

НАСЛЕДИЕ • HERITAGE

Статья • Article



Е. С. Романичева

Как сделать классное чтение интересным для учеников?

Аннотация. Доклад методиста-словесника Ц. П. Балталона «Экспериментальное исследование классного чтения» был сделан им на Втором Всероссийском съезде по педагогической психологии, который проходил в Санкт-Петербурге в 1909 г. В публикуемом докладе автор предстает прежде всего как исследователь психологии школьника. В центре его внимания – читательские интересы школьника. Исследование, проводившееся методом опроса на 1600 испытуемых разных возрастов и из разных типов школ, позволило сделать вывод об их читательских предпочтениях и соотнести последние с составом и содержанием учебных хрестоматий для классного (программного) чтения. Это позволило автору доклада сделать вывод о том, что состав школьных хрестоматий ни по содержанию, ни по жанрам предлагаемых текстов не отвечает читательским интересам школьника. Именно поэтому Ц. П. Балталон предлагал заменить хрестоматии брошюрами художественного и научно-популярного содержания, чтение и глубокое изучение которых должно сделать классное чтение интересным занятием для школьника. Чтобы это состоялось, нужна совместная работа педагогов и издателей. Цель статьи – представить концепцию воспитательного чтения Ц. П. Балталона и кратко охарактеризовать ее основные положения.

Ключевые слова: Ц. П. Балталон, классное (программное) чтение, читательские интересы школьников, опрос как метод исследования, учебная хрестоматия

Для цитирования: Романичева Е. С. Как сделать классное чтение интересным для учеников? Приложение: Балталон Ц. П. Экспериментальное исследование классного чтения // Книга. Чтение. Медиа-среда. 2024. Т. 2, № 1. С. 45–56. <https://doi.org/10.20913/BRM-2-1-5>.

Статья поступила в редакцию 31.08.2023

Получена после доработки 12.10.2023

Принята для публикации 11.11.2023



Романичева Елена Станиславовна

Московский городской педагогический университет (МГПУ),
Научно-исследовательский институт урбанистики и глобального образования,
2-й Сельскохозяйственный проезд, 4, Москва, 129226, Россия,
кандидат педагогических наук, доцент,
ведущий научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик
ORCID: 0000-0003-2649-3715
e-mail: els-62@mail.ru, RomanichevaES@mgpu.ru

© Е. С. Романичева, 2024

E. S. Romanicheva

How to make classroom reading interesting for students?

Romanicheva Elena S.

Moscow City University, Research Institute of Urban Studies and Global Education,
2nd Sel'skohozyajstvennyj proezd, 4, Moscow, 129226, Russia,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Leading Researcher of the Laboratory of Socio-Cultural Educational Practice
ORCID: 0000-0003-2649-3715
e-mail: els-62@mail.ru, RomanichevaES@mgpu.ru

Abstract. The oral presentation titled «Experimental study of classroom reading» was given by methodologist and wordsmith Ts. P. Baltalon at the 2nd All-Russian Congress of Pedagogical Psychology in St. Petersburg in 1909. In the published paper, the author presented himself as a researcher of school psychology. This study was focused on the school student's reading interests. The study was conducted using a survey among 1600 respondents of different ages and different types of schools. It allowed the author to draw a conclusion about school students' reading preferences and correlate them with the content of educational chrestomathies for classroom (program) reading. This study allowed the author to conclude that the composition of school chrestomathy neither in content nor in genres of the proposed texts does not meet the reader's interests of the school students. Baltalon proposed to replace the chrestomathy with pamphlets of artistic and popular science content, reading and in-depth study of which should make classroom reading an interesting activity for school students. In order for this to take place, teachers and publishers need to work together. The purpose of the article is to present the concept of educational reading by Ts. P. Baltalon and briefly describe its main provisions.

Keywords: Ts. P. Baltalon, classroom (program) reading, school students' reading interests, survey as a research method, textbook

Citation: Romanicheva E. S. How to make classroom reading interesting for students? Application: Baltalon Ts. P. Experimental Study of Classroom Reading // Book. Reading. Media. 2024. Vol. 2 No. 1. P. 45–56. <https://doi.org/10.20913/BRM-2-1-5>.

Received 31.08.2023

Revised 12.10.2023

Accepted 11.11.2023

На рубеже XIX–XX вв. в трудах отечественных педагогов-словесников, к числу которых принадлежит Цезарь Павлович Балтalon (1855–1913), активно ставится вопрос о школьнике как читателе. В методических работах этого периода все больше и больше уделяется внимания ученику. Также в этот период осуществляется ряд специальных исследований по проблемам психологии чтения, а в 1901 г. под руководством А. П. Нечаева создается лаборатория экспериментальной педагогической психологии. В целом намечается «обширная программа экспериментально-психологического решения самых острых проблем дидактики и методики, (Нечаев. – Е. Р.) предлагает пересмотреть с этих позиций учебные планы, методы, существующую систему упражнений», – пишет историк отечественной методики профессор В. Ф. Чертов (2013, с. 177), возникает и начинает развиваться педология (так стали называть новую науку, которая поставила своей целью всестороннее изучение ребенка). В русле решения этих проблем методист-словесник Ц. П. Балтalon занимался исследованием постановки чтения в школах и создал концепцию *воспитательного чтения*, воплотив ее в одноименной книге (Балтalon, 1914). В ней он критикует метод

объяснительного чтения, который господствует в школе, в силу того, что предлагаемые для изучения тексты далеки от учеников, не вызывают в их сознании никаких образов. Последние, по мысли Балталона, нужно искусственно возбуждать, поэтому учитель вынужденно прерывает чтение вопросами о лексическом значении слова, необходимыми комментариями по поводу отдельных слов, целых предложений и даже фрагментов. Для воспитательного, в отличие от объяснительного (Балтalon иронически именует его «словотолковательным»), чтения важна занимательность содержания текста, цельность впечатления и возбуждение сильной работы мысли. Произведения, включенные в школьную хрестоматию, как считал Балтalon, этим требованиям не отвечают: ни по содержанию, ни по форме (жанру), ни по объему (фрагменты вместо цельных текстов) они не могут заинтересовать юных читателей. В качестве учебных нужны другие книги.

Об этом Ц. П. Балтalon и говорил в своем докладе на Втором Всероссийском съезде по педагогической психологии, проходившем в Санкт-Петербурге в июне 1909 г., текст был опубликован в материалах съезда (Балтalon, 1910), которые вышли на следующий год

и включали в себя доклады участников на секциях и их обсуждение. Свой доклад Ц. П. Балталон делал по итогам организованного и проведенного им экспериментального исследования чтения школьников. Однако подводил своих слушателей к выводу о «вредности» действующих хрестоматий постепенно, показывая, из каких исследований этот вывод вытекает, как эти исследования были проведены и каковы их результаты.

Будучи сторонником обучения словесности, выстроенного на основе психологического изучения ребенка, его читательских интересов и предпочтений, докладчик говорил о том, как было организовано изучение читательских интересов, а также о том, что работу с теми, кто будет проводить опрос, анализировать его результаты, нужно выстраивать так, чтобы они «сумели понять значение научно-педагогических наблюдений и отнестись к ним серьезно», а также о том, как проводить сам опрос и вести его протокол. Полученные в результате данные (табл. I) позволили Ц. П. Балталону сделать важный вывод о наличии «некоторой закономерности в проявлениях детских интересов, в связи с существующими условиями классного чтения», о влиянии на читательские интересы учеников разных типов школ (городских, сельских), среды, в которой они растут, о развитии вкуса к чтению, который обусловлен доступным учащимся более богатым материалом. Однако исследователя интересовало не столько различие, сколько сходство читательских интересов. Последнее он видел в том, что «дети больше всего интересуются длинными, законченными рассказами, в которых речь идет о людях, взрослых и малых; они сравнительно мало интересуются стихами и описаниями природы; еще менее – баснями и короткими отрывками; они высоко ценят изображение правды и очень низко фантастические сказки». Причина такого интереса к «длинному» тексту – прежде всего психологическая. Она состоит в том, что эстетическое удовольствие от текста предполагает нарастание «входящих в его состав восприятий и переживаний», а для этого требуется время. Как требуется оно и на образование внутреннего интереса к читаемому. Небольшие по объему произведения (басни, стихотворения, фрагменты прозаических произведений, анекдоты на историческую тему) прочитываются учащимися быстро и «не в состоянии пробудить в них серьезного художественного интереса». Ц. П. Балталон утверждал, что в чтении детей прежде всего привлекает действие, а не описание, человек, а не природа. Природу, конечно, нужно изучать, но не по книге, а путем живых наблюдений за ней. Методист также отвергал устоявшееся мнение о том, что дети больше всего любят сказки. И не просто опровергал, а объяснял, почему это так. Он исходил из психологических особенностей ребенка, который воспринимает в тексте то, что видит в реальной жизни, и «требует

правдоподобия в художественном произведении. Позже эту стадию литературного развития литературовед Г. А. Гуковский (1966) назовет наивным реализмом. Ц. П. Балталон не употреблял этого термина в отношении маленького читателя, но говорил по сути о том же.

В заключительной части своего доклада методист сказал о главном: о том, ради чего во многом и было проведено исследование читательских интересов школьников. Тезис был сформулирован ясно и лаконично: «...классное¹ чтение тогда только может достигать воспитательных и образовательных целей, когда оно основано на развитии внутреннего интереса к нему со стороны учащихся». Препятствием для развития такого интереса становится школьная хрестоматия, которая никогда не оценивалась именно с точки зрения того, насколько тексты, в нее включенные, интересны учащимся. И отсюда докладчик сделал очень жесткий вывод: материал хрестоматии ни по своему содержанию, ни по объему, ни по форме (жанру) не может быть интересен детям. Как учебная книга хрестоматия наносит определенный вред, «внося в классное чтение громадную долю скуки и педантизма». Вместо хрестоматий Ц. П. Балталон предлагал использовать на уроках небольшие брошюры художественного и научно-популярного содержания. По завершении учебного года у учеников в таком случае собиралась бы целая библиотечка прочитанных и всесторонне изученных книг. Докладчик справедливо отмечает, что для осуществления такой перестройки школьного дела нужна совместная работа педагогов (исследование читательских интересов) и издателей (выпуск доступных по цене книг).

По существу в докладе был предложен новый подход к изучению словесности, основанный «на плодотворных началах самостоятельности и внутреннего интереса», заложены основы новой методики преподавания, выстроенной не от предмета изучения – художественного текста, а от ученика, который мыслится, говоря современным языком, субъектом своей учебной читательской деятельности.

К докладу были приложены тезисы, в которых кратко суммировано его содержание.

Следующими за текстом Ц. П. Балталона в материалах съезда помещены тезисы доклада Я. И. Душечкина «Чтение в соотношении с психическим развитием учащихся», а также некое подобие стенограммы обсуждения обоих докладов, где выступающими в дискуссии оценивались и методы исследования, и его результаты. Однако при всех замечаниях, сомнениях, высказанных в адрес докладчика, его основной тезис участниками съезда был поддержан.

¹ «Классным чтением» Ц. П. Балталон называет чтение по программе, сейчас мы употребляем другой термин – «обязательное чтение».

Текст публикуется в соответствии с орфографическими и пунктуационными правилами современного русского языка с сохранением стиля и отдельных слов и выражений («самые» в значении «сами», например). Оформление таблиц в статье согласно современным требованиям унифицировано (описания даются по одной схеме: номер таблицы, название таблицы, если оно есть у Ц. П. Балталона), хотя в тексте их наименования даны по-разному.

Комментарии публикатора даны в подстрочных ссылках. Авторских комментариев к статье нет.

Приложение

Ц. П. Балталон

Экспериментальное исследование классного чтения

В область исторического прошлого отошло уже то время, когда педагоги, желая доказать преимущества постановки какого-либо метода преподавания, ссылались исключительно на указания своего личного опыта. Теперь осознана необходимость более убедительных, более объективных доказательств, допускающих контроль и проверку, и от педагогов, опирающихся на свои наблюдения, требуется точное, обстоятельное описание всех условий, при которых эти наблюдения были произведены. Не касаясь здесь истории этой перемены, заметим только, что в приемах исследования эмпирической психологии, на важность которой для педагога у нас впервые обратил внимание Ушинский, был сделан в последнее тридцатилетие великий шаг вперед, были усовершенствованы самые способы исследования психических явлений, и, наконец, явилась новая отрасль науки – экспериментальная педагогика, цель которой – точное изучение всех проявлений детской жизни и процессов школьного обучения. В результате более точных приемов исследования в этой области получился ряд совершенно новых и подчас неожиданных выводов. В самом деле, давно ли, например, мы считали систематическую грамматику основой обучения языку и орфографии? Давно ли мы заставляли детей упражняться в списывании с печатного текста? Давно ли, наконец, диктант считался наилучшим способом обучения орфографии?

К экспериментальному исследованию классного чтения, о котором имею честь сообщить Съезду, я был приведен, прежде всего, наблюдением постановки чтения на родном языке в наших начальных и средних школах. Постановка чтения в школах производила впечатление чего-то ненормального, не соответствующего задачам правильного развития детей, их действительным потребностям. Впоследствии я встретил подкрепление своему мнению не только в заявлениях наших учителей

и учительниц о новой, назревающей потребности, но и в педагогической литературе других стран, например, в сочинении норвежской писательницы Эллен Кей², в признаниях некоторых швейцарских учителей и психологов, выражавших горькие сетования ввиду замечаемого ими несоответствия между добросовестными усилиями учителей и учительниц сделать начальную школу полезной для развития детей и теми ничтожными результатами, которые достигаются на практике. Мои впечатления убеждали меня в том, что одной из причин подобного рода неудач является господствующая постановка классного чтения³. Эта постановка освящена вековой традицией, укреплена педагогическими и издательскими обычаями, поддерживается одобрением школьной администрации – и тем не менее она противоречит природе детей и воспитательным задачам школы. Казалось, что лучшим средством проверки правильности этого предположения могло бы служить экспериментальное исследование самой существенной его части путем опроса самих детей. Опрос должен выяснить действительные интересы детей школьного возраста по отношению к чтению, к форме, содержанию и способу чтения и таким путем уяснить и другой практический вопрос, нужны ли так называемые хрестоматии в качестве книг для классного чтения. В последнее время в трудах Лобзина, Штерна, Наги, Клапареда, Меймана, Нечаева, Годдара⁴ и др. выдвигается задача, которая должна составить видный и интересный отдел экспериментальной педагогики: это – всестороннее изучение детских интересов, их видов, происхождения, биологического и психологического

² Эллен Каролина Софья Кей (1849–1926). Вероятно, речь идет о книге: Кей Э. К. С. Век ребенка / пер. с нем. Е. Залого и В. Шахно; под ред. и с предисл. Ю. И. Айхенвальда. Москва: Д. П. Ефимов, 1905. XXX, 295 с.

³ В школе в этот период для классного чтения предлагались небольшие по объему тексты, которые, по убеждению Ц. П. Балталона, не могли заинтересовать детей.

⁴ Судя по контексту, названы имена психологов, которые стояли у истоков экспериментально обоснованной педагогики и возрастной, в том числе педагогической психологии, среди них: Александр Петрович Нечаев (1870–1948), российский психолог, создатель лаборатории экспериментальной педагогической психологии; Эрнст Мейман (1862–1915), немецкий психолог и педагог, основатель психологической лаборатории при Гамбургском университете и первого специального журнала – «Журнала по педагогической психологии»; Эдуард Клапаред (1873–1940), швейцарский психолог, основатель ассоциации прикладной психологии и Педагогического института им. Руссо в Женеве, ставший международным центром экспериментальных исследований в области детской психологии; немецкий психолог Уильям Льюис Штерн (1871–1838), один из основателей прикладной психологии, современной детской психологии и психологии развития. Об упомянутых Лобзине, Наги и Годдаре сведения не найдены.

значения, наконец, законов постепенного их роста и развития. Предлагаемое мною исследование соприкасается, со своей теоретической стороны, с этой областью изучения детских интересов в том возрасте, когда у детей под влиянием школы начинают складываться объективные постоянные интересы; со своей же практической, прикладной стороны, оно входит в экспериментальную методику начального обучения.

Хотя в течение 9 лет я несколько раз обращался к собиранию фактического материала в школах разных типов, но следовал одному общему плану и старался пользоваться одинаковыми приемами исследования. Прием, которого я держался, относится не к тому способу американских анкет, когда ответы опрашиваемых даются письменно, на большом расстоянии, при совершенно неизвестных условиях. Употребленный мною способ опроса относится к личным статистическим классным наблюдениям, которые дают возможность наблюдателю не только получить от каждого учащегося устный ответ, но и знать, с кем он имеет дело, и наблюдать, в каком душевном состоянии субъект дает свои показания. Значение такого рода статистических опросов определяется, например, в дидактике Лая⁵ следующими словами: «Для дидактики важно не только знать, как отдельный ученик отнесется к той или другой дидактической мере, но и узнать, сколько учеников из ста отнесутся к ней таким или иным образом, т. е. каково отношение к ней класса в среднем». В первый раз, в 1900 году, я опросил лично 206 своих учеников реального училища и кадетского корпуса и, при содействии других, 114 учениц института и городского приюта, всего 320 учащихся, в возрасте от 9 до 16 лет.

Во второй раз, в декабре 1908 года, под моим руководством было опрошено 186 учениц подготовительного и трех младших классов (1, 2 и 3) женской гимназии Ф. Ф. Мансбах, в возрасте от 7 до 15 лет. Для участия в этом опросе были привлечены слушательницы 8-го педагогического класса, в котором я преподаю методику начального обучения. Поэтому следует прежде всего разъяснить, какие меры были приняты для того, чтобы слушательницы, впервые участвующие в организации педагогического опроса, могли надлежащим образом к нему подготовиться, сумели понять зна-

чение научно-педагогических наблюдений и отнестись к ним серьезно. Необходимую теоретическую подготовку слушательницы 8-го класса получили из разных источников: они ее имели в нескольких посещенных ими лекциях по экспериментальной психологии А. Н. Бернштейна⁶, читанных им в воскресные дни в Московском Педагогическом Собрании, кроме того, на уроках психологии А. А. Иванцова в 8 классе, наконец, у меня на уроках методики начального обучения. Затем они ознакомились практически с учащимися в младших классах, посещая классные уроки в течение нескольких месяцев. Принять активное участие в организации опроса изъявила желание 21 слушательница (из 49), распределив для этого между собою 7 классов: 2 подготовительных, 1 первый, 2 вторых и 2 третьих. Ближайшей целью порученного слушательницам опроса было ознакомление их с детьми, с составом учащихся тех классов, где им предстояло давать пробные уроки, и вместе с тем – практическое усвоение некоторых приемов экспериментальной методики, требующей изучения особенностей детской природы, как индивидуальных, так и общих.

Слушательницы 8-го класса должны были предложить учащимся детям следующие пять групп вопросов:

I. Что больше любите читать: рассказы, стихи или басни?

II. Как любите читать: самой, или слушать, как читают другие, например, учительница?

III. О чем больше любите читать: о людях, о животных или о природе?

IV. Какие любите читать рассказы: короткие, как в хрестоматии, страницы в 2–3, или длинные, страниц в 10, целую книжку?

V. Что больше любите читать: фантазию-выдумку, или правду?

Так как дети могли иногда не сразу понять смысл предлагаемого им вопроса, то спрашивающим предоставлялось прибегать к наглядным приемам его разъяснения; например, первый вопрос можно было построить так: «Положим, мы пойдем с тобой в книжный магазин, и там нам покажут три книги, одну из рассказов, другую – полную стихов, третью – басен: какую из них ты себе выберешь?» Вообще, были установлены однообразные для всех классов правила опроса.

1. Каждая ученица должна быть спрошена отдельно, в отсутствии других учениц.

2. Передача другим содержания вопросов и ответов нежелательна.

3. Ответы должны быть даны совершенно свободно, лишь после того, как предложенный вопрос стал вполне ясен и понятен.

⁶ Александр Николаевич Бернштейн (1870–1922), российский психиатр, психотерапевт и психолог, в 1901–1907 гг. руководил психологической лабораторией.

⁵ Речь идет об одном из основных положений экспериментальной педагогики, которое гласило, что данные, направленные на усовершенствование учебного процесса, должны быть получены в результате наблюдения и изучения учеников, их анкетирования и педагогического эксперимента. Сам термин «педагогический эксперимент» вошел в науку благодаря Вильгельму Августу Лаю (1862–1926), автору концепции «школы действия». В 1903 году вышла в свет его «Экспериментальная дидактика», в которой он рассматривал труд как принцип организации школьного обучения.

4. Каждый положительный ответ: предпочитаю, люблю, нравится отмечается в протоколе знаком «I», отрицательный: не люблю, не нравится – чертой «-».

5. Протокол подписывается руководителем и двумя помощниками. Руководитель ставит вопросы, помощники следят за правильностью опроса и записей.

Для устранения влияния на содержание ответов детской подражательности рекомендовалось спрашивать каждую по окончании занятий, перед уходом домой. Когда дети спрашивали, для чего это нужно, им отвечали, что желают знать их мнение и вкус, чтобы выбирать для чтения соответствующие книги. Кроме ответов на вышеуказанные пять групп вопросов, в протокол внеслись, в случае надобности, «дополнительные замечания и наблюдения», касавшиеся отдельных учениц, характеризовавшие их душевное состояние во время ответов. Подведение общих итогов опроса и перевод полученных данных в процентное отношение производились сообща на уроках методики.

Сопоставив числовые данные этого опроса 186 учениц женской гимназии с итогами опроса 320 учащихся 1900 года, мы получили следующую сравнительную таблицу.

Здесь обнаружилось замечательное сходство в распределении процентных отношений детских показаний, когда к исследованию были привлечены дети одной и той же общественной среды. Эта близкая аналогия указывала на существование некоторой закономерности в проявлениях детских интересов, в связи с существующими условиями классного чтения. О результатах этих исследований мною был сделан доклад в заседании Кружка Психологической Лаборатории при Московском Педагогическом Собрании⁷, по обсуждению которого Кружком было высказано пожелание продолжать опрос детей о чтении, по этому плану, в школах других типов и внести некоторые дополнения в постановку вопросов. По предложению проф. Г. И. Россолимо⁸, было принято: дополнить вопрос V («выдумку-фантазию») словом «сказка» и изменять порядок предложения, вопросов в каждой группе, для устранения одностороннего влияния этого порядка на ответы.

⁷ С деятельностью Психологической лаборатории связано возникновение экспериментальной психологии в Московском университете. С исследованиями, представляемыми на заседании лаборатории, можно познакомиться в книге: Труды психологической лаборатории в Московском педагогическом собрании / под. ред. А. Н. Бернштейн. Москва : Тип. журн. «Вестник права и нотариата». Вып. 1. 1909.

⁸ Григорий Иванович Россолимо (1860–1928), ученый, врач, основатель первой в России клиники нервных болезней детского возраста.

По предложению проф. А. Н. Бернштейна, было принято внести в вопрос III, о людях? – подразделение этого вопроса: о каких людях, взрослых или детях? и к вопросу IV, – если будет выражено учащимися предпочтение коротких рассказов или длинных, спрашивать, какие рассказы считают они короткими, какие длинными, – записывая ответы в рубрику «дополнительных замечаний».

Под влиянием этих пожеланий Кружка я обратился для организации дальнейшего опроса учащихся к помощи учителей и учительниц 18 городских школ, 9 мужских и 9 женских и встретил с их стороны полное сочувствие целям исследования и энергичное содействие, хотя время – апрель и май – было для этого, в некотором отношении, неблагоприятно. Тем не менее опрос еще одной тысячи учащихся был закончен в начале мая. В каждую из школ были доставлены бланки для ведения протоколов, с правилами опроса, и предложены необходимые разъяснения. Особый интерес этого опроса заключался в выяснении влияния, какое может оказать на выражение детских интересов к чтению другой тип школы, другая среда, меньшая степень культурной подготовки учащихся.

Таким путем, после трех рядов опроса были получены числовые данные, общие результаты которых выражены здесь в таблице II. Из числа опрошенных детей 1259, о возрасте которых имеются точные записи, распределяются по возрастам следующим образом.

Прежде чем коснуться общих выводов, остановимся на выяснении некоторых частных и особенностей, заметных в этой числовой таблице (III).

Если мы проследим по этим числовым данным, как решаются основные вопросы учащимися средних школ сравнительно с учениками городских училищ, то заметим, что хотя они разрешаются в одном и том же смысле и направлении, но у первых более решительно, резко, отчетливо; у вторых – с меньшей степенью дифференциации, разборчивости, несколько менее решительно. Это можно объяснить не каким-либо различием в постановке классного чтения, но несколько более развитым вкусом к чтению, воспитанном на более богатом материале у первых, нежели у вторых. Другая особенность, на которую следует обратить внимание, касается употребленного метода или приема опроса. Примененный здесь прием отличается от обыкновенного статистического опроса тем, что вопросы предлагались группами, среди которых отвечающий должен был сделать определенный выбор и остановиться на нем. Если бы каждый, в действительности, дал один ответ, то сумма всех процентных чисел должна была бы составить 100. Но в таблице этого нет, потому что у некоторых вопрос вызывал колебания, и отвечающий давал несколько решений, выбирая, например, и рассказы, и стихи, и правду, и сказку.

Таблица I

Сравнительная таблица

Вопросы		I.			II.		III.			IV.		V.	
	Число опрошен.	Рассказы?	Стихи?	Басни?	Самому читать?	Слушать?	О людях?	О животных?	О природе?	Длинные?	Короткие?	Правду?	Выдумку?
1900 г.	320	80	22	6	80	27	84	29	-	93	9	85	25
1908 г.	186	85	20	4	84	20	81	13	20	90	13	83	23

Таблица II

Распределение по возрастам

Возраст	7 л.	8 л.	9 л.	10 л.	11 л.	12 л.	13 л.	14 л.	15 л.	Всего
Число	2	15	105	297	382	296	110	41	11	1259

Таблица III

Группы вопросов			I.			II.		III.				IV.		V.	
Показания учащихся	Число учащихся	Возраст учащихся	Рассказы?	Стихи?	Басни?	Самому читать?	Слушать?	О людях?	Взрослых или детях?	О животных?	О природе?	Длинные?	Короткие?	Правду?	Сказку?
	Показания в %														
Средних школ	591	7–16	83	19	5	82	24	85	(37/33)	23	20	93	10	85	20
Городских начальн. училищ	1009	8–15	76	23	10	82	23	65	(38/31)	31	25	76	26	80	26
Училищ г. нач. учил.	384	8–14	84	29	10	82	26	80	(36/50)	20	28	71	34	83	29
Учеников гор. нач. учил.	625	8–15	73	20	10	82	21	56	(38/18)	38	23	79	21	78	24
В общем итоге	1600	7–16	79	22	8	82	23	72	(37/33)	28	24	82	20	82	24

Вследствие этого полученные здесь разности сравнительно с числом 100 указывают, сколько было случаев колебаний при решении вопроса путем выбора. Если мы выделим эти разности, то получим данные, характеризующие число колебаний по разным вопросам и полам, например, у учащихся городских школ.

Из этой таблицы видно, что только вопросы III и I возбуждали заметное число случаев колебаний и что у девочек число колебаний было гораздо больше, нежели у мальчиков. Кроме того, привлекает к себе внимание (в т. III) различие в отношениях учеников и учениц к рассказам о взрослых людях и о детях: в то время как ученики

гораздо чаще предпочитают рассказы о взрослых, ученицы, наоборот, чаще – о детях, что следует объяснить, быть может, большей их чувствительностью по отношению к маленьким детям, к которым они чаще обращаются и в жизни, и в играх.

Остановимся теперь на самом главном вопросе: что говорят нам общие итоги об интересе детей к чтению? Опрос 1600 учащихся в возрасте, преимущественно, от 9 до 13 лет, соответствующем времени обучения в начальной школе и в первых трех классах средней, показывает, что дети больше всего интересуются длинными, законченными рассказами, в которых речь идет о людях, взрослых и малых; они сравнительно мало интересуются стихами и описаниями природы; еще менее – баснями и короткими отрывками; они высоко ценят изображение правды и очень низко фантастические сказки.

Такова картина детских интересов к чтению, рисуемая полученными числовыми данными. Трудно думать, чтобы эти общие, постоянно повторяющиеся, аналогичные результаты, извлеченные из опросов, произведенных несколько раз, в школах разных типов, в среде детей различной культурной и образовательной подготовки, из опросов, в организации и осуществлении которых принимали участие психологи и многие педагоги-практики, чтобы данные, полученные при таких условиях, были очень далеки от действительности. Но если данные, полученные на поставленные таким образом вопросы, близки к истине, то они тем более требуют от нас строгого психологического анализа, как с точки зрения степени их достоверности, так и в отношении их внутреннего смысла и значения.

Оценивая полученные результаты прежде всего в отношении степени их точности, нельзя

не заметить, что вопросы II-й и V-й группы требуют более осторожного истолкования, нежели остальные.

Чтобы объяснить себе ответы учащихся на вопросы II-й группы, – предпочитают ли они сами читать или слушать чтение, следует учесть не только возможность, но и неизбежность разных общих влияний на характер ответов. Во-первых, детям свойственно стремление ко всякой активной деятельности, в которой им принадлежит самостоятельная роль, и потому они, при равных условиях, предпочтут сами действовать, нежели подвергаться действию на них со стороны других, независимо от качества и глубины получаемых при этом впечатлений, в анализ которых они не входят. Во-вторых, читая книгу самостоятельно, они не чувствуют надобности в непрерывном внимании, прерывают свое чтение, где хотят. Наконец, в-третьих, на характер данных ответов не могла не оказать своего действия господствующая традиционная система обучения, при которой учащимся чаще приходится слышать в классе плохое чтение своих товарищей, нежели хорошо поставленное чтение самого учителя или учительницы. Если бы в школах система организованных воспитательных и образовательных чтений в классе получила распространение, тогда, надо думать, поднялось бы число детских голосов в пользу слушания.

Что касается V-го вопроса – об оценке детьми фантастического элемента в литературных чтениях сравнительно с правдой, то здесь необходима оговорка, вытекающая из самого существа поставленного вопроса. Постановка его должна внушать сомнение: могут ли дети отличать правду от сказки и выдумки настолько, чтобы давать сознательную оценку читаемого материала, с точки зрения

Таблица IV

Число случаев колебаний учащихся городских школ в %

Вопросы		I.	II.	III.		IV.	V.	Число случаев колебаний
	Число опрошенных	Рассказы /стихи / басни?	Самому читать или слушать?	О людях о живот- н[ых] или о прир[оде]?	О взрослых или о детях?	Длинные или короткие?	Правду или сказку?	
Учеников	625	3	3	17	0	0	2	25
Учениц	384	23	8	28	8	5	12	82
Всего	1009	26	11	45	6	5	14	107

закрывающейся в нем правды или вымысла? Если во внешнем окружающем их мире они не в состоянии, при отсутствии твердых понятий о законах природы, сколько-нибудь точно и уверенно разграничивать между собою области возможного и невозможного, фантастического и реального, то в состоянии ли они сделать это с точностью по отношению к воспроизведениям этой действительности в словесных образах? Так как у детей школьного возраста такой строгой разграничивающей способности еще нет, то в их показаниях следует видеть, главным образом, выражение их понятий об интересном чтении, выражение их живой потребности получать в читаемом материале реальную правду, т. е. впечатления, сопровождаемые сознанием, что все это действительно было, а не представляет собой простой выдумки. Гораздо большую степень точности, ясности, близости к данным психологии школьного возраста следует признать за числовыми величинами, решающими вопросы I, III и IV.

Обратимся теперь к освещению этих установленных опросом фактов, характеризующих отношение учащихся к чтению. Предпочтение, оказываемое детьми цельным рассказам значительного объема, сравнительно с отрывками и баснями, имеет серьезное, психологическое основание. Этот факт может быть объяснен путем анализа впечатления, производимого как на взрослого человека, так, в известной степени, и на малого, чтением художественного произведения. Эстетическое удовольствие, доставляемое такого рода чтением, представляет собой не мгновенный и простой, но длительный и сложный психический процесс, требующий определенного времени для своего образования, для нарастания входящих в его состав восприятий и переживаний.

Первые строки повести оставляют читателя холодным, равнодушным; требуется даже усилие, чтобы прочитать первую главу. Интерес вырастает не сразу, а постепенно, по мере того, как намеченные фигуры, взаимные отношения очерченных лиц, среда, их окружающая, проявления их характеров в разных положениях – свяжутся между собой в одно целое и обратятся уже в знакомые, легко узнаваемые образы. Тогда только образуется интерес к дальнейшему развитию отношений, доставляющий удовольствие, захватывающий внимание, уносящий, наконец, воображение в идеальный мир развернутого рассказа. Дети школьного возраста переживают точно такие же моменты художественных восприятий в доступной им сфере, как и взрослыми – в своей. Образование внутреннего интереса подчиняется тем же законам, требующим известной продолжительности впечатлений для своего проявления. Поэтому стихотворение, басня или короткий

анекдот не в состоянии пробудить в них серьезного художественного интереса, который смог бы по своей увлекательности соперничать с силой и глубиной впечатления, производимого законченным длинным рассказом.

Другое обстоятельство, связанное с процессом художественного впечатления, которое надо принять во внимание для должной оценки обнаруженных фактов детской психологии, касается роли образов воспоминания в этом процессе. Сила творческих образов обуславливается их способностью пробуждать многочисленные и живые образы-воспоминания из пережитого опыта. В жизненном опыте, переживаемом детьми и привлекающим их внимание, наиболее видная роль принадлежит, как известно, элементам эмоциональным и двигательным. И если дети в рассказах отдают предпочтение людям как главному предмету своего интереса, сравнительно с животными и природой, то это происходит оттого, что в рассказах о людях (взрослых и детях) они находят наибольшее количество знакомых, ярких образов, оживляющих их воспоминания, и наиболее богатый источник движения, происшествий. Для детей, не привыкших еще, как взрослые, к оценке мелких деталей, интерес изображаемого обуславливается, прежде всего, крупными линиями поэтического рисунка, живою нитью происшествий. Этим объясняется очень низкая оценка ими описаний природы в рассказах, так как описания эти являются обыкновенно элементами, задерживающими движение. Надо помнить, что описания охотно выпускаются при чтении не только детьми, но и взрослыми, мало развитыми в литературном отношении читателями, когда они заинтересованы развитием действий и событий. Однако было бы ошибочно думать на этом основании, что явления природы сами по себе не в состоянии интересовать детей школьного возраста. Для пробуждения этого интереса необходимо только изучать с ними природу не в виде книжных, отвлеченных описаний, но в форме наглядных предметных уроков и опытов, в осуществлении которых они могли бы принимать самое деятельное участие.

Особого внимания среди результатов опроса заслуживает многочисленность детских голосов учащихся, отвергнувших сказку и выдумку как материал для чтения и отдавших предпочтение правде. Трудно думать, чтобы их отрицательное отношение к сверхъестественному, сказочному элементу являлось здесь чем-нибудь исключительным. Напротив, здесь, скорее, проявилось одно из свойств детской души, на которое до сих пор было мало обращено внимания. Этот факт указывает на процесс развития в детях эстетического чувства, первые сознательные проявления

которого в поэтических восприятиях совпадают с накоплением в их опыте запаса реальных образов; он согласуется и с требованием правдоподобия, как с одним из основных начал поэтического творчества. Мнение о том, будто у детей существует особая потребность в сказках, что им присуще стремление к миру волшебных грез и призраков – все это было крайне преувеличено педагогами старой школы вследствие недостатка точных наблюдений. Сами дети, очевидно, не требовали бы сказок, если бы взрослые не навязывали им усердно этой потребности, не отдавая себе отчета в происхождении такой привычки взрослого поколения. Сказки и легенды во времена господства народного невежества были единственным поэтическим наследием, которым оно могло делиться с подростками: в них сохранялись отголоски отжившей культуры, призраки вымерших богов, утративших свой жизненный смысл и авторитет в современной культуре. Когда возникла народная школа, а детская художественная литература еще не выработалась, пришлось для детского чтения поневоле выбирать из того же источника наиболее реальные элементы. К этой традиции присоединились еще романтические стремления почитателей сказочной поэзии: ее наивность показалась достаточным основанием, чтобы заставить ее служить орудием воспитания детского ума. И вот, элементы ужасного, жестокого, невозможного, – волшебники, чудовища, драконы и привидения, феи и принцессы сделали, в глазах многих, принадлежностью детского чтения и вместе с тем новым источником суеверий, беспричинного страха, бессонниц, боязни темноты и других более или менее ненормальных последствий этого влияния. Теперь наступает время, когда становится возможной и необходимой защита детской души, с одной стороны, от всех этих засоряющих воображение и задерживающих правильное развитие элементов чтения, с другой – от навязывания детям материала для чтения, который менее всего их интересует и не соответствует потребностям воспитания.

Перехожу к практической, прикладной части сообщения, к выяснению связи между результатами произведенного опроса и современной постановкой классного чтения. Здесь необходимо заметить, что экспериментальное исследование, конечно, не единственное основание для реформы школьного преподавания: необходимость реформы в области методики преподавания подготовлена накопленным опытом, возрастающей неудовлетворенностью, поиском новых, более прямых путей, выяснением в обществе более глубоких целей и задач современной школы. Тем не менее добытые данные, близко подходя к вопросам школьной действительности, в состоянии бросить новый свет на само направление необходимой

реформы. Современная постановка классного чтения находится в полном противоречии с основным педагогическим требованием, давно признанным не только авторитетными педагогами и психологами, но и учебниками педагогики, состоящими в том, что классное чтение тогда только может достигать воспитательных и образовательных целей, когда оно основано на развитии внутреннего интереса к нему со стороны учащихся.

Главной причиной недостаточного приложения этого принципа к практике, существенным препятствием к его осуществлению является господствующий на уроках классного чтения скорее учебник, нежели книга для чтения, именуемая хрестоматией и считающаяся необходимой принадлежностью каждой как средней, так и начальной школы. Необходимость этой книги никогда серьезно не обсуждалась и не проверялась; а между тем и форма ее, и содержание, и задача не выдерживают педагогической критики прежде всего потому, что до сих пор никто – ни учащие, ни учащиеся, ни родители, ни сами составители не смотрели на нее как на интересную книгу для чтения. Известная норвежская писательница Эллен Кей живо почувствовала всю ненормальность этого явления. «Современная книга для чтения в школе, – говорит она, – не представляет ничего заманчивого для детей и в сущности ничего им и не дает; она содержит в себе какую-то смесь всевозможных рассказов из священной истории, поэзии, естественной и всеобщей истории. Иногда там встречаются легенды или действительные происшествия, которые как по тону, так и по ясности и очевидности резко отличаются от других статей. Благодаря этому винегрету, вместо ясных впечатлений, дети получают самые неясные, вместо объективности, нравственно поучительные детские рассказы; вместо действительной поэзии, поучительные рифмы, вместо действия, только рассуждения, вместо продолжительности впечатления – бесконечное разнообразие, вместо конкретных жизненных впечатлений – сухие рассуждения и вместо наивности, подделку под детские понятия. Дельная книга на своем родном или иностранном языке гораздо сильнее возбуждает любознательность и обогащает запас слов и понятий у детей, чем отрывки из хрестоматии. Но даже если допустить, что хрестоматия полезна как пособие при изучении родного или иностранного языка, то и это не может возместить того вреда, какой она приносит общему развитию ребенка». Хрестоматия, скажем мы, со своей стороны, и не была продуктом педагогической мысли, ее название (книга полезная для ученья) впервые явилось у греческих грамматиков IV-го века по Р. Христову, не имевших, конечно, никаких понятий об условиях

умственного воспитания детей и назначивших свои сборники отрывков преимущественно для взрослых любителей схоластической мудрости. В эту архаическую, традиционную форму выдающиеся педагоги, как Амос Коменский⁹ или Ушинский¹⁰, время от времени старались вложить новое творческое содержание, вынужденные к тому жалким состоянием современной им педагогики, отсутствием всякой другой литературной формы, соответствующей потребностям детского чтения. Творческая энергия таких педагогов, вложенная в составление одной школьной книги, была нужна, потому что организация живых творческих педагогических сил на местах, в самих школах, среди армии учителей, была в те времена немыслима. Исторические условия, при которых, например, у нас Ушинский создавал свои хрестоматии полвека тому назад, были совершенно не те, что теперь, когда мы обладаем довольно богатой художественной детской и научно-популярной литературой с необходимыми для организации чтений наглядными пособиями, ожидающими только, когда педагоги обратят серьезное внимание на эту литературу как на одно из полезных орудий воспитания и образования.

Установившийся у нас в последние десятилетия тип хрестоматии не представляет собой ничего творческого, это, по большей части, продукты чисто компилятивного труда с механическим распределением материала по произвольно установленным отделам, под видом системы.

Основная задача составителя хрестоматии находится в явном противоречии с педагогикой: извлечь из сочинений классических авторов, «наших лучших писателей», входящих в состав истории литературы и писавших свои произведения для взрослых, а не для детей, отрывочный материал, пригодный для детского чтения. Из ложности этой задачи вытекает множество педагогических несообразностей, непозволительных приемов извлечения, переделок, поправок, урезываний с начала, с конца – приемов компилирования, несимпатичных для педагога и вредных для детей. В результате такого труда получается пестрое собрание коротких отрывочных сказочек, побасенок, анекдотов, большое число басен, лирических стихотворений в романтическом духе или чисто описательного характера. Из поэтических

произведений¹¹, интересующих взрослых читателей цельностью производимого впечатления, развитием интересного сюжета, связностью и согласованностью частей, на долю детей достаются описания какого-нибудь сада, двора, времен года, вырванный, как мелкий, мало понятный осколок, из цельной, прекрасной картины, словом, для детей остаются одни безжизненные детали неизвестного им целого.

Указанное содержание русской хрестоматии современного типа не случайно: оно в значительной мере обуславливается влиянием учебных планов нашей школы, выраженным в них требованием, чтобы стихотворения и статьи, заучиваемые в младшем возрасте, представляли собой литературный материал, заготавливаемый впрок, чтобы возможно большее число поэтических произведений, изучаемых в старшем классе, было уже знакомо ученикам из курса предшествующих классов. Это, говоря иначе, означает: пусть учат без понимания и интереса: поймут и заинтересуются потом! Можно ли обнаружить менее внимания к личности детей и к интересам их развития, чем в этом предписании.

Хрестоматия, этот сборник материалов для чтения, заготавливаемых впрок на целый год или на два, лишает детей возможности испытывать при классном чтении живое чувство удовольствия, свежести, новизны, какое доставляется чтением новой книжки; она заставляет перечитывать давно известное, внося в классное чтение громадную долю скуки и педантизма.

Остается удивляться, как эта рутина может держаться в школе в то время, когда в общественном сознании утвердилось убеждение, что влияние школьного ученья ничтожно без школьной детской библиотеки, без внеклассного, домашнего чтения книг из этой библиотеки, в то время, когда никто из педагогов не решится спорить против мысли, что одна из главных задач обучения есть пробуждение интереса к чтению книги, повторяем, книги, а не хрестоматии. Казалось бы, если таково общее сознание, то и начинать классное чтение следовало бы, смело протянув руку к библиотечному шкафу, т. е. с чтения книг, соответствующих детским интересам, детскому возрасту и задачам воспитания. Это было бы так приятно, так интересно и учителю, и ученикам. Но доступ к библиотечному шкафу во время классного чтения закрыт наглухо, он загорожен пестро разрисованной ширмой – хрестоматией.

Если нам вполне ясна ненужность хрестоматии для учащихся детей, для их образования и воспитания, то мы должны спросить себя, кому она может быть нужна? Прежде всего, эта форма классной

⁹ Ян Амос Коменский (1592–1570), чешский педагог-гуманист, заложивший основы классно-урочной системы обучения, основатель педагогики как самостоятельной дисциплины, автор «Великой дидактики» и первого в истории образования иллюстрированного учебника для детей «Мир чувственных вещей в картинках».

¹⁰ Константин Дмитриевич Ушинский (1823–1870), российский педагог, один из основоположников русской научной педагогики, автор книг для (перво)начального классного чтения «Детский мир» (1861) и «Родное слово» (1864), самый известный педагогический труд Ушинского – «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии».

¹¹ Поэтическими произведениями традиционно именовали произведения художественной литературы (см., например, название статьи В. Г. Белинского «Разделение поэзии на роды и виды»).

книги для чтения нужна Петербургу: там есть деятели, которые не верят в творческие способности учителя, не допускают мысли, чтобы учитель был в состоянии самостоятельно выбрать своему классу подходящий рассказ для чтения, и во всяком случае, эти люди считают более правильным и надежным делом, наложив штампель своего одобрения на хрестоматию, не выпускать учителя из этих узких рамок во время классного чтения.

Она нужна, с другой стороны, и тому учителю старой школы, который слишком сжился с удобством и покоем, доставляемым ему хрестоматией: с ней нет никакой заботы о завтрашнем дне, стоит только в классе перевернуть страницу с 5-й на 6-ю! Несомненно, что еще не один дождь хрестоматий прольется на полях русской школы, так как их слишком много заготовлено уже издателями; привыкли к ним и родители, и потребуются энергическая борьба со стороны всех друзей обновления школы на началах воспитания и самостоятельности, чтобы заставить отказаться от этих привычек. Эта борьба уже началась. И я должен закончить прикладную часть моего сообщения краткими указаниями на главные основания методики классного чтения, распространяющейся в начальных и средних школах.

Классное чтение в школах ведется без хрестоматии.

Начальное обучение основывается, главным образом, на организации в классах воспитательных и образовательных чтений по цельным брошюрам художественного и научно-популярного содержания. Эти книги-брошюры, цена которых уже в настоящее время доходит до 5–3–1 ½ копеек, раздаются всему классу, читаются сперва учителями, потом учениками, при воспитательной обстановке.

Новая книжка, новый рассказ выдаются детям лишь после того, как в течение одной или более недели будут исполнены классом на основании прочитанного материала разносторонние работы и упражнения, исчерпывающие собою практические и воспитательные задачи начального

обучения. В конце года у каждого ученика образуется небольшая библиотека из прочитанных в классе и всесторонне изученных произведений. Для дальнейшего развития этой постановки классного чтения необходимы, с одной стороны, изучение интересов учащихся, с другой – общественная издательская деятельность, направленная к удешевлению соответствующих цели детских книг и к снабжению ими земских и других школ. Таким путем можно было бы основать преподавание родного языка на плодотворных началах самостоятельности и внутреннего интереса.

Тезисы

1) Современная постановка чтения на родном языке противоречит педагогической потребности основать классное чтение на внутреннем интересе учащихся.

2) Произведенный опрос 1600 учащихся в школах разных типов показывает, что дети в возрасте от 8 до 15 лет больше всего интересуются длинными, законченными рассказами, в которых речь идет преимущественно о людях взрослых и детях; они мало интересуются стихами, описаниями, еще меньше баснями и короткими отрывками; они высоко ценят изображение правды и очень низко фантастические сказки.

3) Материал для классного чтения, заключающийся в хрестоматиях, краткие повествовательные и описательные отрывки, стихотворения, басни, фантастические сказки и изречения – совершенно не соответствует действительным интересам детей.

4) Указанный материал, вместе с тем, не отвечает одной из важных воспитательных задач современной школы: научить чтению интересных книг.

5) Желательным выходом из этого положения было бы введение, вместо хрестоматии, системы классного чтения, основанной на пользовании цельными, дешево изданными произведениями детской художественной и научно-популярной литературы, читанными сперва учителем, а потом учениками.

Список источников / References

Чертов В. Ф. Русская словесность в дореволюционной школе. 2-ое изд., доп. Москва : Прометей, 2013. 248 с. [Chertov VF (2013) Russian literature in the pre-revolutionary school. 2nd ed., rev. Moscow: Prometei. (In Russ.)].

Балтало́н Ц. П. Воспитательное чтение : беседы по методике нач. обучения. 4-е изд., доп. Москва : Тип. Вильде, 1914. XVI, 315 с. [Baltalon TsP (1914) Educational reading: conversations on the methodology of primary education. 4th ed., rev. Moscow: Tip. Vil'de. (In Russ.)].

Балтало́н Ц. П. Экспериментальное исследование классного чтения // Труды Второго Всероссийского

съезда по педагогической психологии в Санкт-Петербурге в 1909 г. (1–5 июня) : отчет. Санкт-Петербург, 1910. С. 321–334 [Baltalon TsP (1910) Experimental study of classroom reading. Trudy Vtorogo Vserossiiskogo s'ezda po pedagogicheskoi psikhologii v Sankt-Peterburge v 1909 g. (1–5 iyunya): otchet. Saint Petersburg, pp. 321–334. (In Russ.)].

Гуковский Г. А. Изучение литературного произведения в школе : методол. очерки о методике. Москва ; Ленинград : Просвещение, 1966. 266 с. [Gukovskii GA (1966) The study of a literary work at school: methodol. essays on methods. Moscow, Leningrad: Prosveshchenie. (In Russ.)].