

Невідомий рукопис Х. Д. Алчевської з методики навчання грамоти

О. Р. МАЗУРКЕВИЧ,
академік АПН СРСР

Опрацьовуючи методику навчання у початковій школі, радянські методисти критично використовують творчу спадщину прогресивних педагогів минулого. У цій спадщині значне місце належить працям з досвіду багаторічної учительської практики Христини Данилівни Алчевської (1841—1920), однієї з перших послідовниць К. Д. Ушинського на Україні.

За більш як піввіковий період плідної педагогічної діяльності Х. Д. Алчевська збагатила методику і дала цінні зразки уроків навчання грамоти, читання, літературних бесід, письма.



Х. Д. Алчевська (1892 р.)

Алчевська була організатором і незмінним керівником Харківської недільної школи, в якій вона розпочала свою педагогічну діяльність з травня 1862 р., а також школи в селі Олексіївка Слов'яносербського повіту (у нинішній Донецькій області). У цих початкових школах поряд з дорослими навчалися й діти. Створений разом з харківськими вчителями і виданий під редакцією Х. Д. Алчевської тритомний посібник «Що читати народові?» (1884—1906) був високо оцінений Л. Толстим, Ф. Достоевським, Г. Успенським, А. Чеховим, Е. Ожешко, М. Лисенком, М. Горьким, І. Франком, Лесею Українкою, М. Рубакінім, М. Бунаковим, В. Вахтеровим, В. Фігнер.

Свої педагогічні погляди, практичний досвід викладання Х. Д. Алчевська висвітлила у працях «Історія відкриття школи в селі Олексіївці Михайлівської волості» (1881), «Островський у застосуванні до читання в народі» (1887), «Сільські нариси», «Лермонтов у селі» (1894), «Півроку з життя недільної школи» (1895), «Передумане й пережите» (1912) та ін. У складеному колективом харківських учителів під керівництвом Х. Д. Алчевської навчальному посібнику — трьох книгах з початкової освіти (1899—1900), у «Програмах викладання у недільних школах», «Каталозі книг» та багатьох інших матеріалах знаходимо чимало педагогічних спостережень і методичних порад, що не застаріли і для сучасної школи, особливо для вчителів молодших класів (дидактичні принципи, методичні прийоми, практичний досвід навчання грамоти, читання й розбору творів тощо).

Величезний інтерес являють собою і неопубліковані рукописи Алчевської — педагогічні статті, щоденники, листи, доповіді, плани уроків, конспекти. Та найціннішим вкладом Х. Д. Алчевської у справу шкільного викладання є створена нею методика проведення класних бесід з учнями на літературному матеріалі. На відміну від попередників, Х. Д. Алчевська проводила бесіди за ретельно опрацьованою і суворо контрольованою програмою, як обов'язкові навчальні заняття, періодично складала програму цих бесід і обговорювала їх на загальних зборах учительок¹. Результат закріплювався і ефективність бесід перевірялася, головним чином, у письмових роботах: «Дати вірний, суворо неупереджений звіт у тому, наскільки засвоювався зміст наших класних бесід, мені здавалось можливим шляхом ознайомлення з письмовими роботами учениць, в яких викладалося ними те, що краще збереглося в їхній пам'яті»².

Методика початкового навчання створювалася колективними зусиллями очолюваних Х. Д. Алчевською учительок за участю визначних педагогів — М. О. Корфа, В. А. Євтушевського, В. І. Водовозова, М. Ф. Бунакова, В. П. Вахтерова та ін.

Оцінюючи діяльність щойно відкритої офіційно (після нелегального її існування) школи Х. Д. Алчевської, М. О. Корф іще в 1872 р. відзначив, що «Харківська недільна школа зробила величезний крок уперед: із школи письменності, у якої, за винятком звукового навчання читання й письма та вельми раціональної шкільної дисципліни, не можна було запозичити жодного педагогічного прийому навчання, ця недільна школа для дівчат перетворилася у повну елементарну школу, яку варто відвідати кожному, хто бажає бачити на ділі застосування кращих методів навчання з усіх предметів...»³.

Такі методи керовані Х. Д. Алчевською педагогічний колектив виробляв творчо. Про це дізнаємося з роботи С. І. Миропольського «Школа і суспільство. Харківська жіноча недільна школа», де вміщено великий фактичний матеріал про її ранній період (до 1877 р.); автор безпосередньо вивчав цей матеріал у Харкові і бачив «душу живу школи», спостерігав її «внутрішнє життя»⁴, її становлення й розвиток; йому, за твердженням М. О. Корфа, недільна школа «зобов'язана багато чим».

С. І. Миропольський засвідчує, що «у викладанні кожного з предметів зокрема Харківська жіноча недільна школа прагнула стати на висоті сучасних вимог методики; на вчительських зборах вельми докладно і всебічно розглядалися кращі способи викладання кожного предмета і за вказівками досвіду добирались найбільш придатні»⁵.

Такі детальні пошуки і розумний вибір методів забезпечували успіх початкової освіти. Як повідомляла близька сподвижниця Х. Д. Алчевської — вчителька М. Салтикова, що вела в журналі «Русская школа» систематичну «Хроніку недільних шкіл», у Харківській «недільній школі всі заняття майже відбуваються у класі»; додому задається, переважно, певна доза «самостійного читання, яке, звичайно,

¹ Див.: Хроника воскресных школ (М. Салтыковой), под ред. Х. Д. Алчевской. Отчет учительницы Харьковской воскресной школы Х. Д. Алчевской.— «Русская школа», 1902, № 5—6, стор. 60.

² Там же, стор. 62—63.

³ Н. А. Корф, Частная инициатива в деле народного образования. I Женская воскресная школа в Харькове. Див. у кн.: Н. А. Корф, Наше школьное дело. М., 1873, стор. 137—138.

⁴ С. И. Миропольский, Воскресные школы в Харькове в 1871 г., «Семья и школа», 1877, № 9, стор. 11.

⁵ «Семья и школа», 1877, № 11, кн. II, стор. 381 (розрядка наша.— О. М.).

має величезне значення у розумовому житті учня»⁷. Природно, що домашньому читанню і наступним бесідам про прочитане надавалося особливого значення як «найпридатнішому» методу⁸.

Схвалюючи творчу роботу Х. Д. Алчевської та її колективу над удосконаленням методів викладання, М. О. Корф писав: «Школа, у якій нема безперервної творчості, — мертвий організм; тільки викладач, що працює над собою, в змозі вдихнути у нього життя... Поки ви будете працювати над собою, школа ваша буде рости, і ріст цей не припиниться доти, доки ви самі не перестанете вчитися...»⁹.

Саме за таку безперервну творчу працю знаменитий «учитель учителів» М. Ф. Бунаков віддавав «належну данину поваги невтомній Х. Д. Алчевській»¹⁰.

З іменем Х. Д. Алчевської пов'язана не тільки, як слушно вказував В. П. Вахтеров, «подальша історія недільних шкіл»¹¹, а й подальший розвиток педагогіки та методики початкової освіти.

Про це свідчить і праця Х. Д. Алчевської (що збереглася у неопублікованому рукописі) про застосування нею елементів звукового методу навчання грамоти у школі. Це — доповідь, прочитана вчителькам Харківської недільної школи у вересні 1893 року.

Чверть віку, що минула з часу написання праці Х. Д. Алчевської до створення нової, радянської школи, ознаменувалася трьома соціальними революціями. Велика Жовтнева соціалістична революція звершила якнайглибший переворот не лише в економіці й політиці, а й в науці та культурі, зокрема у педагогіці й народній освіті нашої країни.

Завдяки всесвітньо-історичній перемозі Великого Жовтня творчу спадщину прогресивних діячів минулого, серед них — видатного педагога дореволюційного часу Х. Д. Алчевської, з методики початкової освіти збережено й поставлено на службу новим поколінням.

Нижче публікується вперше, з незначними скороченнями застарілих положень, праця Х. Д. Алчевської про застосовуваний нею у другій половині XIX століття звуковий метод навчання грамоти з урахуванням різного віку учнів (дітей і дорослих).

План уроків за звуковим методом

(прочитаний Х. Д. Алчевською на зборах учительок 27 вересня 1893 року).

Коли я думала про те, як саме почну урок за звуковим методом, мені уявлялися не елементи, не букви, не звуки, а обличчя учениць, що вперше прийшли до школи з наміром учитися, — ці обличчя з виразом не то зацікавленості, не то допитливості, не то конфузу за свою неписьменність. Посадити їх просто за елементи, давши дошку й грифель, або примусити перелічувати учбові предмети, як це рекомендує дехто з педагогів, не обласкавши й не зігрівши їх теплим словом, мені здається зовсім неможливим. У чому саме повинні полягати ці теплі слова, важко дати програму, — вони залежать і від індивідуальних якостей учительки і від складу її групи. З дітьми можна говорити про одне, а з дорослими про інше...

З маленькими мені доводилося говорити про те, як треба сидіти у класі, як ставитися до вчительки, до занять, до товаришів, доводилося розпитувати про їх домашню обстановку, братів, сестер, сім'ю. З дорос-

⁷ Хроника воскресных школ. Составлена М. Н. Салтыковой под редакцией Х. Д. Алчевской (из журнала «Русская школа» за 1897—1898 гг.). М., 1900, стор. 227 (розрядка наша. — О. М.).

⁸ Там же.

⁹ «Семья и школа», 1877, № 12, кн. II, стор. 592.

¹⁰ Н. Ф. Бунаков, Избранные педагогические сочинения. М., вид-во АПН РРФСР, 1953, стор. 369.

¹¹ В. П. Вахтеров, Воскресные школы и повторительные классы. — У кн.: Внешкольное образование народа. М., 1896, стор. 167.

лими тримаєш себе трохи стриманіше, називаєш їх поштиво «Ви», намагаєшся підбадьорити надією, що грамота не така важка, як думає дехто, говориш, наскільки ми дорожимо дорослими і чому.

...Я запросила сісти учениць навколо столу, пояснила, як тримати перо, як тримати грифель, як сидіти і чому не слід нахилитися низько і приглядатися ні над дошкою, ні під час роботи (короткозорість, шкода для грудей). Потім, ставши перед класною дошкою, розлінованою так само, як і маленькі дошки, я спитала їх, де верх і низ дошки; сказала, що рисочки, проведені по дошці, називаються лініями; я сказала їм, що проведемо зараз крейдою лінію зверху вниз і ми будемо називати її прямою.

Інколи на обличчях учениць можна помітити вираз подиву і запитання, навіщо написання цих паличок і що спільного вони мають з грамотою і читанням книг, які доводилося чути їм. Ось чому вчителька має пояснити на перших же порах, що навчитися писати палички необхідно для того, щоб писати потім літери, і що всі букви складаються з цих саме паличок або ліній, як називаємо ми їх.

На першому уроці за програмою належить проходити 6 елементів:

1, 1, 1, 1, 0

При зображенні прямих, заокруглених угорі й унизу, необхідно звернути особливу увагу на те, що лінії бувають товстіші й тонші — це служить першою запорукою гарного почерку. При письмі слід з перших же уроків привчати учениць пов'язувати букви між собою, інакше звичка ставити їх окремо ускладнить подальші успіхи в каліграфії, яких теж слід прагнути, в міру сил, у нед[ільній] школі. Заучувати назви елементів варто як поодиночі, так і хором — для пожвавлення класу. Можна вивчити у цей перший ранок і більше елементів і менше, зважаючи на склад групи і кількість учениць. Важливо тільки, щоб цей перший ступінь був закладений міцно і вчительці не доводилося б вертатися постійно до того, що один елемент називається так, а інший отак, хоч постійні повторення пройденого, звичайно, необхідні. Умови недільної школи такі, що поспішати з вивченням елементів зовсім не слід. Якщо замість двох неділь ви віддаєте вивченню їх чотири, то можете протягом місяця приймати у вашу групу нових учениць. Різниця у їхніх знаннях буде тільки та, що одні почнуть алфавіт, уміючи писати елементи, а інші без цього вміння, що позначиться дещо на їхньому почерку, але не завадить їти разом з групою. Крім цього, у нед[ільній] школі необхідно зважати на пропуски занять ученицями та їхні різнорідні здібності.

Я не думаю спинятися на наступних елементах, бо назви їх позначені у програмі і вони не являють собою нічого нового, а перейду прямо до третьої неділі, тобто до початку вивчення звуків. Я особисто вважаю втратою часу звертати увагу учениць на звуки, які дають різні тварини (не заперечуючи, втім, короткого пояснення про те, що звуки бувають різними), а говорю просто: «Перша літера азбуки називається *a*; придумайте мені таке слово, яке починалося б цією буквою». Про існування букви *a* вони напевне чули, а тому це перше знайомство з нею не здається чимось дивним і диким, як, наприклад, мукання, свист (коров'яче мукання так-то і т. д.). Якщо ученицям важко або вони конфузяться, я придумую сама кілька слів; коли і це не допомагає, я говорю: «Придумайте ім'я, яке б починалося на букву *a*». Прийом цей мені завжди вдавався. Потім можна роздати ученицям «азбуку-копійку» і, вказавши у ній букву *a*, примусити шукати її на інших сторінках для того, щоб вони звикли приглядатися до обрисів букв. Потім ви поясните класові, що буква *a* складається з відомих уже нам елементів, а саме:

0 1

У такому порядку виділяється із слів буква *у*. Але тут настає критичний момент злиття, і вчительці необхідно запастися терпінням, щоб не підказати, а досягти того, щоб учениця самостійно злила ці звуки.

Ви говорите: «Вимовте разом обидва ці звуки». Учениця вимовляє: *а — у*. «Треба вимовляти, не зупиняючись, не передихаючи», — говорите ви. Учениця вимовляє швидше, але все-таки окремо. «Тягніть довше букву *а* і непомітно приєднуйте до неї *у*».

Таким чином, змінюючи прийом і всіляко приладжуючись, ви досягнете, нарешті, того, що учениця читає плавно *ау*. Ви показуєте картинку, на якій намальовано ліс і людей, що розбрелися у різні боки, і говорите учениці: «Прочитайте під картинкою, що саме кричать ці люди». І вона, напівздогадуючись і торжествуючи, читає *ау*.



Заняття у недільній школі Х. Д. Алчевської

Утруднення, яке часто трапляється, не повинно особливо бентежити вчительку. Людина з простолюду говорить часто замість *ау* — *аву* і замість *уа* — *ува*. У такому разі слід пояснити, що тут стоять два звуки — *у* і *а*, а якби це слово вимовлялося *ува*, у ньому був би третій, невідомий їм звук *в*.

Якщо вам удалося правильне злиття *ау*, *уа* прочитається вже ученицею без усяких ускладнень; необхідно пояснити лише, що люди починають читати й писати від лівої руки. Легко дається також злиття зі звуком *е* та іншими.

Коли учениці дещо освоюються з виділенням і різноманітністю звуків, вони самі легко виділятимуть нові звуки і здогадуватимуться, як саме їх вимовляти. Як, наприклад, читаючи слово *самовар*, учениця дивиться на картинку «Наочної азбуки» і бачить самовар. *Самова* — знайомі їй. Вона читає — *самова...* і одразу визначає, що невідомий їй звук називається *р*. У школі нашій бували випадки, коли, кинувши вчитися з поважних причин, учениця доучувала азбуку самостійно і таким чином ставала письменною.

Знову мені здається зайвим спинятися на кожному із звуків і повторювати ті ж прийоми, а тому я спинюсь лише на тих, які можуть являти особливі утруднення. До цих звуків належить *ю* і *я*. Звикнувши тягнути звуки, учениці вимовляють протяжно *ю* і *я* і в кінці у них виходить *у*, *а*.

Ось чому на письмі вони часто, крім *ю*, ставлять іще *у* і, крім *я*, пишуть *а*. Думаю, що допомогти в цьому разі може тільки порада вимовляти швидко *ю* і *я*, а також пояснення, що ми диктували одну букву, а вони написали дві.

Іще більше ускладнення являють собою *ѣ* і *ь*. З'ясувати їх значення в кінці іще легко, пояснивши, що коли слово вимовляється твердо, то в кінці ставиться *ѣ* *, а якщо м'яко, то *ь*. Особливе ж утруднення являють ці знаки в середині слова, і я називаю їх «твердою зупинкою» і «м'якою зупинкою».

Справді, якщо ви вимовляєте *сѣмь*, *семья* — ви трошки спиняєтесь. Словами, що з'ясовують різницю, можуть служити *семь*, *семя*. Взагалі, у цьому разі потрібно добирати якомога більше прикладів.

Й часто називають *ій*, що абсолютно неправильно, бо *ій* містить у собі дві букви, і я називаю його, звичайно, «коротке и», тому що справді слова, супроводжувані ним, вимовляються коротше. Тут також потрібно якомога більше прикладів.

Рухома азбука відіграє позитивну роль тільки на перших ступенях вивчення алфавіту, примушуючи учениць складати і розкладати слова на склади і звуки, згодом її треба замінити диктуванням з запобіганням помилкам (приклад).

Часто вчителька, беручи до уваги різні здібності своїх учениць, дозволяє працювати кожній окремо, замість того, щоб вести класне викладання. Це найвищою мірою незручно, бо замість 3—4 годин занять вона буде приділяти кожній учениці по кілька хвилин, та й саме навчання йтиме мляво і неквапно.

Ось і все, що мені здавалося необхідним сказати з приводу викладання за звуковим методом. Цілком можливо, що я пропустила щось істотне, а тому прошу осіб, що викладають за звуковим методом, ставити мені запитання, на які я відповідатиму з повною готовністю.

* За тодішньою орфографією. (Прим. наша.— О. М.).



МОВА РОСЛИН

Зелені друзі нам здаються безмовними, але це не зовсім так. У них своя мова, яку людське вухо не вловлює. Порівняно недавно вчені в нашій країні і за рубезжем почули «голос» рослин за допомогою чутливих приладів, які фіксують надзвичайно слабкі електричні коливання, що розповсюджуються по корінню, стеблах, листках, квітках. Вловлювані імпульси прилад записує на паперовій стрічці: якщо рослина спокійна, лінії ледь хвилясті.

Ось викопали ячмінь і

його корінь занурили в гарячу воду. В ту ж мить застрибали викреслювані приладом лінії на стрічці — різко змінилися електричні імпульси ячменю, почулися ніби його передсмертні стогони.



Зелений листок іншої культури занурили в теплу воду. Лінії на стрічці не змінилися, спокій рослини не порушився. Та варто було вийняти листок з теплої води і піднести до вогню, як відразу ж затанцювала лінія на папері. Рослина, ніби охоплена страхом, «закричала» про біду.

Виявилось, що рослини хвилюються не тільки тоді, коли їм щось загрожує. Вони здатні оцінити навколишню обстановку й відповідно до неї реагувати. Це також підтверджено дослідженням. Поруч з квіткою поставили посудину з окропом і вкинули туди морську креветку. Електричні імпульси квітки змінилися блискавично, як тільки вона почула «плач» гинучого організму.

Очевидно, рослина має певну чуттєву систему, але її ще потрібно знайти й дослідити.

Науковці вивчають мову рослин для того, щоб збагатити наші знання. Можливо, з часом людина навчиться «розмовляти» з пшеницею і кукурудзою, рисом і бавовною, яблунею і вишнею, з'ясувати, чого їм бракує, на що вони скаржаться. Це дасть змогу повніше задовольняти потреби рослин.