

ПОЧАТКОВА ШКОЛА

5



1973

ДИСКУСІЇ та обговорення

Вимоги до букваря

Обговорення букваря на сторінках журналу показало, що широкі кола громадськості активно вторгаються в життя нашої школи, цікавляться її потребами і турботами. Зі своїми думками, враженнями і пропозиціями виступили в часописі вчителі й методисти, викладачі вузів і педучилищ, автори букварів. Їхні роздуми і пропозиції торкалися майже всіх основних сторін букваря та організації процесу навчання грамоти: яким має бути метод навчання грамоти і загальна структура букваря, порядок вивчення букв і поділ слів на склади, порядок введення складів, різних за структурою, і добір текстів на вивчення та закріплення звуко-букв, художнє оформлення підручника та ін.

Незважаючи на різноманітність висловлених думок, часом навіть протилежних, учасників дискусії об'єднувало прагнення вдосконалити систему навчання грамоти. У роздумах і пропозиціях усіх, хто брав участь у дискусії, поставала турбота про малого школяра, якого перша в житті книга вводить у світ пізнання. Перший шкільний підручник має будуватися на справді науковій основі, щоб бути змістовним і цікавим, стати початковою сходинкою у складному процесі навчання, яку слід максимально наблизити до наступної. Всіх учасників дискусії єдиною також усвідомлення того, що сучасні букварі перестали відповідати вимогам часу. Вони відстають не лише від досягнень науки, а й від потреб практики.

Багато змін відбулося в теорії й практиці навчання з часу створення перших масових видань шкільних підручників. Буквар давно перестав бути азбуквою — добром окремих складів, слів та допоміжних речень для ознайомлення з літерами. За структурою і метою він багато в чому схожий з читанкою: поряд з окремими словами подаються зв'язні адаптовані і літературні тексти. І якщо придивитися пильніше, то можна помітити, що структура кожного букваря залежить передусім від того, на принципах якого методу навчання грамоти він побудований.

В історії навчання грамоти відомі різні методи. Найдавніший з них буквоскладовий. Навчання за цим методом було повільним, складним і зводилося до механічного зазубрювання.

Незначного поширення у дореволюційних школах набув складовий метод. Він, як і буквоскладовий, не ознайомлював учнів зі звукоскладовою будовою слів (не було поділу слів на склади і звуки).

Розповсюджений у ХІХ ст. звуковий метод існував у трьох різновидах: аналітичному, синтетичному й аналітико-синтетичному. Засновником останнього був К. Д. Ушинський. Він пропонував розпочинати навчання грамоти звуковим аналізом, який означав виділення зі слів звуків — спочатку голосних, а потім приголосних. Після такого аналізу здійснювався зворотний процес — синтез.

Ушинський надавав великого значення підготовці до навчання грамоти. Він розробив цілу систему вправ, які вчили учнів розрізняти звуки у словах, порівнювати їхнє звучання, спостерігати за зміною значень слів залежно від зміни окремих звуків, нарощування чи перестановки звуків та ін.

Дальшого розвитку аналітико-синтетичний звуковий метод навчання грамоти набув у працях дослідників та учнів Ушинського, зокрема І. Ф. Бунакова, Д. І. Тихомирова, В. П. Вахтерова, В. А. Флерова, а за радянських часів — І. Н. Шапошникова та С. П. Редозубова.

Аналітико-синтетичний звуковий метод навчання грамоти, вдосконалений у 50-х роках радянським методистом С. П. Редозубовим, спирався на досягнення фонетики

(вчення про фонемі) та дитячої психології. Але незважаючи на те, що модернізований Редозубовим метод був, здавалося, добре обґрунтований і вмотивований з наукових позицій, вже на початку застосування він зазнав критики.

Білоруський педагог І. В. Ільюкевич перший вказав на недосконалість деяких положень методу. Психолог Д. Б. Ельконін у дослідженнях виявив ряд його істотних вад, зокрема: аналітико-механічний підхід до звуків у процесі їх вивчення, недостатня увага до свідомого засвоєння звукової системи мови на підготовчому етапі, підхід до вивчення твердих і м'яких фонем, розуміння м'яких фонем як варіантів твердих, змішування понять «звук» і «буква».

Нині суперечки про методи навчання грамоти в нашій країні набули ще більшої сили і гостроти. І як вияв цих теоретичних пошуків з'явилося кілька нових експериментальних букварів (російський, білоруський, грузинський та ін.). Кожен з них має позитивні риси, у кожному можна знайти переконливі докази переваги нового.

Спинимось на стислому аналізі окремих букварів, складених мовами, що близькі до української фонетичним і лексичним складом, граматичною будовою.

Старший науковий співробітник інституту педагогіки Білоруської РСР А. К. Клишка кілька років тому підготував новий буквар, удосконаливши методiku навчання грамоти за чинним аналітико-синтетичним звуковим методом. В основному схвалюючи сучасний метод навчання грамоти, Клишка вважає, що в ньому необхідно дещо уточнити, а дещо зовсім вилучити, оскільки окремі настанови штучно ускладнюють роботу дітей. Це особливо помітно у ході ознайомлення з певними літерами. Коли на зорову пам'ять і мислення «звалюється» величезне навантаження, дитина, за твердженням А. Клишки, «...не встигає запам'ятати, які контури, обриси має та чи інша буква, як учитель переводить її на інший вид діяльності — примушує читати цю літеру в складі, зливати склади у слова, а слова — в речення. Далі учень мусить осмислити значення кожного слова, щоб усвідомити зміст речення»¹, тобто дитина стикається з багатьма труднощами, в сумі непосильними.

Звичайно, форми букв мають засвоюватися паралельно, а не одночасно з читанням, бо це труднощі різного плану. Взаємонакладаючись, вони лише ускладнюють роботу. А. Клишка пропонує точно визначити, що в процесі навчання грамоти належить пам'яті, а що — логічному мисленню, щоб якнайправильніше організувати в одному разі запам'ятовування, а в іншому — правильне послідовне формування вмінь і навичок. Крім того, треба встановити етапи введення нового звука, його опрацювання і закріплення. Якщо, скажімо, засвоєння обрисів букви — це робота пам'яті, то необхідно активізувати ті прийоми, які сприяли б запам'ятовуванню, а не змішувати цей процес з читанням складу.

Читання складу — навичка, оволодіння нею відбувається на зовсім іншій психологічній основі. Тому етап вивчення літери слід відмежовувати від процесу читання. Це по-справжньому зосереджувало б увагу дітей на виділенні звуків, на відповідності літер звукам, на самій конфігурації літер.

Автори експериментального російського букваря (В. Г. Горецький, В. А. Кирюшкін, А. П. Шанько) вносять певні зміни в аналітико-синтетичний звуковий метод навчання грамоти. Свій буквар вони побудували на принципах нового звукоскладового аналітико-синтетичного методу, взявши до уваги повторюваність звуко-букв у російській мові та своєрідні принципи виділення звука зі складу слова.

Нинішня методика навчання грамоти пропонує чимало прийомів для виділення різних звуків. У книзі «Навчання грамоти» С. П. Редозубов наводить шість таких прийомів. Тут і протяжна вимова звуків, і переривна вимова слова чи складу в момент, коли чується потрібний звук, і доповнення частини слова до цілого, і виділення звука через певний добір слів, подібних за звучанням. Все це потребує чіткої диференціації способів (що абсолютно недоступне першокласникові), а тому дитина завжди чекає від учителя підказки, яким же прийомом виділяти той чи інший звук.

Проведені дослідження показали, що діти, здатні почути окремий звук у слові або знайти його за зразком (еталоном), часто не в змозі аналізувати послідовності звуків у слові. Тільки незначна частина учнів, тобто ті, що вмюють послідовно аналі-

¹ А. К л ы ш к а, Каб дзеці цяжкасцяў... — «Настаўніцкая газета», 1971, 11 вересня.

зувати кожний звук у слові, легко виділяють окремі звуки зі слова чи складу і порівнюють їх (Д. Ельконін).

Слід також зауважити, що сучасна методика навчання грамоти загострює увагу на виділенні звука лише для того, щоб одразу позначити його відповідною буквою. Матеріалізація звука за допомогою букви відбувається настільки поспішно, що в дитячій свідомості одне поняття (звук) підмінюється іншим (буква). Тому не тільки діти, а й більшість дорослих, які навчалися за цим методом, чітко не диференціюють поняття «звук» і «буква». Навіть у мові вчителів та в окремих методичних посібниках часто трапляються вислови «голосна буква», «приголосна буква».

Вивчення протягом кількох років рівня знань з рідної мови в школах нашої республіки засвідчило, що найпоширенішими помилками в письмових роботах учнів 1, 2 і навіть 3 класів є пропуски, заміна, перестановка букв у словах. Вони становлять відповідно 26%, 19% і 15% до загальної кількості помилок.

Немає сумніву, що причини цього слід шукати в хибах організації добукарного та букварного періодів навчання грамоти, в недооцінці значення звукобуквенного аналізу слів на уроках мови.

Методисти та укладачі букварів у методичних порадах до організації навчання грамоти застерігають, що недостатнє розуміння дітьми звукової будови мови призводить до механічного заучування звукосполучень, гальмує процес свідомого навчання (Н. Гов'ядовська). На важливість формування в учнів умінь встановлювати послідовність звуків у слові, тобто виконувати звуковий аналіз, вказували й учасники нашої дискусії (Т. І. Батуєва, Д. С. Фонін, Т. Ю. Горбунцова).

Вчителі-практики для полегшення звукового аналізу слів використовують графічні схеми з кількістю клітинок, що відповідає кількості звуків. Заздалегідь, до ознайомлення з буквами, учні за допомогою кружечків, прямокутників чи трикутників узагальнено позначають голосні та приголосні звуки. Висловлюються пропозиції про введення таких умовних позначень на сторінках букваря.

Щодо цього дещо нове внесли в експериментальний буквар В. Горецький, В. Кирюшкін та А. Шанько. Для підготовчого періоду вони пропонують матеріал, який допомагає учням встановити не лише кількість і послідовність звуків, а й ступінь їх злиття.

Метод, розроблений цими дослідниками, широко експериментується в нашій країні. Позитивним у ньому є те, що звук виділяється не зі складу, а з слова. Бо деякі методисти, скажімо, А. Воскресенська, у пошуках легких шляхів рекомендують перед тим, як виділяти виучуваний звук зі слів, навчати дітей чути і вимовляти його окремо. Вчитель називає звук і показує спосіб його вимови. Виділення кожного звука супроводиться показом відповідної букви, що є неправильним прийомом.

За методом В. Горецького, В. Кирюшкіна й А. Шанька діти мають змогу виділяти звуки з живої мови, зі слів. Пропонований ними алгоритм читання справді полегшує важку працю учнів. Побожування, що вони перейдуть на побуквене читання слів, поділених на складі вертикальними і допоміжними пунктирними лініями-орієнтирами, є безпідставними, бо, як свідчить практика, інтервали між вимовою складів типу ПГ (приголосний+голосний) та окремих приголосних звуків, які знаходяться за межами відкритого складу (ла м па), поступово скорочуються і повністю зникають протягом перших місяця — півтора.

Однак у цьому методі не все ще з'ясовано. Вважаючи прямиий склад неподільною одиницею, злитим комплексом звуків, автори експериментального букваря обходять питання звукового аналізу, що розуміється більшістю методистів як встановлення порядку вимови звуків у слові.

Ми вважаємо, що, виділивши певний звук з позиції, де він чується найчіткіше і позбавлений впливу сусідніх звуків, учні повинні навчитися чути цей звук і в інших позиціях, зокрема у відкритому складі типу ПГ (приголосний+голосний) П'Г (приголосний м'який+голосний). Зрозуміло, що це для дитини найскладніше, але саме подолання труднощів і приводить до вміння аналізувати звуковий склад слова. А без цього діти з недостатньо розвиненим фонематичним слухом не розрізнятимуть голосних у словах типу лани, сани, пропускатимуть їх на письмі.

Лінгвісти вказують на кілька причин, що утруднюють розрізнення голосних звуків під час звукового аналізу слів. Л. В. Бондарко вважає, що прямиий склад сприймає-

ться дитиною як один звук, як один закінчений мовноруховий акт при артикулюванні його, що й утруднює розпізнавання двох звуків як окремих елементів².

Діти не чують у прямому складі саме голосного звука, очевидно, тому, що не відчують його м'язово у порівнянні з мовними рухами, які супроводжують артикуляцію приголосного, і, можливо, через те, що в дітей цього віку загостреніша увага до приголосних звуків, які є змістовнішими і несуть більшу чуттєву інформацію, ніж голосні.

Питання порядку вивчення звуко-букв хвилювало методистів усіх часів. У сучасних букварях цей порядок ніби обґрунтовується такими трьома особливостями: легко чи важко семирічній дитині вимовити певний звук; легко чи важко виділити звук зі складу слова; наскільки умовним є позначення звука тією чи іншою буквою.

С. Редозубов услід за П. Канонікіним вважає, що найпростішими приголосними у навчанні грамоти є сонорні і глухі щілинні (р, л, м, н, х, с, ш, ф), бо їх легше виділити зі слів. Складнішими для засвоєння є проривні глухі приголосні (п, к, т) і щілинні дзвінки (ж, в, з). Найскладнішими вважаються проривні дзвінки і злиті приголосні (д, б, г, ч, ц), а також щ і й.

В основному цих настанов і дотримуються автори сучасних українського та російського букварів.

Дослідження О. М. Гвоздевим процесу засвоєння дітьми фонетичних особливостей мови свідчать, що звукова система її повністю опанується дитиною до чотирирічного віку, а далі відбувається вдосконалення вимови кожного звука, і до шести-семи років дитина однаково легко вимовляє будь-який звук мови, якою вона навчилася розмовляти.

Спираючись на це, професор М. Н. Петерсон одним з перших звернув увагу на важливість використання в методичному плані принципу частотності звуків. «На нього,— писав він,— має спиратися методика навчання грамоти»³.

У висловлюваннях М. Н. Петерсона є три цінні вказівки, що їх протягом десятиріч обминають укладачі букварів, а саме: недоречно щонайперше вивчати звуко-букви, які не є типовими і характерними для даної мови; недоцільно також починати зі звуко-букв та їх комплексів, які рідко трапляються в рідній мові; недотримання цього штучно скорочує матеріал для читання і письма, що, безумовно, стримує розвиток відповідних навичок.

Принцип частотності вживання звуко-букв у мові враховано в уже згаданому букварі Науково-дослідного інституту шкіл РРФСР (автори В. Горєцький, В. Кирюшкін, А. Шанько). Переваги такого підходу до порядку вивчення звуко-букв досить точно продемонстровано у статті цих авторів, опублікованій в нашому журналі (1972, № 7).

У відгуках вчителів і методистів на експериментальний буквар НДІ шкіл РРФСР, одержаних з різних областей республіки, зокрема Запорізької (Н. Воронкова), Вінницької (Н. Вайншток), Донецької (Г. Ярош), Черкаської (Л. Жирна), Житомирської (Є. Сук), прийнятий порядок вивчення звуко-букв схвалюється. Вчителі і методисти вбачають у застосуванні принципу частотності позитивні перспективи для навчання грамоти.

Д. С. Фонін (1972, № 8) пропонує давати учням одразу по кілька букв або навіть ознайомити з «10—11 літерами (6 на позначення голосних і 4—5 на позначення приголосних)», причому вивчати ці літери без текстів; лише після ознайомлення з буквеним позначенням 10—11 звуків дати першу текстову сторінку. На нашу думку, тут автор суперечить сам собі і пропонує боротися зі штучністю текстів на перших сторінках букваря штучними методами.

«За вимогами методики навчання складового читання першою з літер на позначення приголосних,— продовжує Фонін,— доцільно ввести м, інші ж літери вводити за частотністю їх уживання в мові». Автор нічим не обґрунтовує цього твердження. Чому вивчення звука м має відступати від принципу частотності, з яким автор, як бачимо,

² Див.: Л. В. Бондарко, Структура слога и характеристика фонем. — «Вопросы языкознания», 1967, № 1, стор. 34.

³ М. Н. Петерсон, Лекции по современному русскому литературному языку. М., 1941.

погоджується? Проте і врахування частотності звуко-букв у мові Д. С. Фовін розуміє теж своєрідно: «На наступних сторінках букваря нові літери вводяться не поодиночі, а по дві одразу, особливо парні: ж-ш, з-с, д-т, б-п, в-ф». Зрозуміло, що таке введення нових звуко-букв на одному уроці перекреслює щойно схвалений нами принцип частотності. Не можна погодитись також з тим, що в українській мові звуки в і ф є парними⁴.

Розташування букв у чинних українському і російському букварях показує, що порядок їх переважно залежить від традиції: так колись було, так і залишається без будь-яких теоретичних обґрунтувань. Буква х, наприклад, стоїть у букварі на 12 місці. Звук цей належить до тих нетипових для української мови звуків, до яких автори відносили ф і щ. Ігнорування частотності букв призводило до похибки в доборі як лексичного, так і звуко-буквеного матеріалу на сторінках цього букваря.

Намагаючись відтягнути в часі ознайомлення дітей з так званими «важкими» звуками, автори букварів вводять їх на другому або третьому етапі букварного періоду, внаслідок чого слова з відповідними буквами менше за інші стають об'єктом читання.

Ввівши передчасно маловживані букви української мови, автори, природно, не забезпечують рівномірного повторення їх у тих словах, які даються на наступних сторінках. Це наочно продемонстровано у статті М. Г. Парфьонова (див.: «Початкова школа», 1973, № 3).

Помилки багатьох букваристів, прихильників звукового методу навчання, полягали в тому, що вони у виборі послідовності вивчення звуко-букв спиралися лише на деякі ізольовані особливості фонетичної системи української мови, забуваючи про властиву їй частотність (повторюваність) вживання тих чи інших фонем.

Лабораторія структурної лінгвістики інституту мовознавства ім. Потебні Академії наук УРСР має такі дані про частотність використання букв в українській мові: на позначення голосних — О — 79,1, А — 67,1, И — 51,3, І — 48,9, Е — 41,3, У — 29,8, Я — 20,4, Ю — 7,3, Є — 5,1, І — 4,6; на позначення приголосних — Н — 54,3, Т — 46,7, В — 44,4, Р — 39,7, С — 34,6, Л — 30,2, К — 29,7, Д — 29,7, М — 25,8, П — 24,3, З — 19,8, Ь — 16,6, Б — 14,6, Г — 13,3, Ч — 12,0, Х — 10,2, Й — 9,2, Ж — 7,7, Ш — 7,3, Ц — 6,9, Щ — 4,4, Ф — 1,3.

За повторюваністю літери української мови розподіляються так: 1 — О, 2 — А, 3 — И, 4 — Н, 5 — І, 6 — Т, 7 — В, 8 — Е, 9 — Р, 10 — С, 11 — Л, 12 — У, 13 — К, 14 — Д, 15 — М, 16 — П, 17 — Я, 18 — З, 19 — Ь, 20 — Б, 21 — Г, 22 — Ч, 23 — Х, 24 — Й, 25 — Ж, 26 — Ш, 27 — Ю, 28 — Ц, 29 — Є, 30 — І, 31 — Щ, 32 — Ф.

Аналогічні відомості про повторюваність звуко-букв в українській мові є в дослідженнях В. С. Перебийніс⁵ та інших працях. Ці дані здобуті під час досліджень різних видів писемного та усного мовлення дорослих. А чи все залишиться так само і в різних видах дитячого мовлення?

Для виявлення цього були проведені спеціальні дослідження на визначення повторюваності звуко-букв у текстах з творів класичної та радянської дитячої літератури й усного мовлення дітей шести—семирічного віку на різні теми (сім'я, школа, дитячий садок, ігрова та трудова діяльність).

Порядок розміщення літер у дитячому мовленні за даними нашого дослідження був такий: букви на позначення голосних — О, А, И, І, Е, У, Я, І, Ю, Є; літери на позначення приголосних — Н, Л, В, Д, С, Т, П, Р, К, Б, Й, З, Ч, М, (Ь), Г, Х, Ш, Ц, Ж, Щ, Ф, ДЖ, ДЗ.

З огляду на частотність літер у різних видах дитячого мовлення, а також враховуючи складову частотність української мови і розвиток активної лексики у дітей шести—восьмирічного віку, що зумовило незначні зміщення, вважаємо оптимальною таку послідовність вивчення в букварі звуко-букв: 1 — О, 2 — А, 3 — И, 4 — І, 5 — Н, 6 — В, 7 — Л, 8 — С, 9 — П, 10 — Р, 11 — Е, 12 — Т, 13 — У, 14 — К, 15 — М, 16 — Д, 17 — З, 18 — Ь, 19 — Б, 20 — Г, 21 — Ч, 22 — Й, 23 — Х, 24 — Я, 25 — Ж, 26 — І, 27 — Ш, 28 — Ц, 29 — Ю, 30 — Щ, 31 — Є, 32 — Ф, 33 — ДЖ, 34 — ДЗ, 35 — '. Зрозу-

⁴ Див.: М. А. Жовтобрюх, Б. М. Кулик, Курс сучасної української літературної мови. К., «Вища школа», 1972, стор. 108; Сучасна українська літературна мова (за ред. І. К. Білодіда). К., «Наукова думка», 1969, стор. 224, 258.

⁵ Див.: В. С. Перебийніс, Кількісні та якісні характеристики системи фонем сучасної української літературної мови. К., «Наукова думка», 1970.

міло, що пропонується послідовність може уточнюватись, але в основі своїй вона відображає головну тенденцію у порядку розташування і вивчення звуко-букв: спочатку вводяться найпоширеніші в українській мові букви (звуки), потім — менш поширені і під кінець — групи маловживаних букв та буквосполучення, що позначають звук.

Відповідно і буквар структурно має поділитися на підготовчу, основну і підсумкову частини. Ми свідомо вводимо у підготовчу частину поряд з О, А, И звуко-букву І. Це дасть змогу не тільки розширити з перших сторінок рамки необхідної лексики, а й розглядати паралельно твердість і м'якість приголосних, допоможе дітям усвідомлювати значення звуків у мові, їхній вплив на значення слів. Разом з тим учні привчатимуться спостерігати, аналізувати, зіставляти і порівнювати різні мовні явища.

В дискусії порушувалось також питання поділу слів на склади. Одні автори пропонували ділити слова на склади за традицією горизонтальними рисками, інші — вертикальними, ще інші — за допомогою інтервалів між складами, а дехто заперечував будь-який поділ.

Ми вважаємо, що принциповість обговорюваного питання — не в способі поділу слів на склади, а в методичній основі використання цього прийому. Мають рацію Н. Г. Рець та Т. М. Тимків, зауважуючи, що непродуманий поділ на склади викликає плутанину в користуванні прийомом. Поділ слова на склади доцільний тільки на перших сторінках букваря, а потім робити це слід у разі потреби, оскільки надмірний поділ, як бачимо в чинному українському букварі, штучно уповільнює темп читання, а тому знижує рівень розуміння прочитаного.

Порядок вивчення слів за їх складовою будовою в сучасному букварі такий: 1) слова з двох відкритих складів (ма-ма); 2) слова з трьох відкритих складів (маши-на); 3) слова, що становлять один закритий склад (лин, сом); 4) слова, що складаються з відкритих і закритих складів у різних комбінаціях (і-рис, сос-на, му-хо-мор, кур-ник); 5) слова зі збігом приголосних у межах одного складу (трак-тор, скир-та, лист).

Аналіз слів букваря засвідчує нерівномірність дотримання принципу поступового ускладнення: якщо інтервал між введенням слів з двома і трьома відкритими складами становить 6 звуко-букв (у чому нема великої потреби), то слова зі збігом приголосних у межах одного складу вводяться одночасно зі словами типу косар, миска, коли вивчається звук і буква К. Очевидно, автори не могли довше «ховати» найважчі склади і змушені були, порушуючи принцип наростання складності, подавати їх передчасно.

У фонетиці склад розглядається як найменша нерозкладна артикулятивно-вимовна одиниця мови. Він має вимовлятися дитиною як єдиний комплекс звуків, і основна мета навчання грамоти — полегшити, а не ускладнити правильне читання слів як з відкритими складами, так і з найважчими сполученнями приголосних у складах. Зрозуміло, що чим довше ми не будемо вчити дитину читати такі слова, тим менше в неї залишиться часу для праці з ними за короткий період (3 місяці) навчання грамоти.

Практика показує, що коли б ми не ввели на сторінки букваря слова з комплексами звуків, вони неминуче викликать трудність, читання перших слів типу СКЛАЛИ, ЛИСТ нагадуватиме учням на перших порах буквене С|К|ЛА|ЛИ за будь-якої послідовності введення складів. А тому такі склади варто вводити раніше, щоб було більше часу на їх опрацювання і закріплення.

Коротко спинимося й на інших вимогах до букваря. Хотілося б, щоб автори нового підручника подбали про відображення на його сторінках щасливого життя радянської дитини, прекрасної природи нашої Батьківщини, добробуту її людей, щоб буквар міг залучати дитину до розуміння прекрасного, навчав її любити рідну мову й літературу, народну творчість. А для цього, де можна, хоч одним реченням, однією строфою чи уривком бажано представити спадщину Т. Шевченка, Лесі Українки, М. Коцюбинського, Н. Забіли, М. Рильського, М. Стельмаха та інших майстрів слова. Необхідно також ознайомити першокласників з кращими творами для дітей російських письменників та здобутками літератур братніх народів Радянського Союзу.

Очевидно, слід трохи по-іншому побудувати післябукварну частину: зробити її більшою за обсягом (щоб уможливити індивідуалізацію завдань для дітей з різним ступенем підготовки) і ширшою за змістом. Думається, що для закріплення навичок

читання треба вмістити більше нескладних прозових (народних і літературних) творів виховного та пізнавального змісту.

Корисним був би цікавий матеріал для розвитку мови учнів. Адже необхідно звернути їхню увагу на багатозначність слова, омоніми, антоніми, словозміну, дати вправи на логічне групування, складання речень за малюнками, поширення речень за схемами; у зв'язному мовленні — переважно для складання розповідей за серією картинок, навчання переказу прочитаного за запитаннями та ін.

На сторінках букваря мають бути сюжетні і предметні малюнки, складові таблиці, колонки і лінійки опорних слів для розповідей (оповідань), незакінчені речення і схеми до них, скоромовки, загадки, ребуси.

Успіх підручника багато в чому залежатиме від його художнього оформлення. Функція ілюстрації — не просто повторювати текст, а розширювати і доповнювати його, щоб яскраво виявлялися характерні особливості кожного зображеного предмета, а в казкових персонажів проглядалися характери. Оформлення букваря — складна і відповідальна справа. Дитина надовго запам'ятовує свою зустріч з першим підручником. А тому хочеться бачити в букварі доробок кращих художників-графіків України.

Свого часу К. Д. Ушинський зауважив, що створити підручник — «мабуть чи не найважче завдання у всій дидактиці». Справді, створення букваря, який відповідав би вимогам часу, — справа надзвичайно важлива і непроста. Проте хочеться вірити, що це завдання буде успішно розв'язане.

Н. Ф. СКРИПЧЕНКО, М. С. ВАШУЛЕНКО

Від редакції. Цєю статтею на сторінках журналу «Початкова школа» завершується дискусія про те, яким має бути буквар.
Редакція щиро вдячна всім, хто взяв участь в обговоренні порушеної проблеми.



ЗВІДКИ ПОХОДЯТЬ ЦІ НАЗВИ?

Цаннер. Це один з найцікавіших і загальновідомих перевалів Кавказу. Він веде з льодовика Безінгі (найдовшого на Кавказі — 17 км) на льодовик Цаннер (11 км), з якого витікає річка Мультра — одна з головних водних артерій Верхньої Сванетії. У перекладі зі сванської мови «Цаннер» означає «Піднебесний».

Палех. Таку назву має село міського типу, центр Палехського району Івановської області РРФСР, відоме ще з XVI ст. як центр іконопису, що зберіг традиції давнього російського мистецтва. У наш час майстри Палеху від іконопису перейшли до створення мініатюр. Їх лаковий живопис слави-

ться барвистістю і надзвичайно тонкою технікою. Старовинне слово «палех», від якого походить ця назва, означає «житель лісу».

Клокбой — назва однієї з заток архіпелагу Шпіцберген. Була названа так голландськими китобоями, що знайшли на її березі, біля житла російського помора Івана Старостіна, старовинний дзвін. «Клок-бой» у перекладі з голландської мови означає «дзвін». Англійці називають затоку Беллсунд, що має те саме значення. Раніше затока називалася гаванню Старостіна на честь «патріарха Шпіцбергена» — Івана Старостіна, який самотньо прожив тут багато років (там і похований). Один з мисів у західній частині архіпелагу носить ім'я Старостіна.

Звенигород — одне з найдавніших міст нашої Батьківщини, яке у 1328—1492 роках було центром Звенигородського удільного князівства, нині — районний центр Московської області РРФСР.

Його назва пов'язана з тим, що місто це було сторожовим постом, звідки дзвоном сповіщали про наближення ворога.

Мис Матюшкіна. Так називається один з мисів узбережжя Східно-Сибірського моря, який заходить в Чаунську губу. Він названий так на честь Федора Федоровича Матюшкіна — ліцейського товариша О. С. Пушкіна, який присвятив йому кілька рядків у посланні «19 жовтня 1825 р.». Ф. Ф. Матюшкін брав участь в арктичній експедиції Ф. Н. Врангеля, а також у двох кругосвітніх плаваннях.

ЧОТИРИОКІ РИБИ

Дивні живородячі риби водяться в морських і прісних водоймах Центральної та Південної Америки. Око цієї риби розділене горизонтальною смужкою шкіри на верхню і нижню половини. Звичайно риба плаває так, що верхня половина ока залишається над водою, і тому вона бачить у воді і в повітрі одночасно.