная тэорыя (гатовая мысьлі і яе выражэньне) па самай сутнасьці сваёй высоўвала догматычны, дэдукцыйны мэтад у выкладаньні, то новая граматычная тэорыя, маючы на відоку перш за ўсё факты мовы жывой, ставіць мэтад індукцыйны, назіраньне над зьявамі гаворкі. Такое самастойнае назіраньне дзяцей над фактамі мовы мае асабліваю пэдагогічную вартасьць. Пры такім спосабе выкладаньня роля настаўніка заключаецца не ў паведамленьні ў гатовым відзе чаго-небудзь такога, чаго не маглі-б знайсці ў сабе самі дзеці, а толькі ў кіраўніцтве за назіраньнямі, у падборы і групаваньні матэрыялу для назіраньня. На такіх лекцыях граматыкі трэба шырока карыстацца прыкладамі з жывой і літаратурнай мовы. Такі спосаб выкладаньня граматыкі ставіць на першае месца не падручнікі па граматыцы, а задачнікі, зборнік мэтодакладных практыкаваньняў. Граматычная тэорыя саступае тут месца практычным практыкаваньням. Гэтая тэорыя зьяўляецца тут як вывад з назіраньня, зробленага самымі вучнямі. Тут ня лішне ўспомніць і тыя ўмовы граматычнага вывучэньня мовы, якія ставіў яшчэ Шэрамецеўскі: чым меней тэорыі, тым лепей, чым пазьней пачынаецца вывучэньне тэорыі, тым лепей, чым павольней ідзе навучаньне тэорыі, тым лепей.

Граматычная тэрмінолёгія тут таксама павінна адступіць на задні плян. Няхай дзеці не патрапяць даць вызначэньня, што такое дзейнік, выказьнік, затое няхай дадуць разумныя адказы, аб чым і што гаворыцца ў сказе, дзеля чаго ўжыта або прыбаўлена тое ці другое слова як можна сказаць іначай. Такі сьвядомы, асэнсаваны разбор будзе ўводзіць дзяцей у разуменьне духу і будовы мовы. Гэтая работа будзе стаяць у найцясьнейшай сувязі з аб'ясняльным чытаньнем, дапамагаючы яму, і будзе выключаць патрэбу ў спецыяльных лекцыях па граматычным разборы.

Найноўшы кірунак у сынтаксе, паміж іншым, якраз разьмяжоўвае сынтаксычны аналіз мовы толькі ўказаньнем на налічнасьць тэй ці іншай сувязі паміж словамі ў мове, чым і як выказана гэтая сувязь і ці выказана, а таксама ўказаньнем тыпаў словазлучэньняў, не падводзячы іх да якой-небудзь умоўнай граматычнай катэгорыі, якая адбівае ранейшы лёгкіны погляд. Што-ж датыча сэнсовага боку, які за-

ключаецца ў тых ці іншых словазлучэннях, то аналіз іх у гэтых адносінах зводзіцца да ўказання функцый, каторыя раскрываюцца ў поўных канкрэтных выпадках па сувязі з агульным сэнсам.

Плян і прыблізная схэма нормальнай лекцыі па граматыцы могуць быць такімі:

1) першы момант—сувязь данай лекцыі з папярэдняю (ён заключае ў сабе паверку ўсвоенага на папярэдній лекцыі); 2) другі момант прызначаецца аб'ясненню новага; 3) трэці момант мае мэтаю разьяснення задачы для па-за школьнага самастойнага выканання яе. (Шэрамецеўскі. „Страничка из методики элементарной грамматики“).

Галоўны, сярэдні момант лекцыі мае прыблізна такую схэму:

А. Назіраньне над пэўнымі фактамі і размова аб іх у катэхізічнай форме.

Б. Вывад з назірання над фактамі мовы. Вывад робіцца пры дапамозе настаўніка.

В. Падбор вучнямі адпаведных прыкладаў і запісванне іх.

Г. Разбор даных у тэксьце прыкладаў.

Д. Агульныя вывады і кароткі іх запіс. Гэтыя вывады, запісаныя вучнямі ў іх сшытках, і замяняюць сабою падручнікі па граматыцы.

Е. Пісьменная задача, каторая мае мэтаю замацаваць набытыя веды.

Па пытаньні аб тым, у якім парадку размяшчаць граматычны матэрыял, могуць быць два рашэньні. Можна разьмеркаваць граматычны матэрыял у прынятай сыстэме: фонэтыка, морфолёгія і сьінтакс, або гэты матэрыял можна размясьціць і ў асобным парадку, падыходзячы з чыста пэдагогічных запатрабаваньняў. Звычайная сыстэма разьмеркаваньня граматычнага матэрыялу вельмі добра для выкладчыка, бо яна не вымагае асобнай пэдагогічнай практыкі, на якую разьлічае, галоўным чынам, пэдагогічная сыстэма разьмеркаваньня матэрыялу. Па пэдагогічнай сыстэме трэба перш за ўсё выходзіць ад лёгкага да труднага, ад простага да складанага. Лягчэй за ўсё гэтая задача можа быць разьвязана „концэнтрычным“ разьмеркаваньнем матэрыялу так, каб на першай ступені вывучэньня мовы ўвасяродкаваць увагу на больш важных зьявах мовы, а па наступных ступенях паглыбляць і пашыраць назіраньне над зьявамі мовы. З тае прычыны, што пэдагогічная сыстэма лічыцца выключна з вучнямі і іх сіламі, то, відавочна, ня можа быць якой-небудзь адной сыстэмы, прыгоднай для ўсіх. Вось дзеля чаго такая сыстэма і патрабуе асаблівай пэдагогічнай напратыкованасьці з боку настаўніка.

У сувязі з пытаньнем аб тым ці іншым разьмеркаваньні граматычнага матэрыялу стаіць і пытаньне аб парадку вывучэньня разьдзелаў граматыкі. Калі спыніцца на звычайным сыстэматычным разьмеркаваньні матэрыялу, то ці азначае гэта пільную патрэбу пачынаць вывучэньне з фонэтыкі, потым пераходзіць да морфолёгіі і ўрэшце да сьінтаксу? Якраз ёсьць староньнікі такога парадку вывучэньня граматыкі, апраўдваючы яго тым, што такое разьмеркаваньне адпавядае

труднасьці вывучаньня гэтых аддзелаў і вымагаецца орфографічнымі мэтамі, што і ставіць этымолёгію ў першую чаргу перад сынтаксам. Але ў пэдагогічнай літаратуры трэба лічыць пераважным погляд, што пачынаць вывучэньне граматыкі сьледуе з сынтаксу, бо сынтакс мае справу са сказамі, з цэлым словазлучэньнем, якое выражае скончаную мысьль.

Плян заняцьцяў па граматыцы.

(Па Афанасьеву).

1-ы год навучаньня.

Матэрыял: *просты непашыраны сказ*. Вызначэньне ўзаемных адносін слоў. Раскрыцьцё сэнсу словазлучэньня. Ёнтацыя і знакі прыпынку (кропка, рыска). *Фонэтычныя зьявы*: слова, склад, гук. Работа органаў мовы. Адрозьніваньне цьвёрдасьці і мяккасьці зычных. Асновы адрозьніваньня гуку і літары. *Морфолёгічныя назіраньні*: падбор падобных па формах слоў.

Ужо ў часе праходжэньня лемантара, як толькі дзеці навучацца прачытваць простыя сказы, настаўнік, ставячы пытаньні па сэнсу прачытанага, падгатаўляе дзяцей да разуменьня значэньня слоў, зьвязаных у словазлучэньнях. Такое-ж значэньне падгатаваньня могуць мець і заняцьці па разьвіцьці мовы. Самыя-ж граматычныя назіраньні можна пачынаць прыблізна з другой палавіны першага году навучаньня, калі дзеці ўжо больш-менш адолеюць мэханізм чытаньня і працэс пісьма.

Для назіраньня бярэцца некалькі асобных сказаў са знаёмага дзецям вершыку, песьні, расказу, або проста з жывога моўнага матэрыялу самых дзяцей.

Можна ўзяць такія сказы: зіма праходзіць растае сьнег сонца сьвеціць прыходзіць вясна вераб'і чылікаюць засьпявала снічка.

Словы выпісваюцца на кляснай дошцы чотка, але бяз усякіх знакаў прыпынку і без вялікіх літар. З папярэдняй гутаркі аб вясне дзеці змогуць прачытаць словы, як рад зьвязаных сказаў. Затым тыя-ж словы пішуцца ў такім парадку: зіма растае сонца наступае вераб'і засьпявала прыходзіць сьнег сьвеціць вясна чылікаюць снічка.

Дзеці перапісваюць словы ў сшыткі. Чытаюць. Пробуючы чытаць па аналёгіі з папярэднім, дзеці натыкаюцца на бяссэнсіцы і няскладзіцы—зіма растае—сонца наступае... Шукаем крыніцу гэтай бяссэнсіцы. „Вераб'і засьпявала, чылікаюць снічка“,—мог-бы быць сэнс, але няскладна. „Праходзіць сьнег, сьвеціць вясна“—і складна і сэнс ёсьць, але не адпавядае агульнаму малюнку, які быў дан у папярэдняй гутарцы і выказан у першай групе слоў. Чытаем словы роўным тонам з звычайнымі кароткімі астаноўкамі без павышэньня і паніжэньня голасу: зіма растае сонца... і г. д. Дзеці прачытаюць таксама словы, а потым параўноўваюць гэтае чытаньне з чытаньнем слоў першай групы. Спосабам уважлівага параўнаньня ўстанаўляем, што ў першай групе словы чытаюцца папарна так, што астаноўкі робяцца пасля кожнай пары

слоў. Адзначыўшы такім парадкам факт адмежаваньня сказаў паўзамі (астаноўкамі), вядзем назіраньне над тым, куды йдзе голас, калі мы вымаўляем парныя словы (зіма праходзіць, растае сьнег і г. д.) і якім голасам вымаўляем няпарныя словы (зіма растае сонца...) Робім вывад, што парныя словы, зьвязаныя сэнсам, вымаўляюцца (аб'яднаюцца ў вымаўленьні) асобным тонам з паніжэньнем голасу на другім слове і гэтым выказваем скончанасьць словазлучэньня, адзначаючы, што на пісьме гэта выказваецца пастаноўкаю кропкі.

Астаецца правесці рад назіраньняў над выражэньнем узаемных адносін слоў у розных відах непашыраных словазлучэньняў. Параўноўваючы ў прыведзеных прыкладах выпадкі: зіма праходзіць—растае сьнег, з аднаго боку, а з другога боку—вераб'і засьпявала—чылікаюць сінічка—находзім, што для складнасьці ў другім выпадку канечна зьмяніць словы так: засьпявалі, сінічкі—тады будзе складная сувязь слоў—вераб'і засьпявалі, чылікаюць сінічкі, хоць і няправільныя па сэнсе (вераб'і не сьпяваюць, а сінічкі ня чылікаюць). Памяняўшы словы ў тэй і ў другой сувязі слоў, мы будзем мець складныя, асэнсеныя пары злучэньняў—вераб'і чылікаюць, засьпявалі сінічкі.

Да гэтых-жа вывадаў можна прыйсьці і другім спосабам. Дзедзі рысуюць пташку і падпісваюць пад рысункам слова „пташка“ („птушка“), радам з гэтым настаўнік загадвае напісаць другое слова „ляцець“. Прапануе нарысаваць другі рысунак птушкі з разьнятымі крыльямі, так, як яна ляціць.—Што цяпер падпішаце пад гэтым рысункам?—Птушка ляціць.

Параўноўваюцца пары слоў—„птушка ляцець“ і „птушка ляціць“, знаходзіцца, што ў першай пары слоў няма складу, бо словы тут ня зьвязаны (так не гавораць), а ў другой пары яны складна зьвязаны—так гавораць.

Возьмем другі тып непашыраных словазлучэньняў: муха малая, піла тупая, кніга старая. Мухі малыя, пілы тупыя, кнігі старыя. Спосабам супастаўленьня пар слоў—муха малыя, мухі малая, устанаўляем, што слова „малая“ зьвязваецца са словам „муха“, а ня мухі. Слова „малыя“ зьвязваецца з словам „мухі“, а ня „муха“ і г. д.

Урэшце бяруцца словазлучэньні тыпу: конь—жывёла, хлопчык—вучань. Такія прыклады бяруцца са знаёмага дзецям твору, вершу, або з жыцьця. Спынімся на такіх, для прыкладу, выпадках: Янка—пастух, Пятрусь—касец. Словы выпісваюцца падряд і бяз усякіх знакаў: Янка пастух Янка хлопчык Пятрусь касец. Чытаем роўным голасам з аднакімі невялічкімі перапынкамі пасля кожнага слова; затым тья-ж словы чытаем папарна без астановак паміж словамі, паманяючы голас на другім слове. Параўноўваем першае і другое чытаньне і прыходзім да вываду, што ў першым выпадку мы маем асобныя словы, а ў другім—папарна зьвязаныя словы. Устанаўляем, чым выражаецца гэтая сувязь.—Як-жа мы пазнаем, што ў першым чытаньні словы ня зьвязаны паміж сабою?—Мы гаворым іх роўным голасам з перапынкамі пасля кожнага слова.—А як гаворым мы словы,

калі хочам звязаць іх?—Без астановак пасья кожнага слова (паміж першым і другім) і ўзмацняем голас на другім слове. (Янка—пастух).— А як у пісьме паказваем мы такое вымаўленьне?—Ставім рыску паміж першым і другім словам.

Гэтак на канкрэтным дзіцячым моўным матэрыяле спосабам назіранняў распрацоўваюцца вышэй паказаныя тэмы па словазлучэнні. Узяты тут матэрыял далёка ня вычэрпвае таго матэрыялу, па каторым вядзецца падобнае назіраньне. Кожная з намечаных тэм павінна распрацоўвацца на цэлым радзе прыкладаў.

На аснове назірання над звязанасьцю гутаркі (гаворкі) у словазлучэнні праходзяць і назіраньні над элементамі гаворкі: словам, складам, гукам. Ужо ў прыведзеных вышэй супастаўленьнях, звязаных і нязвязаных выказах адзначалася, што там, дзе гэтай звязанасьці няма, мы маем справу з асобнымі словамі. Цяпер трэба асэнсіць слова як аснаўны элемент гаворкі, праіпаставіўшы слова канкрэтнаму прадстаўленьню, бо дзіця настолькі прывыкла цесна зліваць сваё канкрэтнае перажываньне са словамі, каторыя іх абазначаюць, што трэбуецца вельмі ўважлівая работа, каб правесці розніцу паміж прадстаўленьнем і словам, паміж перажываньнем і тэю формаю, у якую ўліваецца гэтае перажываньне.

Гэтую розніцу можна правесці так. Рысуем з дзецямі, скажам, раму. Разглядаем раму ў акне. Супастаўляем раму ў акне з рысункам у шытку. Знаходзім, што рама ў акне—сапраўдная рама, зроблена сталяром з дзерава, яе можна адчыніць, вынуць, уставіць, а ў шытках—рысунак рамы, нарысаваны карандашом. Падпісваем пад рысункам на дошцы слова „рама“, самы рысунак сьціраем.—Што засталося на дошцы?—„Рама“. А што сьцірта?—Рысунак.—Што-ж засталося?—Слова „рама“.—Як вы даведаліся гэта?—Мы прачыталі. Сьціраем з дошкі слова.—Напішэце цяпер самі гэтае слова. Што ў вас зьявілася ў шытках?—Рама.—Рысунак?—Не, слова.—З чаго зложена ваша слова?—З літар.—Палічэце, колькі іх... Цяпер глядзецца на дошку: што там ёсьць?—Нічога няма.—Слухайце, што я скажу: рама. Што вы пачулі?—Рама.—Цяпер скажэце самі. Слухайце яшчэ раз, як я скажу. (Настаўнік вымаўляе слова чуць чутным шэпатам, але выразна артыкулюючы). Што я сказаў?—Рама.—Вы чулі, як я казаў?—Мы дагадаліся па руху рота (па губах).—Скажэце самі ціхім шэпатам і замячайце, як вы робіце ротам: колькі рухаў (колькі разоў) робіце ротам?

Вывады. Дык так: слова мы можам убачыць, напісаць на дошцы, надрукаваць у кнізе, напісаць мелам, карандашом, чарніламі, слова мы можам пачуць, сказаць.

Пасья гэтага даецца работа.—Напішэце некалькі слоў, якія вам найболей падабаюцца (або якія прыдуць у голаву). Скажэце громка некалькі слоў, зірнуўшы вакол сябе. Скажэце нячутна друг другу якое-небудзь слова і пастарайцеся па руху рота адгадаць гэтае слова. Вылішце з апавяданьня (сказаць з якога) першыя словы пасья кропак: ці будзе паміж імі якая-небудзь сувязь? Вылішце першы слупок слоў

з лемантара. Чытайце іх—ці будзе сэнс? Значыць, як тут узяты словы: у сувязі ці асобна?

Выдзеліўшы такім парадкам слова, як элемент гутаркі, пераходзім да выдзяленьня з слова гуку. Гэтая работа лічыцца настолькі труднаю, што прыступаць да яе трэба не раней таго, калі дзеці ўжо будуць добра чытаць і праробяць вышэй паказаную работу па назіраньні над злучэньнямі слоў і асобнымі словамі. Тым-жа часам пры навучаньні грамаце па гукавым мэтадзе маецца на ўвазе, што дзеці навучаюцца выдзяляць гукі з слова яшчэ ў часе чытаньня па лемантары, нават у пачатку заняцьцяў па навучаньні грамаце (папярэднія гукавыя практыкаваньні). Як дзеці навучаюцца выдзяляць гукі ў гэты час сваіх школьных заняцьцяў, можна судзіць па тым, якое прадстаўленьне маюць аб гуках самі навучальнікі па гукавым мэтадзе: няўменьне адрозьніваць гук ад літары часта характарызуе самых настаўнікаў.

Разумеецца, на той стадыі назіраньня над моваю, аб якім у даны момант ідзе гутарка, дзеці могуць набыць толькі самыя першапачатковыя прадстаўленьні аб гуку, тут могуць быць заложаны толькі асновы адрозьніваньня гуку ад літары; болей паглыбленае разуменьне розьніцы паміж гукам і літараю можа быць дасягнута толькі ў далейшыя гады навучаньня.

Для выдзяленьня з слова гуку лепш за ўсё карыстацца назіраньнямі над артыкуляцыяй: такім спосабам адразу-ж увага назіральнікаў да крыніцы гукаўтварэньня і закладаецца цвёрдая і рэальная аснова дзеля характарыстыкі гуку з найболей важнага для яго боку. Дзеля гэтае мэты бяруцца наўперад словы з найболей выразнай і чоткай артыкуляцыяй, як словы „мама“, „на“, „ну“, „лом“, „рука“. Усе гэтыя словы бяруцца з жывой гутаркі, мовы зьвязанай. Слова вымаўляецца з выразнаю артыкуляцыяй. Дзеці таксама вымаўляюць выразна, прычым іх увага зварачаецца на назіраньне самой артыкуляцыі, на іх гаворку. Артыкуляцыйныя назіраньні можна папярэдзіць кароткім апісаньнем моўнага апарату. Самі дзеці адзначаюць яго толькі часьці, як язык, зубы, губы, нёба, і такія работы, як расчын рота, дзейнасьць языка.

Выдзяленьне гуку па артыкуляцыйных работах дае магчымасьць улавіць і акустычна найбольш характарныя для таго ці іншага гуку гучаньні, не зварачаючы ўвагі і адкідаючы няўхільныя пры асобным вымаўленьні гуку так званыя прыгуччы.

У кожным разе работа на першай ступені праходзіць на шырокім матэрыяле, паволі, пры ўмове ўважнага назіраньня й аналізу. Пачынаецца яна з падзелу слова на склады—таксама пры дапамозе артыкуляцыі, артыкуляцыйных назіраньняў: ра-ма, ма-ма.—Колькі разоў расчыняеце рот пры вымаўленьні слова (ра-ма?)—Два.—Прыслухайцеся, што вымаўляеце, калі расчыняеце першы раз рот?—Ра.—Другі?—Ма. Затым бяруцца склад, скажам—„ма“.—Слухайце ўважненька: якія рухі рота вы робіце?—Наўперад зжымаем (сьціскаем) губы, потым расчыняем рот шырока.—Зажмеце губы і, не разьнімаючы іх, падайце голас,—што вышла?—М.—Куды-ж ідзе голас, калі рот у вас зачынены?

—У нос.—Зрабеце яшчэ раз так, як вы гаварылі, толькі зажмеце нос,—ці выйде-ж такі гук?—Не.—Значыць, куды-ж ідзе голас пры сажматых губах?—У нос.

Для параўнання возьмем другую артыкуляцыю, блізкую да толькі што разгледжанай—*на*.—Якія рухі рота? Вымаўляйце і замячайце за сабою і за другімі, глядзецце мне ў рот. Апішэце цяпер рухі рота. (Губы рассунуты, зубы паказаны, язык каля зубоў, потым рот шырока расчыняецца).—Рассуньце-ж губы так, каб відны былі зубы, прыткнеце язык да зубоў і, не разжымаючы рота, падайце голас.—*Н*.—Куды-ж ідзе голас?—У нос.—Зажмеце нос... і г. д.

Бярэцца яшчэ прыклад—*на*. Ход назірання такі-ж самы. Апісаньне работы, якую трэба чакаць ад вучняў: губы сьціснуты, паджаты і крыху надзьмуты, потым рот шырока адчыняецца.—І так, сажмеце губы, зьлёгка надзьмеце іх і, не разжымаючы губ, падайце голас.—Так нельга.—Стала быць, гэты гук вымавіць асобна ад „а“ нельга ў гэтым выпадку. Возьмем слова „слуп“.—Які апошні рух рота? Губы стулены і зьлёгка надзьмуты, а потым чуць-чуць адчыняецца і разам з шэпатам чуецца *п*. Таўчок паветра, што вылятае пры гэтым, можаце злавіць на ладонь, дэержачы яе перад ротам—*п!*

Выдзяленьне гукаў у зьвязку з аналізам вымаўленьня стварае падставу і для размяшчэньня гукаў па іх артыкуляцыйных прыметах, але на гэтым моманце работа абмяжоўваецца простым назіраньнем і апісаньнем работы і тых гукавых уражаньняў, якія пры гэтым выяўляюцца. З гэтых слухавых уражаньняў выдзяляем уражаньні працяжнасьці—*а, о, і, у, э, р, л, м, н, с, ш, х, ф, з, ж, в* і кароткачаснасьці, таўчку, выбуху—*п, к, т, д, дз, г, б*, уражаньні громкасьці—*а, о, і, у, э, р, л, м, н, д, дж, ч, б, в, з, ж* і шэпатнасьці—*с, ш, х, ф, п, к, т*.

Асобных назіраньняў патрабуе ўсьведамленьне ўражаньня так званай мяккасьці і цвёрдасьці зычных. Справа ў тым, што хоць яшчэ ў час навучаньня лемантару дзеці знаёмяцца з пастаноўкаю мяккага знаку, але ўсьведамленьне мяккасьці гуку справа настолькі тонкая, што ня толькі большасьць навучальнікаў не разьбіраецца ў гэтым пытаньні, узятым у яго злучнасьці, але нават і асобы, каторыя складаюць падручнікі, тут часамі робяць памылкі. (Напр., у падручніку Сакаловых, выданым у 1922 г., гаворыцца аб мяккасьці *я, ю, е, ё*, проціставячы іх „цвёрдым“ *а, у, э, о*). Вось дзеля чаго ў гэтым моманце назіраньняў трэба абмежавацца толькі вызначэньнем уражаньня мяккасьці зычных толькі на канцы слоў і ў сярэдзіне перад зычнымі-ж (конь, лось, пісьмо). Назіраньне вядзецца над паралельнымі выпадкамі цвёрдасьці і мяккасьці: стол—стоць, гол—гоць, гон, гонь. З прычыны труднасьці для дзяцей у гэтым стане іх школьнага жыцьця ўлавіць артыкуляцыйныя рознасьці можна абмежавацца адрозьніваньнем уражаньняў па слуху. Таксама па слуху вызначаецца ўражаньне мяккасьці.

У звязку з назіраньнем над мяккасьцю і цвёрдасьцю зычных мы маем магчымасьць зрабіць важны вывад аб тым, што ў слове можа аказацца літар больш, чым гукаў: у слове „стол—столь“ маецца па чатыры гукі, хоць у вапошнім слове пяць літар, у слове „пісьмо“—шэсьць літар, а гукаў толькі пяць.

З прычыны важнасьці гэтага вываду, настаўніку трэба з усёю ўважлівасьцю правесці назіраньне, якое прыводзіць да гэтага вываду.

— Пэралічэце, якія гукі чуюцца ў слове—гон? Цяпер уважліва слухайце—гонь. Колькі рухаў рота вы робіце? А колькі рухаў робіце, каб сказаць гон? Вымаўляйце па чарзе—гон—гонь і параўноўвайце рухі рота. Амаль тыя-ж самыя, толькі ў канцы апошняга губы як-бы расцягваюцца ў усьмешку. Пэралічэце гукі першага слова? Другога? Значыць, па колькі гукаў у тым і другім слове?—Па тры. Цяпер напішэце гэтыя два словы і зьлічэце, колькі літар у першым слове?—Тры.—А ў другім?—Чатыры.—Значыць, у другім слове гукаў тры, а літар чатыры.

У вадносінах морфалёгічных назіраньняў, або назіраньняў над формамі слоў, у першы год навучаньня могуць быць зроблены толькі падгатоўчыя работы, якія толькі ўводзяць у разуменьне таго, што словы могуць групавацца па некаторых падабенствах у вадносінах гукавага складу пэўных частак іх.

Ход работы, прыблізна, такі. Выпісваем з лемантара словы, разьмяркоўваючы іх па групах:

муха	мухі	дубы
піла	пілы	пілы
саха	сохі	куры
рука		рыбы

— Параўнайце гэтыя словы адно з другім: у чым падабенства іх па гуках? Падчыркнеце падобныя ў канцох слоў. А ці ня можна яшчэ дабавіць у першы слупок словы—„мала“, „тупа“, у другі—„сячы“, „зьвіні“, „будзі“, а ў трэці—„малы“, „тупы“, „грубы“? Падумайце, чаму гэтыя словы не падходзяць? Што азначаюць словы ў першым слупку?—Прадметы, людзей.—А што азначаюць словы—мала, тупа?—Паказваюць, якавы прадметы.—Што азначаюць словы ў другім слупку?—Прадметы, калі іх многа.—А што паказваюць словы „сячы“, „зьвіні“, „будзі“?—Што прадметы робяць, дзеяньне іх.—А што азначаюць словы ў трэцім слупку?—Таксама прадметы, многа прадметаў.

Выпісваем далей слупок такіх слоў: сячы, сушы, будзі, купі. Параўноўваем словы па падобных гуках на канцы.—А ці ня можна да гэтых слоў дапісаць такія словы: людзі, ногі, рукі?—Чаму ня можна?

Выпісваем яшчэ словы ў слупок: мала, тупа, худа, а ў другі—малы, тупы, голы і др.—Чым гэтыя словы па сэнсе адрозьніваюцца ад падобных па канцавых гуках слоў—„дубы“, „сады“, „пілы“, „куры“? (Якасьці прадметаў, самыя прадметы).

Выпісваем групу другіх слоў: мыю, рыю, жую, маю...—А ці ня можна да гэтых слоў дапісаць словы—„чаю“, „гаю“, „выраю?“ Чаму ня можна?

Бяром яшчэ словы: едучь, едзе, едзеш.—Што тут ёсьць падобнага па сэнсе? А ці няма ў гэтых словах падобных гукаў і дзе яны—у пачатку ці ў канцы?

Выпісваем з якога-небудзь расказіку слупок такіх слоў: паклікала, падала, паела—паклікаў, падаў, паеў.—Чым гэтыя словы падобны адно да другога? Падчыркнеце падобныя гукі. З другога апавядання выбіраем словы і пішам у слупкі: жучкай—мышкай, жучка—мышка, жучку—мышку, жучцы—мышцы.

Такім падборам слоў, сходных па формах, дзеці прывучаюцца прыглядацца і прыслухвацца да падобных па надворнай пабудове і аб'яднаных у той-жа час і значеньнем слоў, уяўляюць такім чынам паступова тое, што называецца „морфэмамі“ ў словах.

У канцы гэтых практыкаваньняў па назіраньні мовы можна даваць дзецям такія задачы: прыдумаць рад слоў, падобных да такіх—вяду, нясу, пішу, еду, іду.

Домік, столік, роцік, носік.

Разьбіты, разьліты, размыты і г. д.

Другі год навучанья.

Матэрыял: *просты пашыраны сказ*. Нагляданьне над узаемнымі адносінамі слоў. Прыменьнікі і іх роля ў словазлучэньні. Знакі прыпынку—кропка, пыталнік і клічнік. *Фонэтычныя зьявы*—галосныя і зычныя гукі. Болей трудныя выпадкі мяккасьці зычных (перад я, і, ю, е, ё). Гукі, азначаныя літарамі я, ю, е, ё. Звонкія і глухія зычныя. Выпадкі неадпаведнасьці пісьма і вымаўленьня. Нясныя зычныя. *Морфолёгічныя назіраньні*—зьменныя і нязьменныя словы. Канчаткі ў словах і разьмяшчэньне слоў па канчатках (практычнае азнаяленьне са склонамі і спражэньнем).

У васнову назіранья другога году навучанья кладзецца *просты пашыраны сказ*. Морфолёгічныя факты і фонэтычныя зьявы групуюцца вакол назіранья над словамі, каторыя ўваходзяць у склад гэтага тыпу словазлучэньняў.

Друкуецца або проста выпісваецца з якога-небудзь маленькага апавяданья колькі сказаў, прычым ніякіх знакаў прыпынку паміж імі ня ставіцца.

Скажам, выпісана з расказіку „Забава з Мурзам“ (С. Некрашэвіч. „Роднае слова“, ч. I). Янка запрог Мурзу ў вазок няхай сабе воціць Зося Мурза добры сабачка вязе Зося Зося паганяе Мурзу пужкай“.

— Прачытайце расказ. З прычыны таго, што сказы не аддзелены знакамі прыпынку, дзецям досыць трудна чытаць адразу.—Чым выклікана труднасьць чытанья? Перапішэце расказ і пастаўце кропкі там, дзе яны павашаму патрэбны. Колькі вышла сказаў? Перапішэце сказы адзін пад другім.



Янка запрог Мурзу.
Няхай сабе возіць Зосю.
Мурза добры сабачка.
Вязе Зосю.

Зося паганяе Мурзу пужкай.

Для назіраньня над узаемнымі адносінамі слоў у сказе бяром расказік (С. Некрашэвіч. „Роднае Слова“, ч. I.) „Як я гуляю“.

„Кожную раніцу я выбягаю на вуліцу гуляць з хлопцамі наша вуліца шырокая яна ўся зарасла травой і выходзіць проста ў поле больш за ўсё мы любім гуляць у сьвіньню выкапаем пасярод вуліцы ямку гэта называецца хлёў“.

Абмяжумся галоўным назіраньнем над адносінамі слоў аднаго да другога і ўтварэньнем скончанай мыслі.—Чытайце напісанае і прабуйце спыняцца пасья кожнага слова, пачынаючы з другога. „Кожную раніцу...“—Чаму тут нельга спыніцца?—Ня выходзіць сэнсу. „Кожную раніцу я...“—тое самае нельга спыніцца. „Кожную раніцу я выбягаю...“ Сэнс ёсьць, але сказ яшчэ ня скончаны—чаго „выбягаю“ на вуліцу? „Кожную раніцу я выбягаю на вуліцу гуляць...“ Тут ужо мысль больш поўная, але яшчэ ня сказана з кім „гуляць“.

Прарабіўшы работу да канца, вучні выдзяляюць рад скончаных сказаў і выпісваюць іх адзін пад другім.

Кожную раніцу я выбягаю на вуліцу гуляць з хлопцамі.
Наша вуліца шырокая.

Яна ўся зарасла травой і выходзіць проста ў поле“ і г. д.

— Цяпер паглядзім, як у сказе адносяцца словы адны да другіх. Пробуем ставіць словы адно за другім парамі і заўважаем, ці можна лічыць словы зьвязанымі адно з другім. „Кожную раніцу“, „раніцу я“, „я выбягаю“, „выбягаю на“, „на вуліцу“, „вуліцу гуляць“, „гуляць з“, „з хлопцамі“.—Якія з гэтых пар слоў можна лічыць злучанымі складна? Дзецям даецца работа падабраць папарна і складна зьвязаныя словы.

Пасья гэтага робіцца вывад, што словы ў зьвязаных злучэньнях як-бы цягнуцца адно да другога, вымагаючы пры гэтым, каб злучэньне мела пэўны сэнс. Гэты вывад падмацоўваецца назіраньнямі над моўным матэрыялам самых дзяцей.

Дзеля таго, каб выявіць значэньне прыменьнікаў, бярэцца некалькі прыкладаў.

Дзеці прышлі ў школу.

Дзеці йдуць з школы.

Дзеці будуць гаварыць аб школе.

Настаўнік выклікаў вучня да дошкі.

Вучань стаіць каля дошкі.

Радам з дошкаю вісіць карта.

Пробуем зьмяніць від слова, што стаіць пасья маленькага слоўка (прыменьніка).—Ці можна так сказаць: „Дзеці прышлі ў школаю? Ідуць з школу? Будуць гаварыць аб школы? Настаўнік выклікаў вуч“

ня да дошка? Радам з дошцы? Вывад. Гэтыя маленькія слоўкі трэбуюць, каб пасыла іх словы стаялі ў поўнай сваёй постаці.

Далей робім назіраньне над тым, якую ролю ў аб'яднаньні слоў і скончанасьці словазлучэньня выпаўняе голас, або фонэцыйны момант.

Складаецца які-небудзь сказ—Дзеці йдуць. Умовімся лічыць гэты сказ закончаным. Сказ дзеці запісваюць у свае сшыткі.—Цяпер слухайце, як буду я вымаўляць гэты сказ: Дзеці йдуць... (робіцца павышэньне на другім слове). Ці скончаны цяпер сказ?—Не, ня скончаны: трэба дабавіць „у школу“. Адзначаем, што цяпер сказ скончаны. Вучні перапісваюць яго і ставяць кропку. Затым настаўнік ізноў вымаўляе сказ, робячы павышэньне голасу на слове „ў школу“.—Скончаны сказ?—Не: трэба дабавіць—„вучыцца“. Бярэцца яшчэ некалькі прыкладаў і, урэшце, настаўнік ставіць пытаньне, па чым-жа дзеці пазнаюць скончанасьць ці няскончанасьць сказу? Пазнаецца па голасу. Вядзецца назіраньне над тым, куды йдзе голас, калі словазлучэньне зьяўляецца скончаным (ідзе ўніз), і куды ён ідзе, калі сказ лічыцца няскончаным (ідзе ўгару). Робіцца вывад, што аб скончанасьці або няскончанасьці словазлучэньня можна заключаць па кропцы (на пісьме) або па голасу (пры вымаўленьні).

Здабыты такім парадкам вывад павяраецца чытаньнем якога-небудзь расказіку, узятага з кнігі, пробуючы павышаць ці паніжаць голас на тым ці іншым слове ў сказе. „Янка захацеў“... „Янка захацеў нарысаваць“... „Янка захацеў нарысаваць Жучку“.

На такіх практыкаваньнях вучні, апроч адрозьніваньня скончанасьці або няскончанасьці словазлучэньняў, разьвіваюць чуцьцё выразнасьці мовы і прывучаюцца глядзець на кропку, як на свайго роду нотны знак для голасу, і падгатаўляюць грунт для далейшых больш трудных назіраньняў над рознымі суадносінамі друг да друга цэлых словазлучэньняў або іх часьцей.

Замацаваўшы вывад аб спосабах адрозьніваньня скончанасьці або няскончанасьці словазлучэньняў, вучні прарабляюць цэлы рад практыкаваньняў па пашырэнні кароткіх сказаў новымі членамі, прычым гэтая работа можа вясьціся поплец з рысаваньнем. „Дуб стаіць—стары дуб стаіць на беразе рэчкі“ і г. д.

Асобны тып словазлучэньняў прадстаўляюць пыталыя і клічныя сказы, а назіраньне над імі ўводзіць вучняў у разуменьне рытму жытых словазлучэньняў. Назіраньне над клічнымі і пыталымі сказамі вельмі добра вясьці ў сувязі з жывым досьледам дзяцей: дзеці часта закідаюць дарослых і друг друга пытаньнямі і раз-по-раз выказваюць свае пачуцьці ў форме выкліку. Выкарыстоўваючы выхвачаныя з жыцьця прыклады, зварачаем увагу дзяцей на тое, як мяняецца наш голас, калі мы пытаем або адказваем. Параўноўваем з тым, куды йдзе голас, калі мы проста гаворым, спакойна. Гэтае параўнаньне інтонацый можна правесці на такіх прыкладах:

Селянін вязе воз сена. Другі йдзе яму на спатканьне.

— Здароў! — Здароў! — А што вязеш? — Дровы. — Якія дровы? Гэта-ж сена. — А калі бачыш, што сена, дык навошта пытаеш?

Для параўнаньня трох інтонацый:

— Гэта-ж сена! Хіба-ж гэта сена? Гэта—сена.

— Пажар! — Там пажар? — Там пажар.

— Дзеці, спаць! — Як, ужо спаць? — Мы будзем спаць.

— А ён ужо там!—Ён ужо там? — Ён ужо там.

У зьвязку з гэтымі практыкаваньнямі можа быць пастаўлена вывучваньне напамяць з выразным вымаўленьнем спэцыяльна падабранага вершу, у якім-бы пападаліся пыталыя і клічныя інтонацыі, напр., „Наша краіна“ Я. Купала („Роднае слова“ Некрашэвіча, ч. I) або казка „Курачка“ (тая-ж кніга), „Храбры певень“.

Назіраючы над артыкуляцыямі, пачатак якім зроблены яшчэ раней, мы ўжо можам вывесці артыкуляцыйныя, а ў сувязі з імі і окустычныя адрозьніваньні паміж галоснымі і зычнымі. Адносна галосных мы выводзім, што яны вымаўляюцца пры болей адкрытым расчыне рота, прычым голас ідзе свабодна, і гук чуецца выразны, ясны, громкі. Адносна зычных замячаем, што яны вымаўляюцца пры іншым палажэньні рота (зачынены губамі, зубамі, языком), з прычыны чаго голас ідзе не свабодна, сустрачаючы на дарозе тыя ці іншыя перапынкі, і гук чуецца меней выразна і ясна, набываючы поўную выразнасьць толькі пры вымаўленьні яго разам з галоснымі.

У зьвязку з назіраньнем над артыкуляцыямі можна выдзеліць асноўныя групы як галосных, так і зычных гукаў. Практыкаваньні ў сьпевах і пастаноўцы голасу могуць разьмясьціць галосныя па шырыні расчыну рота: *а*—шырокі расчын рота; *э, о*—сярэдні; *і, ы, у*—вузкі. Практыкаваньне ў выразным чытаньні паможа ўстанавіць тры асноўныя групы зычных: губна-губныя—*п, б, м*; губна-зубныя—*ф, в* і язычныя (без падробнага падзелу).

Наглядаючы над злучэньнем язычных з галоснымі, з асабліваю ўвагаю трэба спыніцца на такіх злучэньнях, як *ні, ня, ню, нё* паралельна з *на, ну, но* і зрабіць вывад, што большасьць зычных (за выключэньнем *ж, ч, ш, р, дж*) могуць вымаўляцца мякка і цьвёрда.

Гэты вывад зьяўляецца настолькі важным у галіне фонэтычных прадстаўленьняў аб мове, што трэба паклапаціцца аб найболей ясным усьведамленьні вучнямі фактаў, азначаных у гэтым вывадзе. Зьмешваньне гуку і літары, што вельмі звычайна і характэрна для старой граматыкі, абавязана якраз няясным прадстаўленьням у галіне адмечаных фактаў. Па гукаваму методу злучэньне „*п+я*“ давала *ня*, прычым „*н*“ разглядаецца і лічыцца ў выдзеленым відзе, як цьвёрдае *н, а я*, як мяккі гук.

Пачынаем з нагляданьня над злучэньнем *ні*. З тае прычыны, што літарныя прадстаўленьні ў гэтым выпадку могуць накіраваць думку, каб першы гук „*н*“ лічыць за цьвёрды гук, то трэба падгатаваць грунт да правільнага акустычнага прадстаўленьня першага гуку ў даным

злучэнні. Робіцца так. Даецца дзецям ужо знаёмае злучэнне ў слове „конь“ і напамінаецца, што апошні гук тут— „нь“.

— Цяпер слухайце— „коні“. Які гук прыбавіўся на канцы?—*і*.—А перад ім быў які?—*нь*.—Якія-ж гукі ў злучэнні „ні“?—*ны*.

Падгатаваўшы такім парадкам грунт для правільных гукавых прадстаўленьняў у злучэннях з папярэднім мяккім зычным, можна перайсьці да аналізу злучэння *ня, ню, не, нё*.

Ход аналізу.— „Конь“—які апошні гук?—*нь*.—Слухайце цяпер— „каня“—які гук прыбавіўся? Калі дзеці спакусяцца літарнымі прадстаўленьнямі і скажуць „я“, то запытаць: які быў апошні гук у слове „конь“?—*нь*.—Які трэці гук у слове „каня“?—*нь*.—Цяпер скажэце разам „нь“ і „я“—што будзе?—*ныйя*.—А гаворым мы ў слове „каня“ апошні склад як?—*nya*.—Значыць, які-ж гук чуем пасля „нь“.—*а*.—А якую літару пішам?—*а*.—Як-жа гэта літара чытаецца ў злучэнні „ня“?—*я*.—А літара „н“ як чытаецца?—Мякка, *нь*.—А скажэце цвёрда.—*н*.—Прыбаўце цяпер „а“—што будзе?—*на*.

Такім-жа спосабам прарабляецца і рэшта другіх злучэнняў і ўстанаўліваецца, што літары *я, ю, е, ё* чытаюцца пасля зычных, як *а, у, э, о*, а зычныя перад імі вымаўляюцца мякка. Большасць зычных вымаўляюцца і цвёрда і мякка. Калі яны вымаўляюцца цвёрда, то пасля іх пішам—*а, у, э, о*, а калі мякка, то пішам—*я, ю, е, ё*.—А калі гэтыя літары стаяць на пачатку слова, то якія гукі яны абазначаюць? Возьмем словы—*яма, Юля, елка*, падзелім іх на склады: *я—ма, Ю—ля, ел—ка*.—Услухайцеся ў першыя склады—! *я* Якія гукі тут чуецца? Глядзецца мне ў рот, пазірайце, як я вымаўляю. Колькі рухаў рота раблю? Скажэце самі і замячайце, якія рухі рота вы робіце?—Два рухі: язык прыжымаецца да пярэдняй частцы неба, а самы кончык апускаецца да ніжніх зубоў; рот шырока расчыняецца.—Колькі-ж гукаў?—Два: *й, а*.

У звязку з зробленымі назіраньнямі маем магчымасьць падкрэсьліць розніцу паміж гукам і літараю з новага, параўнальна з назіраньнямі папярэдняга году, боку: літара адна, а гукаў два; літара ў залежнасьці ад злучэння ў слове азначае розныя гукі. У слове „яма“ тры літары, а гукаў чатыры. Разуменьне розніцы паміж гукам і літараю яшчэ больш паглыбляецца назіраньнем над неадпаведнасьцю пісьма і вымаўленьня ў выпадку няясных зычных.

У галіне *морфалёгічных* назіраньняў на гэтай ступені заняццяў па мове трэба пазнаёміць дзяцей з формаю ў слове. Гэтаму перш за ўсё будзе дапамагаць назіраньне над тым, што некаторыя словы астаюцца нязьменнымі ў сваім гукавым суставе, а другія—і такіх большасць—мяняюцца, пры гэтым мяняюцца ў пэўных сваіх часцінах.

Каб пазнаёміцца з гэтымі групамі слоў, возьмем які-небудзь сказ, дзе ёсьць зьменныя і нязьменныя словы: „Ганна вельмі любіла чытаньне“.—Мяняйце сказ так, как сэнс аставаўся той самы, а каб зьменьваліся толькі словы. „Ганна вельмі любіць чытаць. Ганна вельмі рада чытаньню. Ганьне вельмі падабаецца чытаньне“.—Мы мянялі ўсе словы

ў сказе. А якое слова аставалася нязьменным?—Вельмі. Вядзецца назіраньне і над цэлым радам другіх, і такім спосабам дзеці азнаёмяцца і з другімі нязьменнымі словамі. Ня робячы падзелу слоў на поўныя групы, на гэтай ступені навучаньня можна правесці падзел на групы некаторых зьменных часьцін мовы. Можна абмежавацца падзелам груп слоў, якія мяняюцца ў склонах і трох формаў асобы (скланеньне і спражэньне). Але ніякай сыстэматызацыі ў межах тых і другіх ня робіцца, ня ўводзіцца і тэрмінолёгія.

Перш за ўсё трэба замеціць, што мяняецца ня ўсё слова, а толькі канчаткі яго. Выпісваюцца словы:

хлопчык, хлопчыка, хлопчыку, хлопчыкам—Мурза, Мурзы, Мурзе, Мурзу, Мурзам.—Падчыркнеце тыя часьці слоў, каторыя не мяняюцца (хлопчык, Мурз).

Выпісваюцца яшчэ словы і робіцца назіраньне над імі—у якіх частках мяняюцца словы, а ў якіх застаюцца нязьменнымі. Затым бярэцца матэрыял для назіраньня над словамі—прыметамі і дзеясловамі, і таксама выводзяцца іх канчаткі.

Такім парадкам у выніку морфолёгічных назіраньняў у вучняў зьбіраецца запас агульных прадстаўленьняў аб зьменных і нязьменных словах і іх канчатках, прычым канцы слоў мяняюцца парознаму.

Разгляд гэтых груп формаў ёсьць задача моўных назіраньняў наступнага году.

Агляд лемантароў.

Беларуская школьная літаратура яшчэ толькі пачынае разгортвацца, знаходзячыся на першай ступені свайго развіцця. Прычым трэба адзначыць, што школьныя кнігі-чытанкі йдуць шпарчэй у сваім развіцці, чым лемантары. Гэта тлумачыцца тым, што складаньне добрага лемантара вымагае больш уважнай, больш маруднай і труднай работы, чым кніга-чытанка. Тым ня меней грунт у гэтым кірунку ўжо паложаны, і можна спадзявацца, што наша школа, якая толькі што становіцца на ўласныя ногі, будзе забяспечана належным лемантаром.

Першым беларускім лемантаром зьяўляецца лемантар *Элізы Пашкевіч*, вядомай поэткі Цёткі. Лемантар выданы ў 1906 г. ў Пецярбурзе беларускаю першаю выдавецкаю суполкаю „Загляне сонца і ў наша аконца“. Лемантар надрукаваны лацінкаю і кірыліцаю. Называецца ён „*Biélaruski lementar abo Pierszaja nawuka czytańnia*“. Пачынаецца лемантар з прадмовы „*Praczytajcie*“. У гэтай прадмове аўтар дае да рады, як трэба вучыць чытаць. „Не паказуй зараз усіх знакаў, а так, як тут напісана: літара за літараю і адразу вучы чытаць цэлы склад і слова, склад па складзе. Ня так, як даўней вучылі: в е—а=ва, а зра-зу в—а=ва.

Лемантар зложаны па сьінтэтычным літара-складальным мэтадзе. Як кніга для навучаньня грамаце ў школе, лемантар гэты не прадстаўляе цікавасьці.

Другім па часе выданьня лемантаром зьяўляецца лемантар *В. Ластоўскага* „*Pieńsaja čytanka*“ (Першая чытанка, выданы ў 1917 г. ў Вільні).

Лемантар зложаны па гукавым мэтадзе. Як асаблівацьць лемантара, трэба адзначыць адсутнасьць у ім рысункаў. Лемантар надрукаваны лацінкаю. Складаецца ён з прадмовы, альфабэту, затым даюцца невялічкія расказкі, галоўным чынам, байкі, казачкі, вершы. Далей матэрыял, такога-ж характару, даецца ў больш пашыраным разьмеры і звычайным кніжным шрыфтам. У канцы даецца невялічкі слоўнічак.

Як з мэтодычнага, так і з пэдагогічнага боку лемантар слаба выдзержаны. Кожная старонка лемантара падзелена на клеткі, у кожнай клетцы даецца літара, друкаваная і рукапісная. Праціў кожнае клеткі прыводзяцца словы на адпаведную літару. З самага пачатку йдуць двухлітарныя склады, потым трохлітарныя склады і словы. Лемантар трэба прызнаць аднастайным, сухім і для дзяцей мала цікавым. Пісьмо з чытаньнем звязана слаба.

У параўнаньні з лемантаром Цёткі лемантар Ластоўскага ўсё-ж ёсьць значны крок наперад. У гэтым лемантары захована пэўная па-ступовасьць у пераходзе ад буйнага да сярэдняга і звычайнага шрыфту.

Новы лемантар для беларускіх дзетак. Я. Станкевіч, *выданьне другое, Вільня 1918 г.*

У прадмове лемантара аўтар зазначае, што найлепшым мэтодам навучаньня чытаньню—мэтод аналітычна-сынтэтычны. Спачатку трэба йсьці ад цэлых сказаў, азнаёміць дзяцей са словам, далей са складам і потым з асобнымі гукамі. Свой мэтод аўтар засноўвае на псыхо-фізыолёгіі чытаньня і на гэтай аснове і складае свой лемантар. Трэба прызнаць, што лемантар зложаны вельмі ўмела, сьцісла. Паволі вядзе ён вучня ад простага і лёгкага да болей труднага і складанага. Тая-ж паступовасьць захавана і ў разьмеркаваньні літар. У пачатку для чытаньня даюцца двухскладовыя словы, прычым гэтыя словы маюць пэўны сэнс, зразумелы дзецям, і з першай-жа старонкі дзеці пачынаюць чытаць цэлыя невялічкія сказы, што і патрабуецца псыхо-фізыолёгіяй чытаньня. Лемантар зложаны па гукавым прынцыпе сумеснага навучаньня чытаньню-пісьму. Надрукаваны лемантар лацінкаю.

Зорка, першая навука чытаньня і пісаньня для беларускіх дзетак. Аляксандра Смоліч. (*Віленскае выдавецтва Б. Клецкіна 1922 г.*).

Вельмі добрае ўражаньне робіць гэты лемантар, як разьмеркаваньнем матэрыялу, так і падборам рысункаў. Рысункі падобраны акуратна, скомпанованы надзвычайна цікава і проста. Многія рысункі даюць багаты матэрыял для гутаркі з дзецьмі. Ёх вельмі лёгка выкарыстаць для вусных складанак. Пераход ад лёгкіх для чытаньня слоў да слоў болей трудных захаваны ў поўнай меры. Шрыфт, на першых часох буйны і выразны, паступова пераходзіць у больш дробны, незаметна падбліжаючыся да натуральнага дзіцячага шрыфту.

„У лемантары зьмешчана каля 180 рысункаў“, як зазначае ў сваіх увагах да лемантара аўтарка: „Частка іх спецыяльна рысавана для „Зоркі“. Рысункі абуджаюць у дзяцей цікавасьць да кнігі, а з другога боку палігчаюць навуку чытаньня, даючы магчымасьць абыходзіцца без папярэдняга зьліцьця гукаў“. Такім парадкам, аўтарка, як і Флёраў, на прынцыпах якога і зложаны лемантар, стараецца ўхіліць зьлібаваньне і папярэдняе вуснае гуказьліцьцё.

Лемантар дае і спецыяльны матэрыял для пісьма. У канцы лемантара даецца матэрыял для падагульненьня ўсяго пройдзенага па лемантары; таксама даецца разразная азбука і слоўнічак некаторых слоў, ужытых у лемантары.

У лемантары бракуе матэрыялу для рысаваньня. Матэрыял для пісьма таксама трэба павялічыць. Залішне многа слоў дано ў слупкох. Калі на першых часох навучаньня па гукавым мэтодзе бяз гэтых слупкоў абысьціся труднавата, то па далейшых іх лёгка ўхіліцца. Прочіў слоў у слупкох сучасная пэдагогічная думка выказваецца супроць: папершае, самі па сабе словы не зацікаўліваюць дзяцей і скоро надаюцца, і чытаньне слоў у слупкох мала спрыяе выпрацаваньню „поля чытаньня“.

Гэты лемантар з некаторымі зьменамі і дадаткамі быў-бы вельмі карысьцен у масавай школе. Лемантар надрукаваны кірыліцаю і лацінкаю.

С. Некрашэвіч. Лемантар (*Дзяржаўнае Выд. Беларусі. Менск, 1925 г.*)

Лемантар зложаны па прынцыпах гукавага мэтаду. Лемантар багата ілюстраваны. Гэтыя ілюстрацыі даюць добры матэрыял для гутарак з дзецьмі і для рысаваньня. Пад рысункамі, у канцы старонак, маюцца спецыяльныя просььеньскія рысуначкі для практыкаваньня ў рысаваньні. Матэрыял гэты падабраны ўмела і рознастайна. Поплеч з гэтым даны і элемэнты літар для практыкаваньня ў пісьме. У канцы гэтых рысункаў даны яшчэ і модэлі для лепкі. На жаль, трэба адзначыць, што ня ўсе рысункі даны ў беларускім характары і ня ўсе яны выкананы акуратна. Лемантару таксама многа шкодзіць аднастайнасьць шрыфту. Градацыя шрыфту ў пераходах ад буйнага да дробнага зусім адсутнічае. Літара „і“ аднесена далекавата, Такія літары, як „а“, „о“, „у“, „і“ маюць тую асаблівасьць, што артыкуляцыя іх вельмі выразна адбываецца на роце, на палажэньні губ. Злучэньне зычных з галоснаю „і“ і „ы“ мяняе характар самой артыкуляцыі зычных (лыс—ліс). Калі дзеці доўгі час будуць практыкавацца ў чытаньні цвёрдых злучэньняў, то пры пераходзе да чытаньня мяккіх злучэньняў ім будзе трудна чытаць зьліта (ліс: „л“ цвёрдае і „л“ патрабуе іншай пастаўкі языка. У першым выпадку язык канцом упіраецца ў зубы, у другім—выбіваецца сярэдзінаю да нёба). Многа месца лемантар адводзіць чытаньню слоў у слупкох.

Тым ня меней гэтыя невялікія хібы, якія лёгка ўхіліць пры новым выданьні лемантара, ня зьніжаюць яго дадатнасьцяй, і лемантар з вялікаю карысьцю можа ўжывацца ў пачатковых школах.

А. Федасенка. Чырвоная Зьмена, лемантар (*Дзярж. выд. Беларусі. Менск. 1925 г.*)

„Чырвоная Зьмена“ ёсьць першая сур'ёзная спроба даць беларускай школе лемантар, зложаны на прынцыпах навучаньня грамаце па мэтаду цэлых вобразаў і на прынцыпах комплекснасьці. Выданы лемантар добра, багата ў ім рысункаў. З надворнага быту лемантар робіць добрае ўражаньне. Але калі знаёміцца з ім больш блізка, то заўважаюцца і вельмі значныя хібы.

Сярод рысункаў пападаюцца такія, што ня зусім адпавядаюць свайму прызначэньню як з боку іх кампазыцыі, так і з боку тэхнічнага іх выкананьня. На першай-жа старонцы два сярэднія рысункі нявыразны. Разгледзець і разабраць іх сэнс дзецям вельмі трудна. Мала выразныя рысункі на 6-й і на 7-й старонцы. На старонцы 26-й рысунак паказвае нейкую дзікую сцэну. Па сэнсу рысунку выходзіць, што адзін чалавек, паваліўшы другога, душыць, а два хлопчыкі, выпадкова стаўшы сьведкамі гэтае сцэны, прыходзяць у жах. Які сэнс мае рысунак, зьмешчаны на 34-й старонцы? Угары прыгожы рысунак панскага двара і палацу. Дзьве пані, двое дзяцей, добра ўбраных. Падпісана „Палац пана“. А ўнізе—звычайная сялянская хібарка, а пры ёй подпіс „дом рабочых“ і далей—фабрычныя трубы. У такіх хібарках звычайна жылі пры панох батракі, а рабочыя—у падвалах гарадзкіх будынкаў ці на акраінах гораду.

На 35-й старонцы рысунак: „Рабочыя і сяляне скінулі пана“. Нарысавана галава і нага чалавека (селяніна ці рабочага), накіраваная, каб штурхануць пана. Пан ляжыць на сьпіне ў гумарыстычнай постаці, задраўшы ногі. Папершае, з пэдагогічнага боку такога рысунку нельга дапускаць, а падругое, рысунак гэты нічога не гаворыць. На 80-й старонцы, як ілюстрацыя да артыкульчыку „Хлопчык і сінічка“, нарысавана заместа сінічкі чубатая жаваранка (сьмяцей).

Навучаньне грамаце па лемантары „Чырвоная Зьмена“ вядзецца сумесна з навучаньнем пісьму і чытаньню, прычым наўперад ідзе пісьмо, а потым чытаньне.

Матэрыял на старонках лемантара разьмешчаны такім парадкам, што і пісьменны, і друкаваны шрыфты, і рысункі нейк зьліваюцца, б'юць у вочы і не даюць магчымасьці затрымацца на чым-небудзь адным у патрэбнай ступені. „Наша Лото“, запазычанае з лемантара „За работу“ (па ўзору якога і зложаны лемантар „Чырвоная Зьмена“), для сялянскіх дзяцей рэч вельмі мала знаёмая і мала зразумелая. Табліца на 32-й старонцы, разьлінованая на пяць клетак, напэўна можа зьявіцца для настаўнікаў, як нейкая пэдагогічная шарада. У лемантары Фрыдльнда і Шалыт падобная табліца, зробленая больш акуратна і дакладна, мае сваю назову і цэлы тэкст пад табліцаю, дзе даецца яе тлумачэньне. (На табліцы робяцца паметкі, як акуратна ходзяць дзеці ў школу). У „Мэтодычных увагах“ да лемантара „Чырвоная Зьмена“ аб гэтай табліцы нічога ня сказана. Наогул між лемантаром і мэтодычнымі ўвагамі да яго няма ніякага дастасаваньня. Так у ўвагах напісана: „да 6 ст. даецца самарэгістрацыя наведаньня дзяцей“... Разгортваем лемантар—у лемантары проста рысункі: возяць жыта, косяць сена, жнуць жыта, а ўнізе старонкі нарысаваны стол і крэсла. І так, дзе ні глянь—поўная няўвязка ўваг з лемантаром.

У лемантары і ва ўвагах да яго сустракаюцца антыпэдагогічныя пытаньні. Так, у лемантары на 43-й старонцы, як вывад з артыкульчыку „Мурза“, ставіцца пытаньне: „Хто ў вас самы большы мурза?“ Такога пытаньня ставіць дзецям ня трэба: мурзам звычайна называць сабаку, і затым, знашоўшы сярод дзяцей „мурзу“,—а ў такіх разых ён заўсёды знойдзецца,—гэты „мурза“ такім парадкам набывае сабе мянушку. У „мэтодычных увагах“ на 31 ст. „Чья мама лепшая—твая, Янкава ці Алесева?“ Такое пытаньне можа выклікаць сваркі сярод дзяцей за сваю матку.

Ня глядзячы на гэтыя недахваты, лемантар Федасенкі ўсё-ж прадстаўляе сабою і вялікія цэннасьці. Праўда, у вясковых школах ён будзе карыстацца меншым посьпехам, чым у школах гарадоў, да якіх лемантар больш дастасаваны.

Літаратура па мэтодыцы роднае мовы.

I.

Для высвятленья агульнай сувязі мэтодычных пытанняў выкладаньня роднай мовы з навуковым мовазнаўствам можна знайсці ў кнігах:

- Буддэ.* Вопросы методологии русского языкознания. Казань, 1917 г.
- Богородицкий.* Лекции по общему языковедению, раз. 13.
- Гильдебранд.* О преподавании родного языка.
- Алферов.* Родной язык в средней школе.
- Афанасьев.* Методика родного языка в трудовой школе.
- Державин.* Основы методики преподавания русского языка.
- Томсон.* Общее языковедение.
- Ушаков.* Краткое введение в науку о языке.
- Фортуатов. Ф. Ф.* О препод. грамм. рус. яз. в средней школе.
- Шахматов.* Введение в курс истории рус. яз.
- Пешковский.* Школьная и научная грамматика.
- П. Н. Сакулин.* Вопрос об упрощении рус. орфографии.
- Бочкарев.* О новых началах преподавания орфографии.

II.

Агульны аналіз процэсаў чытаньня і пісьма, у сувязі з пытаньнем аб стварэньні ў няграматных цэнтраў чытаньня і пісьма можна знайсці ў кнігах:

- Мэйман.* Лекцыі па экспэрымэнтальнай псих. ч. III.
- Афанасьев.* Метод. родн. яз. в труд. школе.
- Нечаев.* Психологический метод обуч. чтению.

III.

Тэорыя і прынцыпы навучаньня грамаце па гукавым мэтодзе можна знайсці ў кнігах.

- Ушинский.* Руковод. к препод. по „Родному Слову“.
- Тихомиров.* Чему и как учить на уроках родного языка в нач. школе.
- Булаков.* Родной язык, как предмет обучения в нач. школе.
- Кульман.* Методика русского языка.
- Соколов и Тумин.* На уроках родного языка.
- Паульсон.* Методика грамоты по историч. и теоретич. данным.
- Вахтеров.* На первой ступени обучения.
- Флеров.* Подробный план занятия по обучению грамоте.

IV.

Мѣтоды цѣлыхъ слоў.

- Янжул.* Американская школа.
Соловьева и Тихеева. Русская грамота.
Дудышкина. Я могу читать.
Горобец. Азбука.
Фортунатова и Шлегер. Первые шаги.
Афанасьев. Читай, пиши, считай.
Бочкарев. Жизненное изучение грамоты.
Фрйдлянд и Шалыт. За работу.
Мироносицкий. Словечко.
Федасенк. „Чырвоная Зьмена“.

V.

Безлемантарнае навучаньне грамаце.

- Шапацников.* Живые звуки.
Бочкарев. Жизненное изучение грамоты.
Зачиняева. Азбука—творчество.

VI.

Разьвіцьцё вуснай і пісьменнай мовы.

- Золотарев.* Методика русского языка.
Лебедев. Устные и письменные сочинения.
Кульман, Афанасьев, А. Попов, Соколов и Тумим. Методики родного языка.
Устинов. Техника развития устной и письм. речи.
Вахтеров. Предметный метод обучения.
Соловьев и Тумим. Картины—рассказы.
Лубенец. Сочинения по картинкам.
Щепотова и Флеров. Свободные диктанты и самодиктанты.
Новые программы Гус'а.
Мурзаев. Как рассматривать картины в школе.

VII.

Сыстэмы комплекснага выкладанья.

- Афанасьев.* Родной язык в комплекс. сист. преподавания.
Соколов К. Н. Методы комплексного преподавания.
Плотников. Родной язык в комплексе.
Ланков и Мошкова. Очерки по методике комплексного преподавания в школе I ступени.
Никифоров. Родной язык и художественная литература в комплексном преподавании.
Федасенка. Увагі да лемантара „Чырвоная Зьмена“.
Кагоров. Методический словарь.
Николаевский, Ковун и Васильев. Практика комплексного преподавания. Третий год обучения.

З ь м е с т

	Стар.
Прадмова	3
I. Мэтодыка роднае мовы і яе задачы.	
Задачы навучаньня роднай мове. Прынцыпы выкладаньня роднай мовы ў новай школе	5—8
II. Кароткі гістарычны агляд мэтодаў навучаньня роднай мове.	
Аналітычныя мэтоды. Сынтэтычна-аналітычныя мэтоды. Мэтод пісьма-чытаньня. Мэтод чытаньня-пісьма. Фонэтычны, або адцягнены мэтод. Мэтод цэлых вобразаў. Псыхо-фізычныя процэсы пры чытаньні. Навучаньне грамаце без лемантара. Навучаньне грамаце па гукавым мэтодзе чытаньня-пісьма. Гукавы мэтод у васвятленьні сучаснай пэдагогічнай мысьлі. Навучаньне грамаце па прынцыпе мэтоду „цэлых вобразаў“	9—59
III. Мэтодыка чытаньня.	
Надворныя і ўнутраныя якасьці чытаньня. Аб'ясняльнае чытаньне. Вывучаньне напамяць. Формы чытаньня (ад прыватнага да агульнага, ад агульнага да прыватнага, чытаньне з наступнаю размоваю). Чытаньне мастацкіх твораў	60—86
IV. Мэтодыка пісьма.	
Навучаньне правапісу. Стылістычныя пісьменныя работы. Аб выкладаньні граматыкі	87—132
V. Агляд лемантароў	133—136
Літаратура па мэтодыцы роднае мовы	137



B0000000220652