

Н. КУЛЬМАНЪ

Проф. ИМПЕРАТОРСКАГО Женскаго Педагогическаго Института

МЕТОДИКА РУССКАГО ЯЗЫКА

Для педагогическихъ и учительскихъ институтовъ
и семинарій, для педагогическихъ классовъ и для
учителей низшей и средней школы

Съ приложеніемъ 6-ти отдѣльныхъ таблицъ рисунковъ и
1 цвѣтной таблицы въ текстѣ

ИЗДАНИЕ ВТОРОЕ

1 изд. Учен. Комит. Мин. Нар. Просв. допущено въ качество учебнаго руководства для учительскихъ институтовъ, семинарій и VIII-хъ педагогическихъ классовъ женскихъ гимназій. Учен. Ком. Вѣдом. по Учрежд. Императрицы Маріи рекомендовано, какъ учебное пособие для педагогическихъ классовъ, а также для фундамент. библиотекъ

Цена въ переплетѣ 1 р. 30 к.

С.-ПЕТЕРБУРГЪ
ИЗДАНИЕ Я. БАШМАКОВА и К^о
1913

213.11

А Т Р Е О Т Э М
А Т И Е Р О У Т А М О У Т

Типография 1-8 Сиб. Трудовой Артели. Лыговская, 34.

22/v 1913—25/vii. 1913 г. Напечатано 6,000.

ОГЛАВЛЕНІЕ.

	стр.
Предисловіе	V—VI
I. Введеніе	1—16
II. Методика обученія грамотѣ	17—64
Необходимость знакомства съ исторіей методовъ обученія грамотѣ, 19.—Классификація методовъ обученія грамотѣ, 20.—Синтетическій буквослагательный методъ, 21.—Недостатки буквеннаго способа, 22.—Облегченія его, 24.—Синтетическій звуковой методъ, 29.—Валентинъ Икельзамеръ, 29.—Методъ Стефани, 31.—Аналитическіе способы, 35.—Азбука Гедике, 36.—Способъ Жакото, 37.—Аналитико-синтетическіе способы.—Способъ нормальныхъ словъ, 40.—Методъ письма-чтенія, 43.—Отвлеченный методъ, 44.—Методъ цѣлыхъ образовъ, 45.—Психологическіе процессы при чтеніи, 48.—Чтеніе грамотнаго, 49.—Чтеніе начинающаго, 50.—Практическіе выводы, 50.—Обзоръ нѣкоторыхъ русскихъ азбукъ, 52.—Азбука Л. Толстого, 53.—Азбука Бунакова, 55.—Азбука В. Флерова, 56.—Азбука Соловьевой и Тихьевыхъ, 58.—Азбука Тимоѣева, 59.—Азбука Панова и Соколова 62.	
III. Методика грамматики	65—135
Разногласица въ грамматическомъ ученіи, 65.—Начало грамматическаго анализа, 66.—Источники грамматическихъ разсужденій на славянской почвѣ, 67.—Появленіе преподаванія грамматики на Руси, 70.—Значеніе Максима Грека въ дѣлѣ увлеченія грамматикой, 71.—Грамматика въ начальныхъ школахъ до-Петровской Руси, 73.—Преподаваніе грамматики въ Петровскую эпоху, 75.—Грамматика послѣ Петра, 77.—„Россійская грамматика“ Ломоносова, 78.—Грамматическое преподаваніе въ Екатерининскую эпоху, 80.—Всеобщая грамматика, 83.—Вліяніе всеобщей грамматики, 88.—Уничтоженіе преподаванія всеобщей грамматики, 89.—Состояніе грамматическаго преподаванія во второй четверти XIX столѣтія, 89.—Вліяніе Буслаева, 92.—Взгляды Буслаева на теоретическую и практическую грамматику, 93.—Новыя цѣли грамматическаго преподаванія, 96.—Результаты увлеченія грамматикой, 97.—Можно ли совсѣмъ отказаться отъ грамматики? 99.—Педагогическое значеніе элементарно-практической грамматики, 101.—Составъ грамматики, 102.—Замѣчанія объ отдѣльныхъ грамматическихъ вопросахъ, 102.—Программа грамматики, 104.—Схема грамматическаго урока, 106.—Примѣрные уроки грамматики, 109.	

IV. Методика обученія орфографіи 136—195

Вопросы обученія письму, 136.—Способы обученія письму, 137.—Почеркъ прямой и косою. 141.—Правильная посадка, 144.—Письменные принадлежности, 146.—Принципы орфографіи, 147.—Разногласія по вопросу объ обученіи орфографіи, 151.—Виды орфографическихъ упражненій, 159.—Опыты Лая, 160.—Диктовка и списываніе, 162.—Недостаточность одного списыванія, 165.—Письменный и печатный шрифтъ, 166.—Веденіе списыванія, 167.—Списываніе съ текста, имѣющаго пропуски, 170.—Объяснительная диктовка, 171.—Писаніе выученнаго наизусть, 173.—Контрольная диктовка, 174.—Исправленіе ошибокъ, 175.—Орфографическіе словари, 176.—Орфографическіе стихи и загадки, 177.—Объединеніе словъ съ буквою Ъ по смыслу, 178.—Вопросъ объ упрощеніи правописанія, 186.—Возраженія противъ реформы правописанія, 188.—Частичное упрощеніе правописанія, 193.—Требованія по правописанію, 194.—Возможныя облегченія въ этихъ требованіяхъ, 194.

V. Объяснительное и выразительное чтеніе . . . 196—257

Требованія, предъявляемыя чтенію, 197.—Правильное чтеніе, 197.—Объяснительное чтеніе, 199.—Возраженія противъ объяснительнаго чтенія, 200.—Уродливыя формы объяснительнаго чтенія, 202.—Веденіе объяснительнаго чтенія, 208.—Лексическій разборъ, 209.—Смысловой разборъ, 212.—Уясненіе основной идеи произведенія, 212.—Пересказъ, 213.—Заучиваніе наизусть стихотвореній, 214.—Хрестоматія, 215.—Расположеніе матеріала при объяснительномъ чтеніи. 221.—Важность выразительнаго чтенія, 223.—Произношеніе, 224.—Хоровое чтеніе, 226.—Чтеніе по ролямъ, 228.—Постановка голоса, 228.—Недостатки произношенія, 229.—Правильное дыханіе, 230.—Логическая сторона чтенія, 231.—Красочность чтенія, 234.—Выборъ учениками стихотвореній для заучиванія, 236.—Примѣрные уроки объяснительнаго чтенія, 236.

VI. Стилистическія упражненія 258—272

Дѣленіе стилистическихъ упражненій на устные и письменныя, 258.—Устные стилистическія упражненія, 258.—Бесѣды по картинкамъ, 261.—Самостоятельныя разказы учениковъ, 262.—Пересказъ съ измѣненіемъ формы, 265.—Составленіе оглавленій и плановъ, 265.—Переводы, 268.—Составленіе дѣловыхъ бумагъ, 271.

VII. Приложение 273—276

Руководящіе вопросы при разборѣ пробныхъ уроковъ.

ПРЕДИСЛОВІЕ КЪ I ИЗДАНІЮ.

Предлагаемая книга—плодъ 15-лѣтнихъ теоретическихъ и практическихъ занятій автора въ русской школѣ. Опытъ автора, какъ методиста, создавался различными путями: онъ обучалъ грамотѣ въ школѣ для рабочихъ, велъ занятія по русскому языку и словесности въ женскихъ и мужскихъ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ, наконецъ, читалъ лекціи по методикѣ и руководилъ практикой преподаванія въ Императорскомъ Женскомъ Педагогическомъ Институтѣ и на Военно-Педагогическихъ Курсахъ.

Въ то же время участіе въ учительскихъ сѣздахъ и лѣтнихъ курсахъ, общеніе съ учителями низшей школы, ихъ вопросы и замѣчанія давали автору матеріалъ для наблюденій и для провѣрки выводовъ.

Конечно, это еще не является ручательствомъ, что «Методика» вполне свободна отъ болѣе или менѣе крупныхъ недочетовъ. Но серьезная критика, безъ сомнѣнія, ихъ укажетъ и дастъ автору поводъ внимательно пересмотрѣть содержаніе книги.

Основные точки зрѣнія, которыми руководился авторъ, изложены въ «Введеніи». Здѣсь только нелишне упомянуть, что авторъ болѣе всего избѣгалъ догматизма и готовой рецептуры, которые всегда вредны для педагогическаго творчества.

«Методика», какъ руководство, предназначается для широкаго пользованія—отъ педагогическихъ институтовъ до учительскихъ семинарій и педагогическихъ классовъ. Поэтому авторъ стремился дать въ своей книгѣ только тѣ методическія свѣдѣнія, которыя одинаково необходимы

для всѣхъ, готовящихся къ преподаванію русскаго языка. Разница въ работѣ по этой книгѣ въ высшей и средней учительской школѣ будетъ опредѣляться исключительно степенью участія руководителя въ толкованіи затронутыхъ вопросовъ. Чѣмъ выше по своему образовательному уровню окажется составъ учащихся, тѣмъ менѣе будетъ нужды въ помощи со стороны руководителя и тѣмъ болѣе явится возможности расширять и углублять изученіе отдѣльныхъ методическихъ задачъ.

18 ноября 1912 г.

Замѣченныя опечатки.

	напечатано:	слѣдуетъ:
стр. 13 строка 9	успѣшныя	успѣшные
— 27 — 19	а только	и только
— 41 — 36	это слова	это слово
— 45 — 15	запоминаеть	запоминають
— 50 — 10	вплоть	вплоть
— 58 — 15	принципально	принципально
— 64 — 23	Охта	Охота
— — — 35	на	не

Введение.

Въ исторіи научной мысли можно нерѣдко замѣтить любопытное явленіе: одно и то же научное открытіе дѣлается учеными одновременно и притомъ совершенно независимо другъ отъ друга. Очевидно, въ данномъ случаѣ играютъ роль накопленныя научныя богатства и опредѣленные научныя запросы эпохи: однородность научныхъ впечатлѣній заставляеть мысль работать въ извѣстномъ направленіи и многихъ толкаетъ на одинъ и тотъ же путь.

Но иногда та или другая идея не привлекаеть къ себѣ вниманія современниковъ, мало-по-малу затеривается и забывается. Проходятъ года, десятки, сотни лѣтъ, пока снова не начнется исканіе того, что было уже давнымъ давно найдено. Это случилось, на примѣръ, со взглядами на исторію литературы Бэкона, предупредившаго почти на два столѣтія нѣмецкихъ ученыхъ школы Гердера, или съ Валентиномъ Икельзамеромъ, который опредѣлилъ основы звукового способа обученія грамотѣ за три вѣка до Стефани.

Если одновременное научное открытіе представляетъ собою естественное явленіе, то утрата добытой истины должна считаться крупной потерей въ области знанія. Въ наукѣ, къ счастью, подобныя потери сравнительно рѣдки, благодаря преемственности научныхъ идей. Эта преемственность охраняеть отъ забвенія пріобрѣтенія науки и даетъ возможность не впадать въ прежнія заблужденія.

Есть, однако, область, которая у насъ, въ Россіи, не имѣеть такой преемственности,—это область преподаванія. Русскій педагогъ въ большинствѣ случаевъ идетъ оцунью, нося въ себѣ всѣ признаки самоучки, иногда очень талантливаго, но все-таки самоучки. Онъ, главнымъ образомъ, *своимъ опытомъ* ищетъ основъ для преподавательской дѣятель-

ности, тратитъ энергію на ненужныя исканія и дѣлаетъ ошибки, которыя не разъ дѣлали его многочисленныя предшественники при такихъ же исканіяхъ.

Знакомясь съ прошлымъ русской педагогической мысли по педагогическимъ статьямъ, журналамъ, отчетамъ о сѣздахъ и т. п., поражаешься постоянному возврату къ прежнему. При этомъ сплошь да рядомъ новымъ кажется то, о чемъ уже много разъ говорилось. Вотъ почему надоѣдливо повторяется постановка вопросовъ, аргументація, страстность въ полемикѣ, повторяются выводы и рѣшенія. Отъ всего этого порой получается впечатлѣніе какого-то топтанія на одномъ мѣстѣ, если не полного застоя.

Нельзя, само собою, винить въ этомъ русскаго педагога. Очень сложныя причины, сильнѣе воли отдѣльныхъ личностей, привели къ такому печальному положенію.

Одной изъ главныхъ причинъ нужно признать *отсутствіе спеціальной школы для педагоговъ, которая могла бы, съ одной стороны, вырабатывать новые методы и программы и протрясть ихъ, а съ другой—быть живымъ архивомъ, хранить педагогическое преданіе*. Народная и вообще низшая школа поставлены въ этомъ отношеніи еще въ болѣе выгодныя условія, чѣмъ школа средняя: учительскіе институты и семинаріи даютъ по мѣрѣ силъ и возможности извѣстную педагогическую подготовку. Средняя же школа, получающая учителей преимущественно изъ университетовъ и высшихъ женскихъ курсовъ, почти не имѣетъ методически подготовленныхъ преподавателей. Правда, было не мало попытокъ создать педагогическую школу, но большинство ихъ окончилось неудачно.

Уже при самомъ основаніи Академіи Наукъ предполагалось, что она, помимо своей ученой дѣятельности, будетъ заниматься и подготовкой преподавателей. Въ одномъ изъ параграфовъ проекта учрежденія Академіи читаемъ: „Потребиѣ всего, что здѣсь такое собраніе заведено было, еже бы изъ самолутчихъ ученыхъ людей состояло, которые довольны суть: 1) науки производить и совершить, однакожде тако, чтобъ они тѣмъ наукамъ: 2) младыхъ людей (ежели которые изъ оныхъ угодны будутъ) публично обучали, и чтобы они 3) *нѣкоторыхъ людей при себѣ обучали, которые бѣ младыхъ людей первымъ рудиментамъ (основательствамъ) вступъ*

науку такъ обучать могли“¹⁾). Однако въ 1766 году Екатерина II освободила Академію отъ этой обязанности²⁾).

Въ 1783 году было основано для приготовленія начальныхъ учителей „Главное Народное Училище“, при которомъ императрица повелѣла „учить и содержать на казенномъ иждивеніи не меньше ста человѣкъ для должностей учительскихъ изъ Духовныхъ семинарій, изъ школъ воинскихъ командъ и изъ добровольно желающихъ“.

Въ 1786 году Главное Народное Училище выдѣлило изъ себя учительскую семинарію, которая номинально существовала до 1803 года, а фактически только до 1801³⁾). При учрежденіи министерства народнаго просвѣщенія она была преобразована въ учительскую гимназію, которая съ 1804 года подъ именемъ Педагогическаго Института была предназначена служить отдѣленіемъ „имѣющаго учредиться въ С.-Петербургѣ университета“⁴⁾). Такія педагогическія отдѣленія были и въ другихъ университетахъ⁵⁾).

Нелишне отмѣтить, что взгляды нѣкоторыхъ руководителей тогдашняго просвѣщенія на значеніе начальнаго образованія были очень широки: „Извѣстно и неоспоримо“, говорилось въ одномъ официальномъ докладѣ, „что нижнія народныя училища служатъ существеннымъ основаніемъ народнаго образованія, и тѣмъ необходимѣе, что предметъ обученія въ оныхъ долженъ необходимо простираться на самыя обширнѣйшія состоянія народа, распространять между онымъ истинное просвѣщеніе, развивать первоначальныя способности и открывать путь дарованіямъ къ употребленію ихъ на пользу во всякомъ родѣ познаній. Посему самому и въ общей системѣ нашего народнаго просвѣщенія училища таковыя состоятъ въ тѣсной связи съ высшими учебными

¹⁾ Матеріалы для исторіи Имп. Ак. Наукъ, т. I, стр. 16. Ср. Полное собр. законовъ Росс. Имп., т. VII, № 4443.

²⁾ Полн. собр. зак. Росс. Имп., т. XVII, № 12746.

³⁾ *Ябловскій*. „Историческая повѣсть объ Учительской Семинаріи и Педагогическомъ Институтѣ“. Спб. 1838. *Плетневъ*. „Первое 25-лѣтіе С.-Петербургскаго университета“. Спб. 1844.

⁴⁾ Полн. собр. зак., т. XXVIII, № 21265; Сборн. постан. по Мин. Нар. Просв., Спб. 1864, т. I, стр. 206.

⁵⁾ Въ указѣ объ устройствѣ училищъ 24 января 1803 года сказано: „Всякой Университетъ долженъ имѣть Учительскій или Педагогическій Институтъ“.

заведеніямъ. Слѣдовательно, хорошія народныя училища способствуютъ къ цвѣтущему состоянію гимназій, приготовляя имъ способныхъ учениковъ и учителей въ достаточномъ всегда числѣ“... „Народныя училища важнѣе академій и университетовъ и гораздо непосредственнѣе дѣйствуютъ на счастье народовъ и твердость государствъ“¹⁾.

Въ 1816 году Педагогическій Институтъ получилъ титулъ „Главнаго Педагогическаго Института“ и съ этого времени уже мало чѣмъ отличался отъ университета: въ немъ было положено преподавать „всѣ тѣ науки (исключая медицинскихъ), изящныя искусства и языки, коимъ обучаютъ въ университетахъ“²⁾, и, кромѣ того, дано было право присуждать всѣ академическія ученныя степени. Впрочемъ, названіе „педагогическій“ отчасти оправдывало себя: курсъ ученія дѣлился на три періода: „предварительный“ (2 года), курсъ „высшихъ наукъ“ (3 года) и заключительный (1 годъ) для изученія педагогіи.

Въ 1817 году при Институтѣ былъ устроенъ „второй разрядъ Главнаго Педагогическаго Института“ для приготовленія учителей приходскихъ и уѣздныхъ училищъ.

Эти педагогическія учрежденія просуществовали недолго: 8 февраля 1819 г. государь утвердилъ докладъ министра народнаго просвѣщенія, князя А. Н. Голицына, о преобразованіи Главнаго Педагогическаго Института въ „Императорскій С.-Петербургскій Университетъ“, а въ 1822 году по инициативѣ Рунича былъ упраздненъ и „второй разрядъ“.

Тѣмъ не менѣе развитіе просвѣщенія въ Россіи настойчиво требовало опытныхъ рабочихъ рукъ въ школахъ. Недостатокъ въ учителяхъ обнаружился скоро. 14 декабря заставило правительство задуматься надъ вопросами народнаго образованія. Въ Высочайшемъ манифестѣ 13 іюля 1826 года, который заключалъ въ себѣ приговоръ надъ декабристами, между прочимъ, говорилось: „Не просвѣщенію, но праздности ума, болѣе вредной, нежели праздность тѣлесныхъ силъ,—недостатку твердыхъ познаній должно приписать сіе своевольство мыслей, сію пагубную роскошь полу-

1) С. В. Рождественскій. „Историческій обзоръ дѣятельности Министерства Нар. Просв.“ стр. 131—132.

2) Сборн. постанов. по Мин. Нар. Просв., т. I, стр. 830.

позпаній, сей порывъ въ мечтательныя крайности, коихъ начало есть порча нравовъ, а наконецъ—погибель. Тщетны будутъ всѣ усилія, всѣ пожертвованія правительства, если домашнее воспитаніе не будетъ приуготовлять нравы и содѣйствовать его видамъ“.

Разрушая старую учебную систему, правительство должно было неизбѣжно создать новую, для которой тоже нужны были учителя. Поэтому въ 1828 году Главный Педагогическій Институтъ былъ съ нѣкоторыми измѣненіями восстановленъ ¹⁾. „Образованіе хорошихъ учителей“, говорилъ по этому поводу одинъ изъ приближенныхъ императора Николая I, „достигнуто быть можетъ не университетскими лекціями, но основательнымъ обученіемъ и практическимъ приуготовленіемъ достойныхъ и охотно себя сему званію посвящающихъ молодыхъ людей“ ²⁾.

Не входя въ оцѣнку дѣятельности этого учрежденія, напомнимъ только, что оно дало русскому просвѣщенію, кромѣ всесвѣтной знаменитости, Менделѣва, рядъ выдающихся ученыхъ и педагоговъ: Н. Благовѣщенскаго, Н. Будаева, И. и Н. Вышнеградскихъ, М. Касторскаго, К. Кедрова, К. Краевича, Н. и П. Лавровскихъ, А. Латышева, Н. Страхова, А. Тихомандрицкаго, А. Филонова, А. Черная, А. Чистякова и многихъ другихъ.

Всеподданѣйшіе отчеты министра народнаго просвѣщенія, С. С. Уварова, за 1841—1846 годы отмѣчаютъ неизмѣнно

¹⁾ Вотъ какъ было обосновано это постановленіе въ указѣ Правительствующему Сенату: „Успѣхи Народнаго Просвѣщенія въ Государствѣ Нашемъ не перестаютъ быть предметомъ Нашихъ ревностнѣйшихъ попеченій; вникая тщательно въ настоящія потребности училищъ вообще и занимаясь изысканіемъ средствъ для приведенія оныхъ въ лучшее состояніе, Мы обратили особое вниманіе на чувствуемый во многихъ мѣстахъ важный недостатокъ въ надежныхъ преподавателяхъ, и дабы отвратить происходящія отъ того неудобства, умножить число достойныхъ наставниковъ юношества и желающихъ готовить себя къ сему почетному званію, открыть новые пути для приобрѣтенія нужныхъ въ ономъ свѣдѣній. Мы признали за благо, сверхъ существующихъ уже для того студентскихъ отдѣленій при Университетахъ, учредить въ Санктъ-Петербургѣ особое заведеніе подъ названіемъ Главнаго Педагогическаго Института“.—Въ 1833 году послѣдовало Высочайшее соизволеніе на учрежденіе „второго разряда Главнаго Педагогическаго Института“.

²⁾ С. Рождественскій. „Историческій обзоръ дѣятельности М. Н. Пр.“ стр. 193.

„существенную пользу, приносимую питомцами института народному просвѣщенію“. Довѣріе къ Институту быстро росло: различныя вѣдомства (военно-учебное, морское) ходатайствовали о правѣ принимать къ себѣ на службу его воспитанниковъ, частныя лица постоянно прибѣгали къ нему въ поискахъ за воспитателями и учителями. Но въ 1844 году въ Институтъ было запрещено принимать лицъ изъ податного состоянія безъ увольнительныхъ свидѣтельствъ отъ обществъ, а въ 1845 году былъ закрытъ доступъ въ Институтъ всѣмъ тѣмъ, кому происхождение препятствовало вступить въ государственную службу. Мѣра эта мотивировалась отсутствіемъ „надобности для приготовленія преподавателей прибѣгать къ такимъ мѣрамъ, которыя не вполне согласны съ другими видами правительства“¹⁾.

Въ 1858 году было признано, что Главный Педагогическій Институтъ, какъ и педагогическіе институты при университетахъ, не отвѣчаютъ своему назначенію. Официально указывались двѣ причины: 1) благодаря условіямъ пріема (требовалось только знаніе гимназическаго курса) можетъ нерѣдко случиться, что въ институты поступаютъ люди безъ всякихъ склонностей и способностей къ педагогической дѣятельности; 2) обиліе теоретическихъ курсовъ не даетъ возможности отвести подобающее мѣсто практическимъ занятіямъ.

Поэтому въ 1859 году Главный Педагогическій Институтъ и университетскія педагогическія отдѣленія были закрыты²⁾. Вмѣсто нихъ, въ 1860 году были учреждены въ университетскихъ городахъ „педагогическіе курсы“, ближайшая цѣль которыхъ, какъ гласилъ § 2 ихъ Положенія, состояла „въ приготовленіи достойныхъ учителей и воспитателей собственно для среднихъ учебныхъ заведеній какъ министерства народнаго просвѣщенія, такъ и другихъ министерствъ и управленій“.

Уже черезъ три года надежды, возлагавшіяся на педаго-

¹⁾ С. В. Рождественскій. „Историческій обзоръ“, стр. 266.

²⁾ О Главномъ Педагогическомъ Институтѣ см.: 1) „Краткое историческое обзорѣніе дѣйствій Гл. Пед. Инст. 1828—1859“. Спб. 1859. Это—лебединая пѣснь конференціи Педагогическаго Института. 2) „Описаніе Гл. Пед. Инст. въ вышшаемъ его состояніи“. Спб. 1856 3) „Актъ 25-лѣтняго юбилея Гл. Пед. Инст.“. Спб. 1853.

гические курсы, рушились. Въ 1863 году министру народнаго просвѣщенія, по его желанію, были доставлены попечителями округовъ подробныя свѣдѣнія о курсахъ „съ при-совокупленіемъ откровеннаго ихъ мнѣнія“. Отзывы попечителей оказались безотрадными: курсы, по ихъ убѣжденію, совершенно не достигали своей цѣли ¹⁾.

Въ 1865 году ученый комитетъ министерства народнаго просвѣщенія составилъ проектъ „Положенія о приготовленіи учителей для гимназій и прогимназій“, главными основаніями котораго были слѣдующія: 1) учрежденіе особаго спеціального заведенія для приготовленія учителей гимназій и прогимназій излишне, и дѣло это возлагается на университеты; 2) приготовленіе къ учительскому званію начинается въ продолженіе университетскаго курса на факультетахъ историко-филологическомъ и физико-математическомъ. Студенты, желающіе посвятить себя педагогической дѣятельности, сверхъ общихъ курсовъ имѣютъ спеціальныя занятія подъ руководствомъ профессора педагогики и нѣкоторыхъ другихъ профессоровъ; 3) по окончаніи университетскаго курса учительскіе кандидаты причисляются на одинъ годъ къ гимназіямъ для практическихъ занятій ²⁾.

Министръ народнаго просвѣщенія, А. В. Головинъ, уже испросилъ Высочайшее одобреніе этому Положенію, но за выходомъ его въ отставку дѣло заглохло, и Положеніе оказалось окончательнo неутвержденнымъ и необнародованнымъ ³⁾.

Зато 27 іюня 1867 года послѣдовальъ новый указъ Сенату, который начинался словами, носившими уже характеръ стереотипности: „Обращая вниманіе на недостатокъ въ учителяхъ для гимназій и вообще среднихъ учебныхъ заведеній. Мы признали за благо учредить въ С.-Петербургѣ особое для образованія учителей высшее учебное заведеніе, подъ названіемъ Императорскій Историко-филологическій Институтъ“. — Тѣмъ же указомъ упразднили педагогическіе курсы.

¹⁾ Подробныя свѣдѣнія объ этомъ можно найти въ брошюрѣ: „О педагогическихъ курсахъ“. Спб. 1863. Кажется, эта брошюра въ продажу не поступила и была достояніемъ официальныхъ лицъ.

²⁾ С. В. *Рождественскій*. „Историческій обзоръ“, стр. 425.

³⁾ Тамъ же, стр. 425—426.

Какъ извѣстно, историко-филологическій институтъ не уничтожилъ недостатка въ учителяхъ для среднихъ учебныхъ заведеній, и одна изъ важнѣйшихъ государственныхъ задачъ до послѣдняго времени остается не вполне рѣшенной. Правда, были попытки учрежденія педагогическихъ курсовъ при военныхъ гимназіяхъ, а въ настоящее время такіе курсы существуютъ при музеѣ военно-учебныхъ заведеній, но районъ ихъ дѣятельности, несмотря на прекрасную организацію, все-таки долженъ быть признанъ слишкомъ узкимъ. Императорскій Женскій Педагогическій Институтъ, выросшій изъ женскихъ педагогическихъ курсовъ при петербургскихъ гимназіяхъ вѣдомства учрежденій Императрицы Маріи и имѣющій цѣлью „высшее педагогическое образованіе женщинъ и приготовленіе преподавательницъ для всѣхъ классовъ женскихъ учебныхъ заведеній“¹⁾, еще очень юнъ и во всякомъ случаѣ можетъ пока обслуживать преимущественно женскія среднія учебныя заведенія. Московскіе педагогическіе курсы только недавно расширили свою дѣятельность. Педагогическая Академія находится въ періодѣ организаціи.

Бросая общій взглядъ на исторію указанныхъ попытокъ, нельзя не подмѣтить одной ихъ особенности: всѣ онѣ носятъ какой-то случайный, неорганическій характеръ. Въ нихъ нѣтъ послѣдовательности; напротивъ, кидаются въ глаза поразительныя по своей безыдейности колебанія. Въ то время, какъ потребности страны настойчиво указывали на необходимость и важность подготовки преподавателей для средней школы, отдѣльныя лица иногда съ легкимъ сердцемъ рѣшали участь тѣхъ заведеній, которыя такъ или иначе отвѣчали запросамъ жизни.

Здѣсь не мѣсто анализу этого явленія: важно лишь отмѣтить, что среди русскихъ просвѣтительныхъ учреждений къ началу двадцатаго вѣка не оказалось такого, которое было бы живымъ архивомъ для прошлаго русской педагогической мысли и могло бы служить образцомъ для тѣхъ, кто пожелалъ бы посвятить себя педагогической дѣятельности въ средней школѣ. Въ области педагогической русской учитель былъ въ это время еще болѣе безпріютенъ,

¹⁾ § 2 Положенія о женскомъ педагогическомъ институтѣ.

тѣмъ его предшественники первой половины прошлаго столѣтія. Нужно, впрочемъ, надѣяться, что уроки прошлаго не останутся безслѣдными, и существующія теперь педагогическія учрежденія будутъ расти и развиваться.

Можно указать и другія причины, вызвавшія ненормальное состояніе русскаго педагогическаго дѣла. Изъ нихъ видную роль играло и отчасти играетъ до сихъ поръ мало обезпеченное положеніе преподавателей. Оно заставляло многихъ даровитыхъ людей избѣгать педагогическаго служенія и искать приложенія своихъ силъ въ другихъ формахъ государственной или общественной работы. Даже тѣ, кто по призванію оставались вѣрными русской школь, не давали ей того, что могли бы дать при другихъ условіяхъ: непосильная работа не позволяла имъ ни задумываться надъ основами своей дѣятельности, ни освѣжать свои знанія наукой. Русскій учитель въ большинствѣ случаевъ неизбѣжно дѣлался послѣ нѣсколькихъ лѣтъ пребыванія въ школь и плохимъ преподавателемъ и плохимъ воспитателемъ: плохимъ преподавателемъ, — потому, что скоро становился *отсталымъ*, плохимъ воспитателемъ, — потому, что такъ же скоро становился *усталымъ* ¹⁾.

Кромѣ того, имѣетъ значеніе и отсутствіе въ широкихъ кругахъ русскаго общества интересовъ къ педагогическимъ вопросамъ, даже равнодушіе къ нимъ. Педагогъ не имѣетъ вокругъ себя той живительной атмосферы, которая питала бы его мысль. Педагогъ и общество до сихъ поръ идутъ врозь.

Между тѣмъ, преобладаніе въ педагогической средѣ самоучекъ, не получившихъ спеціальной общепедагогической и технической подготовки, является въ высшей степени вреднымъ въ различныхъ отношеніяхъ: 1) создается почва для поверхностныхъ и случайныхъ экспериментовъ въ школь; 2) развивается педагогическая рутинна, не имѣющая

¹⁾ Сознаніе вреда для школы матеріальной необезпеченности учителей явилось уже очень давно. Еще въ 1816 г. министръ народнаго просвѣщенія писалъ: „Чего можно ожидать отъ людей, находящихся въ столь бѣдственномъ положеніи? Въ случаѣ смерти учителей въ народныхъ училищахъ, по пространству Имперіи разбѣянныхъ, нѣтъ возможности замѣнить ихъ. Никто не избираетъ добровольно сего рода службы; всѣ стремятся къ другимъ, выгоднѣйшимъ и болѣе уважаемымъ“.

идеологін, враждебная всему новому и не легко побѣдимая; 3) поддерживается пагубная мысль о ненужности тщательной спеціальной подготовки.

Поэтому у нас замѣчается или снисходительно-равнодушное, или презрительно-враждебное отношеніе къ методикѣ. Конечно, нѣтъ ничего мудренаго въ томъ, что молодежь, учащаяся въ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ, не чувствуетъ настоятельной потребности въ методическихъ указаніяхъ, если даже и готовится впоследствии посвятить себя педагогической дѣятельности: не выступивъ еще на практическое поприще, она не представляетъ себѣ всѣхъ тѣхъ трудностей, которыя встрѣтятъ ее съ первыхъ же шаговъ преподаванія. Но удивительно, что даже педагоги-практики, много и долго работавшіе, нерѣдко отрицаютъ значеніе методики. По ихъ мнѣнію, теоретическая подготовка дѣло совершенно лишнее, на первомъ планѣ долженъ стоять опытъ.

Такой взглядъ ничѣмъ не можетъ быть оправданъ, и основанъ, несомнѣнно, на отсутствіи самокритики и на извѣстной долѣ самодовольства, которое заставляетъ закрывать глаза на методическіе недостатки собственнаго преподаванія. А такихъ недостатковъ, при отсутствіи теоретической подготовки, немало. Чтобы убѣдиться въ этомъ, стоитъ только заглянуть въ классы нашихъ учебныхъ заведеній. Большинство учитъ такъ, какъ ихъ учили („мы всѣ склонны учить такъ, какъ насъ учили“, справедливо говорилъ Ушинскій), или пользуется указаніями, случайно вычитанными. Это—консерваторы въ педагогическомъ дѣлѣ. Словомъ „практика“ такіе консерваторы, сознательно или бессознательно, большею частью прикрываютъ рутину. Многие изъ нихъ думаютъ, что для преподавателя достаточно имѣть извѣстную долю энтузіазма, вдохновенія, прирожденной виртуозности, чтобы быть господиномъ своего дѣла.

Но почему, въ такомъ случаѣ, для художника, музыканта, врача и т. д.—общая теоретическая и спеціально-техническая подготовка является обязательной? Безъ этой подготовки представители названныхъ профессій считаются обыкновенно ремесленниками или дилетантами. Чѣмъ же отличается отъ такихъ ремесленниковъ или дилетантовъ преподаватель, усвоившій опредѣленную мертвую речен-

туру или замѣняющій сознательное построение уроковъ вдохновенными порывами „безъ руля и безъ вѣтриль“. Вѣдь, нужно помнить, что и ремесленность и дилетантизмъ въ педагогическомъ дѣлѣ пагубно отражаются на жизни общества и государства. Афоризмъ „будущее народа въ рукахъ учителя“ заключаетъ въ себѣ глубокую истину. Недаромъ еще Платонъ писалъ: „Если башмачникъ окажется плохимъ мастеромъ и сдѣлаетъ такимъ же плохимъ своего ученика, если онъ назоветъ себя башмачникомъ, не имѣя никакого понятія объ этомъ ремеслѣ, то для государства бѣды большой не будетъ: афиняне будутъ нѣсколько хуже обуты—вотъ единственное слѣдствие этого. Но если воспитатели молодежи будутъ ими только по имени, если они будутъ дурно исполнять свои обязанности, то послѣдствія окажутся иными: дурная работа, выходящая изъ ихъ рукъ, создастъ цѣлыя поколѣнія невѣжественныя и порочныя, которыя погубятъ всю будущность своего отечества“.

Нельзя не удивляться тому, что въ XVIII столѣтїи, въ царствованіе Екатерины II, это сознавали яснѣе, чѣмъ въ болѣе позднее время. Въ интересной книгѣ „Руководство учителямъ перваго и втораго класса народныхъ училищъ Россійской Имперїи“, изданной по повелѣнію императрицы, находимъ слѣдующія строки, которыя для насъ могутъ имѣть своего рода прелесть новизны: „Легко предвидѣть человѣку безпристрастному, какія худыя послѣдствія отъ такого воспитанія произойти могутъ, которое ни на какомъ извѣстномъ и опредѣленномъ руководствѣ не основано, но такъ сказать само себѣ или на волю однихъ учителей оставлено. Правда, что нѣкоторые учителя, одаренные способностями и прозорливостію, умѣли бы, можетъ быть, сами собою изобрѣсти такія правила, по которымъ бы они должности званія своего съ немалымъ успѣхомъ исполняли; но какъ не можно положить, чтобъ всѣ они были равнаго прилежанія, способности и прозорливости, то и нужно, казалось, руководство сіе учителямъ... сочинить“.

При наличности педагогической ремесленности и дилетантизма школьное дѣло не можетъ развиваться, и въ общемъ итогѣ народной жизни неизбѣжно получится рядъ всякаго рода уродливостей. Мы уже не мало пострадали отъ плохой школы: запоздалое развитіе страны, нѣкоторыя

болѣзненные формы общественности, слабость экономического роста и многое другое имѣютъ корни, между прочимъ, и въ общемъ состояніи школьнаго дѣла. Невольно припоминаются отвѣты московскихъ профессоровъ на официальный запросъ объ умственномъ уровнѣ поступающихъ въ университетъ: нѣтъ привычки наблюдать явленія, нѣтъ умѣнія классифицировать, нѣтъ способности производить обобщенія; самостоятельность мышленія не только не развита, но даже притуплена: средняя школа не надѣлила своихъ питомцевъ искусствомъ учиться и т. д.—вотъ потрясающая свою безотрадною характеристика огромнаго большинства молодого поколѣнія ¹⁾).

Конечно, все эти свойства нельзя считать исконно-русскими, національными: они благопріобрѣтены преимущественно въ школѣ, которая не дала ученикамъ основныхъ навыковъ къ умственной работѣ, не научила пріобрѣтать знанія и пользоваться ими.

Что же могутъ внести въ жизнь тѣ, кто не обладаетъ элементарной способностью наблюдать, классифицировать, обобщать? Дѣятельность ихъ плодотворной быть не можетъ: не вооруженные ни дисциплиной мысли, ни дисциплиной труда, они всегда окажутся на жизненномъ поприщѣ игрушкой случая. Никто, однако, не станетъ отрицать, что и то и другое можно воспитать при тщательной постановкѣ обученія. Необходимо только имѣть педагогически образованныхъ и технически подготовленныхъ учителей. Осуществленію этой задачи и помогаетъ методика.

Вообще говоря, познанія о педагогической дѣятельности—о ея содержаніи, задачахъ, формахъ—можно пріобрѣсти двоякимъ путемъ, *практическимъ* и *теоретическимъ*. Въ первомъ случаѣ эти познанія будутъ основываться на единичныхъ опытахъ отдѣльнаго лица или нѣсколькихъ случайныхъ лицъ, во второмъ—на синтезѣ всѣхъ извѣстныхъ опытовъ, когда и кѣмъ-либо произведенныхъ.

Практика обычно не стремится выяснять *основы* тѣхъ или другихъ пріемовъ, не задумывается надъ конечными цѣлями преподаванія, не отдаетъ яснаго отчета въ содер-

¹⁾ Совѣщанія въ Московскомъ учебномъ округѣ 1899 года по вопросамъ о средней школѣ.

жаніи его. Теорія стремится научно освѣтить вопросы объ объемѣ учебнаго предмета, характерѣ его, значеніи его въ кругу другихъ предметовъ, рассматриваетъ критически разнообразныя приемы его преподаванія.

Опытъ отдѣльнаго педагога или нѣсколькихъ педагоговъ, хотя бы даже очень талантливыхъ, блестящихъ, не можетъ имѣть общеобязательнаго значенія. Въ исторіи педагогической работы бывали примѣры, когда преподаваніе давало успѣшныя результаты только потому, что преподавателемъ былъ виртуозъ, въ рукахъ котораго и дурной методъ терялъ многія вредныя стороны. Успѣхъ достигался не *благодаря* методу, а *несмотря* на методъ. Теорія свободна отъ этихъ случайностей и, покоясь на научныхъ данныхъ, носитъ характеръ обязательности.

Ясно, что выгоды на сторонѣ теоріи, которая и должна быть преддверіемъ педагогической дѣятельности. Знакомому съ теоріей не придется прибѣгать къ тому, что давнымъ-давно отвергнуто, онъ не будетъ ломать голову надъ тѣмъ, что разрѣшено, искать то, что найдено. Теорія поможетъ ему сохранить энергію для плодотворной творческой работы и избавить его отъ многихъ ошибокъ, которыя всегда для него неприяты, а для учениковъ вредны. Кромѣ того, дисциплинированная теоретической подготовкой мысль создаетъ привычку вдумываться въ педагогическіе вопросы и служить источникомъ того *творческаго* возбужденія, которое роднитъ педагога съ представителемъ искусства.

Однако, если практика безъ теоретическаго освѣщенія очень часто бесполезна или вредна, то и теорія, пренебрегающая опытомъ, можетъ оказаться малоцѣнной. Теоретикъ съ голыми формулами для школы такъ же опасенъ, какъ и практикъ съ готовыми рецептами. Теорія не должна оставаться неподвижной: отдѣльные опыты питаютъ ее, помогаютъ въ дальнѣйшей разработкѣ того или другого метода. Глубоко правъ Л. Толстой, который говоритъ въ одномъ изъ своихъ педагогическихъ сочиненій: *„Всякій учитель долженъ знать, что каждая изобрѣтенная метода есть ступень, на которую должно становиться для того, чтобы идти дальше, долженъ знать, что ежели онъ самъ того не сдѣлаетъ, то другой, усвоивъ себѣ эту метода, на основаніи ея пойдетъ дальше, и что, такъ какъ дѣло преподаванія есть искусство, то окончен-*

ность и совершенство недостижимы, а развитие и совершенствование безконечны“.

Къ сожалѣнiю, теоретической методикѣ, во всѣхъ частяхъ научно разработанной, нѣтъ. Созданiе ея—дѣло будущаго. Въ большинствѣ существующихъ методикъ общiй тонъ догматическiй. Такой же догматическiй характеръ сплошь да рядомъ носить и преподаванiе методикѣ.

Для того, чтобы стать на строго научный путь, методика должна освободиться отъ этого догматизма и заключить тѣсный союзъ съ психологiей и исторiей. Въ дѣлѣ обученiя пониманiе настоящаго возможно только на почвѣ *историческаго* изученiя содержанiя, методовъ и цѣлей преподаванiя того или другаго учебнаго предмета. Многiе учебные предметы образовались изъ различныхъ наслоенiй, причѣмъ каждый изъ слоевъ явился благодаря влiянiю опредѣленныхъ культурно-историческихъ причинъ, съ теченiемъ времени исчезнувшихъ. Но пока эти причины дѣйствовали, школьная практика успѣвала вырабатывать извѣстную традицiю, которой и придерживались педагоги слѣдующихъ поколѣнiй, не отдавая себѣ яснаго отчета въ томъ, что было источникомъ этой традицiи. Естественный консерватизмъ педагогической практики нерѣдко охранялъ то, что во имя интересовъ школы слѣдовало бы забыть, отъ чего необходимо было бы отказаться. При такомъ положенiи историческое освѣщенiе отдѣльныхъ вопросовъ является въ высшей степени важнѣмъ. *Только при наличности историческаго освѣщенiя учебный предметъ станетъ понятнѣмъ во всемъ своемъ объемѣ и опредѣлится его учебно-воспитательная цѣлность.*

О важности для методикѣ психологiи говорить не приходится. Педагогъ имѣетъ дѣло съ живымъ матеріаломъ, обладающимъ очень сложной и своеобразной психической организацiей. Эта организацiя въ перiодъ школьной жизни отличается неустойчивостью, измѣнчивостью и требуетъ бережнаго къ себѣ отношенiя. Вотъ почему при рѣшенiи вопроса, *чему и какъ учить*, психологiя оказывается незаменимой.

Обращаясь спеціально къ русскому языку, необходимо замѣтить, что положенiе его въ низшей школѣ и младшихъ классахъ средней—не одинаково. Въ средней школѣ родной языкъ, какъ образовательный и воспитывающiй учебный

предметъ, дѣлать мѣсто со многими другими предметами, въ народной—онъ въ силу исторически сложившихся условій все еще является какою-то энциклопедіей: при посредствѣ его получаютъ свѣдѣнія по исторіи, географіи, техникумъ, естественнымъ наукамъ. Это, какъ извѣстно, налагаетъ даже особый отпечатокъ на хрестоматіи, предназначенныя для народной школы.

Такое явленіе отчасти законно и будетъ законно до тѣхъ поръ, пока въ народной школѣ не увеличится учебный періодъ и не произойдетъ раздѣленія учебныхъ предметовъ. Конечно, это дѣло болѣе или менѣе отдаленнаго будущаго, но чѣмъ скорѣе у государства окажется возможность пойти по этому пути, тѣмъ для страны и общенародныхъ интересовъ будетъ выгоднѣе ¹⁾: въ современномъ соперничествѣ народовъ образованіе является наиболѣе вѣрнымъ средствомъ успѣха, и отставать въ этомъ отношеніи отъ другихъ значитъ подвергать себя большой опасности. Вотъ почему на народныхъ учителяхъ лежитъ не только общекультурный, но и національно-патріотическій, въ лучшемъ смыслѣ этого слова, долгъ по поднятію образовательнаго уровня народныхъ массъ. Тамъ, на горныхъ вершинахъ знанія, люди высшей науки имѣютъ право во имя чистоты и глубины научнаго изслѣдованія отказаться отъ служенія практическимъ задачамъ времени, но средней и народной школѣ никогда не освободиться отъ нихъ: эти школы *всегда и вездѣ*, служатъ вѣчнымъ запросамъ человѣческаго духа, служили и потребностямъ *данной* эпохи и *данной* страны. Изъ этого, конечно, не слѣдуетъ, что школа должна пріобрѣсти техническій или профессиональный характеръ, но кругъ учебныхъ предметовъ, ихъ характеръ и объемъ постоянно будутъ находиться въ тѣсной зависимости отъ запросовъ жизни.

¹⁾ Всеобщее обученіе и увеличеніе учебнаго періода въ народной школѣ можетъ быть достигнуто не только наличностью денежныхъ средствъ, какъ многіе думаютъ, но и созданіемъ опредѣленнаго кадра подготовленныхъ учителей, на что потребуются довольно много времени. Вотъ почему *постепенность* роста народнаго образованія должна быть признана естественнымъ явленіемъ. Вопросъ только въ темпѣ этой постепенности. И нельзя не при-
вѣтствовать недавняго постановленія чрезвычайнаго собранія харьковскаго губернскаго земства относительно устройства постоянныхъ педагогическихъ курсовъ для подготовки учителей начальныхъ школъ.

Когда народная школа достигнетъ высшей степени своего развитія, положеніе русскаго языка въ ней измѣнится: онъ станетъ все болѣе и болѣе самостоятельнымъ, и разницы по сравненію съ положеніемъ его въ низшихъ классахъ средней—почти уже не будетъ. Но и теперь есть много точекъ соприкосновенія: грамматическія свѣдѣнія, орфографія, объяснительное чтеніе художественныхъ произведеній, стилистическія работы—все это одинаково нужно и для народной и для средней школы. Вопросъ только въ объемѣ, въ возможности для средней школы болѣе широкой и тщательной обработки.

Не должно быть различія и въ методахъ преподаванія. Въдѣ основной задачей *всякой* школы нужно считать не столько сообщеніе многочисленныхъ и многообразныхъ свѣдѣній, сколько воспитаніе любви и уваженія къ наукѣ, созданіе навыковъ къ самостоятельному приобрѣтенію знаній и выработку умѣнья пользоваться этими знаніями. Въ силу этого *пассивное* воспріятіе знаній всегда мало полезно, и глубоко правы будутъ тѣ школы, которыя поставятъ своимъ девизомъ правило: „*Пусть учителя меньше учатъ, а ученики больше учатся*“. Необходимая дисциплина мысли и дисциплина труда только при этихъ методическихъ условіяхъ и могутъ создаться.

Конечно, такая работа не проста: гораздо легче *разсказать, сообщить, чѣмъ научить*, гораздо легче прочесть лекцію, чѣмъ дать урокъ. Однако теперь даже въ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ лекціонный способъ не занимаетъ господствующаго положенія; тѣмъ болѣе этотъ способъ, въ какую бы форму онъ ни отливался, нежелателенъ въ среднихъ и низшихъ учебныхъ заведеніяхъ. Преподаватель любого учебнаго предмета долженъ всегда это помнить.

Всѣ изложенныя соображенія и легли въ основу предлагаемаго труда.

Методика обученія грамотѣ.

INSTITUTIONAL RESEARCH DIVISION

1974

1974

Обученіе грамотѣ.

Важность чтенія, какъ необходимаго орудія, при помощи котораго человѣкъ проникаетъ въ царство знанія, настолько велика, что вполнѣ естественны многовѣковыя усилія человѣческой мысли рѣшить вопросъ, какимъ образомъ *скорѣе, проще, легче и разумнѣе* всего можно научить процессу чтенія. И если справедлива мысль, что исканіе истины является своего рода путешествіемъ черезъ лѣсъ заблужденій, то прекрасной иллюстраціей къ этой мысли служить исторія методовъ обученія грамотѣ.

Необходимость знакомства съ исторіей методовъ обученія грамотѣ.

Исторія методовъ обученія грамотѣ особенно поучительна въ томъ отношеніи, что показываетъ, какъ трудно рѣшать безъ психологическаго анализа даже самыя простыя задачи обученія.

Практика, казалось, должна бы была неизбѣжно приводить преподавателей къ различнымъ психологическимъ вопросамъ, но непривычка къ теоретической мысли не позволяла ихъ чувствовать, заставляла ихъ обходить, и только иногда, большею частью случайно, тотъ или другой педагогъ въ мучительныхъ поискахъ улучшенія своего дѣла наталкивался на новый пріемъ.

Тѣмъ не менѣе, тысячелѣтняя работа не прошла даромъ, и къ серединѣ XIX-го столѣтія школа получила многочисленныя, разнообразныя и болѣе или менѣе усовершенствованныя методы обученія грамотѣ.

Въ сущности, къ этому времени оказались уже извѣданными всѣ главные методическіе пути, и теперь уже невозможно въ этомъ направленіи найти ничего *принципіально* новаго. Остается только детальная разработка отдѣльных пріемовъ, при помощи которыхъ съ наименьшей затратой силъ со стороны учащихся и учащихся, въ наиболѣе короткій срокъ и при соблюденіи основныхъ педагогическихъ требованій, можно было бы сообщить дѣтямъ навыки чтенія и письма.

Однако на книжномъ рынкѣ постоянно появляются азбуки якобы съ новыми методами и порой съ громкими, даже кричащими заглавіями. На самомъ дѣлѣ, ничего оригинальнаго онѣ собой не представляютъ, и если бы ихъ составители знали исторію методовъ обученія грамотѣ, то, несомнѣнно, и сами не впали бы и другихъ не вводили бы въ добросовѣстное заблужденіе.

Не говорю уже о тѣхъ спекулянтахъ, которые, къ сожалѣнію, появились за послѣднее время у насъ на педагогическомъ поприщѣ и которые порой пользуются довѣріемъ учителей, гипнотизируя ихъ словами: *творчество, экспериментальная психологія, психо-физиологическая система* и т. п. Настоящіе психологи-эксперименталисты и психо-физиологи съ нескрываемымъ недоумѣніемъ и негодованіемъ смотрятъ на этихъ спекулянтовъ, распространяющихъ и поддерживающихъ невѣжественное отношеніе къ важнѣйшимъ вопросамъ ихъ науки и къ методамъ ихъ научной работы.

Конечно, полной исторіи методовъ обученія грамотѣ нѣмѣсто въ общей методикѣ, и небольшой исторической очеркъ, который читатели найдутъ здѣсь, имѣетъ въ виду исключительно *основные моменты* въ развитіи этихъ методовъ. Знаніе ихъ, съ одной стороны, поможетъ до нѣкоторой степени критически относиться къ текущей азбучной литературѣ, а съ другой—сдѣлаетъ классную работу учителей болѣе свободной, смѣлой, открывающей пути для самостоятельнаго педагогическаго творчества.

Число методовъ обученія грамотѣ необычайно велико, и, чтобы разобратся въ нихъ, необходимо выработать извѣстную классификацію. Въ педагогическихъ сочиненіяхъ существуетъ не мало такихъ классификацій, но изъ нихъ едва ли не удачнѣе другихъ предложенная еще въ 70-хъ годахъ прошлаго столѣтія нѣмецкимъ ученымъ-педагогомъ Керомъ¹⁾. Керъ въ основу дѣленія положилъ понятіе синтеза и анализа и, такимъ образомъ, всѣ методы разбилъ на три крупныя группы:

1. Методы *синтетическіе*.—Характерной чертой для нихъ является *переходъ отъ частей слова къ цѣлому слову*, т. е.,

¹⁾ С. Kehr, „Die Geschichte des Lesenunterrichts (во 2-ой части „Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichtes“). Gotha. 1878.

Классификація методовъ обученія грамотѣ.

обученіе идетъ *отъ буквъ или звуковъ къ словамъ и слогамъ* (или непосредственно *отъ слоговъ къ словамъ*).

II. Методы *аналитическіе*.—Здѣсь ходъ обученія обратный: начинаютъ съ *цѣлаго слова или предложенія* и переходятъ къ частямъ, т. е. къ слогамъ, звукамъ или буквамъ.

III. Методы *аналитико-синтетическіе*, въ которыхъ принципы синтеза и анализа соединяются въ различныхъ комбинаціяхъ.

Синтетическіе методы.

Древнѣйшими методами являются синтетическіе и притомъ *буквослагательные*. Они употреблялись уже у древнихъ грековъ и римлянъ, которые оставили намъ и описаніе хода занятій.

Синтетическій
буквослагательный
методъ.

Въ общихъ чертахъ *схема* преподаванія по этимъ методамъ можетъ быть представлена въ слѣдующемъ видѣ:

первая ступень—заучиваніе названій буквъ и запоминаніе ихъ вида;

вторая ступень—заучиваніе слоговъ;

третья ступень—чтеніе словъ.

Для заучиванія буквъ были выработаны два главныхъ способа: или ученики сначала запоминали со словъ учителя названія буквъ, не видя ихъ, и только потомъ знакомились съ ихъ изображеніемъ, или заучивали названія, глядя на буквы. При послѣднемъ способѣ усвоеніе шло, конечно, быстрѣе, потому что слуховыя воспріятія соединялись съ зрительными.

Заучиваніе
буквъ.

Самый процессъ обученія при этомъ былъ таковъ: учитель, показывая послѣдовательно буквы алфавита, называлъ ихъ, а ученики за нимъ громко повторяли. Это упражненіе продолжалось до тѣхъ поръ, пока ученики не въ состояніи были назвать всѣ буквы.

Такъ какъ опорой для запоминанія былъ только опредѣленный порядокъ, въ которомъ назывались буквы, а зрительныя ассоціаціи скрѣплялись со звуковыми весьма слабо, то нерѣдко случалось, что ученикъ, знающій наизусть всѣ буквы подъ рядъ, не въ состояніи былъ назвать или показать ихъ вразбивку. Вотъ почему за изученіемъ буквъ въ алфавитномъ порядкѣ слѣдовало еще особое упражненіе въ чтеніи ихъ вразбивку.

Обученіе на этой ступени считалось законченнымъ, когда ученикъ могъ назвать любую показанную букву и показать любую названную.

Заучиваніе слоговъ.

Послѣ этого приступали къ заучиванію слоговъ, сначала двухбуквенныхъ, потомъ трехъ и четырехбуквенныхъ. Расположеніе слоговъ было двоякое: или къ каждой согласной алфавита послѣдовательно присоединялись различныя гласныя въ порядкѣ ихъ мѣста въ азбукѣ, или, наоборотъ, къ каждой гласной присоединялись послѣдовательно согласныя, напримѣръ:

ба, бе, би, бо, бу, бы, бѣ, бэ, бю, бя.

бра, бре, бри, бро, бру, бры и т. д. Или:

ба, ва, га, да, жа, за, на, ла, ма, на...

бра, вра, гра, дра, жра, зра, кра...

Способъ заучиванія слоговъ былъ тоже чисто механической: учитель показывалъ слогъ, называлъ входящія въ составъ его буквы и складывалъ ихъ, а ученики громко повторяли, напримѣръ:

бе-эръ-а=бра, эсь-тэ-эръ-а=стра и т. п.

На этой ступени, сопровождавшейся тѣми же затрудненіями, какія мы отмѣтили и при изученіи буквъ, работа заканчивалась тогда, когда ученикъ оказывался способнымъ ассоціировать видъ слога съ его звуковымъ составомъ.

Чтеніе цѣлыхъ словъ.

Чтеніе цѣлыхъ словъ послѣ изученія всѣхъ слоговъ не представляло собою чего-либо новаго: оно было не чѣмъ инымъ, какъ чтеніемъ тѣхъ же слоговъ, но только вразбивку. Однако и здѣсь были свои трудности. Помимо складыванія приходилось еще постоянно повторять всѣ слоги, изъ которыхъ было составлено читаемое слово.

Недостатки буквеннаго способа.

Основной недостатокъ буквеннаго способа заключался въ томъ, что ученики не могли непосредственно и отчетливо уяснить себѣ, какой звукъ и почему именно тотъ, а не другой, скрывается подъ даннымъ названіемъ буквы, почему, напримѣръ, эль обозначаетъ звукъ л, тэ—звукъ т, ша—звукъ ш и т. д.

Трудность выдѣлить изъ сложнаго названія буквы обозначаемаый ею звукъ была тѣмъ больше, что въ системѣ названій буквъ не замѣчалось послѣдовательности: то отыскиваемый звукъ находился въ началѣ названія и сопровождался звуками *е* или *а* (*бе, ве, ка, ша*), то онъ находился въ концѣ, а ему предшествовалъ звукъ *э* (*эм, эс, эф*), то названіе совсѣмъ не заключало въ себѣ звука, обозначаемаго данной буквой, напр., *ять*.

Нечего, конечно, говорить объ исключительныхъ трудностяхъ усвоенія процесса чтенія у насъ, въ Россіи, до введенія гражданской азбуки, когда названія буквъ отличались особой сложностью: *азъ, буки, вѣди* и т. д. Ученикъ не въ силахъ былъ сразу запомнить всѣ слоговыя части трудныхъ и длинныхъ словъ и, приближаясь къ концу, забывалъ о началѣ ихъ. Представимъ себѣ, напримѣръ, процессъ чтенія по азбуковой системѣ слова **свидѣтельство**: *слово-вѣди-иже=сви; добро-ять = дв-свидѣ; твердо-есть-люди-ерь = тель — свидѣтель; слово-твердо-вѣди-онъ = ство — свидѣтельство*. Немудрено, что чтеніе „по верхамъ“, т. е., безъ предварительнаго складыванія, давалось только послѣ 2—3 лѣтней работы, упорной и мучительной.

Второй недостатокъ заключался въ томъ, что буквы *проходились въ алфавитномъ порядкѣ*, слѣдовательно, не обращалось никакого вниманія на то, что однѣ буквы по начертанію легче, другія—труднѣе.

Третьимъ и очень существеннымъ недостаткомъ буквослагательнаго метода была *невозможность уяснить дѣтямъ самый процессъ слиянія звуковъ*. Ученики не могли понять, почему *бе-а*, даетъ *ба*, а не *беа*, *эм-е* даетъ *ме*, а не *эме* и т. п.

Томительная скука являлась естественнымъ слѣдствіемъ общаго механическаго тона этой работы, при которой малолѣтній ученикъ не могъ испытывать чувства интереса и въ которой не видѣлъ никакого внутренняго смысла. Педагогамъ оставалось одно—вступитъ на путь принужденія и наказаній. Вотъ, почему на заглавныхъ листахъ старыхъ букварей нерѣдко помѣщались картинки съ изображеніемъ порки, а въ предисловіи къ учебнымъ книгамъ своеобразные стихотворные акаѣсты розгѣ. Такъ, напримѣръ, въ одномъ изъ азбуковниковъ XVII вѣка находимъ слѣдующія вирши:

«Въ предисловія мѣсто сіе полагаемъ:
 Розгою Духъ Святый дѣтище бити велить,
 Розга убо ниже мало здравія вредить.
 Розга разумъ во главу дѣтемъ вгоняеть,
 Учитъ молитвъ и злыхъ всѣхъ встягаеть.
 Розга родителемъ послушны дѣти творить,
 Розга Божественнаго писанія учитъ.
 Розга еще и бьетъ, но не ломить кости.
 А дѣтище отставляеть отъ всякія злости.
 Розгою еще отецъ и мати часто бьютъ дѣтище свое,
 Избавляютъ душу его отъ всякаго грѣха.
 Розга учитъ дѣлати вся присно ради хлѣба,
 Розга дѣти ведеть правымъ путемъ до неба.
 Розга убо всякимъ добротамъ научаеть,
 Розга и злыхъ дѣтей въ преблагія претворяеть.
 Розгою отецъ и мати еже дѣтище не бьютъ,
 Удаву на выю его скоро увьютъ.
 Вразуми, Боже, матери и учителя
 Розгою малыхъ дѣтей бити ранители.
 Благослови, Боже, оныя лѣса,
 Иже розги добрыя родятъ на долгія времена.
 Малымъ дѣтемъ розга черемховая двоюлѣтняя,
 Сверстнымъ же березовая къ воумленію,
 Черемховая же къ страхованію ученія,
 Старымъ же дубовый жезлъ къ подкрѣпленію.
 Младъ бо безъ розги не можетъ ся воумити,
 Старый же безъ жезла не можетъ ходити.
 Аще ли безъ розги изъ млада возраститесь,
 Старости не достигъ, удобъ скончатся».

Подобныя педагогическія приемы не были исключительной принадлежностью нашей школьной жизни. Западноевропейская школа тоже не могла избѣжать ихъ и, напримѣръ, знаменитый Эразмъ Роттердамскій (1467—1536) говоритъ, что большая часть современныхъ ему учителей достигаетъ успѣховъ только при помощи побоевъ, угрозъ и ругани¹⁾. Это подтверждается и цѣлымъ рядомъ другихъ свидѣтельствъ.

Облегченія
 буквеннаго
 способа.

Несмотря на всѣ свои недостатки, буквослагательный методъ господствовалъ во всей Европѣ до второй четверти XIX столѣтія. Правда, въ чистомъ видѣ онъ держался сравнительно недолго, такъ какъ учителя очень рано стали

¹⁾ *Echmer*. „Die Methoden des ersten Leseunterrichts“. 4 Aufl. Berlin. 1897.

ТАБЛИЦА I.

(Къ стр. 24).



ВѢАКІЙ ЧЕЛОВѢКЪ
 ВО СЛѢЖЕУ БѢУ
 КТО ВО ОУЧИТЕА
 НЪЗЫКИ ИНЫ
 ОУГОДСТВО ЛЮДЕ
 ПРІАТСТВО ОНЫИ
 ЛѢНИВЫА ЖЕ
 ГРѢХѠ ТВОРИТИ .

В ПИМѢ ПОБУЧАНЕА ,
 НЪЗМАДА ШДАНЕА .
 СЛОГИНЬ СЪШХОТОУ ,
 РЕЧЕТЪ ДОБРОТОУ .
 В МѢДРОСТИ СОДБЕТЪ ,
 ВЕЗАѢ ВОЗНИМБЕТЪ .
 ЗА ПРАДНОСТЬ БІЮТЕА ,
 ВСЕГДА ДА БЛУДБТЕА .

Инокентіаръ.

І і іоѡта І і іііііі іѡ

І і іѡта іѡта І

Ирдаиъ рѣка.

Правъ писаніи
 повѣстопицева
 Ирдаиъ рѣка
 шписаны ебтъ
 Досродѣтель со
 е члѣтхъ смѣкаль
 Зетръ Инокентіаръ
 ѡ твари творца
 Новое лѣто
 в нечѣ по смѣрти

писанно ижеждни
 слышан ижепржедни
 градъ иеросалимъ
 и тѣ ебдѣ хвалниъ
 хвалы вѣстѣ доводитѣ
 чистѣ в вѣрнѣхъ породе
 созданно животно
 слави великъ шхотно
 индиктъ шерлѣши
 здѣшнѣ незалѣши

ТАБЛИЦА III.

(Къ стр. 25—26).



К К К К К К К К
 К К К К К К К К
 К К К К К К К К

К κ λ λ σ π ω α Κ κ λ Κ λ α



Какъ кто хошетъ
 въпервѣхъ вещейъ сѣ
 Книгы сѣтъ въ мнѣхъ
 мнѣи шкерзѣи
 Въ книжницѣхъ сѣтъ
 конемъ пѣжѣи
 Корѣбли на водѣхъ
 и кокошь ѣ прѣвъ
 ѿложѣи прѣснѣхъ
 колѣкѣи мѣшѣи

вѣдомъ сѣи познѣти
 сѣдѣшъ тѣи пѣжѣи
 кипарѣи, нѣ сѣши
 въ разѣмъ твоѣхъ ѣшѣи
 копѣемъ борѣи
 клѣчѣи шѣпрѣи
 ѣ въ домѣ корѣи
 и людемъ здѣи
 тѣшѣи недѣи
 творѣи въ нѣбѣхъ дрѣи

задумываться надъ его облегченіемъ. Уже древніе римляне, напр., употребляли *буквы изъ костей*, которыя дѣти усваивали играя, исподволь, безъ особаго принужденія. При этомъ предлагалось еще *обводить палочкой буквы, вртзанныя въ доску*.

Эти приемы, несомнѣнно, должны были имѣть извѣстное значеніе: игра скрашивала неизбежную при буквослагательныхъ методахъ скуку, а двигательныя и осязательныя воспріятія въ соединеніи съ слуховыми и зрительными позволяли съ большею легкостью запоминать очертанія буквъ.

Съ изобрѣтеніемъ ксилографіи¹⁾, когда стали воспроизводить въ книгахъ рисунки, сдѣланные на деревѣ, явилось новое облегченіе при обученіи грамотѣ — *картинки*. На этихъ картинкахъ изображались или предметы, названія которыхъ начинались съ изучаемой буквы (напр., при буквѣ з—звѣзда, звонокъ, зонтикъ; при и—извозчикъ, императоръ, и т. п.), или животныя, которыя производятъ звуки, похожіе на звуки, обозначаемые тою или другою буквою (напр., при буквѣ с—змѣя, при р—собака, при и—корова и т. д.).

Картинки.

Старѣйшимъ русскимъ букваремъ съ картинками является букварь Каріона Истомина, учителя царевича Алексѣя Петровича, подъ заглавіемъ „Букварь славенороссійскихъ писменъ“. Въ немъ при каждой буквѣ помѣщено нѣсколько рисунковъ, названія которыхъ имѣютъ эту букву въ началѣ. Такъ буквѣ к посвящаются рисунки, изображающіе кипарисъ, клобукъ, кита, колоколь, ключъ, кувшинъ, кокоша, коня, корабль, колесницу, кречета, корову, кладезь, копіе.

Въ такихъ букваряхъ часто къ рисункамъ прилагались *стихи*, въ которые входили названія изображенныхъ предметовъ. Само собой, содержаніе этихъ стиховъ было почти всегда совершенно нелѣпо. Вотъ, наиримѣръ, какія вирши были помѣщены въ букварѣ Каріона Истомина при буквѣ к:

Стихи.

Како кто хоцетъ видомъ си познати,
Въ первыхъ вещей сихъ будетъ то писати.
Киты суть въ моряхъ, кипарисъ на суши,
Юный отверзай въ разумъ твоя уши.
Въ колесницу сядь, копіемъ бориси,

¹⁾ Т. е., рѣзбы по дереву. Ксилографія была извѣстна китайцамъ уже въ X вѣкѣ, въ Европѣ она появилась нѣсколько позднѣе, а въ XV вѣкѣ Гуттенбергъ, какъ извѣстно, изобрѣлъ подвижной алфавитъ и положилъ начало книгопечатанію.

Конемъ проѣзжай, ключемъ отоприся.
Корабли на водѣ, а въ дому корова.
И кокошь въ требу и людемъ здорова.
Отложи присно шеты недосуга.
Колоколь слушай, твори въ небѣ други.

Но нельзя сказать, что эти наивные приемы совсѣмъ не имѣли значенія: во-первыхъ, они увеличивали количество зрительныхъ и слуховыхъ ассоціацій, связанныхъ съ той или другой буквой, во-вторыхъ, вносили извѣстный интересъ въ занятія. Все это облегчало усвоеніе.

Составлялись издавна буквари и съ такими картинками, которыя изображали предметы, похожіе на очертанія изучаемыхъ буквъ.

Разказы.

Иногда съ изученіемъ той или другой буквы предлагалось связывать какой нибудь занимательный для дѣтей разказъ. Напримеръ, учитель собирался знакомить учениковъ съ буквой *і* и для этого дѣлалъ такое вступленіе: „Идя сегодня въ школу, я обратилъ вниманіе на столбъ, который стоитъ возлѣ дороги. Нарисуемъ этотъ столбъ на доскѣ (на доскѣ проводится вертикальная черта—*l*). Вдругъ я вижу, что издали къ нему приближается птичка. Она быстро летитъ къ столбу и скоро начинаетъ надъ нимъ кружиться. Нарисуемъ и это (надъ чертой ставится точки—*i*). Я остановился и съ любопытствомъ сталъ смотрѣть, что будетъ дальше. Птичка нѣкоторое время покружилась надъ столбикомъ, затѣмъ пропичала „*и-и-и*“ и улетѣла. Вотъ, дѣти, когда вы увидите въ книжкѣ букву, похожую на нарисованный мною на доскѣ столбъ съ птицей, то вспомните, какъ пицала птичка. Эта буква и изображаетъ ея звукъ *и-и-и*“. Отъ изобрѣтательности и живости разказчика зависѣла, конечно, степень интереса, который проявляли при этомъ дѣти.

Всѣ эти типы букварей съ рисунками сохранились вплоть до нашего времени, хотя методы обученія грамотѣ кореннымъ образомъ измѣнились.

Кубики.

Въ XVII вѣкѣ Локкъ (1632—1704), протестуя противъ „розги и плетки“, высказалъ мысль о необходимости устранить изъ первоначальнаго обученія все, что похоже на работу или серьезное дѣло. Съ этого времени элементъ игры сталъ все больше вторгаться въ обученіе грамотѣ. Самъ Локкъ предлагалъ для этой цѣли *кубики*, на каждой изъ

шести сторонъ которыхъ наклеивались отдѣльныя буквы. Эти кубики тоже дожили до насъ и, если не употребляются въ школахъ, то часто встрѣчаются при домашнемъ обученіи.

Кубики имѣли въ исторіи разработки методовъ обученія грамотѣ довольно большое значеніе, такъ какъ, являясь по своей идеѣ *подвижной азбукой*, они способствовали разрушенію пагубнаго убѣжденія въ необходимости изучать буквы въ алфавитномъ порядкѣ и сразу же давали ребенку возможность складывать различныя буквы въ слоги и даже въ слова.

Нѣкоторые изъ послѣдователей Локка въ развитіи его принциповъ дошли уже до крайностей. Особенно это сказалось въ школѣ такъ называемыхъ *филантропистовъ*¹⁾. Такъ, Базедовъ, исходя изъ мысли, что „дѣти за игрой должны учиться читать“, создалъ цѣлую систему такихъ игръ. Сначала ученикамъ предлагалось играть въ произношеніе (*Spiel der Aussprache*), потомъ переходили къ игрѣ въ буквы и игрѣ въ слоги, а только послѣ этого приступали къ чтенію.

Игра въ произношеніе имѣла цѣлью выработать у учащихся отчетливую артикуляцію. Идея этой игры принесла большую пользу, такъ какъ указывала на важность передъ обученіемъ грамотѣ посвящать нѣкоторое время звуковымъ упражненіямъ для устраненія недостатковъ произношенія и для опознанія звукового состава слова. Характерно для Базедова, что онъ рекомендовалъ давать для этихъ упражненій такія слова, которыя могли бы вызывать въ дѣтяхъ пріятныя представленія, напримѣръ, *яблоко, миндаль, пирожное* и т. п.

Игры.

¹⁾ Школа *филантроповъ*, т. е., друзей человечества, образовалась въ Германіи подъ вліяніемъ идей Руссо и задалась цѣлью создать гармоническое развитіе тѣла и души человѣка. Филантрописты, или, какъ ихъ иначе называютъ, филантропинисты (отъ названія школы Филантропинъ), стремились освободить дѣтей отъ школьныхъ мученій и отъ ненужныхъ учебныхъ предметовъ. Никакихъ наказаній при обученіи не полагалось. Преподаваніе должно было основываться на наглядности. Всѣ свѣдѣнія изъ начальныхъ предметовъ предлагалось запомнить путемъ игры, гдѣ движеніе и удовольствіе шли бы рука объ руку. Родоначальникомъ филантропистовъ считается *Базедовъ* (1723—1790).

Для игры въ буквы употреблялись своего рода типографскія кассы съ изображенными на картонахъ буквами. Эти карточки раздавались дѣтямъ, и тотъ участникъ игры, у котораго находилась изучаемая буква, назывался *счастливецемъ* (Glückskind). Этотъ пріемъ имѣлъ то достоинство, что пріучалъ дѣтей внимательно всматриваться въ очертанія буквъ и сравнивать ихъ другъ съ другомъ.

Игра въ склады велась такимъ же способомъ, причѣмъ ученики, пользуясь подвижной азбукой, сами составляли слова и прочитывали составленныя учителемъ. Только послѣ этого приступали къ чтенію по букварю.

Для характеристики увлеченій идеей игры и вообще идеей пріятнаго при обученіи велишне упомянуть объ одномъ курьезномъ изобрѣтеніи Базедова. Онъ говорилъ, что при всякой школѣ слѣдуетъ завести пекаря, который приготовлять бы алфавитъ изъ вкуснаго тѣста. Этимъ алфавитомъ дѣти могли бы играть, а затѣмъ съ удовольствіемъ съѣдали бы буквы за завтракомъ.

Упрощеніе названій буквъ.

Нѣкоторые изъ педагоговъ уже въ XVII вѣкѣ предлагали для облегченія работы учащихся называть буквы однообразно, съ присоединеніемъ краткаго е (бе, ке, ле, се, фе, хе и т. д. Это, несомнѣнно, менѣе затрудняло учениковъ въ дѣлѣ сліянія звуковъ, чѣмъ прежнія сложныя названія, построенныя на неоднородной системѣ.

Чтеніе на слухъ.

Песталоцци (1746—1827) находилъ полезнымъ до означенія съ буквами давать ученикамъ упражненія въ составленіи складовъ и словъ, такъ что ученики у него научались процессу чтенія раньше знакомства съ азбукой, и имъ оставалось только запомнить очертанія буквъ. (Послѣдними двумя пріемами, т. е., упрощеніемъ названій буквъ и чтеніемъ на слухъ воспользовался, какъ увидимъ дальше, Л. Толстой въ своей „Азбукѣ“).

Силлабическое обученіе.

Наконецъ, нельзя не отмѣтить еще одной группы облегченій, которая выразилась въ такъ называемыхъ *силлабическихъ* способахъ (syllaba—слогъ). Эти способы въ томъ или другомъ видѣ встрѣчаются еще и въ современныхъ школахъ. Дѣло въ томъ, что педагоги, обучавшіе по буквослагательнымъ методамъ, не могли не замѣтить, что *привычка складывать очень мѣшаетъ при переходѣ къ бѣглому чтенію: дѣти*

вначалѣ останавливаются не только послѣ каждаго слова, но и послѣ каждаго слога. Это вполне понятно, потому что при чтеніи цѣлыхъ словъ *складываніе*, въ сущности, попрежнему продолжается, но является уже не *громкимъ*, а *про себя*. Для устранения этого недостатка нѣкоторые педагоги рекомендовали совсѣмъ не *складывать слоги*, а *заучивать ихъ цѣликомъ*. При этомъ сначала изучались гласныя, потомъ согласныя, а затѣмъ прямо приступили къ чтенію слоговъ, *разомъ, безъ предварительнаго складыванія*: ба, ва, га и т. д. Послѣ этого подбирали слова изъ разученныхъ слоговъ, напр.: *баба, ваша, рама, наша* и т. п. То же продѣлывалось при изученіи слѣдующихъ гласныхъ буквъ въ соединеніи со всѣми согласными.

Но если такой способъ и приносилъ нѣкоторую пользу при выработкѣ бѣглаго чтенія, то механичность его создавала громадныя затрудненія при запоминаніи слоговъ: ученикъ долженъ былъ только зубрить, совершенно не понимая, почему нужно читать тотъ или другой слогъ такъ, а не иначе. Облегченіе, такимъ образомъ, оказывалось сомнительнымъ.

Какъ ни былъ труденъ буквослагательный методъ, тѣмъ не менѣе, какъ мы уже отмѣтили выше, онъ господствовалъ во всей Европѣ до второй четверти XIX столѣтія. Однако уже очень рано появились и *звуковыя синтетическіе методы*. Имъ нелегко было пробивать себѣ дорогу, и исторія ихъ краснорѣчиво показываетъ, какъ силенъ педагогическій консерватизмъ и какъ трудно новымъ идеямъ побѣдить старыя, привычныя пріемы.

Впервые звуковой принципъ былъ указанъ въ Германіи современникомъ Лютера, *Валентиномъ Икельзамеромъ*, считающимся первымъ нѣмецкимъ грамматикомъ ¹⁾. На Икельзамерѣ нужно остановиться внимательнѣе не только потому, что онъ родоначальникъ звукового метода, но еще и потому, что типичныя достоинства и недостатки этого метода сказались у него съ достаточной яркостью и выпуклостью.

Основное положеніе метода Икельзамера гласитъ: *«процессъ чтенія есть не что иное, какъ называніе буквъ»*. Но, замѣ-

Синтетическій звуковой методъ.

Валентинъ Икельзамеръ.

¹⁾ О Валентинѣ Икельзамерѣ есть изслѣдованіе *Фогеля*: «Leben und Verdienste Valentin Ickelasmers». Leipzig. 1894.

звукосочетательныхъ приемовъ въ наиболѣе отчетливомъ, стройномъ и усовершенствованномъ видѣ ¹⁾).

Стефани, критикуя прежніе способы, указываетъ на то, что въ нихъ не различались понятія: *звукъ, буква, названіе буквы*,—и самъ даетъ слѣдующія опредѣленія этимъ понятіямъ: „*Звукъ* есть видоизмѣненіе голоса, которое производится какимъ-нибудь положеніемъ рта. Неразложимые звуки являются элементами человѣческой рѣчи, изъ которыхъ и образуются всѣ слоги и слова. Рѣчь есть какъ бы музыка мыслей, а ротъ—инструментъ, на которомъ она разыгрывается. *Буквы*—видимые знаки, произвольно принятые для обозначенія членораздѣльныхъ звуковъ. *Произносить, а слѣдовательно и слышать, можно только звукъ, а не букву... Названія буквъ* также произвольны и имѣютъ цѣлью не выразить самый звукъ, а только назвать данный знакъ, какъ и всякій вообще предметъ. Правда, во всѣхъ языкахъ названіе почти каждой буквы болѣе или менѣе скрыто заключаетъ въ себѣ и изображаемый ею звукъ“.

Сравнивая буквы съ нотами для инструмента нашей рѣчи, Стефани говоритъ, что чтеніе состоитъ „въ умѣньѣ въ одинъ или нѣсколько приемовъ произносить всѣ буквы каждаго слова соотвѣтственно съ обозначаемыми ими звуками, въ данномъ порядкѣ“.

Ходъ обученія по Стефани долженъ быть таковъ: учитель сначала показываетъ каждую отдѣльную гласную букву²⁾, называетъ ее, а ученики повторяютъ. Уже при этомъ учитель объясняетъ, что всѣ гласные звуки являются видоизмѣненіемъ одного основного звука, образующимся при помощи полости рта.

¹⁾ Стефани претендовалъ на оригинальность своего метода, но уже до него, не говоря объ Икельзамерѣ, были видные защитники звукосочетанія—напр., Шидлеръ, который въ 1778 г. издалъ руководство къ обученію грамотѣ по новому способу, или Гюфманъ, составившій подобное же руководство въ 1780 г., и др. Заслуга Стефани заключалась въ томъ, что онъ въ качествѣ директора начальныхъ школъ имѣлъ возможность широко ввести въ жизнь звуковые приемы и упрочить ихъ дальнѣйшее существованіе. Онъ же первый ввелъ терминъ «звуковой методъ» (Lautir-Methode), хотя заявлялъ, что этотъ терминъ изобрѣтенъ публикой.

²⁾ Терминъ *гласная буква* есть сокращеніе выраженія: *буква, обозначающая гласный звукъ*.

На первыхъ же порахъ учителю нужно соблюдать нѣкоторыя правила:

1) не показывать сразу много буквъ — лучше всего не болѣе трехъ;

2) предлагать ученикамъ отыскивать въ букварѣ показанныя на таблицѣ¹⁾ буквы;

3) обращать вниманіе учениковъ на очертанія различныхъ буквъ;

4) постоянно спрашивать изученныя буквы вразбивку.

Послѣ изученія всѣхъ гласныхъ, ученики переходятъ къ чтенію двугласныхъ (ай, ей, ой) и, наконецъ, согласныхъ въ такомъ порядкѣ:

1) ф, в, м, н, л, р;

2) х, г, к, д, т, б, п;

3) с, ш, ц (ж, з, ч, щ²⁾).

Этотъ порядокъ, само собой, не случаенъ: Стефани въ первую голову ставятъ, по возможности, такія буквы, которыя произносятся сравнительно легко и безъ гласнаго звука. Согласныя же второй группы безъ гласнаго звука совершенно не могутъ быть произнесены, какъ бы тихо и быстро мы ихъ ни произносили³⁾. Стефани не безъ основанія думалъ, что если ученикъ научится читать на словахъ, составленныхъ изъ легко сливающихся съ гласными буквъ первой группы, то остальные согласныя будутъ уже сливаться болѣе или менѣе легко.

Далѣе Стефани поступалъ слѣдующимъ образомъ: онъ возможно яснѣе произносилъ—*ффф', еее', м.м.м'*, и, когда ученики усваивали извѣстную группу буквъ, предлагалъ сли-

¹⁾ Стефани рекомендуетъ слѣдующія пособія: 1) *12 таблицъ* большого размѣра. На нихъ размѣщена вся азбука. По мнѣнію Стефани, эти таблицы удобнѣе подвижной азбуки, такъ какъ необходимыя упражненія размѣщены на нихъ въ нужномъ порядкѣ и не требуется каждый разъ подыскивать буквы. 2) *Букварь* для повторенія изученнаго по таблицѣ. 3) Особого устройства *указка*, при помощи которой можно было бы не только показывать буквы, но, въ случаѣ надобности, и закрывать ихъ.

²⁾ Эта таблица въ послѣдней группѣ буквъ, конечно, не вполнѣ совпадаетъ съ указанной Стефани, потому что въ русскомъ алфавитѣ буквъ больше, чѣмъ въ нѣмецкомъ.

³⁾ Читатель не долженъ удивляться, что въ третью группу попали нѣкоторыя изъ тѣхъ, которымъ мѣсто скорѣе въ первой (напр., с). Это объясняется особенностью начертаній нѣкоторыхъ нѣмецкихъ буквъ.

вать ихъ съ различными гласными. Стремясь къ самодѣятельности учениковъ, Стефани настойчиво убѣждалъ учителей *не подсказывать* слоги, а добиваться того, чтобы ученики *сами* слили ихъ, при помощи, напр., такого приѣма: учитель закрываетъ вторую, гласную букву, и предлагаетъ тянуть первую, согласную, до тѣхъ поръ, пока не откроетъ второй: тогда ученикъ невольно сольетъ ихъ. Протягиваніе перваго звука съ каждымъ разомъ должно становиться все короче ¹⁾.

Если звука протянуть нельзя (напр., *к, д, б*), то ученики должны повторять его до тѣхъ поръ, пока учитель не откроетъ гласной (*к'-к'-к'—ка*).

Кстати замѣтимъ, что Стефани нужно освободить отъ обвиненія въ замаскированномъ складываніи. Если при звуковомъ методѣ это складываніе сплошь да рядомъ и встрѣчается, то ни Стефани, ни его методъ въ этомъ не повинны. „Многіе плохіе учителя, — говоритъ по этому поводу Стефани, — не поняли моего метода и внесли въ него прежніе буквослагательные приѣмы: они заставляютъ учениковъ складывать отдѣльные звуки слоговъ и словъ совершенно такъ же, какъ раньше складывали названія буквъ (напр., *к'-о—ко, р'-о—ро, в'-а—ва*, т. е., *корова*). Отъ этого складыванія я нахожу необходимымъ предостеречь учителей, такъ какъ оно противорѣчитъ основамъ моего звукосочетательнаго метода“.

Послѣ чтенія слоговъ ученики переходятъ къ чтенію словъ. На этой ступени Стефани предлагаетъ много различныхъ приѣмовъ, на которыхъ, однако, мы останавливаться не будемъ, считая, что принципы звукосочетательнаго метода выяснены уже достаточно ²⁾.

¹⁾ Стефани обозначаетъ это графически:

к' — — — а

к' — — а

к' — а

ка.

²⁾ Желающимъ подробнѣе ознакомиться съ методомъ Стефани можно рекомендовать трудъ *Г. Паульсона*. „Методика грамоты по историческимъ и теоретическимъ даннымъ“. Спб. 1887. Хотя изложеніе въ этой книгѣ не отличается особой систематичностью, однако по обилію матеріала она должна быть поставлена на первомъ мѣстѣ среди посвященныхъ этому вопросу трудовъ на русскомъ языкѣ.

Въ нашей литературѣ первоначальнаго обученія методъ Стефани яснѣе

Аналитическіе способы.

Важность аналитических пріемовъ при обученіи грамотѣ была опредѣленно указана только въ концѣ XVIII столѣтія, приче́мъ первые проповѣдники этихъ пріемовъ пришли къ нимъ чисто теоретическимъ путемъ. Одинъ изъ французскихъ педагоговъ, напр., рассуждаетъ такъ: „Когда вы желаете дать ребенку понятіе о какомъ-нибудь предметѣ,—положимъ, о кафтанѣ,—придетъ-ли вамъ въ голову показывать ему отдѣльно сначала обшлага, потомъ рукава, затѣмъ полы, карманы, пуговицы и т. д.? Конечно, нѣтъ! Напротивъ, вы, прежде всего, покажете ему весь предметъ цѣликомъ и скажете: это—кафтанъ... Почему не поступать такъ же и при обученіи чтенію. Удалите отъ дѣтей всѣ азбуки и книги для чтенія и занимайте ихъ цѣлыми, доступными ихъ пониманію словами, которыя они запомнятъ и съ большею легкостью и съ большимъ удовольствіемъ, чѣмъ всѣ печатныя буквы и склады“¹⁾.

Почти въ то же время извѣстный нѣмецкій ученый педагогъ, Фридрихъ Гедике (1754—1803), также началъ проповѣдывать идею анализа въ обученіи грамотѣ: „мы пріобрѣтаемъ“, говорилъ онъ, „наши познанія, главнымъ образомъ, аналитическимъ путемъ: конкретное предшествуетъ отвлеченному, цѣлое—частямъ. Поэтому и обученіе чтенію слѣдуетъ начинать съ понятныхъ дѣтямъ словъ, а никакъ не съ буквъ, которыя по своей отвлеченности, являясь не самостоятельными частями словъ, не имѣютъ въ глазахъ ребенка никакого смысла, а слѣдовательно, и никакого интереса“.

всего воспроизведенъ въ „Руководствѣ къ обученію грамотѣ по звуковой методѣ“ (1867 г.) барона *М. А. Корфа*, извѣстнаго дѣятеля по народному образованію на югѣ Россіи. Любопытно, что, по наблюденію бар. Корфа, наши учителя тоже читали: *с'-а*—са, *ш'-а*—ша—сама, т. е., въ новые мѣхи вливали старое вино.

Распространенію звукового способа у насъ много способствовалъ *Б. Д. Ушинскій* своимъ „Роднымъ словомъ“, появившимся въ 1864 г.

¹⁾ *Nicolas Adam*. „Vraie manière d'apprendre une langue quelconque“. Paris. 1787.

Азбука
Гедике.

Гедике издалъ въ 1791 году азбуку¹⁾, по которой, какъ онъ утверждалъ, его пятилѣтняя дочка выучилась читать въ три мѣсяца. Однако, самые приемы Гедике были основаны на механической работѣ памяти. Онъ бралъ при изученіи какой-нибудь буквы рядъ словъ, въ которыхъ эта буква повторялась. Напримѣръ, въ примѣненіи къ русскому языку для буквы *а* можно было бы выбрать слова въ родъ: *ау, аистъ, алтынъ, ахъ, армякъ*. Эти слова были помѣщены въ первой строкѣ и повторялись на страницѣ, посвященной буквѣ *а*, нѣсколько разъ среди другихъ словъ, тоже имѣющихъ букву *а*. При этомъ для большей отчетливости въ однихъ случаяхъ *а* было напечатано красной краской, въ другихъ—черной. *Обученіе начиналось прямо съ чтенія словъ*: учитель долженъ былъ показать послѣдовательно всѣ слова, напечатанныя въ первой строкѣ, и произносить ихъ, а ученикъ смотрѣлъ на показываемыя слова и громко повторялъ ихъ за учителемъ. Когда ученикъ могъ безошибочно назвать каждое указанное изъ этой строки слово и показать каждое названное, учитель переходилъ къ разложенію этихъ словъ на слоги и затѣмъ слоговъ на буквы. Работа производилась слѣдующимъ образомъ: учитель произносилъ съ разстановкой: *а-у*, спрашивалъ, сколько въ этомъ словѣ частей, предлагалъ произнести ту и другую часть отдѣльно и, такъ какъ первая часть этого слова состоитъ только изъ одного звука, то онъ сообщалъ, что этотъ звукъ изображается буквой *а*. Ученикъ запоминалъ очертаніе этой буквы. Тогда приступали къ разложенію другихъ словъ²⁾ и отыскиванію въ нихъ выдѣленной буквы. Когда ученикъ могъ прочесть каждое слово на данной страницѣ, то переходили къ слѣдующей, причемъ работа велась такъ же.

Ясно, что въ основѣ этого способа лежитъ механическое запоминаніе какъ словъ и слоговъ, такъ и буквъ, и если

¹⁾ „Kinderbuch zur ersten Uebung im Lesen ohne Abc und Buchstabiren“.

²⁾ Напр., учитель произносилъ раздѣльно: *ар-канъ*, спрашивалъ, сколько въ этомъ словѣ частей и есть ли въ первой части звукъ *а*, затѣмъ предлагалъ показать въ этомъ словѣ *а* и т. д.—Болѣе подробныя свѣдѣнія о способѣ Гедике см. въ указанномъ трудѣ Паульсона. О Гедике, кромѣ многочисленныхъ брошюръ, появившихся въ ближайшее послѣ его смерти, время, можно найти свѣдѣнія у *Fischer* „Das Königliche pädagogische Seminar zu Berlin“ (въ „Zeitschrift für Gymnasialwesen“, Berl. 1887, Band 42).

МЕТОДЪ ГЕДИКЕ.

	а		а	
	а		а	
ау	аистъ	алтынъ	ахъ	армякъ
адъ	анисъ	ангель	августъ	аминь
аршинъ	агнецъ	аня	артель	арбузъ
ау	аистъ	алтынъ	ахъ	армякъ
аминь	августъ	ангель	анисъ	адъ
арбузъ	артель	аня	агнецъ	аршинъ
алтынъ	ахъ	аистъ	ау	армякъ
сало	градъ	ракъ	таня	татаринъ
кладъ	квасъ	макъ	шалашъ	пахарь
рыба	лодка	баба	ракита	шапка
татаринъ	таня	ракъ	градъ	сало
пахарь	шалашъ	макъ	квасъ	кладъ
шапка	ракита	баба	лодка	рыба
армякъ	ахъ	алтынъ	аистъ	ау

съ отдѣльнымъ ученикомъ можно было бы еще этимъ путемъ достигъ довольно быстрыхъ успѣховъ, то въ школахъ, при массовомъ обученіи, дѣло пошло бы неизмѣримо хуже. Вотъ, почему въ школьномъ обиходѣ способъ Гедике не нашелъ примѣненія.

Тѣмъ не менѣе, принципъ анализа не былъ забытъ. Дальнѣйшее развитіе и извѣстную педагогическую обработку онъ получилъ въ системѣ знаменитаго французскаго преподавателя Жакото (1770—1840) ¹⁾. Жакото говорилъ, что преподаваніе есть не что иное, какъ выработка навыковъ къ самообученію; если въ ученикѣ зародилась самодѣятельность, то онъ всѣ знанія можетъ пріобрѣсти безъ чужой помощи. Для воспитанія самодѣятельности необходимо при первоначальномъ обученіи идти *естественнымъ* путемъ, т. е., тѣмъ, который подсказывается самой природой. Природа создаетъ только цѣлое, и человекъ своими органами чувствъ получаетъ, прежде всего, воспріятіе цѣлаго. Это и нужно помнить при обученіи дѣтей. „Что естественно“, спрашиваетъ Жакото: „знакомить ли ребенка сначала съ нотами, затѣмъ съ тонами и, наконецъ, съ мелодіями, или наоборотъ? Знакомя ребенка съ какимъ-нибудь растеніемъ или животнымъ, неужели показывать ему сперва только тычинки, только отдѣльныя кости?.. Давалъ ли Спаситель своимъ ученикамъ сначала правила, или же, наоборотъ, начиналъ свои поученія съ явленій жизни?—*Естественно начинать обученіе съ конкретныхъ явленій, съ извѣстнаго, съ цѣлаго, а не съ частей, не съ отвлеченностей*“.

Какъ видимъ, Жакото, проповѣдуя необходимость анализа, доказывалъ правильность своей мысли тѣмъ же способомъ, какъ и его предшественники-нѣмцы.

Примѣняя идею анализа къ обученію грамотѣ, Жакото находилъ, что никакихъ букварей имѣть не нужно: можно

Жакото
и его
способъ.

¹⁾ *Jean Joseph Jacotot*. Его система обученія имѣла большой успѣхъ, особенно въ Бельгій, Франціи и Швеціи. Въ Германіи она встрѣтила и много серьезныхъ противниковъ. Парадоксальность мыслей Жакото, облеченная въ блестящую форму изложенія, его учительскій талантъ, живой темпераментъ, горячая вѣра въ истину своего ученія привлекли къ нему вниманіе всего культурнаго міра. Его сочиненіе „*Méthode d'enseignement universel*“ сдѣлалось настольною книгой педагоговъ-практиковъ. Въ Россіи тоже немало писалось о Жакото.

воспользоваться любой книгой и по ней учить читать. Для этого достаточно изучить съ учениками какую-нибудь страницу данной книги, т. е., изучить фразы, а затѣмъ разложить ихъ на слова, слоги и буквы. Почти навѣрно можно сказать, что на страницѣ встрѣтятся не только всѣ слоги, но даже и большая часть соединеній этихъ слоговъ для образованія словъ, слѣдовательно, научившись читать эту страницу извѣстнымъ образомъ, ученики будутъ въ состояніи читать любую книгу.

Самъ Жакото обыкновенно пользовался сочиненіемъ Фенелона „Приключенія Телемака“. Вотъ въ какомъ видѣ представляется обученіе грамотѣ по этому способу, такъ сильно въ свое время нащумѣвшему и теперь еще практикующемуся съ нѣкоторыми видоизмѣненіями въ американскихъ и французскихъ школахъ. Занятія начинались съ того, что учитель на классной доскѣ выставлялъ изъ подвижныхъ буквъ первую фразу книги: „Калипсо не могла утѣшиться послѣ отъѣзда Улисса“ (Calypso ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse). Учитель громко прочитывалъ эту фразу, указывая на каждое слово. Затѣмъ ученики читали ее хоромъ и отдѣльно такимъ образомъ:

Калипсо

Калипсо не

Калипсо не могла

Калипсо не могла утѣшиться

и т. д., каждый разъ прибавляя къ прочитанному новое слово. Чтеніе этой фразы продолжалось до тѣхъ поръ, пока ученики не могли свободно указать любое слово, входящее въ ея составъ.

Затѣмъ учитель выставлялъ изъ подвижныхъ буквъ первое слово, раздѣленное на слоги: **Ка-ли-псо**. Онъ прочитывалъ это слово раздѣльно, ученики за нимъ повторяли и говорили, изъ сколькихъ частей данное слово состоитъ. Такъ разбирались всѣ слова.

Послѣ этого предлагались вопросы, въ какомъ словѣ находится слогъ слѣ?—Въ словѣ послѣ.—Покажи это слово. Покажи слогъ слѣ. А первый слогъ какой? И т. д.

Такимъ образомъ, ученики на первой же фразѣ познакомились съ большимъ количествомъ буквенныхъ сочетаній ¹⁾).

Съ буквами познакомились тоже путемъ анализа. Учитель, напр., спрашивалъ: гдѣ слогъ ли? Изъ сколькихъ буквъ онъ состоитъ? Помните, что первая буква называется *эль*, а вторая—*и*. Найдите эти буквы въ другихъ словахъ,—и такъ дальше ²⁾).

Послѣ изученія перваго предложенія такимъ же способомъ изучали еще девять. При этомъ соблюдались слѣдующія два условія: 1) ученики должны твердо помнить прежде пройденное (для чего чтеніе каждый разъ начиналось съ перваго предложенія); 2) ученики должны сами опредѣлять, нѣтъ ли въ новомъ матеріалѣ такихъ слоговъ и буквъ, которые имъ уже извѣстны.

Проработавши такъ надъ десятью предложеніями, ученики, съ одной стороны, усваивали буквы и значительное число буквенныхъ сочетаній, а съ другой,—привыкали къ самому процессу чтенія настолько, что дальше могли уже самостоятельно читать ³⁾).

Несмотря на несомнѣнную успѣшность занятій Жакото, обладавшаго, какъ уже было сказано, блестящимъ преподавательскимъ талантомъ,—несмотря на быстроту обученія, на остроуміе самаго способа, все-таки въ системѣ его можно отмѣтить одинъ въ высшей степени существенный недостатокъ: она, какъ и методъ Гедике, была основана, главнымъ образомъ, на механическомъ запоминаніи. Тѣмъ не менѣе, распространеніе идей Жакото было необычайно широко, и нѣмцы, усвоивъ ихъ, естественно пришли къ возможности создать такіе методы, которые строились бы не на буквахъ, а на звукахъ. Такимъ образомъ звуковая аналитическая и звуковая синтетическая системы стали развиваться почти

¹⁾ Вѣдь, дѣлать слова можно было очень разнообразно, напр.: Ка-ли-псо, Кал-ип-со, Ка-липс-о. Жакото такъ и поступалъ.

²⁾ Жакото переходилъ къ буквамъ, а не звукамъ, потому что въ языкахъ съ исторической орфографіей, гдѣ количество буквъ въ словѣ сплошь да рядомъ рѣзко расходится съ количествомъ звуковъ, чистый звуковой способъ непримѣнимъ. Напр., во французскомъ словѣ *beaujour* звуковъ четыре: *божу*, а буквъ восемь.

³⁾ Желающимъ подробнѣе ознакомиться съ системой Жакото можно рекомендовать книгу *Е. Гулла „Метода Жакото, изложенная для родителей и наставниковъ“*. Спб. 1834.

одновременно и неизбежно привели къ мысли соединить тотъ и другой принципъ въ одномъ методѣ ¹⁾.

Аналитико-синтетическіе способы.

Способъ
нормаль-
ныхъ
словъ.

Для ознакомленія съ основами аналитико-синтетическихъ методовъ обученія грамотѣ мы остановимся на такъ называемомъ *способѣ нормальныхъ словъ*. Идея этого способа заключается въ томъ, чтобы на небольшомъ количествѣ словъ, подобранныхъ извѣстнымъ образомъ, научить дѣтей чтенію и письму. Родоначальниками этого способа были нѣмецкіе педагоги *Фогель, Томасъ и Беме* ²⁾. Не говоря о каждомъ изъ нихъ отдѣльно, мы набрасываемъ только общую схему обученія по методу нормальныхъ словъ.

¹⁾ У насъ методъ Жакото появился уже въ 30-хъ годахъ, причемъ сразу же обнаружился выдающіеся успѣхи. Однако на первыхъ порахъ снѣ большаго распространенія не получилъ, несмотря на пропаганду, которая велась даже въ общихъ журналахъ, напр., въ „Московскомъ Телеграфѣ“ и „Сѣверной Пчелѣ“. Въ учебной литературѣ подражалъ системѣ Жакото (въ общихъ чертахъ, по крайней мѣрѣ) извѣстный въ свое время педагогъ, *В. А. Золотова*, который въ руководствѣ къ обученію чтенію писалъ: „Обученіе чтенію обыкновенно начинаютъ съ азбуки, отъ буквъ переходятъ къ складамъ, отъ складовъ къ словамъ; но гораздо правильнѣе и успѣшнѣе, въ чемъ опытъ удостовѣритъ каждого, начинать совершенно обратно, т. е., прямо со словъ, съ цѣлаго, потомъ переходить постепенно къ разложенію словъ на слоги и, наконецъ, слоговъ на буквы. Такой способъ соответствуетъ и самому ходу изобрѣтенія письменъ: первымъ средствомъ къ выраженію мыслей были іероглифическія письмена, состоявшія изъ знаковъ для цѣлаго слова; за этими письменами слѣдовала силлабическая азбука, состоявшая изъ знаковъ, изображавшихъ каждый складъ слова отдѣльно; наконецъ, когда умъ человѣческій, разложивъ всѣ звуки голоса на простѣйшія начала, нашель, что они состоятъ изъ немногихъ гласныхъ и нѣсколькихъ согласныхъ, тогда были изобрѣтены знаки, называемые буквами“.

Послѣ Золотова у насъ появилось много азбукъ, въ основу которыхъ былъ положенъ аналитическій методъ.

²⁾ Букварь *Фогеля* „*Des Kindes erstes Schulbuch*“ (Первая школьная книга ребенка) появился въ 1843 г.; букварь *Томаса* и др. „*Lese-und Schreib-fibel für Elementarklassen. Nach der analytisch-synthetischen Lesemethode*“ (Букварь для чтенія и письма въ начальныхъ классахъ. По аналитико-синтетическому способу) изданъ въ 1848 г., причемъ Томасъ къ нему присоединилъ методику „*Elementarunterricht im Lesen und Rechtschreiben nach den Grundsätzen Jacotot's*“ (Элементарное обученіе чтенію и правописанію по идеямъ Жакото); *Беме* выпустилъ въ свѣтъ свой букварь „*Bilder-Fibel*“.. (Картинный букварь..) и методическое руководство къ нему въ 1847 г.—И Томасъ, и Беме находились подъ непосредственнымъ влияніемъ Фогеля.

Букварь состоитъ: 1) изъ ряда картинокъ; 2) словъ печатныхъ и рукописныхъ, представляющихъ собою названія предметовъ, которые изображены на картинкахъ; 3) словъ, похожихъ на изученныя (напр., *ракъ, макъ, лакъ, сокъ, сукъ, лукъ*); 4) предложеній и даже рассказовъ изъ словъ, въ которыя входятъ изученныя буквы; 5) алфавита, который, въ сущности, занимаетъ послѣднее мѣсто, ибо ознакомленіе съ буквами и усвоеніе процесса чтенія идетъ совершенно независимо отъ него.—Буквари, составленные по этому способу, отличаются другъ отъ друга: 1) числомъ нормальныхъ словъ; 2) ихъ составомъ; 3) ихъ распредѣленіемъ; 4) подборомъ матеріала для чтенія.

Ходъ занятій можетъ быть представленъ въ слѣдующемъ видѣ:

1) *Бесѣда о предметѣ*, который изображенъ на первой страницѣ букваря и который рисуется учителемъ на классной доскѣ. Эта бесѣда возбуждаетъ интересъ учениковъ, даетъ нѣкоторыя реальныя знанія о предметѣ и приучаетъ учениковъ выражать свои мысли. Для оживленія при этомъ предлагается задать загадку на изображенный предметъ, прочесть рассказъ или стихотвореніе, посвященное этому предмету и т. п.

2) *Срисовываніе предмета учениками*. Этимъ удовлетворяется склонность дѣтей къ движенію вообще и рисованію въ частности и, кромѣ того, создается навыкъ владѣть грифелемъ или карандашомъ; конечно, это упражненіе не должно ни въ какомъ случаѣ переходить въ урокъ рисованія: ученикъ срисовываетъ, какъ умѣетъ.

3) *Списываніе слова*, называющаго данный предметъ. Учитель пишетъ это слово на доскѣ цѣликомъ, а ученики списываютъ его на доски или въ тетради. При этомъ рекомендуются такіе приемы: учитель медленно обводитъ палкой отдѣльныя буквы слова, дѣти слѣдятъ за нимъ, потомъ подражаютъ, дѣлая соотвѣтственныя движенія указательнымъ пальцемъ правой руки въ воздухъ, затѣмъ обводятъ грифелемъ это слова въ букварѣ (само собой, рукописное) и, наконецъ, пишутъ его.

4) *Разложеніе слова на звуки*. Учитель громко, отчетливо произноситъ слово, особенно рѣзко выдѣляя тотъ звукъ, который въ данный моментъ изучается.

5) *Разложене написаннаго слова на буквы.* Слово пишется на доскѣ раздѣльно (напр., **оса**), ученики отыскиваютъ букву, обозначающую изучаемый звукъ, и пишутъ ее нѣсколько разъ. Когда изучены нѣсколько буквъ, учитель пишетъ ту или другую изъ нихъ на доскѣ и спрашиваетъ, въ какомъ словѣ эта буква встрѣчается, какое мѣсто въ немъ занимаетъ, и т. п.

6) *Составленіе новыхъ словъ.* Положимъ, ученики выдѣляли звуки **а, у, р, с,** и изучили соотвѣтственныя буквы. Учитель пишетъ на доскѣ **оса**, потомъ прибавляетъ въ началѣ **р** (или самъ, или предлагаетъ дѣтямъ): **роса**; мѣняетъ послѣднее **а** на **у**, выходитъ **росу** и т. д.

7) *Изученіе печатныхъ буквъ.* Подъ рукописнымъ нормальнымъ словомъ выставляется на доскѣ соотвѣтствующее печатное, и каждая печатная буква сравнивается съ рукописною ¹⁾.

Методъ нормальныхъ словъ, если даже принять во вниманіе изъ всѣхъ упражненій только тѣ, которыя непосредственно обучаютъ чтенію и письму, долженъ былъ имѣть большой успѣхъ: классная работа учениковъ основывается на самостоятельности, нѣтъ механичности занятій и ея неизмѣнныхъ спутниковъ,—тоски и безцѣльнаго утомленія, ученики усваиваютъ процессъ чтенія сразу же, на немногихъ словахъ, не зная всѣхъ буквъ алфавита, и т. д. Конечно, идея *концентраціи* начальныхъ учебныхъ предметовъ, которая была связана съ методомъ нормальныхъ словъ (наглядное обученіе, чтеніе и письмо, рисованіе), носитъ болѣе или менѣе случайный характеръ, но не въ этомъ дѣло: важенъ былъ самый аналитико-синтетическій приемъ обу-

¹⁾ Методъ нормальныхъ словъ жестоко, хотя и несправедливо, высмѣявъ Л. Толстымъ (см. IV т. его сочиненій, статью „О методахъ обученія грамотѣ“). Толстому пришлось слышать уроки учителей, преподававшихъ, какъ выражается, подражая школьникамъ, Толстой, по *Фиш-Буку*. Въ сущности, этотъ методъ Томаса. Кто искажилъ его до уродливости: учителя-ли, которыхъ слышалъ нашъ великій писатель, или его творческая фантазія, тенденціозно настроенная противъ новыхъ методовъ,—сказать трудно, но, во всякомъ случаѣ, Томасъ неповиновенъ въ томъ вздорѣ, который изображенъ Толстымъ. Если даже что-либо подобное и видѣлъ Толстой въ дѣйствительности, то не слѣдуетъ забывать, что „законы святы, да исполнители лихія супостаты“, и верѣдко правильная методическая идея на практикѣ въ рукахъ плохого учителя принимаетъ уродливыя формы.

ченія грамотъ, который и далъ блестящіе результаты. Методъ нормальныхъ словъ съ тѣми или другими видоизмѣненіями распространился по всей Европѣ и въ настоящее время является наиболѣе употребительнымъ: изъ обихода исчезли, можетъ быть, предметные уроки, искусственно присоединенные къ обученію грамотъ, устранены нѣкоторые приемы, перестроены другіе, но сущность осталась тою же, и аналитико-синтетическіе методы теперь являются господствующими ¹⁾).

Мы оставимъ въ сторонѣ упоминаемый еще часто въ методикахъ методъ *письма-чтенія*. По существу своему этотъ методъ примыкаетъ къ одной изъ отмѣченныхъ выше группъ. Скажемъ только, что подъ этимъ методомъ разумѣется то обученіе письму *совмѣстно* съ чтеніемъ, то обученіе чтенію *посредствомъ* письма. Конечно, послѣднее пониманіе болѣе соотвѣтствуетъ природѣ этого метода, такъ какъ уже одинъ изъ первыхъ проповѣдниковъ его говорилъ, что начинать обученіе грамотѣ съ чтенія неестественно и что слово должно быть написано, прежде чѣмъ оно можетъ быть прочтено.

Нельзя сказать, чтобы методъ письма-чтенія получилъ особенно широкое распространеніе, но онъ имѣлъ несомнѣнное значеніе въ усовершенствованіи методовъ обученія грамотѣ. Если прежде чтеніе большею частью *предшествовало* письму, то, со времени возникновенія письма-чтенія, чтеніе стало уже постоянно *сопровождаться* письмомъ.

При этомъ одни преподаватели обучаютъ чтенію и письму одновременно, т. е., *тотъ матеріалъ, который прочитывается, немедленно же и пишется*, другіе находятъ, что *письмо должно опережаться чтеніемъ*, такъ какъ послѣднее для учениковъ легче и потому идетъ быстрѣе: письмо за нимъ не успѣваетъ.

Лучше всего въ этомъ случаѣ предоставить преподавателю полную свободу; впрочемъ, наблюденія за практикой преподаванія въ нѣкоторыхъ начальныхъ школахъ показываютъ, что, если *во время и тщательно* поупражнять дѣтей

¹⁾ Способъ Фогеля-Томаса-Беме у насъ особенно замѣтно отразился на Паульсонѣ, азбука котораго вышла въ 1868 г., и Бунаковѣ. Вліяніе его чувствуется отчасти на Ушинскомъ, Водовозовѣ и многихъ другихъ, вплоть до нашего времени.

въ писаніи *элементовъ* буквъ и въ *рисованіи*, то одновременное усвоеніе матеріала для чтенія и письма не встрѣчаетъ большихъ затрудненій.

Отвлечен-
ный
методъ.

Въ заключеніе нельзя еще не упомянуть о напумѣвшемъ за послѣднее время методѣ, такъ называемомъ *отвлеченномъ*, сущность котораго заключается въ слѣдующемъ. Никакихъ названій буквъ вообще не должно быть, потому что ни одно названіе (все равно, будь это *а, бе, ве* или *а, бъ, въ* и т. д.) не передаетъ самой природы обозначаемого буквой звука. Звукъ, *отдѣленный* отъ остальныхъ звуковъ того или другого слова, всегда будетъ звучать иначе, чѣмъ въ словѣ. Поэтому-то и получаютъ постоянныя затрудненія при обученіи сліянію. Лучше, если дѣти будутъ *понимать* каждый звукъ, а для этого необходимо дать имъ хотя бы общее представленіе объ артикуляціи ¹⁾ отдѣльныхъ звуковъ.

Однимъ изъ видныхъ представителей этого метода, Шпизеръ, такъ строитъ свою систему обученія. Сначала дѣтямъ показывается на модели разрѣзъ головы для ознакомленія съ органами рѣчи. Затѣмъ въ извѣстномъ порядкѣ имъ даются карточки (счетомъ 21. 18×20 см.), гдѣ, по возможности, отчетливо изображаются положенія органовъ рѣчи при произнесеніи различныхъ звуковъ, обозначаемыхъ въ азбукѣ, хотя буквы на первыхъ порахъ дѣтямъ не показываются. Глядя на эти изображенія, дѣти соотвѣтственнымъ образомъ артикулируютъ и произносятъ нужные звуки. Звукамъ даются образныя названія, нисколько не похожія на наши обычныя названія буквъ, напр., *ф* называется „дующій сквозъ щелочку“, *р*— „производящій дрожаніе языка“ и т. п. Въ зависимости отъ участія въ артикуляціи щитовиднаго хряща звуки дѣлятся на „дрожашіе“ (т. е. гласные) и „жужжащіе“ (т. е., согласные). Каждому положенію рта дается особое названіе: большая щель, маленькая щель и т. д. Такимъ образомъ, *не зная буквъ, дѣти хорошо знаютъ звуки, обозначаемые этими буквами.*

Послѣ усвоенія звуковъ дѣтей знакомятъ съ буквами, причемъ *образно* объясняется форма каждой буквы (напр.,

¹⁾ Артикулящей называется совокупность всѣхъ физиологическихъ работъ человѣческаго говорильнаго аппарата, производимыхъ для произнесенія звука.

а—яйцо (о) и тросточка съ концомъ, загнутымъ внизу (с), и т. п.). На стѣнѣ въ это время находятся карточки, къ которымъ буквы привѣшиваются, т. е., б привѣшивается къ карточкѣ, гдѣ изображенъ человекъ, произносящій б, а привѣшивается къ человекѣ, артикулирующему а, и т. д. Этимъ путемъ дѣти узнаютъ, что „дующій сквозь щелочку“ звукъ обозначается посредствомъ буквы ф, „производящій дрожанія языка“—посредствомъ буквы р и т. п.

Далѣе отдѣльные звуки соединяются въ слоги. Для этого пользуются тѣми же картинками. Напр., чтобы ознакомить со слогомъ ма (или ам) рядомъ ставятъ двѣ карточки, одну съ изображеніемъ человекѣ, произносящаго м, другую съ изображеніемъ человекѣ, произносящаго а. Дѣти произносятъ то, что подсказываютъ имъ эти картинки, а затѣмъ смотрятъ на буквенное изображеніе ма или ам и запоминаетъ его. Постепенно упражняясь, дѣти перестаютъ уже нуждаться въ карточкахъ-картинкахъ и прямо читаютъ слоги.

Этому способу нельзя отказать въ извѣстномъ остроуміи, но въ немъ есть и очень существенные недостатки. Начать съ того, что дѣтямъ приходится *запомянуть* очень сложную терминологію: всѣ эти „дующіе сквозь зубы“, „жужжащіе“, „дрожашіе“ и т. п. должны обременять дѣтскую память. Кромѣ того, процессъ сліянія, хотя и въ скрытомъ видѣ, но существуетъ. Вѣдь ученикъ, смотря на человекѣ, произносящаго м, мысленно представляетъ этотъ звукъ, затѣмъ представляетъ звукъ а и сливаетъ ихъ. Конечно, *это сліяніе происходитъ не тогда, когда онъ смотритъ на буквы, а когда глядитъ на карточки*,—и въ этомъ есть извѣстное преимущество,—но звукослияніе является неизбѣжнымъ ¹⁾.

Наконецъ, отмѣтимъ еще одинъ методъ, въ основѣ котораго лежитъ *ассоціація, съ одной стороны, зрительнаго и звуко-двигательнаго образа слова, а съ другой,—представленія его зна-*

Методъ
цѣль
образовъ

¹⁾ Замѣтимъ, что этотъ способъ *по идее* своей не новъ. Еще въ началѣ XIX столѣтія Оливье предлагалъ начинать обученіе грамотѣ съ ученія о звукѣ, съ описанія органовъ рѣчи и артикуляціи отдѣльныхъ звуковъ. Почти въ то же время и педагогъ I. Кругъ примѣнилъ фонетическій методъ, причемъ ставилъ цѣлью «довести учениковъ до умѣнья говорить и читать съ яснымъ пониманіемъ того, что необходимо производить для этого отдѣльными органами рѣчи». Описание методовъ Оливье и Круга см. въ указанномъ выше трудѣ Паульсона.

ченія. Этотъ методъ проф. Мейманъ назвалъ *методомъ цѣлыхъ образовъ*¹⁾.

Методъ цѣлыхъ образовъ строится, во-первыхъ, на тѣхъ выводахъ, которые даетъ анализъ чтенія взрослога человѣка. Взрослый человѣкъ читаетъ цѣлыя слова, а не отдѣльныя буквы, поэтому и дѣтей нужно знакомить, прежде всего, съ образами цѣлыхъ словъ. Кромѣ того, зрительный образъ буквъ, какъ и цѣлыхъ словъ, не совпадаетъ съ звуковымъ составомъ слова и его значеніемъ: буквы *условно* обозначаютъ звуки (напр., *о* совершенно различно произносится въ словахъ: *онъ опять на полъ* и т. д.). Картинное письмо, изображавшее предметы, было доступно для пониманія всѣхъ, а звуковое письмо этимъ качествомъ общедоступности не отличается: *рисунокъ собаки* понятенъ для всѣхъ, но написанное или напечатанное слово „собака“ понятно только для грамотныхъ, знающихъ русскій языкъ.

Принимая все это во вниманіе, слѣдуетъ, какъ говорятъ представители метода цѣлыхъ словъ, начинать обученіе съ чтенія и срисовыванія картинокъ, а затѣмъ переходить къ чтенію и срисовыванію *цѣлыхъ словъ*, безъ предварительнаго изученія буквъ. Напр., ребенку показываютъ изображеніе *рыбы*; онъ читаетъ картинку, т. е., говорить: *рыба*; затѣмъ срисовываетъ рыбу. Послѣ этого въ рисунокъ вписывается слово: *рыба*. Ребенокъ смотритъ на движенія руки учителя и самъ срисовываетъ написанное слово. Только тогда, когда дѣти приобрѣтаютъ навыкъ отчетливо нарисовать изображеніе предмета и надпись, начинается чтеніе. Сначала дѣти читаютъ слова, руководясь картинками, затѣмъ рисунки постепенно уничтожаются, и дѣти уже читаютъ одни слова, вспоминая, очевидно, картинки, которыя съ ними были связаны, или мѣсто, которое эти слова занимали, или буквенную оболочку слова. Послѣ этого дѣти читаютъ цѣлыя предложенія, составленныя изъ знакомыхъ словъ, и т. д.

Все обученіе, такимъ образомъ, основывается на памяти, и этимъ до нѣкоторой степени способъ цѣлыхъ образовъ родственно связывается съ способами Гедике, Жакото и др.

¹⁾ См. его «Лекціи по экспериментальной педагогикѣ», ч. III, изд. т-ва «Міръ», стр. 76. Здѣсь Мейманъ передаетъ методъ Малиша и приводитъ изъ письма его по поводу этого метода любопытныя выдержки.

Тамъ только не было рисунковъ, но, вѣдь, большой вопросъ, способствуютъ ли рисунки *механическому* запоминанію словъ, или, разсѣивая вниманіе, мѣшаютъ усвоенію буквенныхъ очертаній слова. Кромѣ того, и Гедике и Жакото имѣли въ виду техническіе и механическіе моменты при чтеніи, которые приводятъ, къ болѣе точности чтенія, чѣмъ постоянное *угадываніе* цѣлыхъ словъ. Ребенокъ при этомъ способѣ обученія какъ въ лѣсу: онъ совершенно *не понимаетъ*, почему написанное слово *рыба* и т. п. должно обозначать именно рыбу, а не что другое.

Этимъ я закончу краткій историческій обзоръ методовъ обученія грамотѣ. Въ немъ мы не встрѣтили русскихъ именъ, и это не удивительно: оживленіе педагогической мысли въ области начальнаго образованія обнаружилось въ Россіи въ то время, когда западноевропейская школа уже выработала всѣ главные приемы. Намъ оставалось только усваивать, и ничего оригинальнаго въ этомъ отношеніи мы не создали и не могли создать.

Тѣмъ не менѣе, мы не рабски подражали своимъ западнымъ учителямъ, получившимъ въ наслѣдіе тонкую многовѣковую философскую и педагогическую культуру. Наша начальная школа можетъ гордиться цѣлымъ рядомъ педагоговъ, которые, усваивая чужеземныя теоріи въ области методовъ обученія грамотѣ, пробуждали у насъ интересъ къ теоретической педагогической мысли, охраняли школу отъ пагубной ремесленности, примѣняли выводы, полученные на чуждой для насъ почвѣ, къ условіямъ русской школы и наложили печать своей индивидуальности, своего труда и таланта на буквари и книжки для первоначальнаго чтенія. Имена Ушинскаго, бар. Корфа, Бунакова, Паульсона и др. оставили въ этомъ отношеніи свѣтлую память. Коснулся методовъ обученія грамотѣ и геніи Л. Толстого.

Въ настоящее время мы также имѣемъ немало почтенныхъ дѣятелей-педагоговъ, которые вносятъ въ методы начальнаго обученія живое слово: В. П. Вахтеровъ, Д. Тихомировъ, Вс. А. Флеровъ, М. И. Тимоѣевъ и нѣк. др. принадлежатъ къ числу тѣхъ, которые много и серьезно, съ сознаніемъ отвѣтственности передъ русской школой, работали и работаютъ надъ вопросами обученія грамотѣ. Безъ шумной саморекламы они несутъ въ школу плоды своихъ

Отсутствие русскихъ именъ въ исторіи методовъ обученія грамотѣ.

думъ, наблюдений и опытовъ. Тѣмъ грустнѣе видѣть наряду съ ними скороспѣлыхъ авторовъ, которые безъ труда, образования и добросовѣстности кричатъ о своихъ „открытіяхъ“.

Мнѣ пришлось, говоря объ этомъ, нѣсколько нарушить спокойный тонъ изложенія, но *рыночное* восхваленіе своего „товара“ является какою-то печальной особенностью послѣднихъ лѣтъ нашей педагогической жизни, и оно должно встрѣтить самый рѣзкій протестъ въ педагогической средѣ: и раньше, конечно, бывали беззастѣнчивые рекламисты, но они были одиноки; общій тонъ работы былъ честнѣе, скромнѣе и чище. Теперь все больше приходится наталкиваться въ педагогической литературѣ на крикливую рекламу.

Кромѣ того, мнѣ хотѣлось бы предостеречь начинающихъ преподавателей, ищущихъ лучшихъ путей для работы, отъ посягательствъ на ихъ довѣрчивость и неопытность.

Психологическіе процессы при чтеніи.

Обзоръ методовъ обученія грамотѣ показываетъ, что однимъ изъ труднѣйшихъ моментовъ при обученіи грамотѣ является звукослыянiе. Ребенку нетрудно научиться разлагать слова на слоги и даже звуки; безъ особенныхъ усилій онъ запомнитъ очертанія буквъ и станетъ связывать ихъ съ обозначаемыми ими звуками, но звукослыянiе будетъ даваться ему съ большимъ трудомъ. Вотъ, почему начинающіе читать обыкновенно читаютъ на первыхъ порахъ невольно по складамъ. Чтобы отчетливѣе уяснить себѣ этотъ моментъ, а вмѣстѣ съ тѣмъ и опѣнить различные типы методовъ обученія грамотѣ, необходимо представить себѣ психологическіе процессы, происходящіе при чтеніи. Къ сожалѣнію, если экспериментальная психологія многое освѣтила относительно процессовъ чтенія грамотнаго человѣка, то пока еще очень мало дала для пониманія этого процесса у начинающаго читать ¹⁾).

¹⁾ Интересные эксперименты по психологіи чтенія и обширную литературу, касающуюся этого вопроса, см. въ «Лекціяхъ по экспер. педаг.» Мейманга, ч. III.

Въ общихъ чертахъ процессъ чтенія на родномъ или хорошо изученномъ иностранномъ языкѣ заключаетъ въ себѣ три элемента:

Чтеніе грамотнаго.

1) зрительное воспріятіе словъ или, правильнѣе, буквъ, словъ и рядовъ словъ;

2) звуко-двигательную работу, которая производится или явно (при чтеніи вслухъ), или скрыто, *про себя* (при нѣмомъ чтеніи);

3) предметныя представленія, т. е., ассоціированіе съ даннымъ словомъ его значенія.

Если третьяго элемента нѣтъ, какъ это бываетъ у дѣтей при чтеніи непонятнаго для нихъ по содержанію текста, или у знающихъ только буквы иностраннаго языка и произношеніе, этому языку свойственное,—то чтеніе является затрудненнымъ, небѣглымъ¹⁾.

Что касается зрительнаго воспріятія словъ при чтеніи, то, какъ показываетъ и непосредственное наблюденіе и экспериментъ, оно основывается не на сосредоточеніи зрѣнія на всѣхъ входящихъ въ составъ слова слогахъ и буквахъ и даже не на отдѣльныхъ словахъ, а на умѣннѣ схватывать однимъ движеніемъ глазъ разомъ группу словъ. При этомъ одни схватываютъ большее количество словъ, другіе меньшее, въ зависимости отъ индивидуальныхъ особенностей, т. е., одни имѣютъ большее *поле чтенія*, другіе меньшее.

У грамотнаго, такимъ образомъ, чтенія по складамъ совершенно нѣтъ, а есть только *цѣльныя впечатлѣнія* отъ группы словъ, и этимъ объясняется, что мы часто не замѣчаемъ

¹⁾ Предлагаю сдѣлать слѣдующій опытъ. Возьмите часы и посмотрите во сколько времени вы прочтете каждый изъ слѣдующихъ двухъ текстовъ:

1) Весьма много людей, въ настоящее время, очень серьезно заняты отысканіемъ, заимствованіемъ, или изобрѣтеніемъ наилучшей методы обученія грамотѣ; весьма многіе даже изобрѣли и отыскали эту лучшую методу. Намъ весьма часто приходится встрѣчать въ литературѣ и въ жизни вопросъ: по какой методѣ вы учитесь? (*Л. Толстой*). „О методахъ обученія грамотѣ“.

2) Съема огнемъ лейдо, въ щенаястое мревя, онечь онзерьсе тыняза онискатыемъ, вовамствазніемъ, или бирѣтезоніемъ чинашелуй томеда очебуиня мратогѣ; съема гноміе жада обрѣлизи и оскатыли утѣ шуцкую томеду. Манъ съема сочта хродитипся чрѣтвастъ въ тератулирѣ и въ низжи совронтъ: он кокая томедѣ ыв итуче?

Второй отрывокъ—искаженный першій. Но число буквъ и слоговъ одинаково.

опечатокъ въ книгахъ или ошибокъ въ ученическихъ тетрадахъ. Поэтому при чтеніи корректуръ мы стараемся читать каждое слово, не забѣгая зрѣніемъ впередъ. Это намъ стоитъ большихъ усилій и, если мы утомлены, то невольно сбиваемся на обычное чтеніе *образовъ* словъ и въ такомъ случаѣ пропускаемъ ошибки.

Чтеніе
начинаю-
щаго.

У начинающаго читать процессъ чтенія иной: того, что мы называемъ *полемъ чтенія*, у него нѣтъ; ему приходится сосредоточиваться не только на отдѣльныхъ словахъ, но даже и на частяхъ словъ, вплоть до буквъ. Съ начинающимъ читать бываетъ то же, что съ начинающими плавать, кататься на конькахъ и т. п.: они также должны продѣлать съ большимъ напряженіемъ цѣлый рядъ промежуточныхъ дѣйствій (порой даже совсѣмъ недужныхъ), которыя только послѣ продолжительныхъ упражненій или исчезаютъ, или настолько сливаются съ главными дѣйствіями, что становятся незамѣтными.

Кромѣ того, предметныя представленія, которыя у умѣющаго читать сливаются почти непосредственно съ зрительнымъ воспріятіемъ слова и его звуко-двигательнымъ воспроизведеніемъ (вслухъ или про себя—все равно), у начинающаго читать возникаютъ только *послѣ* тѣхъ усилій, какія онъ употребляетъ на самое прочтеніе слова: *механизмъ чтенія въ это время какъ бы тормозитъ пониманіе читаемаго*.

Такъ какъ цѣлью при обученіи чтенію является созданіе типа чтенія грамотнаго человѣка, а разомъ этого достигнуть ни при какихъ методахъ невозможно, то необходимо принять во вниманіе всѣ эти психологическія соображенія, чтобы упростить и сдѣлать наиболѣе цѣлесообразными подготовительныя упражненія, ведущія къ бѣглому чтенію.

Практиче-
скіе
выводы.

Вотъ нѣсколько практическихъ выводовъ, которые можно при этомъ сдѣлать:

1. *Учащійся долженъ точно наблюдать формы буквъ, тща- тельно къ нимъ присматриваться и сравнивать ихъ между собою, чтобы онѣ по возможности скорѣе превратились для него въ хорошихъ знакомцевъ, которыхъ узнаешь сразу, не вглядываясь въ отдѣльныя черты. Эта тщательность въ изученіи облика буквъ поможетъ потомъ легче схватывать цѣлое слово. Вотъ, почему буквы въ началѣ обученія должны*

предлагаться крупными, въ которыхъ каждая черточка была бы отчетливо видна, и только постепенно могутъ уменьшаться.

2. *Учащійся долженъ усиленно упражняться въ анализъ словъ и хотя бы немного знакомиться съ артикуляціей болѣе простыхъ звуковъ.* Это приучить съ болѣею свободой узнавать слова при чтеніи. Кроме того, такой анализъ поможетъ съ болѣею легкостью устранить встрѣчающіеся сплошь да рядомъ при начальномъ обученіи недостатки произношенія.

3. Такъ какъ бѣглость чтенія зависитъ отъ созданія *поля чтенія*, то надо на первыхъ же порахъ приучать учащагося видѣть не только то слово или часть слова, которая онъ прочитываетъ, но и слова или части слова, которая слѣдуютъ за прочитываемыми. Вотъ, почему не слѣдуетъ позволять учащимся пользоваться въ качествѣ указки пальцемъ, который закрываетъ дальнѣйшій текстъ. Точно такъ же всякую указку, какова бы она ни была, необходимо держать такъ, чтобы дальнѣйшій текстъ не исчезалъ изъ поля зрѣнія ¹⁾.

4. Для быстрого созданія „поля чтенія“ *нужно какъ можно скорѣе предлагать связный текстъ*, а не отдѣльныя слова, потому что послѣднія суживаютъ поле. Изъ этого, конечно, не слѣдуетъ, что отдѣльныхъ словъ совсѣмъ не должно быть: они, вѣдь, тоже даютъ начинающему наиболѣе простой матеріалъ для *бокового видѣнія*, не говоря уже о томъ, что изъ незначительнаго количества буквъ много словъ и не составишь. Но изъ психологическаго анализа процесса чтенія съ очевидностью вытекаетъ необходимость возможно скорого обращенія къ связному тексту.

5. Въ виду того, что и грамотный не можетъ вполне бѣгло читать непонятный для него по содержанію текстъ, буквари, предлагающіе сложный, мало конкретный, требующій постоянного объясненія матеріалъ для чтенія, замедляютъ

¹⁾ Для дѣтей, которая слишкомъ теряются при чтеніи книжнаго текста вслѣдствіе обилія зрительныхъ воспріятій, изобрѣтено слѣдующее приспособленіе: на листкѣ картона дѣлается продолговатый прорѣзъ, который накладывается на текстъ и открываетъ только одну строчку. Миѣ кажется, что этимъ приспособленіемъ слѣдуетъ пользоваться съ большою осторожностью и употреблять только въ исключительныхъ случаяхъ, такъ какъ при обычныхъ условіяхъ оно можетъ повести къ искусственному созданію привычки терять строку.

усвоеніе процесса бѣлаго чтенія. Чѣмъ доступнѣе, проще, легче и интереснѣе по содержанію упражненія въ механическомъ чтеніи, тѣмъ скорѣе вырабатывается навыкъ бѣглости.

6) Учитель ни въ какомъ случаѣ не долженъ подсказывать ученику чтеніе, хотя подобный пріемъ и является очень распространеннымъ и излюбленнымъ многими. Этимъ замедляется образованіе поля чтенія, такъ какъ учащійся привыкаетъ полагаться на пассивныя слуховыя впечатлѣнія и не дѣлаетъ усилій для активныя зрительныя воспріятій.

7. Если учащійся дѣлаетъ при чтеніи ошибки въ отдѣльныхъ словахъ, зависящія отъ разсѣяннаго вниманія или отъ постоянно наблюдаемаго у дѣтей стремленія угадывать слова по смыслу предыдущаго, то учителю не слѣдуетъ самому исправлять чтеніе, а необходимо предложить ученику перечитать, и не только то слово, въ которомъ онъ сдѣлалъ ошибку, а въ контекстѣ.

8. Лучшими изъ методовъ нужно признать аналитико-синтетическіе. Анализъ предполагаетъ работу, начинающуюся съ звукового разложенія и прочитыванія цѣлыхъ словъ, слѣдовательно, сразу же учащійся видитъ то, съ чѣмъ приходится имѣть дѣло грамотному, и слышитъ знакомое, конкретное, постоянно находящееся въ его собственномъ словесномъ обиходѣ. Синтезъ даетъ возможность ускорить и изощрить технику чтенія. Простѣйшія свѣдѣнія изъ фонетики облегчаютъ тѣ трудности, которыя связаны съ сліяніемъ звуковъ, и даютъ пониманіе разницы между звукомъ въ словѣ и звукомъ внѣ слова.

Обзоръ нѣкоторыхъ русскихъ азбукъ ¹⁾.

Этотъ обзоръ не есть критическій разборъ букварей: онъ лишь имѣетъ въ виду ознакомить въ общихъ чертахъ съ типичными методами обученія грамотѣ русскихъ педагоговъ, по преимуществу современныхъ. Школа въ отношеніи этихъ методовъ представляетъ большое разнообразіе, и обзоръ

¹⁾ Въ обзорѣ я хотѣлъ дать образцы слѣдующихъ методовъ: 1) буквослагательнаго слухового, 2) звукового аналитико-синтетическаго, 3) «американскаго», 4) звукового безъ звукосліянія, съ чтеніемъ по подобію, 5) естественнаго звукового.—Такъ называемый «корневой» методъ г.г. Панова и Соколова приводится какъ курьезъ, но и знакомство съ нимъ поучительно.

дать нѣкоторое представленіе о господствующихъ пріемахъ. Для подробнаго ознакомленія, конечно, должно обратиться къ самимъ сочиненіямъ указанныхъ ниже авторовъ. Тѣмъ не менѣе, *основы* методовъ, разсматриваемыхъ въ обзорѣ, выясняются съ достаточной полнотой.

Знакомство съ наибольшимъ количествомъ методовъ необходимо для учителя. Справедливо парадоксальное на первый взглядъ утвержденіе Л. Толстого, что „нѣтъ ни одной методы дурной и ни одной хорошей, что недостатокъ методы состоитъ только въ исключительномъ слѣдованіи одной методѣ, а лучшая метода есть отсутствіе всякой методы, но знаніе и употребленіе *всѣхъ методъ и изобрѣтеніе новыхъ по мѣрѣ встрѣчающихся трудностей...* Учитель долженъ стараться узнавать наибольшее число методъ, принимая ихъ какъ вспомогательныя средства“ ¹⁾.

Гр. Л. Н. Толстой. Новая азбука. Редакція Гречушкина. М. 1911. Ц. 10 к. ²⁾.

Когда въ нашей, какъ и въ западноевропейской, школѣ опредѣлилось увлеченіе звуковымъ способомъ, Л. Толстой выступилъ на защиту старыхъ буквослагательныхъ пріемовъ и создалъ изъ нихъ новую, довольно своеобразную комбинацію, которую назвалъ слуховымъ способомъ. Первое изданіе его азбуки вышло въ 1872 г.

Исходя изъ того правильнаго соображенія, что названіе буквъ **бъ, вѣ, гъ** не предполагаетъ еще чистаго звука и что при такомъ названіи ученики все равно должны придти къ сознанію необходимости откидывать ненужныя приавуки, Толстой предлагаетъ называть всѣ буквы при помощи краткаго **е**: **бе, ле, ме, се, фе,** и т. д. Не дожидаясь заучиванія всѣхъ буквъ, учитель упражняетъ учени-

¹⁾ Л. Толстой. „О методахъ обученія грамотѣ“.

²⁾ Редакція С. И. Гречушкина коснулась немногаго: измѣнено правописаніе нѣкоторыхъ словъ, поставлены заголовки тамъ, гдѣ ихъ не было, опущенъ славянскій текстъ молитвъ и присоединены нѣкоторыя новыя молитвы. Полагаю, что и этого не слѣдовало бы дѣлать, но, во всякомъ случаѣ, нужно было проявить болѣе вниманія къ мелочамъ; напр., у Толстого печаталось „*каравай*“, и С. И. Гречушкинъ возстановилъ историческую орфографію—*скоровой*“. Въ этомъ, конечно, никакой бѣды нѣтъ, но къ одному разсказу С. И. Гречушкинъ присоединилъ свое заглавіе „На чужой каравай рта не развѣвай“, гдѣ „*каравай*“ написано уже черезъ два **а**.—Л. Толстой относился къ своей азбукѣ съ необычайной тщательностью и даже въ мелочахъ не допускалъ небрежности, тѣмъ болѣе она непростительна у его „редактора“.

Но, несмотря на это, изданіе подъ редакціей г. Гречушкина нельзя не привѣтствовать. Внѣшность его лучше, чѣмъ въ прежнихъ изданіяхъ, а цѣна (10 к.) вдвое меньше.

ковъ въ складываніи и разложеніи слоговъ на слухъ. При этомъ онъ ведетъ занятія слѣдующимъ образомъ: онъ беретъ десятка два простыхъ слоговъ на разные гласныя, самъ складываетъ ихъ и заставляетъ учениковъ повторять: **бе—у—бу, ме—а—ма, пе—а—па** и т. д. Это упражненіе имѣетъ цѣлью уяснить ученикамъ процессъ складыванія. Черезъ нѣкоторое время ученики улавливаютъ его, и когда учитель говоритъ, положимъ, **бе—а**, то ученики уже безъ его помощи складываютъ—**ба**. Одновременно идетъ упражненіе въ разложеніи словъ на слоги и слоговъ на буквы. Учитель говоритъ: „какъ сложить **ба**?“ и самъ отвѣчаетъ **бе—а** и т. д. Продѣлавъ упражненіе надъ нѣсколькими слогами при помощи учителя, ученики начинаютъ уже самостоятельно разлагать ихъ. Складываніе и разложеніе на слухъ слоговъ и словъ помогаетъ ученикамъ быстро усвоить тѣ процессы, которые лежатъ въ основѣ чтенія и письма, и переходъ къ чтенію по книгѣ послѣ такихъ упражненій уже не представляетъ большого труда: „Особенное удобство этого способа“, по словамъ Толстого, „кромя быстроты, точности и легкости для учителя, состоитъ въ томъ, что процессъ складыванія и раскладыванія на слухъ безсознательно передается учениками другъ другу, такъ что въ мѣстностяхъ и семьяхъ, гдѣ употребляется слуховой способъ, меньшіе братья и сестры безсознательно выучиваются складывать и раскладывать на слухъ, и имъ для того, чтобъ умѣть читать и писать, остается только выучить буквы“.

Способъ Толстого въ свое время надѣлалъ много шума, и въ Москвѣ даже было устроено состязаніе при Московскомъ комитетѣ грамотности между двумя школами, въ одной изъ которыхъ учили по Толстовскому способу, а въ другой—по звуковому. Однако результаты этого состязанія, о которомъ тогда говорила вся печать, остались неясными.

Несомнѣнно, что способъ Толстого очень остроуменъ и, какъ показалъ мой личный опытъ, примѣненіе его, особенно при обученіи взрослыхъ, ведетъ къ довольно быстрому усвоенію чтенія и письма. Этимъ, конечно, объясняется, что азбука Толстого выдержала около 30 изданій ¹⁾.

Л. Толстой говоритъ въ предисловіи къ азбукѣ, что онъ старался сдѣлать ее „одинаково удобною для всѣхъ способовъ“, въ томъ числѣ и для „американскаго“, который недавно прозвучалъ какъ новинка, но который былъ извѣстенъ Толстому уже около полувѣка назадъ. И въ этомъ много вѣрнаго: азбука Толстого носитъ на себѣ печать его генія, ученье по ней, по мысли ея составителя, *можетъ и должно* начинаться прямо съ чтенія, матеріалъ для чтенія необыкновенно сбиленъ, „длинный рядъ постепенныхъ упражненій въ трудностяхъ чтенія по величинѣ словъ и особенностямъ выговора“ подобранъ очень искусно. И на всемъ этомъ чувствуется отбѣнокъ какой-то простоты. Рисунковъ въ азбукѣ нѣтъ, но это не можетъ являться существеннымъ недостаткомъ, тѣмъ болѣе, что вопросъ о значеніи рисунковъ для усвоенія процессовъ чтенія еще долженъ считаться открытымъ, несмотря на всеобщее увлеченіе „иллюстраціями“.

¹⁾ Слѣдовало бы этотъ опытъ повторить при какомъ-нибудь учительскомъ институтѣ или семинаріи, предварительно тщательно обдумавъ всѣ мелочи постановки. Надѣюсь, что мнѣ удастся это сдѣлать при женскомъ педагогическомъ институтѣ, какъ только тамъ откроется начальная школа, но если бы кто-нибудь изъ руководителей институтовъ или семинарій взялся за постановку такого опыта, то я готовъ былъ бы принять участіе какъ въ выработкѣ его условій, такъ и въ сообщеніи всѣхъ соображеній, какія у меня есть по этому поводу.

Въ заключеніе можно сказать, что по какой бы азбукѣ ни училъ преподаватель, Толстовская азбука во всякомъ случаѣ принесетъ ему большую пользу, уже какъ книга для чтенія. Дешевизна послѣдняго изданія позволяетъ ее пріобрѣсти для всякой школы.

Н. Бунаковъ. 1. Азбука и уроки чтенія и письма. 93-е изд. СПб. 1911. Съ 241-мъ рисункомъ въ текстѣ. Ц. 25 к.

2. Родной языкъ, какъ предметъ обученія въ начальной школѣ съ трехгодичнымъ курсомъ, 15-е исправл. изд. СПб. 1908. Ц. 1 руб.

3. Руководство къ обученію грамотѣ по книжкѣ „Азбука и уроки чтенія и письма“. 24-е изд. СПб. 1903. Ц. 15 к.

Н. Бунаковъ является представителемъ звукового метода совмѣстнаго обученія чтенію и письму. Свои взгляды на этотъ методъ онъ излагаетъ въ книгѣ „Родной языкъ“. По его мнѣнію, звуковой способъ только тогда становится «звуковымъ», когда въ основу обученія грамотѣ „дѣйствительно положено изученіе звуковъ посредствомъ системы звуковыхъ упражненій, предшествующихъ изученію азбуки“. Если эти упражненія устраняются или проводятся поверхностно, то звуковой способа не будетъ, а будетъ странное чтеніе буквъ и „склады“¹⁾.

Въ звуковыхъ упражненіяхъ одинаково важно производить и звуковой синтезъ и звуковой анализъ, т. е., имѣть въ виду и *слыаніе* звуковъ и *разложеніе словъ* на звуки: *первое необходимо для чтенія, второе—для письма.*

Начинать надо съ анализа, который 1) легче для начинающихъ, 2) скорѣе доводитъ до пониманія труднаго процесса—синтеза.

Жалобы на то, что при звуковомъ способѣ ученики читаютъ не слова, а отдѣльныя буквы, не *перо*, а *пъ-е-ръ-о* Бунаковъ объясняетъ тѣмъ, что ученики не научились на предварительныхъ упражненіяхъ сливать звуки. Въ связи съ недостаточной практикой въ звуковомъ синтезѣ, по мнѣнію Бунакова, явился цѣлый рядъ будто бы облегчающихъ пріемовъ—усиленно-протяжное произношеніе согласныхъ, предварительное чтеніе по картинкамъ, замѣняющимъ буквы и напоминающимъ тѣ или другіе звуки, и т. п. На самомъ дѣлѣ, единственнымъ средствомъ являются *правильная постановка и толковое прохожденіе звуковыхъ упражненій*: „Надо“, говоритъ Бунаковъ, „чтобы ученики сперва научились вполнѣ распоряжаться звуками, т. е., какъ разлагать слова на звуки, такъ и составлять слова, сливая данные звуки, а потомъ уже переходили къ азбукѣ, къ письму и чтенію словъ, примѣняя пріобрѣтенныя умѣнья разложенія и сліянія звуковъ“. При этомъ необходимо научить дѣтей различать *твердое и мягкое произношеніе согласныхъ*, иначе они никогда не будутъ читать *си, се, ли, а съ-и, съ-е, лъ-и*. Это можно выяснитъ дѣтямъ на сравненіи, напр., такихъ словъ, какъ *ель (ль), елка (ль), лиса (ль), лукъ (лз)* и т. д.

Для упражненія въ синтезѣ Бунаковъ предлагаетъ разнообразныя пріемы, причемъ упражненія ведутся преимущественно на такихъ словахъ, которыя дѣти уже разлагали, а затѣмъ переходятъ

¹⁾ Здѣсь Бунаковъ дѣлаетъ замѣчаніе, не лишенное значенія и для нашего времени: „У насъ въ обществѣ и даже въ средѣ учителей до сихъ поръ нѣкоторые убѣждены, будто пся суть звукового способа заключается въ этомъ особенномъ названіи буквъ стоитъ только изгнать *азы* и *буки*, замѣнить ихъ новыми *а, бъ, вь*—потомъ продѣлывая склады, заставляя отзубривать ихъ по цѣлымъ часамъ,—все будетъ обученіе по звуковому способу“.

къ составленію новыхъ комбинацій, напр.: «Въ словѣ *ель* прибавь на концѣ звукъ *и*, что будетъ?—*Ели*.—Въ словѣ *утка* въ концѣ замѣни звукъ *а* звукомъ *и*, что будетъ?—*Утки*.—Въ словѣ *утки* прибавь въ началѣ звукъ *с*,—что будетъ?—*Сутки*.—Въ словѣ *лакъ* замѣни *а* звукомъ *у*.—*Лукъ*.—Къ слову *лакъ* прибавь въ началѣ звуки *к* и *у*—что будетъ?—*Булакъ*» и т. д.

„Азбука“ Бунакова состоитъ изъ трехъ частей: въ первой—чтеніе словъ, во второй—чтеніе фразъ, въ третьей—чтеніе связанныхъ статей.

Весь ходъ обученія рассчитанъ на 14 недѣль, причѣмъ въ „Руководствѣ“ дается тщательное распредѣленіе матеріала на каждую недѣлю.

Книги Бунакова даютъ очень много для начинающаго учителя ¹⁾.

Вс. Флеровъ. 1. Новый способъ обученія сліянію звуковъ при обученіи грамотѣ. Ц. 25 к.

2. Новый русскій букварь для обученія чтенію и письму примѣнительно къ „Новому способу обученія сліянію звуковъ“. 10-е изд. СПб. 1911. Ц. 15 к.

3. Подробный планъ занятій по обученію грамотѣ, съ указаніемъ приѣмовъ обученія. 6-е изд. СПб. 1908. Ц. 20 к.

4. Разрѣзанныя буквы съ картинками въ порядкѣ ихъ изученія примѣнительно къ „Новому русскому букварю“. Ц. 40 к.

Вс. А. Флеровъ расчленяетъ процессъ чтенія на первой ступени обученія на слѣдующіе элементы: „1) при видѣ буквъ, составляющихъ слово, ученикъ всматривается въ ихъ очертаніе; 2) припоминаетъ звуковое значеніе каждой изъ нихъ; 3) воображаетъ, какъ произнести ихъ; 4) выбираетъ для этого соответствующія мускульныя движенія, и 5) производитъ послѣднія, т. е., произноситъ слово“. Этому учителю и долженъ, прежде всего, научить ученика.

Если дѣти уже связываютъ съ данными буквами ихъ звуковое значеніе, то процессъ *чтенія-сліянія* на первой ступени представляется въ такомъ видѣ: „ученики видятъ рядъ буквъ, воображаютъ, какъ произнести соответствующіе имъ звуки, и произносятъ“.

Отсюда В. А. Флеровъ дѣлаетъ выводъ, что „при обученіи сліянію звуковъ требуется, во 1-хъ, научить дѣтей видѣть, т. е. воспринимать зрѣніемъ рядъ буквъ, ихъ начертанія и порядокъ, во 2-хъ, научить дѣтей воображать способъ произношенія тѣхъ или другихъ звуковыхъ сочетаній и, въ 3-хъ, научить произносить эти сочетанія“.

Такъ какъ *произносить звуки читаемаго слова значитъ говорить*, то, „обучая чтенію, мы, прежде всего, должны научить дѣтей, при видѣ

1) Наряду съ Бунаковымъ очень рекомендую вниманію учителей, какъ образчикъ звукового аналитико-синтетическаго метода, азбуку В. П. Вахтерова „Русскій букварь для обученія письму и чтенію“ (37-е изд. въ М. 1910 г. Ц. 15 к.). Имъ же составлены „Планы и конспекты уроковъ при обученіи по „Рус. Букв.“ (Ц. 20 к.). Обоснованіе взглядовъ В. П. Вахтерова читателя найдутъ въ его книгѣ „На первой ступени обученія“. (М. 1911. Ц. 70 коп.). Нѣсколько многословное изложеніе и рядъ слабыхъ во всѣхъ отношеніяхъ психологическихъ соображеній и „ислѣдованій“ не помѣшаютъ начинающему учителю получить отъ этой книги значительный запасъ полезныхъ свѣдѣній и указаній. Авторъ имѣетъ за собой большой практической опытъ и слѣдитъ за всѣми новыми, что выходитъ по вопросамъ первоначальнаго обученія.

буквъ, произносить звуки такъ, какъ они произносятся въ рѣчи". Конечно, рѣчь дѣтей при чтеніи на первыхъ порахъ будетъ медленная и протяжная.

Учить сліянію звуковъ незначѣмъ, потому что дѣти въ рѣчи и безъ того умѣютъ это дѣлать. Задача въ томъ, «чтобы научить ихъ дѣлать то, что они умѣютъ, при иныхъ, новыхъ условіяхъ. — при видѣ буквъ. Требуется научить ихъ воспроизводить рѣчь по буквамъ, говорить соотвѣтственно этимъ видимымъ знакамъ».

Для этого необходимо, прежде всего, дать понять дѣтямъ, какъ произносятся звуки отдѣльно и какъ въ рѣчи, что можно сдѣлать еще до обученія чтенію. Флеровъ рекомендуетъ такой приѣмъ. Положимъ, дѣти разложили на слоги и звуки слово „сума“. Учитель спрашиваетъ: „Какой первый слогъ?“—*Су*. „Какой первый звукъ? второй? А какъ говорятся эти звуки заразъ въ рѣчи?“—*Су*. „Какой второй слогъ? Назовите звуки отдѣльно!“—*м. а.* „Скажите ихъ въ рѣчи!“—*Ма*. „Скажите заразъ все слово!“—*Сума*.

Приемы обученія чтенію остаются тѣми же: дѣти изучаютъ соотвѣтственныя буквы и по нимъ воспроизводятъ произношеніе слоговъ и словъ. Вотъ какъ представляеть этотъ моментъ Флеровъ: „Предположимъ, что требуется впервые ознакомить со способомъ чтенія-сліянія хоть на слогъ *ус*. Разлагаемъ его на звуки: какой первый звукъ? второй? Такъ вотъ, чтобы напечатать это слово, какую первую букву нужно сначала напечатать (или поставить)? какую вторую? Напечатайте (поставьте)! Учитель показываетъ, какъ поставить рядомъ буквы. А какъ мы говорили то, что напечатали? Прочитайте теперь, какъ мы говорили!“—Ученикъ, конечно, прочитаетъ это слово правильно.

Подобнымъ же приѣмомъ разложенія и печатанія предлагаетъ Флеровъ знакомить учениковъ и съ чтеніемъ словъ съ каждой новой буквой отдѣльно, и отдѣльно съ каждымъ новымъ родомъ звуковыя сочетанія въ слогъ.

Этимъ способомъ ученики изучаются читать только тѣ слова, которыя предварительно были разложены и напечатаны самими дѣтьми. Но, упражняясь такимъ образомъ, дѣти по аналогіи справятся и съ другими словами безъ предварительнаго ихъ разложенія и сліянія. „Если“, справедливо замѣчаетъ Флеровъ, „ученикъ понялъ, какъ слѣдуетъ прочитать слогъ *ма*, то при встрѣчѣ съ подобными слогами *мо, му, ми* или *са, ша* и т. п. онъ догадается и сообразить, что и этотъ слогъ нужно произнести такъ же, какъ и прочитанный слогъ *ма*, т. е. однимъ дыхательнымъ толчкомъ. Если мы научимъ читать слогъ *ки*, обративъ вниманіе на то, что передъ *и* согласную нужно произнести мягко, то, встрѣя непосредственно вѣдѣ за тѣмъ слогомъ *ми, си* и т. п., ученикъ легко сообразить подвести подъ сообщенное правило и способъ чтенія этихъ слоговъ”.

Для этого нужно только избрать подобныя звуковыя сочетанія (чтеніе по подобію). Этому приѣму Флеровъ придаетъ особенное значеніе: „при чтеніи однообразныхъ систематически подобранныхъ слоговыхъ сочетаній у дѣтей постепенно вырабатывается навыкъ быстро, заразъ воспринимать зрѣніемъ буквенный составъ изучаемыхъ слоговъ и непосредственно затѣмъ произносить ихъ, т. е. тотъ самый навыкъ, который и долженъ служить конечною цѣлью обученія чтенію”.

Самодѣятельность и сознательность являются естественными спутниками подобной работы.

„Подробный планъ занятий“ В. А. Флерова составленъ очень подробно и ясно. Въ этой книгѣ учитель найдетъ много полезныхъ для себя указаній. Она можетъ пригодиться не только тѣмъ, кто преподаетъ по составленному авторомъ букварю, но и вообще какому-нибудь, занимающемуся обученіемъ грамоты.

„Новый русский букварь“ носить на себѣ тѣ же слѣды вдумчивости, простоты и систематичности, какими отличаются и вышеупомянутые труды г. Флерова.

„Разрѣзныя буквы“ представляютъ собою подвижную азбуку съ картинками по тому же образцу, какой данъ авторомъ въ букварѣ: каждой буквѣ на обратной сторонѣ картона соотвѣтствуетъ картинка, названіе которой начинается или заканчивается данной буквой.

Е. Е. Соловьева и Е. И. и Л. И. Тихѣвы. 1. Русская грамота (система американской школы). Изд. 2-ое. СПб. 1908. Ц. 25 к.

2. Методическія указанія къ азбукѣ „Русская грамота“, СПб. 1910. Ц. 15 к.

Такъ называемая „американская“ система по идеѣ своей есть не что иное, какъ видоизмѣненный методъ Жакото, слѣдовательно, *примитивно* новаго въ ней не найти. Въ нашей литературѣ букварей американская система нашла отраженіе, между прочимъ, въ „Русской грамотѣ“.

Авторы его въ „Методическихъ указаніяхъ“ протестуютъ противъ звукового способа, говоря, что онъ основанъ на произнесеніи звуковъ *отдѣльно, длительно и громко*, чего нельзя сдѣлать, такъ какъ звуковой и буквенный составъ слова не совпадаютъ. Кроме того, при звуковомъ способѣ дѣти привыкаютъ читать слова съ *растяжкой* и въ результатѣ получается *монотонно-растянутое* чтеніе. Чтобы избѣжать этого, „нужно чтеніе приблизить къ рѣчи“, т. е., ребенокъ долженъ читать *сразу* и притомъ *цѣлыя слова и фразы*.—Вотъ основныя послышки авторовъ „Русской грамоты“: въ нихъ, какъ видимъ, новаго ничего нѣтъ. Напрасно только авторы говорятъ, что при звуковомъ способѣ стараются произносить „отдѣльно, длительно и громко“: уже родоначальники звукового способа указывали на невозможность этого относительно большинства согласныхъ звуковъ¹⁾. Но дѣло въ томъ, что ихъ вообще нельзя произносить чисто въ отдѣльномъ видѣ (за исключеніемъ очень немногихъ, напр., с), а авторы „Русской грамоты“ думаютъ, что это можно сдѣлать, если произносить „*мигновенно, не громко*“: какъ ни произноси отдѣльно *и, т* и т. д., все равно получится призывокъ, приближающійся къ *и: к^и, т^и* и т. п.²⁾.

Чтобы представить себѣ обученіе по этому способу, посмотримъ на первую страницу „Русской грамоты“ (см. таблицу).

1) Уже Ушинскій у насъ такъ опредѣлялъ согласный звукъ: „тотъ звукъ, который нельзя выговорить отдѣльно“.

2) Проф. Н. М. Каринскій въ своей рецензіи на мою книгу высказываетъ по этому поводу слѣдующія совершенно правильныя соображенія: „Дѣло здѣсь въ физиологической работѣ гортани: произноса отдѣльно *с—а*, мы произносимъ ихъ какъ бы въ два слога, двумя запасами воздуха, послѣдовательно выталкиваемыми изъ легкихъ; произноса же сочетаніе *са*, мы произносимъ одинъ слогъ. Оттого именно при звукахъ *д, н, р*, произносимыхъ отдѣльно, иногда слышится особый гласный призывокъ послѣ согласнаго элемента. При физиологическомъ объясненіи дѣлается понятно, почему согласный элементъ въ *да* тѣсно и непосредственно соприкасается съ гласнымъ (*а*), а изъ произносимыхъ въ два слога *д—а*, какъ бы скоро ни произносить обѣ части, одною скоростью *да* не получать“ („Ж. М. Н. П.“ июнь 1913 г.).

ТАБЛИЦА IV.

(Къ стр. 58).

В	В	Вв
К	К	Кк
О	О	Оо
Т	Т	Тт



Вотъ котъ

Вотъ котъ

В-отъ к-отъ.

В-о-т-ъ к-о-т-ъ.

Т-отъ.

Тотъ котъ.

Вотъ тотъ котъ.

Во-тъ то-тъ ко-тъ.

К-то.

Котъ—кто?

О Т В К Т О В

К О В О Т Ъ



Ходъ занятій рисуется въ такомъ видѣ. Дѣти должны имѣть тетради съ чистыми и линованными страницами, карандашъ, картинку „котъ“ (можно даже принести въ классъ живого кота).

Начинается урокъ съ бесѣды о котѣ, потомъ дѣти рисуютъ на чистыхъ страницахъ тетради кота, кто какъ можетъ, затѣмъ вниманіе сосредоточивается на картинкѣ „котъ“, и дѣтямъ задается вопросъ: „А гдѣ котъ? покажите на картинкѣ“,—дѣти показываютъ и говорятъ: „Вотъ котъ“. — „Сколько тутъ словъ? Какое первое? а второе?“.

Потомъ изъ разрѣзныхъ буквъ (печатныхъ) эти слова набираются на доскѣ. „Вы произнесли два слова—и здѣсь два слова. Вы какія сказали слова? Какое первое? Вотъ оно здѣсь, ваше первое слово, *посмотрите* внимательно—*вотъ*, второе—*котъ*. Повторите первое, теперь второе, теперь—*вмѣстѣ*, только второе, только первое, опять первое“. Такъ перебирается весь классъ, „чтобы всѣ умѣли *узнавать* изображенное слово и *произносить-читать* сразу“.

Далѣе переходятъ къ книгѣ. „Покажите кота. Что напечатано подъ картинкой? Прочтите. Теперь отдѣльно первое слово. Второе“.

Затѣмъ берется листъ съ напечатанными буквами алфавита, в дѣти вырываютъ знакомыя буквы и составляютъ изъ нихъ „*вотъ котъ*“ (дѣти при этомъ *усиленно* вглядываются въ очертанія буквъ).

Потомъ дѣти срисовываютъ слова сначала печатными буквами, потомъ рукописными.

Послѣ этого приступаютъ къ *выделенію*. Путемъ ряда манипуляцій обращается вниманіе на буквы *в* и *ж* и произносятъ ихъ „*мгновенно, не громко*“, потомъ выделяется *о* и *и*, и предлагается *по подобію* съ первыми словами прочесть *тогъ*.

На слѣдующей ступени выделяются *во, ко* и составляются новыя слова: „разъ дѣти легко читаютъ *ко*, то очень легко прочтутъ и *о-ко*. Если читаютъ *тожъ*, то легко прочтутъ *ко-тожъ*“ и т. д.

Недостатки этого способа очевидны: въ немъ не менѣе механичности и однообразныхъ, надоѣдливыхъ упражненій, чѣмъ въ способѣ Жакото, и, если авторы, ссылаясь на своихъ товарищей, увѣряютъ, что „у многихъ учителей напрасное усиліе научить дѣтей *тлмутъ чисто* (звуки) переходить въ ночные кошмары“, то, уча по американской системѣ, можно ожидать „кошмаровъ“ у дѣтей на тему *вотъ котъ, отъ, тотъ, вотъ тотъ котъ, тожъ, тотъ тожъ, ко-ко-ко* и т. д.

Что касается *многочетно, не громкаго* произношенія отдѣльныхъ отъ слова согласныхъ звуковъ, то это такая же фикція, какъ и *чистое протливаніе* ихъ.

Издана азбука, несмотря на дешевизну, замѣчательно хорошо¹⁾.

М. И. Тимоевъ. 1. Естественный звуковой методъ. Од. 1908. Ц. 50 к.

2. Какъ учить читать по естественному звуковому методу. Од. 1908. Ц. 15 к. 2-ое изд., переработанное и дополненное, въ 1910 г. Ц. 25 к.

3. Азбука для обученія грамотѣ по естественному методу съ изображеніемъ видимыхъ органовъ рѣчи и съ рисунками по американской системѣ. Ц. 25 к.

М. И. Тимоевъ въ основу своего способа кладетъ слѣдующее раасужденіе: „Рѣчь есть результатъ очень сложнаго психо-физио-

¹⁾ Идея американскаго способа положена также въ основу букварей: г-жи Дудышкиной „Я могу читать!“, П. Мироносицкаго „Словечко“ и отчасти Е. Фортунатовой и Л. Шлееръ „Первые шаги“.

логического процесса. *Читать вслух значит говорить, а потому правильные приемы обучения чтению должны вызывать в ребенке ту же рѣчевую работу, которая в немъ совершается, когда онъ говорит, т. е. они должны быть обоснованы на психо-физиологическихъ законахъ рѣчи⁴.*

Анализируя этотъ процессъ, М. И. Тимоѣевъ приходитъ къ совершенно правильному выводу, что каждое написанное слово есть своего рода картинка, представляющая собою одно зрительное впечатлѣніе въ видѣ одного оптического цѣлаго. Поэтому, когда мы читаемъ, то не разсматриваемъ отдѣльныя буквы и не складываемъ ихъ, а воспринимаемъ цѣлое слово и даже нѣсколько словъ подъ рядъ. Для произнесѣнія всякаго изолированнаго, взятаго внѣ слова, звука необходима извѣстная работа органовъ рѣчи, которая видоизмѣняется, уменьшается и упрощается, если мы данный звукъ произнесемъ слитно съ другимъ, въ какомъ-нибудь слогѣ. Поэтому, строго говоря, *разложить слово на отдѣльные звуки, его составляющіе, невозможно, и отсюда получается выводъ, что „разложеніе незнакомыхъ дѣтямъ словъ на отдѣльные звуки, практикуемое въ школахъ при обученіи элементарному чтенію, не только не помогаетъ, но даже мѣшаетъ процессу звукослынія по буквамъ, не говоря уже о томъ, что всякая подобная попытка неосуществима“.*

Такъ какъ письмо передаетъ, хотя и искусственно, живое слово, а *чтеніе вслухъ есть превращеніе письма въ живое слово*, то „при обученіи чтенію нужно перекинуть мостикъ между письмомъ и рѣчью, т. е. всѣ приемы обученія обосновать на психо-физиологическихъ законахъ рѣчи“. Этотъ звуковой методъ авторъ называетъ *естественнымъ*, потому что онъ „дастъ возможность на первомъ же урокѣ вызвать вѣ ребенкѣ тотъ самый психо-физиологическій процессъ звукослынія, какой вѣ немъ совершается, когда онъ ведетъ обыкновенный разговоръ;... ему только нужно усвоить ноты (буквы и звуки), съ которыми онъ знакомится впервые, тогда мелодія (рѣчь или чтеніе вслухъ) зазвучитъ свободно и легко“. Существующіе приемы обученія по звуковому методу сплошь да рядомъ противорѣчатъ психо-физиологическимъ законамъ рѣчи, поэтому и первоначальное чтеніе непохоже на обыкновенную рѣчь, а является *монотонно-пѣвучимъ*, отъ чего приходится потомъ *отучать*.

Все обученіе по методу М. И. Тимоѣева сводится къ слѣдующимъ четыремъ основнымъ положеніямъ:

1) *всѣ согласные звуки нужно произносить быстро, почти мгновенно, тихо, шепотомъ, они должны какъ бы срываться съ устъ легко, безъ всякаго напряженія;*

2) *всѣ гласные звуки нужно произносить достаточно громко и тоже быстро;*

3) *для произнесѣнія всѣхъ открытыхъ слоговъ, напр. МА (МУ, МИ и т. д.) можно рекомендовать такой приемъ: посмотрите на обѣ буквы; приготовьтесь проанонсировать звукъ м и думайте при этомъ о слѣдующемъ звукѣ а, затѣмъ произнесите звукъ а сейчасъ же, какъ только начнете раскрывать ротъ и произносить звукъ м; оба звука произнесите быстро; первый звукъ м произнесите какъ можно тише и шепотомъ, а второй звукъ а громко;*

4) *въ затруднительныхъ случаяхъ, особенно на первыхъ урокахъ, рекомендуется для полученія быстрого звукослынія по буквамъ въ открытыхъ слогахъ (ма, ба, са,) такое устное упражненіе¹⁾: „Произносить два одинаковыхъ гласныхъ звука такъ: первый тихо, едва слышно и быстро, а второй громче и чуть протяжнѣе, т. е., по формѣ: аА, уУ, иИ и т. д. Затѣмъ между этими буквами вставляють*

¹⁾ Въ закрытыхъ слогахъ звукослыніе не представляетъ никакихъ затрудненій (ам, ас, ар).

ТАБЛИЦА V.

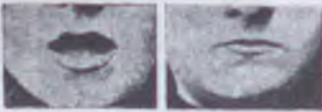
(Къ стр. 61).



а А



м М



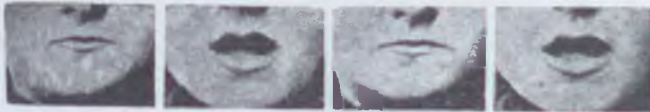
а

м



м

а



м

а

м

а

м



м



ма-ма

мама

[Faint, illegible text block]

[Faint, illegible text block]

[Faint, illegible text block]

[Faint, illegible text block]

ТАБЛИЦА VI.

(Къ стр. 61).



р Р



Пиво в



Пава в



букву любого согласнаго звука, напр., с, и предлагаютъ ребенку произносить первый гласный звукъ едва слышно и быстро, второй согласный звукъ чуть-чуть слышнѣе и тоже быстро, а послѣдній гласный звукъ достаточно громко и чуть протяжнѣе, т. е., по формулѣ: асА, усУ, исИ и т. д. Сначала ребенокъ долженъ произносить всѣ эти звуки по общему темпу сравнительно медленно, а затѣмъ постепенно все быстрѣе. Какъ только ребенокъ начнетъ произносить первые два звука тихо, нѣжно и быстро, а послѣдній—громко и чуть протяжнѣе, сейчасъ же послышится открытый слогъ сА (сУ, сИ и т. д.)¹⁾.

„Азбука“ М. И. Тимоѣева состоитъ изъ трехъ частей: первая, исчерпывающая весь алфавитъ, включаетъ въ себѣ сочетанія одного согласнаго съ гласнымъ, вторая—сочетанія двухъ и болѣе согласныхъ съ гласнымъ въ послѣдовательномъ порядкѣ по степени легкости произнесенія, третья—разсказы.

На первыхъ порахъ даются картинки съ изображеніемъ видимой артикуляціи (см. табл. V)¹⁾.

При отдѣльныхъ буквахъ тоже помѣщаются картинки, названія которыхъ или начинаются съ изучаемой буквы, или кончаются ею (см. табл. VI).

Есть и такіе рисунки, которые замѣняютъ слова (см. табл. VI).

Рисунки не всегда подходящи для народной школы, но въ общемъ очень хороши. Къ сожалѣнію, мало связанныхъ статей.

Обученіе письму идетъ одновременно съ чтеніемъ.

Методъ М. И. Тимоѣева не является вполнѣ самостоятельнымъ, да онъ и не выдаетъ его за таковой. Это измѣненный, а главное—упрощенный *фонетическій* методъ (отвлеченный), который мы видѣли уже у Шпизера. Этотъ методъ въ настоящее время въ Германіи довольно распространенъ, и А. Музыченко, много поработавшій надъ изученіемъ школьнаго дѣла въ Германіи, говоритъ, что „захватываетъ онъ дѣтей необыкновенно... На урокахъ они проявили пылливость, радость, живость и возбужденный интересъ, а отсюда и цѣнный родъ вниманія. Ничего не приходится брать памятью, такъ какъ усвоеніе происходитъ прочно, благодаря дѣйствию на органы зрѣнія, слуха и осязанія одновременно“²⁾.

Во всякомъ случаѣ, книги г. Тимоѣева, излагающія теорію, можно рекомендовать учителямъ. Авторъ, видимо, много, серьезно и съ увлеченіемъ работалъ. Брошюра „Естественный звуковой методъ“ составлена очень обстоятельно, и отчетливо выясняетъ психофизиологическія основы процесса чтенія. Въ ней даются свѣдѣнія, необходимыя для всякаго учителя начальной школы. Методическое руководство „Какъ учить читать“ можетъ служить хорошимъ путеводителемъ для работы по „Азбукѣ“.

Отдѣльныя указанія Тимоѣева принесутъ пользу учителю и въ томъ случаѣ, если онъ работаетъ по какому-либо другому звуковому способу²⁾.

¹⁾ Эти изображенія даются Тимоѣевымъ и на отдѣльныхъ таблицахъ (разм. 15×22 см.) для звуковъ а, м (п, б), у, ш (ж), и, ф (в), о.

²⁾ По поводу метода Тимоѣева проф. Н. М. Каринскій дѣлаетъ слѣдующее замѣчаніе: „Видимыя артикуляціи звуковъ далеко не достаточны для произнесенія звуковъ, а изученіе съ дѣтьми фзіологін звука до обученія ихъ грамотѣ представляется мало желательнымъ“ („Ж. М. Н. П.“, июнь 1913 г.).

В. Н. Пановъ и Н. И. Соколовъ. 1. Букварь „Охота пуще неволи“ Почти самоучитель. Новый легчайшій путь къ обученію грамотѣ и къ общему развитію (самодѣятельности, наблюдательности, творчества)... М. 1909. Ц. 40 к. (въ папкѣ).

2. Методическія указанія къ букварю „Охота пуще неволи“. Изд. 2-е. М. 1911. Ц. 20 к.

3. Наиболье легкій путь къ обученію грамотѣ и всестороннему развитію. М. 1912. Ц. 65 к.

Болѣе, чѣмъ нескромное заглавіе букваря гг. Панова и Соколова какъ-то не вяжется съ ихъ заявленіемъ, напечатаннымъ на обложкѣ: „Опуская естъ иронію фразы, которая можно найти въ началѣ почти каждою букваря“ и т. д.

Методъ гг. Панова и Соколова, являющійся „новостью“, какъ они заявляютъ въ изданіи букваря 1912 г.¹⁾, изложенъ въ книгѣ «Наиболье легкій путь», которая представляетъ собою „сводъ есъхъ рефератовъ и лекцій, читанныхъ авторами въ Москвѣ, Петербургѣ, Харьковѣ, Херсонѣ, Тулѣ и др. городахъ“. Такъ напечатано на обложкѣ.

На обложкѣ азбуки изданія 1912 г. (раньше этого не было), авторы называютъ свой методъ «корневымъ». Дѣйствительно, такого названія еще не бывало, и безынтересно уяснить, что разумѣется подъ этимъ терминомъ. Отвѣтъ на это даетъ книга: „Наиболье легкій путь“.

Къ аналитическому методу авторы относятся пренебрежительно и рѣшительно заявляютъ, что онъ „долженъ быть отброшенъ, какъ диссонансъ въ гармоніи дѣтской жизни“. Чтобы опредѣлить, какой методъ обученія чтенію лучшій, наиболье подходящий къ дѣтской природѣ, они бросаютъ „бѣглый взглядъ на историческій ходъ развитія языка вообще“ и стремятся „прослѣдить послѣдовательный ходъ обогащенія ребенка запасомъ словъ и пользованія ими“. Эта немаловажная задача смѣло рѣшается на полурота страничкахъ разгонистаго шрифта такими филологическими и психологическими соображеніями, которыя должны привести въ недоумѣніе всякаго, получившаго хотя бы самое скромное филологическое образованіе²⁾. Сами авторы, по видимому, не особенно вѣрятъ въ силу этихъ соображеній и потому подкрѣпляютъ ихъ анекдотами изъ личной репетиторской практики³⁾.

¹⁾ Кстати сказать, въ этомъ изданіи реклама на обложкѣ кончается словами: „почти самоучитель“. Очевидно, составителямъ дали понять всю неумѣстность дальнѣйшихъ словъ, напоминающихъ типичныя объявленія въ газетахъ о разныя необыкновенныхъ изобрѣтеніяхъ.

²⁾ Вотъ какіе поклоны взводятся на современную науку сравнительнаго языковѣднія: „Она говорить, что рѣчь первобытнаго человѣка была односложна, подкрѣплялась мимикой и жестами и состояла изъ корней по преимуществу звукоподражательныхъ. При дальнѣйшемъ развитіи и развѣтвленіи рода человѣческаго и рѣчь его усложнялась и развивалась въ различныхъ направленіяхъ. Одни изъ языковъ такъ и остались корневыми, другіе стали образовывать новыя слова при помощи сложенія двухъ корней, у третьихъ конечный корень, потерявъ собственное значеніе, обратился въ окончаніе. При дальнѣйшемъ развитіи нѣкоторыхъ языковъ появились наращенія въ видѣ приставокъ, суффиксовъ, въ сліяніи съ ними видоизмѣнялся основной корень и т. д.“.

³⁾ Вотъ примѣры: „Въ бытность мою репетиторомъ въ семьѣ г. М.“, рассказываетъ одинъ изъ авторовъ, „я шелъ разъ по улицѣ съ 5-лѣтнимъ Колей, братомъ моего ученика, и едва успѣвалъ отвѣчать на его вопросы, ко-

Отмѣчая дальше, что „элементъ устной и письменной рѣчи есть *корень*, а не слогъ“, авторы показываютъ, что они: 1) не различаютъ двухъ понятій, ничего между собою общаго не имѣющихъ, — „слогъ“ и „морфологическій элементъ слова“, а потому, конечно, и не представляютъ, что и *корень* и *слогъ* могутъ разсматриваться, какъ *элементы* слова; 2) не имѣютъ даже простѣйшихъ свѣдѣній о научномъ терминѣ „*корень*“¹⁾. Поэтому авторамъ и приходится прибѣгать къ фразамъ въ родѣ слѣдующей: „Основными элементами можно называть только тѣ кирпичики, изъ которыхъ складывается зданіе, слово же сложилось въ историческомъ своемъ образованіи изъ корней, а не безсмысленныхъ слоговъ“.

Далѣе авторы примѣняютъ свои свѣдѣнія къ методикѣ обученія чтенію и говорятъ, что „въ первую голову, при быстротѣ чтенія, глазъ схватываетъ начало и центръ каждаго слова (т. е., приста-

торами онъ буквально засыпалъ меня... „Это что такое?“—это *пекарня*: здѣсь пекутъ хлѣбъ.—„А это что?“—А здѣсь, видишь ли, дѣлають и почиваютъ часы.—„Ага! такъ это значитъ *цесарня*“, догадался мой юный собесѣдникъ.— Другой любопытный случай привелось мнѣ наблюдать въ семьѣ д-ра К. Тамъ я тоже былъ репетиторомъ. Уѣхавши отъ нихъ на лѣтнія каникулы безбородымъ студентомъ въ деревню, я за лѣтніе мѣсяцы отпустилъ себѣ порядочную бороду и въ такомъ видѣ вернулся къ своимъ ученикамъ. Шестилѣтняя ученица моя, послѣ первыхъ привѣтствій, бросилась къ своей матери съ веселымъ крикомъ: „Мамочка, какъ *Вл. Н. побородьль*“.

Всякій, кто имѣлъ дѣло съ дѣтьми, могъ бы привести тысячи подобныхъ примѣровъ, не снабжая ихъ сомнительными разсказами, да и самъ авторъ анекдотовъ признаетъ, „что подобное же наблюденіе можетъ сдѣлать всякій, кому только не лѣнь“. Но никому въ голову не придетъ этимъ доказывать, что „дѣтя демонстрируетъ развитіе рѣчи всего человѣчества“ и что обогащеніе языка дѣтяти «идетъ не безсознательно, а съ какой-то внутренней работой мысли“.

1) Позволю привести популярныя свѣдѣнія о „корнѣ“, которыя даетъ въ своей извѣстной лекціи „О преподаваніи грамматики русскаго языка“ академикъ *Ф. Ф. Фортунатовъ*: „Научное языковѣдніе, разсматривая грамматическій составъ словъ въ языкахъ индоевропейскихъ, къ которымъ принадлежатъ и нашъ, русскій языкъ, говоритъ, между прочимъ, о корняхъ словъ, а *подъ корнями словъ понимаются въ науку неизпроизводныя основы существовавшія въ древнѣйшія, доступныя для изслѣдованія, эпохи жизни даннаго языка или данной семьи языковъ, т. е., по отношенію къ индоевропейскимъ языкамъ корнями словъ называются тѣ неизпроизводныя основы, какія языковѣдніе открываетъ въ общеиндоевропейскомъ языкѣ въ послѣднюю эпоху его жизни передъ распаденіемъ на отдѣльные языки; при этомъ, однако, не было бы никакого основанія предполагать, будто эти извѣстные намъ индоевропейскіе корни словъ съ самаго начала были въ словахъ неизпроизводными основами, а, напротивъ, надо думать, что и они, подобно многимъ неизпроизводнымъ основамъ словъ въ позднѣйшей жизни отдѣльныхъ индоевропейскихъ языковъ, представляютъ собою результатъ разнородныхъ измѣненій въ составѣ словъ... Изъ словъ современнаго русскаго языка, безъ знанія исторіи этихъ словъ, нельзя извлекать какіе-то ихъ корни.“ („Труды перваго съѣзда препод. рус. яз. въ военно-уч. зав.“. Спб. 1904).*

вочный корень и основной)“, что „бѣглость, правильность, сознательность и самая выразительность чтенія зависятъ, главнымъ образомъ, оттого, въ какой мѣрѣ читающей успѣваетъ *схватывать корни словъ*“.

Любопытнѣе всего, что въ дальнѣйшемъ изложеніи своего „метода“ гг. Пановъ и Соколовъ забываютъ о своей филологической теоріи, и методъ ихъ становится самымъ обыкновеннымъ. Выдѣленіе звука *по концу слова*, которому авторы придаютъ такое значеніе, что видятъ въ немъ „законъ, пользуясь которымъ ребенокъ могъ бы самъ совершать новыя открытія въ азбукѣ“, извѣстно школь уже около ста лѣтъ. Такъ же давно извѣстно и остальное.

Самый букварь съ вѣшной стороны изданъ хорошо, и имъ можно пользоваться, какъ сотней другихъ.

Въ изданіи 1912 г. букварь имѣетъ раскрашенныя картинки, но почти всѣ онѣ очень аляповаты, и только удорожаютъ изданіе (50 к. безъ папки), безъ того не дешевое. Однако и тутъ авторы не обошлись безъ рекламы. Вотъ что они пишутъ: „Если обратить вниманіе на то, что съ приобрѣтеніемъ этого букваря почти отпадаетъ необходимость въ приобрѣтеніи стѣнныхъ наглядныхъ картинъ, то мы съ полнымъ правомъ, думаемъ намъ, можемъ сказать: *наконецъ-то* и для сельской школы, небогатой матеріальными средствами, удалось намъ дать въ руки ребенку *первую* хорошую книжку. И пусть она, оправдывая свой девизъ „Охъта пуще неволи“, незамѣтно и сладко будетъ приневоливать малыша къ обученію грамотѣ и дальнѣйшему самообразованію“¹⁾.

Я удѣлилъ такъ много мѣста „трудямъ“ гг. Панова и Соколова потому, что въ нихъ есть нѣчто *типичное* для нашего времени: всякій, кто слѣдитъ за педагогической литературой для начальной школы, не можетъ этого не замѣчать и, если и остановился съ исключительнымъ вниманіемъ на гг. Пановѣ и Соколовѣ, а не другихъ, то только вслѣдствіе особой яркости ихъ рекламы.

И повидимому, подобная реклама имѣетъ успѣхъ: по крайней мѣрѣ, на обложкѣ составители пишутъ, что за три года они продали 200.000 экземпляровъ.

Пусть молодые учителя на поддаются гипнозу рекламы и съ меньшей довѣрчивостью, но съ большимъ вниманіемъ и углубленіемъ относятся къ тому, что появляется на книжномъ рынкѣ. Не надо забывать, что *ни одинъ изъ нашихъ серьезныхъ педагоговъ, которыми мы по справедливости гордимся, не прибѣгалъ къ подобнымъ приемамъ*. Наша учительская молодежь должна научиться отличать педагогическую недобросовѣстность отъ серьезной мысли. Это особенно важно теперь, когда русская школа начинаетъ расти. И чѣмъ шире распространится обще-научное и специально-педагогическое образованіе нашихъ учителей, тѣмъ, конечно, менѣе будетъ возможности имѣть успѣхъ при помощи крикливой рекламы²⁾.

¹⁾ Курсивъ, конечно, авторовъ.

²⁾ Для ознакомленія съ различными существующими пособиями по обученію элементарной грамотѣ можно указать брошюру Г. Г. Тумина „Объ азбукахъ и букваряхъ“. Спб. 1911, вып. первый. Ц. 35 коп.

Грамматика.

Одинъ изъ извѣстныхъ русскихъ ученыхъ, академикъ А. И. Соболевскій, начиная въ университетѣ курсъ по историческому синтаксису, обыкновенно говорилъ: „Извѣстно по опыту, какъ труденъ такъ называемый синтаксическій разборъ, какъ много въ немъ произвольнаго и спорнаго. Едва ли найдутся двѣ учебныя грамматики, которыя были бы согласны не только въ мелочахъ, но и въ важномъ: дѣло доходить до того, что слово, считаемое въ одной грамматикѣ подлежащимъ, въ другой—признается за дополнение. Едва ли найдутся два преподавателя, которые бы поставили другъ другу за синтаксическій разборъ отмѣтку выше удовлетворительной: что для одного вѣрно, то для другого ошибочно, и наоборотъ“¹⁾.

Разногласида въ грамматическомъ ученіи.

А. И. Соболевскій имѣлъ въ виду разногласицу въ синтаксисѣ, однако значительная разногласица наблюдается и въ этимологiи. Еще счастье преподавателей русскаго языка, что ученики большею частью не интересуются грамматикой, но найдись въ классѣ смысленный, любознательный, рѣзвый и не утратившій чутья къ живой русской рѣчи ученикъ, схотникъ задавать вдумчивые вопросы,—и любой учитель сталъ бы неизбежно втушникъ.

Л. Толстой въ одномъ изъ своихъ педагогическихъ сочиненій писалъ: „Грамматика, которую мы знаемъ, совсѣмъ не та, какаѣ нужна учащимся, и въ этомъ обычаѣ преподаванія грамматики есть какое-то большое историческое недоразумѣніе“²⁾. Нашъ писатель былъ глубоко правъ. Дѣйствительно, въ составѣ и преподаваніи нашей грамматики въ теченіе вѣковъ образовался рядъ наслоеній, происхожденіе и смыслъ которыхъ теперь совершенно забыты. Вотъ,

¹⁾ Цитирую по нашимъ студенческимъ запискамъ.

²⁾ IV т. сочиненій Л. Толстого, статья „Яснополянская школа за ноябрь и декабрь мѣсяцы“.

почему и въ этомъ отдѣлѣ преподаванія родного языка для установленія правильныхъ точекъ зрѣнія необходимо обратиться къ исторіи ¹⁾).

Грамматическій анализъ языка въ Европѣ начался еще въ глубокой древности, въ Греціи и Римѣ.

Начало
грамматического
анализа.

Терминъ „грамматика“ понимался, впрочемъ, шире, чѣмъ теперь. Подъ нимъ разумѣли и грамматическую классификацію словъ, и орфографію, и синониміку, и отчасти даже то, что входитъ у насъ въ такъ называемую „теорію словесности“. Въ этомъ отношеніи большой интересъ представляютъ разсужденія знаменитаго римскаго ритора Марка Фабія Квинтиліана (35—118 г. по Р. Х.). Онъ дѣлилъ грамматику на двѣ части: первая должна ознакомить учениковъ съ „правильнымъ способомъ выражать мысли словомъ“, вторая имѣетъ цѣлью дать руководство для чтенія стихотворцевъ. Поэтому, по мнѣнію Квинтиліана, при изученіи грамматики необходимо знаніе музыки (для анализа стихотворныхъ размѣровъ) и философіи. Грамматикѣ начинали учить сейчасъ же послѣ приобрѣтенія навыковъ въ бѣгломъ чтеніи и письмѣ.

Уже въ ту далекую эпоху содалась извѣстная грамматическая схема и выработались основы грамматической терминологіи—ученіе о подлежащемъ и сказуемомъ, о частяхъ рѣчи, названія падежей, временъ, залоговъ, наклоненій и т. д. При этомъ замѣчается любопытное явленіе: грамматическая классификація начинаетъ очень быстро усложняться и запутываться. Количество правилъ и исключеній становится огромнымъ, и въ примѣненіи къ школѣ грамматика, видимо, вызываетъ нѣкоторые протесты. По крайней мѣрѣ, Квинтиліанъ говоритъ о легкомыслии тѣхъ, которые находятъ грамматику *маловажной* и *сухой*. Правда, онъ самъ признаетъ, что не слѣдуетъ „углубляться въ мелочныя, скуку наводящія тонкости, которыя даютъ разумъ“, но считаетъ, что „въ грамматикѣ вредно только то, что излишне“, и въ восторженныхъ выраженіяхъ указываетъ на ея значеніе:

¹⁾ Желаящимъ подробнѣе ознакомиться съ историческими вопросами, затронутыми въ этомъ отдѣлѣ, могу указать на мое специальное изслѣдованіе „Историко-теоретическія основы современной методики грамматики“, которое печаталось въ „Журн. мин. народн. проsv.“, начиная съ 1910 г. и которое въ скоромъ времени выйдетъ отдѣльно.

„Грамматика,—пишетъ онъ,—цужна для дѣтей, пріятна для старцевъ, въ уединеніи нѣжная спутница“.

Греко-римское грамматическое преданіе было унаслѣдовано Западной Европой, создало тамъ почву для первыхъ грамматическихъ изслѣдованій новыхъ языковъ, а затѣмъ перешло и къ намъ.

Богатство греко-римской терминологіи и сложная, искусная классификація привели къ рабскому подражанію древнимъ грамматикамъ, такъ что нерѣдко явленія языка подгонялись подъ выработанные греко-римской школой термины, хотя сплошь да рядомъ были имъ совершенно чужды.

Наиболѣе раннимъ источникомъ элементарныхъ грамматическихъ разсужденій на славянской почвѣ было предисловіе Іоанна, экзарха болгарскаго, къ переводу богословія Іоанна Дамаскина, гдѣ говорится о нѣкоторыхъ отличіяхъ славянскаго языка отъ греческаго ¹⁾. Кромѣ того, въ славянскомъ мірѣ было широко извѣстно сочиненіе, приписываемое Іоанну Дамаскину: „Книга философская о осмихъ частяхъ слова“.

Источники
грамматическихъ
разсужденій на
славянской
почвѣ.

Самые ранніе русскіе списки этой грамматики, дошедшіе до насъ, относятся къ XV вѣку. Въ виду того, что она пользовалась необычайно широкимъ распространеніемъ и оказала сильное вліяніе на первыя русскія грамматики, содержаніе ея представляетъ для насъ значительный интересъ. Перечисленіе частей рѣчи въ этой книгѣ и вся терминологія представляютъ собою буквальный переводъ съ греческаго. Частей рѣчи насчитывается восемь: 1) имя; 2) рѣчь (нашъ глаголь); 3) причастіе; 4) различіе (т. е., членъ, опредѣляющій родъ); 5) мѣстоименіе; 6) предлогъ; 7) нарѣчіе; 8) союзъ. Стоитъ только сравнить съ этими названіями греческія, чтобы убѣдиться въ полной ихъ тождественности ²⁾.

Падежей тоже соотвѣтственно греческому языку насчи-

¹⁾ Это разсужденіе встрѣчается въ многочисленныхъ рукописяхъ XVI—XVII вѣковъ.

²⁾ *Имя* — ὄνομα, *рѣчь* — ῥήμα, *причастіе* — μετοχή, *иместоименіе* — ἀντωνομία, *предлогъ* — πρόθεσις, *нарѣчіе* — ἐπίρρημα, *союзъ* — σύνδεσμος, *различіе* (членъ) ἄρθρον.

тывается только пять: ни творительнаго, ни предложнаго падежей нѣтъ ¹⁾).

Наибольшую трудность представлялъ глаголь, и, хотя авторъ отличалъ уже въ глаголь *изложенія* (т. е., наши *наклоненія*), *залог*, *времена*, *числа* и *лица*, однако не могъ, очевидно, найти полной аналогіи между греческимъ и славянскимъ языками. Поэтому, указывая на нѣкоторыя времена, онъ совсѣмъ не приводитъ примѣровъ, а попросту замѣчаетъ, что они „языку непріятнѣ“.

Вліяніе этой грамматики на первые наши учебники не подлежить сомнѣнію. Въ ней много непоследовательности и прямыхъ противорѣчій, но она представляетъ собою зерно, изъ котораго въ скоромъ времени суждено было развиваться русской школьной грамматикѣ.

Правда, объ учебныхъ предметахъ говорится въ старыхъ памятникахъ глухо: „наученъ бысть грамотѣ и всякому благочестивому обычаю“, „извыче божественное писаніе“, „извыче книжное ученіе“—вотъ выраженія, которыми характеризуются грамотники.

¹⁾ Образецъ склоненія дается въ такой схемѣ:

<i>Единственное число.</i>			
<i>Падежи.</i>	<i>Мужеск. рода.</i>	<i>Женск. рода.</i>	<i>Средн. рода.</i>
Права (именит.)	человѣкъ	жена	естество
Родна (родит.)	человѣковъ	женина	естествово
Виновна (винит.)	человѣка	жену	естества
Дателна (дательн.)	человѣку	женѣ	естеству
Звателна (звательн.)	о человѣче!	о жено!	о естество!
<i>Множественное число.</i>			
Права	человѣци	жены	естества
Родна	человѣкъ	женѣ	естества
Виновна	человѣкы	жены	естества
Дателна	человѣкомъ	женамъ	естествомъ
Звателна	о человѣци!	о жены!	о естества!
<i>Двойственное число.</i>			
Права, виновна	человѣка	женѣ	естества
Родна	человѣку	женинѣ	естеству
Дателна	человѣкома	женама	естествома
Звателна	о человѣка!	о женѣ!	о естества!

Изъ этой таблицы ясно, что составитель первой славянской грамматики слѣпо слѣдовалъ своему образцу и не задумался родительный падежъ существительнаго *человѣка* замѣнить прилагательнымъ *человѣковъ*, такъ какъ греческій родит. пад. существительнаго можно было перевести и прилагательнымъ

Кругъ
учебныхъ
предметовъ
въ древней
Руси.

Однако въ „Стоглавѣ“ уже находимъ нѣкоторыя данныя о преподаваніи въ древнерусскихъ школахъ до XV—XVI вѣковъ: „А преже сего училища бывали въ Россійскомъ царствіи на Москвѣ и въ великомъ Новѣградѣ и по инымъ градомъ многіе грамотъ, писати и пѣти и чести учили“. Слѣдовательно, было только чтеніе, письмо, пѣніе и, вѣроятно, первоначальный счетъ. Въ школахъ давалась элементарная грамотность, а книжники, начетчики образовывались самоучкой. „Аѳинейски премудрости“, т. е. „философію, риторію и всю грамматикію“, если и изучали, то немногіе, исключительно выдающіеся люди.

Грамматика до конца XVI столѣтія не входила въ кругъ предметовъ обученія, да въ ней и не было особой необходимости.

При мучительно медленныхъ способахъ обученія грамотѣ много времени нужно было потратить на усвоеніе процесса бѣлаго чтенія и письма. Остальное предоставлялось личнымъ вкусамъ человѣка, овладѣвшаго элементарнымъ орудіемъ для пріобрѣтенія книжныхъ знаній.

При обученіи письму, конечно, преподавали орфографію, но по своему характеру это преподаваніе не нуждалось въ грамматическихъ свѣдѣніяхъ, кромѣ развѣ ученія о родахъ и числахъ.

Орфографическія правила были несложны и касались, главнымъ образомъ, написанія *простого* или „покрытаго“ „подъ взметомъ“. Основаніемъ для всѣхъ правилъ такого рода были, между прочимъ, и соображенія морально-религіозныя: „что покрыто пишется, то свято“. Поэтому все доброе, божественное, не враждебное вѣрѣ почиталось на письмѣ „взметомъ и покрытіемъ“, противоположно писалось просто, „складомъ“. Такъ, напр., св. ангеловъ, св. апостоловъ, Св. Духа, Христа-Бога рекомендовалось писать „подъ взметомъ“ *агггахъ, аплахъ, духъ, христосъ*. Враговъ же Христа, разныхъ „христовъ“ (антихриста, лжехриста), „епископовъ несвященныхъ“ и т. п. необходимо было писать „складомъ“. Русскихъ благочестивыхъ князей и княгинь, какъ живыхъ, такъ и умершихъ, требовалось писать „подъ взметомъ“, князьямъ же языческимъ или жидовскимъ такой почести не полагалось.

Эти правила являлись главными. Немногочисленныя остальныя касались постановки ударенія, употребленія ѳнты

и ферта, родовыхъ окончаній, причастій, согласованія въ числѣ и т. п. Нарушеніе главныхъ правилъ разсматривалось не только какъ безграмотность, но и какъ грѣховный поступокъ. Поэтому предлагалось „прилежно“ смотрѣть въ сборники орфографическихъ указаній, чтобы не смѣшать того, чего нельзя было смѣшивать: „Господа ради не смѣшай несмѣсная“, обращались къ пишущимъ составители сборниковъ.

Появленіе преподаванія грамматики на Руси.

Но если до XVI вѣка въ грамматикѣ не нуждались, то съ XVI въ югозападной Руси она уже несомнѣнно стала преподаваться и даже въ значительномъ объемѣ. Конечно, здѣсь и раньше, благодаря близости къ Польшѣ и Западной Европѣ, были истинно образованные люди, для которыхъ научное по тогдашнимъ возрѣніямъ знаніе было болѣе или менѣе доступно. Въ этомъ отношеніи югозападная Русь шла впереди сѣверовосточной. Однако расширеніе круга предметовъ общаго школьнаго образованія явилось здѣсь результатомъ не отвлеченно-теоретическихъ стремленій, а было вызвано насущными потребностями текущей жизни.

Къ сознанію необходимости широкаго образованія привели, съ одной стороны—успѣхъ блестящей іезуитской пропаганды, съ другой—унія. На православную вѣру и русскій языкъ ¹⁾ надвигалась гроза.

Если опасность грозила, главнымъ образомъ, со стороны іезуитскихъ школъ, въ которыя по необходимости, за отсутствіемъ русскихъ училищъ, поступала русская молодежь, то, очевидно, нужно было приняться за организацію общаго образованія на основѣ русской народности и православной

¹⁾ Югозападная русская рѣчь уже съ XV вѣка была полна полонизмовъ. Приведу примѣръ изъ одной полемиической статьи, направленной противъ польско-католическаго вліянія: „Велии много“, читаемъ въ этомъ любопытномъ документѣ, „зашкодило панству Рускому, же не могли школь и науку досполнитыхъ розширять, и оныхъ не фундовано: бо коли бы были науку мѣли, тогда бы за невѣдомостью своею не пришли до таковыя погибели“. А погибель заключалась въ томъ, что русскіе православные люди „не маючи своихъ наукъ, у науки Римскіе своѣ дѣти давати почали, которые въ науками и вѣры ихъ навикли, и такъ по малу-малу науками своѣми все паньство Руское до вѣры Римской привели, ижъ потомкове княжатъ Рускихъ въ вѣры православной на Римскую выкрестилися, и назвиска и имена собѣ поотмѣняли, яко бы николи не зналися быти потомками благочестивыхъ прародителей своихъ“.

вѣры. Но для этого слѣдовало стать въ дѣлѣ просвѣщенія вровень съ іезуитами. Вотъ, почему образовавшіеся братства начали основывать школы, отправляли молодыхъ людей на Западъ, стремились поднять школьныя программы, чтобы онѣ не оказывались ниже іезуитскихъ. А такъ какъ грамматика лежала въ основѣ преподаванія въ іезуитскихъ школахъ, то вполне естественно, что она заняла почетное мѣсто и въ братскихъ училищахъ.

На новыя потребности откликнулись образованные люди, и вскорѣ одна за другой начинаютъ появляться славянскія грамматики, въ томъ числѣ и знаменитая грамматика Мелетія Смотрицкаго. Знаменательно, что *первой печатной* грамматикой славянскаго языка оказалось то сочиненіе, которое было упомянуто выше,— „Книга философская о осмихъ частѣхъ слова“. Очевидно, авторитетъ ея стоялъ очень высоко.

Къ концу XV и началу XVI вѣка отсутствіе образованія дало себя сильно почувствовать и въ сѣверовосточной Руси: явилось церковное нестроеніе, искаженіе богослужебныхъ книгъ и книгъ священнаго писанія ¹⁾). Вотъ, почему уже со второй половины XV вѣка замѣчается въ Новгородѣ переводческая дѣятельность, вызванная рядомъ практическихъ житейскихъ задачъ. Ересь жидовствующихъ заставила не только озаботиться полнымъ кодексомъ библейскихъ книгъ на церковно-славянскомъ языкѣ, но и переводить различныя иностранныя книги противъ евреевъ.

Приглашеніе правительствомъ въ Москву ученаго инока Святой Горы, Максима Грека, также должно было сыграть видную роль какъ въ дѣлѣ распространенія просвѣщенія, такъ и въ самомъ взглядѣ на кругъ образовательныхъ предметовъ. Московскіе книжные люди увидѣли передъ собой въ лицѣ Максима Грека знатока богословія и свѣтскихъ наукъ. Недаромъ про него говорили: „Словеснаго любомудрія зѣло преисполненъ, священныя же философіи до конца навывкъ“.

Знакомство Максима Грека съ грамматикой, риторикой, диалектикой, съ греческой и римской литературой, съ гре-

Значеніе
Максима
Грека въ
дѣлѣ увле-
ченія грам-
матикой.

¹⁾ Когда послѣ Стоглаваго собора приступили къ пересмотру книгъ, то оказалось, что „малы обрѣтошася потребніи, прочіи же вси разслабни отъ переписующихъ, ненаученныхъ сушихъ и неискусныхъ въ разумѣ“.

ческой философіей создало благопріятную почву для восторженнаго удивленія и подражанія. Къ тому же Максимъ Грекъ былъ отличнымъ пропагандистомъ и многихъ успѣлъ убѣдить, что свѣтскія науки могутъ способствовать утвержденію благочестія и христіанской вѣры и что изученіе древнихъ языческихъ писателей не противорѣчитъ священному писанію. Хотя въ свѣтскихъ наукахъ есть „лжа и нечистота“, но отъ нихъ всегда возможно уберечься.

Максимъ Грекъ не написалъ полной грамматики, но его перу принадлежитъ рядъ статей, затрагивающихъ различныя грамматическія темы. Широкое распространеніе этихъ статей свидѣтельствуетъ объ интересѣ, который онѣ возбуждали. О томъ же говорить и обиліе грамматическихъ разсужденій, появившихся въ рукописныхъ сборникахъ съ XVI столѣтія. На Максима въ старину ссылались, какъ на авторитетъ въ области грамматическихъ вопросовъ. И надо отдать справедливость, онъ съ замѣчательнымъ искусствомъ умѣлъ показать русскимъ значеніе грамматики: „Грамматика есть ученіе зѣло хитро у Еллинѣхъ,—читаемъ въ одной его статьѣ.—То бо есть начало входа иже къ философіи, и сего ради немощно есть малыми рѣчами и на мало время разумѣти силу ея, но надобѣтъ седѣти у учителя добраго годъ равень упразнившемуся отъ всѣхъ житейскихъ плицъ и печалехъ и любити трезвеніе всегда и воздержатися отъ всякаго покоя и угоженія гортаннаго, и сна, и винопитія. И ученіе то у насъ, у грековъ, хитро зѣло, а не и у васъ. Занеже у насъ философи были изъ начала велики и премудри и составили себѣ вѣщаніе зѣло преухищрено и преукрашено пословицами, неудобъ разумѣваемыми намъ, грекомъ. Сего ради требуемъ мы, греки, долго сѣдѣти у учителя добраго и учиться со многымъ трудомъ и біеніемъ, доколѣ видеть въ умъ нашъ“.

Такими рѣчами затрагивалось національное самолюбіе и естественно рождалось стремленіе стать вровень съ греками. Вотъ, почему со времени Максима Грека общая грамматика вводится въ нѣкоторыя школы, какъ учебный предметъ. Ее изучали даже „ученицы новоначальнии по азбукѣ, зане основаніе есть первое и подошва хитрости грамматичной, а грамматика—основаніе и подошва всѣмъ свободнымъ хитростямъ“.

Къ XVII вѣку сознаніе необходимости грамматической

подготовки настолько укрѣпилось въ Московской Руси, что незнакомство съ грамматикой считалось уже признакомъ невѣжества. Царская грамота 1616 года разрѣшаетъ заниматься исправленіемъ требника исключительно тѣмъ старцамъ Троицкой лавры, которые не только „подлинно и достохвально извѣстны книжному ученію“, но и „грамматику и риторію умѣютъ“. Справщики книгъ въ спорахъ между собой упрекаютъ другъ друга, что „не знаютъ, кои въ азбуцѣ письма гласная и согласная и дwoегласная, а еже осмь частей слова разумѣти и къ симъ пристоящая, сирѣчь роды и числа и времена и лица, званія же и залогы, то имъ ниже на разумъ всхаживало“.

Югозападная Русь также оказала влияніе въ этомъ направленіи, и, напримѣръ, въ 1648 году въ Москвѣ была переиздана грамматика Смотрицкаго съ дополненіями и поправками. Въ цѣляхъ успѣха издатели снабдили ее вступительными статьями, представляющими собою извлеченіе изъ сочиненій Максима Грека.

Грамматическій матеріалъ какъ на юго-западѣ, такъ и на сѣверо-востокѣ очень быстро начинаетъ увеличиваться, усложняться и запутываться.

Содержаніе грамматикъ этой эпохи опредѣляется четырьмя частями: 1) *правописаніемъ*, 2) *припѣваніемъ* (просодіей, т. е., ученіемъ объ удареніяхъ), 3) *правословіемъ* (этимологіей) и 4) *сочиненіемъ* (синтаксисомъ).

Мало-по-малу, однако, въ привычную греко-римскую грамматическую схему вторгается новый элементъ, показывающій, что составители уже смутно стали чувствовать опасность полнаго рабства передъ чуждой грамматикой: такъ Лаврентій Зизаній ввелъ *творительный* падежъ, Смотрицкій—*сказательный* (т. е., нашъ *предложный*) и т. п.

Живучесть составленной въ это время терминологіи оказалась поразительной, и, напр., влияніе Смотрицкаго чувствуется даже въ современныхъ школьныхъ грамматикахъ, сохранившихъ „преданья старины глубокой“.

Грамматика проходила не только въ школахъ высшаго типа; и „новоначальные ученики“ должны были имѣть довольно значительный запасъ грамматическихъ знаній, которія имъ сообщались послѣ изученія азбуки. Объ этомъ мы можемъ судить по русскимъ передѣлкамъ латинской

Грамматика въ начальныхъ школахъ до-Петровской Руси.

грамматики Доната, римскаго грамматика IV вѣка по Р. Хр., дошедшимъ до насъ въ многочисленныхъ спискахъ второй половины XVI вѣка,—и по массѣ рукописныхъ сборниковъ школьнаго происхожденія. Имя Доната сдѣлалось нарицательнымъ, и передѣлки поэтому иногда носятъ искаженное названіе „Аданатосъ“.

Форма изложенія „Донатусовъ“—вопросо-отвѣтная. Очевидно, это было вызвано педагогическими соображеніями. Планъ прохожденія матеріала, данный въ предисловіи къ „Донатусу“, тоже есть плодъ работы педагогической мысли. Вотъ въ какомъ видѣ онъ намѣчается: „Егда убо отроцы, сирѣчь новоначальніи ученицы, изучать азбуки и склады познають... и какъ взумѣють по словамъ и по складу чести, кромѣ разумѣнія, тогда учитель учить имъ паденія (склоненія)... Якоже мати младенца питаетъ отъ сосцу млекоу, а не жестокими брашны, еше бо не сущимъ ему зубомъ, сице и учитель въ толику мѣру достигшихъ учениковъ, не мудрая и хитрѣйшая истязаетъ ихъ вопрошая, но легчайшая и преспростѣйшая“.

Методы преподаванія были чисто догматическіе: ученики заучивали по книгѣ наизусть отвѣты на вопросы съ готовыми примѣрами, а затѣмъ по даннымъ образцамъ разбирали предложенный учителемъ текстъ. Система эта, повидимому, пришлась по душѣ нашимъ педагогамъ, и вопросо-отвѣтный способъ былъ введенъ во многіе учебники. Чтобы познакомить съ характеромъ изложенія, приведу нѣсколько вопросовъ и отвѣтовъ:

Вопросъ. Что есть грамота?

Отвѣтъ. Грамота есть се: умѣніе человѣческо словесемъ всякаго отвѣщанія, гласованіемъ умудрено отъ бога въ слышаніе и въ разумѣніе; а писаніемъ состроено отъ чловѣкъ божіимъ промысломъ, въ видѣніе и въ предложеніе на составленіе смысла, еже глаголати къ всякой потребѣ.

Вопросъ. Что есть первое ученіе грамотѣ?

Отвѣтъ. Первое ученіе грамотѣ буква.

Вопросъ. Что есть буква?

Отвѣтъ. Буква есть се: собраніе писмянъ.

Вопросъ. Что есть писмена?

Отвѣтъ. Писмена есть се: умышлены дробны начертанія различныхъ подобій, и изложены имъ имена различны

кождо свое подобіе и имя имать. И по имяномъ убо ихъ изложено лелѣваніе языка въ тоности обращаая на различны нѣмоты, да тѣми нѣмотами слагая все возможно излаголати еже суть предано отъ Бога на разумѣніе уму человѣческу“ и т. д.

Можно себѣ представить, какъ мучительно было „наизустное ученіе“ этого набора словъ.

Разсмотрѣніе вопроса о содержаніи и характерѣ грамматическаго преподаванія въ до-Петровской Руси позволяетъ установить слѣдующія основныя положенія:

1) до XVI вѣка грамматика у насъ не входила въ кругъ школьнаго образованія;

2) въ XVI вѣкѣ начинается преподаваніе грамматики какъ въ высшихъ школахъ, такъ и при начальномъ обученіи. Сознаніе необходимости грамматическаго образованія было вызвано въ югозападной Руси борьбой съ іезуитскимъ вліяніемъ, а въ сѣверовосточной — исправленіемъ книгъ;

3) грамматики, какъ высшія, такъ и начальныя, создались подъ вліяніемъ греко-латинскихъ образцовъ;

4) при составленіи грамматикъ главною цѣлью было установленіе внѣшнихъ схемъ по чисто описательному методу;

5) способъ обученія грамматикѣ былъ догматическій: правила заучивались наизустъ;

6) грамматики *русскаго* языка до XVIII вѣка не было, такъ какъ литературнымъ языкомъ былъ древнецерковно-славянскій, а народный, національный языкъ уваженіемъ не пользовался. Зиновій Отенскій, напримѣръ, писалъ: „Лукаваго умышленія въ христорѣчѣхъ или въ грубыхъ смысловѣ, еже уподобляти и низводити книжныя рѣчи отъ общихъ народныхъ рѣчей. *Аще же и есть полагати примичнѣйши, мню, отъ книжныхъ рѣчей и общія народныя исправляти, а не книжныя народными обезчещати*“.

Въ Петровскую эпоху и позднѣе, до 1755 года, почти ничего новаго какъ въ области учебной литературы по грамматикѣ, такъ и въ области методовъ ея преподаванія не произошло. Можно даже сказать, что до самыхъ послѣднихъ лѣтъ петровской эпохи грамматическое преподаваніе находилось въ плачевномъ состояніи.

Толчкомъ къ оживленію грамматическаго преподаванія

Выводы] относительно преподаванія грамматики въ до-Петровской Руси.

Преподаваніе грамматики въ Петровскую эпоху.

былъ, повидимому, „Духовный Регламентъ“, который приказывалъ учителямъ, „чтобы они сперва сказывали ученикамъ своимъ вкратцѣ, но ясно, кая сила есть настоящаго ученія: Грамматики, напримѣръ, Реторики, Логики и прочая, и чего хотимъ достигнути чрезъ сіе или оное ученіе, чтобъ ученики видѣли берегъ, въ которому плвуть“.

Курсъ грамматики предлагалось проходить „купно съ географіею и исторіею“, чтобы соединить „невеселое языка ученіе“ съ „веселымъ міра и мимошедшихъ въ мірѣ дѣлъ познаніемъ“ и, такимъ образомъ, вызвать въ ученикахъ „доброхотство“ къ ученію.

Въ связи съ этимъ находятся указы синода о необходимости немедленнаго введенія въ школы преподаванія грамматики.

Повелѣніе синода, однако, исполнить было на первыхъ порахъ довольно трудно, и отовсюду стали приходять извѣщенія, что некому взяться за дѣло. Тогда начали готовить учителей грамматики и издавать учебники, и скоро грамматическое ученіе, хотя и ненадолго, зацвѣло въ школахъ.

Возвращеніе къ грамматикѣ не было случайнымъ. Оно, какъ и оживленіе грамматическаго преподаванія въ концѣ XVI-го и началѣ XVII-го столѣтій, было вызвано потребностями жизни. Съ одной стороны, оказывалось, что „любоумные російскіе отроки“, облетая „пчелоподобно“ иноземныя государства, собираютъ тамъ „благонныя различныхъ ученій цвѣты“ и стремятся передать своимъ соотечественникамъ „сладкіи, на славенскомъ діалектѣ, сотъ переводомъ своимъ отъ различныхъ языковъ“, а между тѣмъ у нихъ нѣтъ въ рукахъ для этого орудія, т. е., грамматики; съ другой—почувствовалась и необходимость общаго образованія, когда острый моментъ реформъ прошелъ.

Вотъ, почему къ грамматикѣ опять устанавливается почетительное отношеніе и создается убѣжденіе, что „всякаго безчестія сіи достойны суть, иже сіе ученіе тищимъ и непотребнымъ нарицають“.

Посошковъ въ книгѣ „О скудости и о богатствѣ“ (1724 г.) писалъ: „Его Императорскому Величеству надлежитъ *постаратися о грамматикѣ... Нынѣ есть напечатано въ Москвѣ тысячь пять-шесть грамматикъ, да Богъ вѣсть какія; а грамма-*

тика—дѣло высокое и прочное: и того ради и печатать ее надлежитъ на самой доброй бумагѣ, чтобы она прочна была“.

Такое заботливое отношеніе къ грамматикѣ вполнѣ понятно. На нее возлагались серьезныя надежды. Нѣкоторые думали, что если „положить недвижимый предѣлъ: буде кой человѣкъ школьнаго ученія не принесъ, и грамматическаго разумѣнія не научился, таковыхъ бы отнюдь въ пресвитеры и діаконы не посвящати“, то „такowymъ способомъ вся Россія можетъ умудриться не весьма многими лѣты; и сіе преславное дѣло трудно токмо начати, да основати, а тамо будетъ оно уже и само правитися; понеже ученіе грамматическое и прочія науки умнымъ и острымъ людямъ весьма охотно и любезно бываетъ. И егда священничестіи дѣти и прочіе церковники научатся грамматическаго ученія и книжнаго разумѣнія навыкнутъ всесовершенно, то и о пастырь своей прилежитъ будутъ пецися, дабы адскіе волки не распудили ихъ“.

Въ первые годы послѣ смерти Петра никакихъ измѣненій въ области преподаванія грамматики не происходитъ. Школьная практика, видимо, сохраняла старое направленіе въ преподаваніи грамматики.

Скоро школьное дѣло стало совсѣмъ падать. Этому способствовали, съ одной стороны, экономическія причины, а съ другой—ослабленіе интереса къ просвѣщенію въ кругахъ правительственныхъ. О славянской грамматикѣ мало-по-малу забыли.

Но какъ ни печально было положеніе школьнаго дѣла послѣ Петра, однако то просвѣтительное движеніе, которое началось при немъ, заглухнуть уже не могло. Если школа постепенно теряла свое значеніе, то на сцену выступала новая могущественная сила—литература.

Литературнымъ дѣятелямъ той эпохи естественно было на первыхъ же порахъ столкнуться съ вопросомъ о языкѣ: старый литературный языкъ казался уже обветшалымъ, пужно было выработать новый. „Посмотрите отъ Петра Великаго лѣтъ на многіи прошедшіи годы; то размысливши увидите ясно, что совершеннѣйшій сталъ въ Петровы лѣта языкъ, нежели въ бывшія прежде“,—съ такими словами обращался къ своимъ слушателямъ Тредьяковскій при от-

Грамматика послѣ Петра.

крытіи въ 1735 году „Россійскаго Собранія“. „Не великая-ль удобность,—говорилъ онь,—къ начатію грамматикки?“

Тредьяковскій, очевидно, былъ въ данномъ случаѣ въразителемъ опредѣлявшагося литературнаго направленія. Этимъ только и объясняется обиліе разсужденій на грамматическія темы у представителей нашего знаменитаго тріумвирата—Тредьяковскаго, Ломоносова и Сумарокова.

Россійская
Грамматика
Ломоносова.

Благодаря этому интересу къ вопросамъ языка была подготовлена почва для появленія труда Ломоносова „Россійская Грамматика“, которая произвела цѣлый переворотъ какъ въ ученое и литературное, такъ и въ педагогическое міръ. Даже врагъ Ломоносова, Сумароковъ, хотя и говорилъ что „многія не размышляя ево ошибки приняли украшеніемъ цѣптическимъ и употребляютъ оныя къ безобразію нашего языка“, однако и онъ долженъ былъ признать, что грамматика Ломоносова стала закономъ для писателей и что „по ево правиламъ начали писати“.

До 1800 года грамматика Ломоносова выдержала 8 изданій. Могла бы выдержать и больше, если бы спросъ своевременно удовлетворялся. По крайней мѣрѣ, въ журналѣ Канцеляріи Академіи Наукъ 17-го октября 1763 года говорится, что „напечатанная Россійская Грамматика господина коллежскаго совѣтника Ломоносова въ продажу вся вышла а многіе охотники купить ее желаютъ“. То же подтверждается журналомъ 26 го мая 1764 года, въ которомъ указывается, что „многіе желаютъ книгъ сочиненія господина статскаго совѣтника Ломоносова Риторикки и *Грамматикки*, а оныхъ, за продажею, въ книжной лавкѣ *отъ давняго времени нѣтъ*“.

Вотъ какъ опредѣляютъ значеніе грамматикки Ломоносова митрополитъ Евгеній и Ф. И. Буслаевъ: „Ломоносовъ,—пишетъ Евгеній,—сочинилъ *первую для Россійскаго языка грамматикку*; до него были въ Россіи только славянскія грамматикки: Зизанія, Смотрицкаго и Максимова, изъ коихъ нельзя было извлечь правилъ для русскаго языка, имѣющаго многія отличія, и во время Ломоносова получившаго уже столько различныхъ новыхъ оборотовъ выраженія и слога, что каждый по произволу выдумывалъ и употреблялъ ихъ. Между писателями завелись споры о правописаніи и грамматической аналогіи, такъ что трудно было веѣмъ уго-

дить правилам... но большая часть правил Ломоносова осталась въ нашей грамматикѣ“.

Ө. И. Буслаевъ говорить, что подробности грамматики Ломоносова, „впервые собранныя изъ устъ народа съ необыкновенной проицательностью, ученю и артистическою тонкостью художника, и впервые искусно приведенныя въ стройную систему, составляютъ самое существенное достоинство этой книги. Съ точки зрѣнія современной лингвистики не удивительно было бы найти слабыя стороны въ книгѣ, составленной еще въ то время, когда не знали ни исторіи языка, ни сравнительной грамматики. Напротивъ того, гораздо удивительнѣе то, какъ ея геніальный авторъ умѣлъ предупредить грозившую ему въ будущемъ ученую критику, удержавшись отъ теоретическихъ ошибокъ своего времени и ограничившись скромною задачею—точно и мѣтко объяснять для практики только свою родную рѣчь. И въ этомъ-то именно отношеніи Грамматика Ломоносова не только не утратила своего ученаго значенія, но и до сихъ поръ по частямъ передается въ обученіи новымъ поколѣніямъ по позднѣйшимъ руководствамъ, для которыхъ выдержки изъ этой книги составляютъ лучшее украшеніе“.

Дѣйствительно, грамматика Ломоносова создала эпоху: это была первая научная попытка составить грамматику *русскаго* языка. Хотя терминологія Ломоносова была очень близка къ прежней, однако *содержаніе* его труда было совершенной новостью. Зная отлично живую русскую рѣчь, Ломоносовъ установилъ въ литературномъ языкѣ два элемента—старо-книжный и народный.

Этого литературнаго языка еще не было, но чисто художественное чутье Ломоносова, выборъ грамматическаго матеріала, ясность изложенія, остроуміе многихъ замѣчаній о словоупотребленіи и словосочиненіи, стройная систематизація—все это служило залогомъ созданія литературнаго языка въ ближайшемъ будущемъ.

Для развитія новаго литературнаго языка была открыта широкая дорога: слѣдующимъ литературнымъ поколѣніямъ оставалось только ослабить элементъ старокнижный на счетъ чисто національнаго, народнаго.

Грамматическое преподавание в Екатерининскую эпоху.

Новыя задачи, поставленныя Ломоносовымъ, талантливая разработка грамматическаго матеріала въ его трудѣ, общее стремленіе создать русскій литературный языкъ—вызвали естественное желаніе освѣжить грамматическое преподаваніе. Въ то же время заботы Екатерины II объ образованіи давали толчекъ русской педагогической мысли и заставляли ее работать въ разнообразныхъ направленіяхъ.

Взгляды на преподаваніе грамматики, однако, нѣсколько измѣнились и могутъ быть сведены къ слѣдующимъ положеніямъ:

1) *грамматика способствуетъ болѣе быстрому и основательному усвоенію иностранныхъ языковъ;*

2) *грамматика изоцрѣяетъ память;*

3) *грамматика содѣйствуетъ развитію мыслительныхъ способностей вообще и развиваетъ въ частности отвлеченное мышленіе;*

4) *грамматика охраняетъ національный языкъ, съ одной стороны, указывая его богатства, съ другой—устраняя варваризмы;*

5) *грамматика способствуетъ развитію литературы.*

Ясно, что намѣченныя цѣли находились въ извѣстной связи съ культурными особенностями эпохи: при установленіи тѣсныхъ сношеній съ Западомъ необходимо было изучать иностранные языки; вторгнувшіеся въ русскій языкъ еще со времени Петра варваризмы и увлеченіе французскимъ языкомъ портили рѣчь (вспомнимъ хотя бы героевъ Фонвизинской комедіи „Бригадиръ“), нужно было, слѣдовательно, позаботиться объ ея очищеніи; наконецъ, литература только что зарождалась, литературный языкъ еще не былъ выработанъ, и потому въ обществѣ и среди педагоговъ создавалось убѣжденіе, что только при помощи грамматики появятся „на природномъ языкѣ гремящіе Демосѣены и Цицероны, важныя Гомеры и Виргиліи“. Какъ въ XVII вѣкѣ говорили, что безъ грамматики нельзя читать и понимать священныя книги, такъ теперь утверждали, что „кто желаетъ прославить себя науками на природномъ языкѣ во славу отечества, себѣ въ честь, непременно долженъ учиться по правиламъ грамматическимъ“.

Многія предисловія къ грамматикамъ, изданнымъ въ Екатерининскую эпоху, содержатъ въ себѣ и методическія

указанія. По нимъ видно, что въ основу преподаванія было положено изученіе по книгѣ правилъ и устныхъ и письменныхъ упражненія, имѣющія цѣлью научить „правильно говорить и исправно писать“.

Въ моментъ зарожденія и первичной эволюціи національнаго литературнаго языка, такія цѣли и такіе методы были вполнѣ законны: общество еще не владѣло основами литературнаго языка, въ живой рѣчи было много неправильностей, и школа должна была привить чутье къ новому строю и формамъ. Отсутствие среды, говорящей этимъ языкомъ, незначительное количество дѣтскихъ книгъ невольно заставляли обращаться къ *правиламъ*, которыя заучивались наизусть въ видѣ „истолкованій“ грамматики и учителя. Догматическій характеръ преподаванія при такихъ условіяхъ былъ неизбѣженъ.

Обращаясь къ содержанію грамматикъ этой эпохи, мы должны замѣтить, что всѣ онѣ состоятъ по традиціи изъ четырехъ частей: правописанія, словопроизводства, словосочиненія и слогаударенія (просодіи). Такъ какъ духовная близость ихъ къ грамматикѣ Ломоносова бросается въ глаза даже при бѣгломъ просмотрѣ, то совершенно естественно, что разница между ними опредѣляется по преимуществу объемомъ содержанія и отчасти планомъ и терминологіей. Одни авторы, видимо, стремятся возможно сократить грамматическій матеріалъ, сдѣлать его болѣе усвояемымъ, другіе, наоборотъ, его усложняютъ. Синтаксисъ занимаетъ въ грамматикѣ очень скромное мѣсто. Онъ кратокъ и касается только основныхъ явленій въ области согласованія и управленія словъ. *Синтаксиса предложеній и членовъ предложенія еще совершенно нѣтъ.*

О характерѣ „грамматическаго разобранія“ можно судить по слѣдующему образцу, имѣющему въ виду текстъ: „Молитву пролію ко Господу и Тому возвѣщу печаль мою“ и проч.—„Въ сей церковной пѣсни находится пять частей рѣчи, а именно: *имя, предлогъ, глаголь, союзъ, мѣстоименіе.*— *Молитву.* Начало *молитва*, имя существительное первообразное, рода женскаго, склоненія перваго, винительный падежь, единственнаго числа.— *Пролію.* Начало *проливаю*, глаголь, сложенный изъ предлога *про* и глагола *лію*, перваго спряженія, изъявительнаго наклоненія, будущее однократное,

первое лице, единственного числа, действительнаго залога. — *Ко*. Предлогъ, правящій дательный падежь. — *Господу*. Начало *Господь*, имя существительное первообразное, дательный падежь, единственного числа. — *И*. Союзъ сопрягательный. — *Тому*. Начало *тотъ*, указательное мѣстоименіе первообразное, дательный падежь, единственного числа, рода мужскаго. — *Возвѣщу*. Начало *возвѣщаю*, глаголь действительный, производный, изъ предлога *возъ* и глагола *вѣщаю*, перваго спряженія, изъявительнаго наклоненія, будущее время, первое лице, единственного числа“ и т. д.

Выводы.

Этимъ мы закончимъ историческій обзоръ содержанія, методовъ и цѣлей грамматическаго преподаванія въ XVIII вѣкѣ. Обзоръ этотъ позволяетъ намъ сдѣлать слѣдующіе выводы:

1) въ первые годы Петровской эпохи грамматическое преподаваніе должно было уступить мѣсто другимъ школьнымъ занятіямъ, но затѣмъ, подъ вліяніемъ потребности въ переводахъ разныхъ полезныхъ книгъ съ иностранныхъ языковъ на русскій и благодаря сознанію необходимости общаго образованія, грамматика снова заняла прежнее почетное положеніе;

2) грамматика Ломоносова явилась новой эрой въ грамматическомъ преподаваніи, такъ какъ была первымъ научнымъ опытомъ грамматики *русскаго* языка;

3) грамматическому преподаванію въ Екатерининскую эпоху, въ связи съ современными культурными потребностями, были поставлены новыя опредѣленныя цѣли: охранять національный языкъ; способствовать развитію литературы; облегчать усвоеніе иностранныхъ языковъ; изоцрять память и развивать мыслительныя способности;

4) методъ преподаванія оставался догматическимъ въ теченіе всего столѣтія: ученики изучали учебникъ наизусть. Это было естественной необходимостью и послѣ появленія труда Ломоносова, такъ какъ національный литературный языкъ находился въ первичной стадіи развитія;

5) всѣ учебныя грамматики Екатерининской эпохи создались подъ вліяніемъ Ломоносовской; поэтому между ними не было существенной разницы.

Съ царствованіемъ Александра I связана новая эра въ исторіи народнаго образованія. 8-го сентября 1802 г. комиссія народныхъ училищъ была преобразована въ министерство

народнаго просвѣщенія. Учрежденіе отдѣльнаго вѣдомства для нуждъ просвѣщенія было естественнымъ выводомъ изъ тѣхъ попытокъ правительственной власти распространить образованіе, которыми характеризуется наша исторія XVIII вѣка.

24-го января 1803 года государь утвердилъ „Предварительныя правила народнаго просвѣщенія“. Этотъ законодательный актъ положилъ начало главному правленію училищъ, которому суждено было сыграть видную роль въ дѣлѣ постановки преподаванія и въ созданіи учебной литературы.

5-го ноября 1804 года появился „Уставъ учебныхъ заведеній, подвѣдомыхъ университетамъ“. Уставъ опредѣлялъ цѣли организованнымъ по новой системѣ гимназіямъ, уѣзднымъ и приходскимъ училищамъ. Каждая школа должна была, съ одной стороны, готовить къ поступленію въ высшую, а съ другой—давать законченное образованіе тѣмъ, кто не желалъ его продолжать дальше. Поэтому въ гимназіяхъ предполагалось преподавать „науки хотя начальныя, но полныя въ разсужденіи предметовъ ученія тѣмъ, кои, не имѣя намѣренія продолжать оныя въ университетахъ, пожелаютъ пріобрѣсти свѣдѣнія, необходимыя для благооспитаннаго человѣка“. Уѣздныя училища должны были „открыть дѣтямъ различнаго состоянія необходимыя познанія, сообразныя состоянію ихъ и промышленности“. Приходскія училища имѣли цѣлью „доставить дѣтямъ земледѣльческаго и другихъ состояній свѣдѣнія имъ приличныя, сдѣлать ихъ въ физическихъ и нравственныхъ отношеніяхъ лучшими, дать имъ точныя понятія о явленіяхъ природы и истребить въ нихъ суевѣрія и предрасудки, дѣйствія коихъ столь вредны ихъ благополучію, здоровью и состоянію“.

Соотвѣтственно этимъ цѣлямъ были составлены и программы, при чемъ русской грамматикѣ отводилось мѣсто только въ уѣздныхъ училищахъ, а въ кругъ философскихъ предметовъ гимназій наряду съ логикой, психологіей и правоученіемъ была введена *всеобщая грамматика*.

Всеобщая грамматика преподавалась сравнительно недолго, но она оставила тяжелое наслѣдіе русской школѣ и въ значительной степени повліяла на составъ учебныхъ

грамматикъ послѣдующей эпохи. Въ Европѣ философская грамматика получила начало еще въ XVII в., но къ намъ она попала только въ концѣ XVIII.

Въ курсъ всеобщей грамматики входили разсужденія о языкѣ вообще, о происхожденіи человѣческой рѣчи, о происхожденіи письма, объ отношеніи словъ къ понятіямъ, объ образованіи и значеніи различныхъ грамматическихъ категорій и т. п.

Во всемъ этомъ было много наивнаго, а порой и нелѣпаго. Такъ, на примѣръ, въ одномъ русскомъ школьномъ руководствѣ по всеобщей грамматикѣ при анализѣ понятія „родъ имени“ говорится, что существительныя мужескаго рода принадлежатъ „такимъ вещамъ, которыя имѣютъ нѣкоторое свойство крѣпости, дѣятельности, сообщительности и вообще дѣйствія“, а названія женскаго рода были получены такими предметами, которые „служать къ вмѣщенію чего-нибудь, или къ произведенію, и вообще по природѣ своей болѣе страдательны, нежели дѣятельны, болѣе тихи, красивы, пріятны, нежели крѣпки“. И такихъ разсужденій было не мало.

Особенно интересно для насъ въ философской грамматикѣ ученіе о предложеніяхъ. Здѣсь читатель найдетъ въ зародышѣ все, что характеризуетъ нашъ школьный синтаксисъ съ его неопредѣленными, сложными и запутанными классификаціями, неустановившимся терминами и сомнительными построеніями.

„Когда подлежащее и сказуемое“, читаемъ въ этомъ отдѣлѣ, „посредствомъ сужденія, совокупляются, тогда бываетъ предложеніе. Предложеніе можетъ быть выражено однимъ и многими словами; подлежащее, глаголь и сказуемое составляютъ всѣ необходимыя части онаго“.

„Предложенія бываютъ или простыя, или сложныя, смотря по тому, какъ одно, или многія выражаются въ нихъ сужденія“.

„Сложныя предложенія бываютъ или такія, въ которыхъ находящіяся предложенія относятся только къ подлежащему, либо сказуемому одного предложенія, или многія предложенія поставляются въ какомъ либо отношеніи другъ къ другу. Первыя называются подробными, послѣднія соединительными“.

Появляется и классификація предложеній, построенная

на возможныхъ между различными предложеніями отношеніяхъ. Отношенія намѣчены такія:

„1. Отношенія *согласія*, онѣ выражаются:

а) Въ *соединительныхъ* предложеніяхъ чрезъ союзъ *и*, которой означаетъ только, что два, или многія предложенія въ умѣ соединяются, не смотря на то, находится ли между ихъ содержаніемъ согласіе, или нѣтъ.

б) Въ *сравнительныхъ* предложеніяхъ, когда предложенія сравниваются одно съ другимъ по ихъ роду, образу, или степени.

с) *Уступительныя* предложенія премѣняютъ видимое противорѣчіе въ согласіе.

2. Отношенія *противоположности*:

а) Въ *раздѣлительныхъ*, или взаимно другъ друга исключающихъ предложеніяхъ. Всѣ предложенія представляются подъ однимъ понятіемъ, какъ нѣкое совершенное цѣлое, однакожъ такъ, что одно другое уничтожаетъ.

б) *Противныя*, или совершенно, или отъ части уничтожающія другъ друга предложенія.

3. Отношенія *времени*:

а) *Современности*.

б) *Послѣдованія*, или *наслѣдованія*, *продолжительныя* предложенія.

4. Отношенія *зависимости*:

а) Зависимость ставленія какого либо предложенія отъ представленія.

б) Одно предложеніе представляется основаніемъ другаго. *Наносительныя* предложенія.

с) Одно причиною, другое дѣйствіемъ. *Винословныя* предложенія.

д) Одно условіемъ другаго. *Условныя* предложенія.

е) Одно цѣлью предшествующаго. *Конечныя* предложенія.

ф) Одно содержащимся въ понятіи другаго. *Подчиненныя* предложенія.

г) Одно слѣдствіемъ другаго. *Послѣдовательныя* предложенія“.

Кромѣ этого дѣленія, предложенія имѣютъ еще и другое.

„I. *Умозрительныя*.

I. *Безусловныя*, или *самостоятельныя* предложенія, выражаемыя посредствомъ изъявительнаго наклоненія.

2. *Условныя, зависимыя, или относительныя*, относящіяся и зависящія отъ другихъ. Сіе показывается, то *сослагательнымъ* наклоненіемъ, то *неопредѣленнымъ*, то *союзомъ*.

3. *Проблематическія, или вопросительныя* предложенія, обнаруживаемыя то какимъ-либо особеннымъ наклоненіемъ, то нарѣчіемъ.

II. *Практическія.*

1. *Требовательныя, или повелительныя*, означаемыя повелительнымъ наклоненіемъ.

2. *Желательныя*, означаемыя желательнымъ наклоненіемъ“.

Соединеніе нѣсколькихъ предложеній въ одно называется *періодомъ*. Предложенія, входящія въ составъ періода, раздѣляются на

„1. *Главное предложеніе*, къ объясненію и опредѣленію коего всѣ прочія способствуютъ.

2. *Побочныя предложенія*, служащія къ объясненію и опредѣленію главнаго“.

Классификацій этихъ „побочныхъ“ предложеній нѣтъ. Очевидно, названія ихъ обусловливались вышеприведенными дѣленіями.

Легко представить себѣ, съ какимъ трудомъ усваивали ученики этотъ отвлеченный матеріалъ. Можно даже сомнѣваться, усваивали ли: слишкомъ далеки отъ живого языка были построенія философской грамматики, слишкомъ сухо было изложеніе.

Благодаря философской грамматикѣ явилась, какъ видимъ, новая точка зрѣнія—*логико-грамматическая*, которая, съ одной стороны, расширила отдѣлъ синтаксиса, съ другой—привела къ новому распредѣленію частей рѣчи. Такъ, частей рѣчи сообразно съ установленіемъ различныхъ понятій стали уже насчитывать девять (это удержалось и до сихъ поръ): исчезло причастіе, но выдѣлились въ самостоятельныя группы имя существительное, прилагательное и числительное (ср. *предметъ, качество, число*). Въ синтаксисѣ же намѣтились совершенно невѣдомые до того времени отдѣлы о составленіи изъ словъ предложеній, о соединеніи предложеній въ періоды.

Грамматическій разборъ членовъ предложенія, появившійся съ этого времени, былъ, въ сущности, логическимъ, при чемъ никакихъ терминовъ, кромѣ подлежащаго и ска-

зубаго, на первыхъ порахъ не употреблялось. Очевидно, учитель стремился исключительно къ выясненію логическаго соотношенія словъ.

Въ одномъ изъ грамматическихъ сочиненій той эпохи намѣченъ ходъ урока, по которому мы можемъ судить о грамматическихъ классныхъ занятіяхъ на фонѣ всеобщей грамматики. Для примѣра авторъ беретъ отрывокъ изъ Ломоносовской оды:

„Уже прекрасное свѣтило
Простерло блескъ свой по земли,
И Божія дѣла открыло!
Мой духъ, съ веселіемъ внемли...“

„1. *Свѣтило* есть подлежащее, о которомъ говорится въ выраженіи. *Простерло блескъ* есть сказуемое, что о подлежащемъ, о *Свѣтилѣ* говорится. Остальнымъ опредѣляется подлежащее и сказуемое. Дѣйствіе подлежащаго. *Простерло*; кто? что? *Свѣтило*. Нельзя ли полнѣе сдѣлать понятія о *Свѣтилѣ*? какое *Свѣтило*? *прекрасное*.

2. *Свѣтило простерло*; довольно ли для смысла? что простерло? *Блескъ*; чей? *свой*. *Простерло блескъ*, довольно ли для понятія о дѣйствіи? Когда *простерло*? *Уже*, послѣ ночи, при ожиданіяхъ, прежде сего времени.

Уже простерло блескъ, довольно ли для понятія о дѣйствіи? гдѣ *простерло*? *по земли*.

3. Только ли что *простерло блескъ*? и *открыло*? Кто? что? *Свѣтило*.

Довольно ли для понятія о дѣйствіи? что *открыло*? *дѣла*. Довольно ли для понятія о *дѣлахъ*? чьи *дѣла*? *Божія*.

4. *Духъ*, подлежащее; *внемли*, да внемлетъ, сказуемое. Остальнымъ опредѣляется подлежащее и сказуемое.

Дѣйствіе подлежащаго: *внемли*.

Кто да *внемлетъ*? ты, *духъ*! чей *духъ*? *мой*.

Довольно ли для понятія о дѣйствіи? какъ *внемли*, съ чѣмъ? *съ веселіемъ*“ и т. д.

Ясно, что съ такимъ разборомъ связывались чисто логическія цѣли, при чемъ, если при известномъ словѣ можно было съ одинаковымъ логическимъ правомъ поставить нѣсколько вопросовъ, то они все и допускались.

Какъ видимъ, здѣсь уже были зачатки того разбора, который теперь практикуется въ нашихъ школахъ. Нужно было только подыскать терминологію—*опредѣленіе, дополненіе и обстоятельственныя слова*, что скоро и было сдѣлано.

Кромѣ разбора по членамъ предложенія, появился разборъ по предложеніямъ и періодамъ, при чемъ предложенія дѣлились на простыя и сложныя, а періоды—на одночленные, двучленные и т. д. Подъ простымъ предложеніемъ разумѣлось такое, которое состоитъ изъ одного подлежащаго и сказуемаго, а подъ сложнымъ—то, которое имѣетъ два или болѣе подлежащихъ и сказуемыхъ. Періодомъ называлась рѣчь, состоящая изъ нѣсколькихъ предложеній, среди которыхъ уже различали предложенія *главныя, придаточныя и вводныя*.

Насколько эта терминологія отличалась отъ современной намъ, можно судить по слѣдующему разсужденію: „Періодъ можетъ быть изъ многихъ *предложеній*. Но изъ сихъ предложеній въ многочленномъ періодѣ одно бываетъ *главное*, которое заключаетъ въ себѣ извѣстную цѣль, къ коей клонится вся наша рѣчь; а прочія за тѣмъ называются *придаточными*, т. е. такими, кои служатъ для доказательства или для объясненія главнаго предложенія... Есть еще предложенія, которыя называются *вводными*. Подъ именемъ ихъ должно разумѣть всѣ тѣ, которыя кратко вмѣщаются въ какой-нибудь рѣчи или періодѣ. Напр., „человѣку, — *который проводитъ жизнь свою въ праздности*,—есть первымъ наказаніемъ то, что онъ всюду преслѣдуемъ бываетъ скукою“. „Родители должны дѣтямъ своимъ, — *какъ скоро они приходятъ въ состояніе принимать наставленія*,—прежде всего стараться внушать, чтобы они говорили всегда правду“. — Подчеркнутыя предложенія—вводныя. Ясно, что грани между придаточнымъ и вводнымъ были крайне неопредѣленны и сбивчивы. Видовъ придаточныхъ предложеній еще не существовало, но и они скоро появились, внося все болышую путаницу.

Всеобщая грамматика оставила тяжелое наслѣдіе русской школѣ: внося логико-грамматическую точку зрѣнія, отождествляя логическія понятія и грамматическія категоріи, она положила начало той смутѣ, которая царитъ въ грамматическомъ преподаваніи до нашего времени. Восемнадцатый

вѣкъ во второй своей половинѣ опредѣленно руководился, какъ мы уже говорили, грамматикой Ломоносова, поэтому въ преподаваніи не было противорѣчій. Съ всеобщей грамматикой зародилось стремленіе какъ можно обстоятельнѣе классифицировать новыя понятія о членахъ предложенія и предложеніяхъ, но такъ какъ не было такого научнаго труда, который, какъ трудъ Ломоносова, былъ бы признанъ непоколебимо авторитетнымъ, то составители грамматикъ разбрелись по разнымъ путямъ.

Всеобщая грамматика просуществовала въ нашихъ школахъ до 1819 года. Въ этомъ году ученый комитетъ Министерства Народнаго Просвѣщенія, рассмотрѣвъ одно изъ представленныхъ ему сочиненій по всеобщей грамматикѣ, заявилъ, что онъ „не находитъ пользы не только въ этой книгѣ, но и ни въ какой другой, подъ симъ названіемъ доселѣ извѣстной, потому что ни одна изъ нихъ не представляетъ коренныхъ началъ слововѣдѣнія, способствующаго къ открытію законовъ вещественнаго и умственнаго образованія языковъ“ ¹⁾. На основаніи этихъ соображеній преподаваніе всеобщей грамматики уничтожили, замѣнивъ его занятіями по словесности. Но офиціальная отмѣна всеобщей грамматики не могла уже стереть тѣхъ слѣдовъ, которые она по себѣ оставила.

Въ хаотическомъ положеніи находилось грамматическое преподаваніе ко второй четверти XIX столѣтія: *содержаніе ея было неопредѣленно, традиціи Ломоносовской грамматики были въ значительной мѣрѣ забыты, терминологія уложилась и запуталась, цѣли грамматическаго обученія сдѣлались неясными*. Карамзинская реформа литературнаго языка уже давала понять, что старой грамматикѣ, представлявшей смѣсь элементовъ церковно-славянскаго и русскаго, пришелъ конецъ, что нужна новая грамматика, построенная на анализѣ современной русскои рѣчи. Но *отъ прошлаго итѣлкомъ оторваться трудно, и въ новыя попыткахъ, какъ мы увидимъ, осталось многое какъ изъ Ломоносовской грамматики, такъ и изъ всеобщей*. Положеніе скоро стало еще болѣе тяжелымъ.

Уничтоженіе преподаванія всеобщей грамматики.

Состояніе грамматическаго преподаванія во второй четверти XIX стол.

¹⁾ О причинахъ, вызвавшихъ это запрещеніе, см. въ указанномъ выше моемъ изслѣдованіи.

Внѣшнимъ толчкомъ для оживленія грамматическаго обученія былъ провозглашенный при императорѣ Николаѣ I принципъ необходимости сдѣлать народное воспитаніе чисто русскимъ. Отечественный языкъ становился главнымъ предметомъ. Въ 1828 году былъ обнародованъ новый уставъ учебныхъ заведеній съ программами учебныхъ предметовъ. Грамматикѣ было отведено снова почетное мѣсто, при чемъ церковно-славянская грамматика выдѣлилась, какъ особый предметъ, а преподаваніе русской предлагалось усилить; грамматическія занятія должны были заполнить большую часть времени въ низшей школѣ и въ четырехъ классахъ средней.

Появившіеся въ эту пору учебники грамматикъ представляютъ собою смѣсь стараго грамматическаго матеріала, основаннаго на заимствованной греко-римской схемѣ, и новаго, логическаго, выработаннаго всеобщей грамматикой. Но, благодаря неустойчивости принциповъ и неясности классификаціи, прежняя точка опоры все болѣе терялась. Въ одномъ распространеннѣйшемъ грамматическомъ руководствѣ, напримѣръ, сохранялось еще дѣленіе грамматикъ на четыре части, но содержаніе во многихъ отношеніяхъ было чуждымъ прежнимъ грамматикамъ Ломоносовскаго типа. Такъ, наряду съ частями рѣчи появились частицы: къ первымъ были отнесены имена существительныя, прилагательныя, мѣстоименія, глаголы, причастія, нарѣчія и дѣе-причастія, ко вторымъ—предлоги, союзы и междометія. Классификаціи отдѣльныхъ частей рѣчи усложнились. Предложеніе стало опредѣляться какъ „сужденіе, выраженное словами“. Соответственно этому опредѣленію подлежащее разсматривалось какъ „предметъ, о которомъ говорится въ предложеніи“, а сказуемое—какъ „качество, которое придается подлежащему или отнимается у онаго“.

Явилось ученіе объ опредѣленіи и дополненіи, какъ второстепенныхъ членахъ предложенія, но точка зрѣнія на нихъ была иная, чѣмъ у насъ. „При подлежащемъ и сказуемомъ,—читаемъ въ тогдашней грамматикѣ,—могутъ быть выражены другіе предметы или качества, съ которыми сіи части предложенія состоятъ въ соотношеніи или связи: слова, коими выражаются сіи предметы или качества, именуются дополненіями“. Такимъ образомъ, въ предложеніи „сынъ моего сосѣда уѣхалъ въ Москву“—слова моего сосѣда

были дополненіемъ подлежащаго, а *улыалъ въ Москву*—дополненіемъ сказуемаго. Точно такъ же въ предложеніи „книги моего брата приносятъ мнѣ великую пользу въ моемъ уединеніи“—слова *моего брата* были дополненіемъ подлежащаго „книги“, всѣ же остальные—дополненіемъ сказуемаго „приносятъ“.

Опредѣленіями считались слова, которыя выражали „разныя качества, степени качествъ и обстоятельства“. Такимъ образомъ, напечатанныя курсивомъ въ слѣдующихъ примѣрахъ слова являлись опредѣленіями: эта роза *пышно* цвѣтетъ; роза, *украшеніе сада*, цвѣтетъ *недолго*.

Придаточныя предложенія дѣлились на *существительныя, прилагательныя и обстоятельственныя* въ зависимости отъ того, какою частью рѣчи можно замѣнить придаточное предложеніе. Такъ, въ предложеніи „я знаю, что ты здоровъ“ придаточное считалось *существительнымъ*, потому что его можно замѣнить выраженіемъ: *о твоёмъ здоровьѣ*. Если можно было замѣнить нарѣчіемъ, то оно разсматривалось, какъ *обстоятельственное*, напр.: „онъ пишетъ, какъ ученикъ“ (по-ученически).

Вмѣстѣ съ тѣмъ стали указываться *способы сочиненія и подчиненія*.

Это смѣшеніе формы и значенія, логики и грамматики давало широкій просторъ для произвольныхъ толкованій и случайныхъ классификацій, а въ дальнѣйшемъ развитіи неизбежно должно было повести къ путаницѣ. Такъ на самомъ дѣлѣ и случилось.

Къ 50-мъ годамъ, когда у насъ обнаружилось яркое педагогическое движеніе, преподаваніе грамматики находилось уже въ полномъ хаосѣ: устойчиваго содержанія не оказывалось, цѣли были неясны, ученики изнывали подъ бременемъ непонятной для нихъ, болышею частью механической, работы, учителя терялись отъ разногласицы въ учебныхъ грамматическихъ пособияхъ.

Скоро началась среди специалистовъ-педагоговъ борьба: одни находили, что изученіе грамматики для дѣтей не только совершенно бесполезно, но даже вредно, что полезны одни практическія занятія языкомъ, особенно чтеніе; что если и допускать грамматику, то въ самомъ концѣ курса и т. д.; другіе считали, что грамматическое изученіе языка доступно

Борьба
изъ-за
граммати-
ческаго
преподава-
нія.

и въ дѣтскомъ возрастѣ, что грамматика способствуетъ умственному развитію и замѣняетъ логику. Одни думали, что вредъ грамматики въ догматичности преподаванія, и требовали, чтобы ученики сами наблюдали явленія языка и сами дѣлали выводы. Другіе возражали, ссылаясь на то, что эта работа отнимаетъ много времени, что бесплодно трудиться надъ самостоятельнымъ открытіемъ готоваго матеріала, что дѣтямъ свойственна преимущественно работа памяти и т. п. Одни были убѣждены, что только эмпирическая самодѣятельная работа учащихся окажется способной изгнать изъ грамматическихъ занятій томительную скуку, другіе, наоборотъ, утверждали, что путь наведенія, анализа тягостенъ и утомителенъ для дѣтей.

Университетское преподаваніе языка.

Къ этому времени въ нашихъ университетахъ, подъ вліяніемъ западноевропейской науки, уже зародилось преподаваніе сравнительнаго языковеденія и исторіи языка. Мы теперь хорошо знаемъ, какое огромное значеніе имѣло новое направленіе въ языковеденіи. Оно показало, что языкъ лютого народа образовался не внезапно, а явился результатомъ многовѣкового процесса, и что въ каждый данный моментъ этого процесса языкъ представляетъ собой *продуктъ* всей предшествующей эпохи и *факторъ*, который въ дальнѣйшей эволюціи языка способенъ произвести рядъ новыхъ измѣненій и породить рядъ новыхъ явленій. Благодаря сравнительному и историческому изученію языка получили неожиданное освѣщеніе этнографическій матеріалъ, обнаружались новые историческіе факты въ жизни народовъ, во многихъ отношеніяхъ уяснилось взаимодѣйствіе различныхъ культурныхъ вліяній. Все это не могло не отразиться на преподаваніи школьной грамматики, и тотъ споръ, который начался по поводу ея, разрѣшился въ ея пользу, при чемъ намѣтились и содержаніе, и методы, и цѣли грамматическаго преподаванія съ гораздо большею,—какъ казалось, по крайней мѣрѣ, на первыхъ порахъ,—опредѣленностью, научностью и педагогической цѣлесообразностью.

Вліяніе Буслаева.

Особенно видную роль въ упроченіи грамматическаго преподаванія сыгралъ нашъ извѣстный ученый, Ѳ. Буслаевъ. Онъ находилъ, что *исключительно-практическое* направленіе грамматики пригодно только для *низшихъ* учебныхъ заведеній. Признавая, что *высшая* ступень изученія языка пред-

полагаетъ *сознательность*, которая основывается не на „придуманныхъ правилахъ, а на *законахъ*, извлеченныхъ изъ сравнительной и исторической грамматики“, и считая вмѣстѣ съ тѣмъ такое изученіе возможнымъ только въ университетахъ, Буслаевъ указывалъ, что между этими двумя ступенями, высшей и низшей, есть еще средняя. Если средняя ступень и ограничиваетъ требованія науки, то она во всякомъ случаѣ, по мнѣнію Буслаева, способна дать удовлетворительное объясненіе въ *сознательномъ* употребленіи формъ родного языка.

Пытаясь придать школьной грамматикѣ значеніе, аналогичное математикѣ, Буслаевъ строго различалъ *теоретическое* преподаваніе языка, хотя бы и элементарное, отъ преподаванія *практической* грамматики. Вотъ какими разсужденіями развивалъ онъ свою основную мысль: „Языкъ родной извѣстенъ ученикамъ во всемъ его составѣ—и въ словарь, и въ формахъ образованія словъ и ихъ измѣненія; онъ сросся съ ихъ духовною личностью, какъ мысль и чувство, которыя въ ихъ выраженіи совпадаютъ съ самыми звуками родного языка, составляя съ ними нераздѣльное цѣлое. Ученики не заучиваютъ словъ родного языка и ихъ измѣненія, какъ нѣчто неизвѣстное, но только *приводятъ въ сознаніе то, что прежде употребляли безсознательно*, такъ что даже и на низшей своей ступени преподаваніе родного языка требуетъ сознательнаго уразумѣнія; но сначала ограничивается только элементами общей грамматики и логики, въ объясненіи разрядовъ словъ, ихъ принадлежностей и состава предложеній. Такъ какъ въ самомъ началѣ своемъ обученіе родному языку есть вмѣстѣ и обученіе логикѣ, и такъ какъ логика и математика подчиняются одному и тому же методу, то методъ элементарнаго преподаванія родного языка, существенно различаясь отъ метода классическихъ языковъ, сходствуетъ въ этомъ отношеніи съ математикою. Затѣмъ наступаетъ грамматическая практика, при руководствѣ *практической* грамматики. Это—съ начала и до конца не иное что, какъ исправленіе ошибокъ въ тѣхъ случаяхъ, гдѣ выговоръ разнится съ начертаніемъ“.

Сравнивая методы теоретической и практической грамматики, Буслаевъ отдавалъ преимущество первымъ, такъ какъ, по его мнѣнію, только теоретическая грамматика мо-

Взгляды
Буслаева
на теорети-
ческую и
практиче-
скую грам-
матику.

жать имѣть точность логики или математики, а практическая всегда „идетъ или по пути безсознательной привычки или руководствуется такими правилами, которыя по своей неточности и даже ложности болѣе всего противоположны методу математическому“.

Правописаніе можно разумно и убѣдительно объяснить только при здоровомъ филологическомъ анализѣ: поэтому *Буслаевъ всецѣло осуждалъ практическую грамматику какъ съ точки зрѣнія научной, такъ и съ педагогической: „Отрѣшенная отъ историческихъ преданій языка и письменности“, писалъ онъ, „практическая грамматика не имѣетъ ни твердой научной основы, ни зрѣлой логической системы. Исходя отъ ложнаго основанія, она и ведетъ по пути ложному. Какъ бессмыслица, она стоитъ внѣ всякаго разумнаго педагогическаго метода. Она допускается въ низшихъ школахъ, только какъ пособіе для практики, а внѣ практики не имѣетъ никакого педагогическаго значенія“.*

Допуская практическую грамматику только въ низшей школѣ, Буслаевъ рѣшительно защищалъ теоретическое преподаваніе въ средней, при чемъ, по его убѣжденію, ни сравнительное, ни историческое изученіе ученикамъ не можетъ быть доступно, и грамматическое образованіе должно поэтому завершаться церковно-славянскимъ языкомъ, формы котораго надо разсматривать параллельно съ современными формами русскаго языка: „Надобно“, читаемъ въ одной его статьѣ, „найти такое основаніе, которое, не выводя учениковъ на чуждое имъ широкое поприще сравнительной грамматики и исторіи языка, предлагало бы имъ законы образованія формъ русскаго языка въ ихъ правильномъ начертаніи, и, такимъ образомъ, объясняя форму, давая ей смыслъ, вмѣстѣ съ тѣмъ укрѣпляло бы въ правописаніи. Лучшее для этого средство предлагаетъ изученіе церковно-славянскаго языка по древнѣйшимъ памятникамъ, сравнительно съ формами современнаго русскаго языка“. Желая это изученіе оградить самыми тѣсными предѣлами, Буслаевъ предлагалъ ограничиться текстами какого-нибудь одного древняго памятника, напр., Остромирова Евангелія.

На преподаваніе церковно-славянскаго языка сравнительно съ русскимъ возлагались большія надежды. И Буслаевъ и его сторонники были убѣждены, что оно объяснить „остатки,

Преподаваніе церковно-славянскаго языка.

развалины и обломки“ первобытной славянской письменности въ родномъ языкѣ, въ родѣ ъ, ѣ, ѣ, и, кромѣ того, дать почву для отчетливаго уразумѣнія формъ родного языка.

Это была защита преподаванія теоретической грамматики и грамматики церковно-славянскаго языка съ точки зрѣнія *научно-педагогической*. Но Буслаевъ разсматривалъ значеніе такого преподаванія и съ точки зрѣнія *національно-патріотической*. Грамматика, поставленная на такую почву, по его мнѣнію, установила бы родственную связь всѣхъ русскихъ мѣстныхъ нарѣчій и говоровъ съ господствующимъ русскимъ языкомъ, показала бы ихъ единство: „Можно-ли“, спрашивль онъ, „достигнуть этого, когда преподаваніе русскаго языка по ложной системѣ такъ называемой практической грамматики будетъ лишено въ гимназіяхъ всякаго педагогическаго кредита? Согласна ли такая постановка русскаго языка съ авторитетомъ, какой долженъ имѣть этотъ предметъ въ гимназіяхъ тѣхъ провинцій, которыя своимъ говоромъ болѣе или менѣе отклоняются отъ рѣчи такъ называемой великорусской? Будемъ ли мы въ правѣ требовать въ этихъ гимназіяхъ уваженія къ русскому языку, когда преподаваніе его будетъ унижено предъ всѣми прочими предметами гимназическаго курса, низведенное на низшую ступень безотчетливой элементарной грамматики?“

Еще значительно раньше появленія вышеприведенныхъ статей Буслаевъ уже обратилъ на себя вниманіе и въ учебной и въ педагогической средѣ. Въ 1844 году онъ издалъ свое замѣчательное сочиненіе „О преподаваніи отечественнаго языка“, повторенное (къ сожалѣнію, въ сокращенномъ видѣ) въ 1867 году, гдѣ былъ разработанъ планъ исторической грамматики русскаго языка. Серьезная эрудиція, мастерское изложеніе и новизна поднятыхъ вопросовъ увлекли читателей. Вотъ, почему взгляды Буслаева нашли отраженіе въ цѣломъ рядѣ статей на грамматическія темы. А когда въ 1858 году появился его большой трудъ „Опытъ исторической грамматики русскаго языка“, то вліяніе его на содержаніе грамматическаго преподаванія обнаружилось настолько ярко, что русская учебно-грамматическая литература и до сихъ поръ питается тѣмъ матеріаломъ, который былъ данъ Буслаевымъ въ „Опытѣ“.

Труды
Буслаева
по языку.

ніе предмета, имя прилагательное—названіе качества, глаголъ—названіе дѣйствія или состоянія. Въ виду этихъ опредѣленій ученикъ на первыхъ порахъ неизбѣжно долженъ разсматривать слова *лай, бѣготня, стирка* и т. п., какъ глаголы, *толстякъ, збитяй, еюза*, какъ прилагательныя, и т. д. Такъ на самомъ дѣлѣ и бываетъ. Или: ученикамъ сообщаютъ, что въ русскомъ языкѣ четыре наклоненія—изъявительное, сослагательное, неопредѣленное и повелительное. Если ученикъ спроситъ, что же такое наклоненіе, какое свойство глагола называется этимъ терминомъ, то учитель будетъ поставленъ въ затруднительное положеніе: или онъ не дастъ опредѣленія этого понятія, или, если дастъ, то долженъ будетъ отказаться отъ нѣкоторыхъ наклоненій. То же самое наблюдается въ отношеніи залоговъ и многого другого.

Особенная путаница обнаружилась въ области синтаксиса: и въ распредѣленіи членовъ предложенія и въ классификаціи придаточныхъ предложеній не было ничего устойчиваго, ученикъ терялся отъ массы „правиль“ и „исключеній“, а между тѣмъ вся совокупность и тѣхъ и другихъ не давала почвы для анализа самыхъ обыкновенныхъ явленій *живой рѣчи*.

Обиліе нелогичностей, противорѣчій и неопредѣленныхъ категорій, конечно, *не могло способствовать развитію отвлеченнаго мышленія* учащихся. Происходило скорѣе обратное: на урокахъ грамматики ученики должны были кореннымъ образомъ забывать логику, не размышлять, не анализировать; иначе они не захотѣли бы признавать грамматическія опредѣленія, классификаціи и всякаго рода правила. Преподавателю оставалось одно: заглушить по возможности шутливость ума учащихся и заставить ихъ или безъ размысленій вѣрить, или относиться совершенно безразлично къ предмету преподаванія. Последнее наблюдалось чаще.

Не могла также, само собой, *логико-грамматическая точка зрѣнія* вырабатывать сознательное отношеніе къ явлениямъ *родного языка*. Между языкомъ и грамматикой оказалась цѣлая пропасть. Языкъ есть продуктъ психической жизни чело-вѣка, и составъ языка въ каждый данный моментъ есть результатъ сложнаго историческаго процесса. Поэтому виѣ психологін и исторіи не можетъ быть *сознательнаго* отноше-

нія къ явленіямъ родной рѣчи. Школьная же грамматика чужда какъ психологической, такъ и исторической точки зрѣнія.

Что касается изощренія устной и письменной рѣчи, то и тутъ практика показала, что между нимъ и грамматикой общаго мало. Изощреніе если и достигалось, то объяснительнымъ чтеніемъ, упражненіемъ въ разсказѣ, систематическими стилистическими работами, а отнюдь не грамматическими занятіями.

Что же дѣлать?—вотъ вопросъ, который естественно напрашивается и властно требуетъ отвѣта. Отвѣтъ не труденъ. *Старую школьную грамматику съ ея чисто-теоретическимъ характеромъ и исключительной логико-грамматической основой надо уничтожить. Нельзя оставлять въ школѣ то, что противорѣчитъ требованіямъ элементарной научности и вмѣстѣ съ тѣмъ не помогаетъ никакимъ практическимъ задачамъ.*

Выводъ.

Это, конечно, только отрицательное рѣшеніе вопроса. Если Потебня и его школа, а также и историческое изученіе языка указали на историко-психологическій путь при анализѣ явленій языка, какъ на единственно правильный, то естественно спросить, нельзя-ли найти на этомъ пути указаній для созданія новаго учебнаго предмета, болѣе цѣлесообразнаго и плодотворнаго, чѣмъ прежняя грамматика? Однако, нетрудно замѣтить, что такой учебный предметъ не могъ бы преподаваться въ младшихъ классахъ средней школы и въ школѣ низшей: онъ былъ бы недоступенъ учащимся какъ по качеству матеріала для наблюденій, такъ и по методу работы ¹⁾.

Но признавая, что старое, обильное теоріей грамматическое преподаваніе негодно, а историко-психологическое невозможно, мы все-таки не въ состояніи совершенно отказаться отъ грамматическихъ занятій въ начальной школѣ и младшихъ классахъ средней. Природа русской орфографіи такова, что безъ нѣкоторыхъ элементарныхъ грамматическихъ свѣдѣній при ея усвоеніи обойтись нельзя. Тѣмъ не менѣе, наши соображенія относительно грамматическаго пре-

Можно-ли отказаться совсѣмъ отъ грамматики?

¹⁾ Въ этомъ отношеніи правильно поступило мин. нар. просв., оставивъ открытымъ вопросъ о введеніи историческаго курса языка въ IV классѣ среднихъ учебныхъ заведеній, какъ предположено опубликованными новыми программами. Врядъ ли этотъ курсъ доступенъ въ возрастѣ 12—14 лѣтъ. Его надо ввести въ одинъ изъ старшихъ классовъ.

подаванія будуть нѣсколько отличаться отъ прежнихъ, такъ какъ мы станемъ на *элементарно-практическую* точку зрѣнія. Эта элементарно-практическая точка зрѣнія укажетъ намъ какъ цѣли, такъ и содержаніе нашихъ занятій. Мы воспользуемся грамматическимъ матеріаломъ, главнымъ образомъ, въ цѣляхъ практическихъ, поскольку это необходимо для усвоенія орфографіи, пунктуаціи и отчасти стиля. Содержаніе опредѣлится само собой: мы откинемъ все, что не служить практическимъ цѣлямъ, и оставимъ только такіе грамматическіе элементы, которые помогаютъ имъ. Напр.: нужны ли намъ дѣленія именъ существительныхъ на склоненія, нужны ли залого, наклоненія, сочиненныя, подчиненныя предложенія, сложно-слитныя и т. п.? нужна ли сложная классификація мѣстоименій или придаточныхъ предложеній? нужно ли запоминать, какими мѣстоименіями, союзами или союзными реченіями подчиняются тѣ или другія придаточныя предложенія и т. д.? Конечно, нѣтъ, потому что этотъ матеріалъ не имѣетъ никакого отношенія къ практическимъ задачамъ, да и теоретическая его цѣнность болѣе чѣмъ ничтожна.

Практическими задачами должны обусловливаться объемъ и содержаніе курса, методы преподаванія и матеріалъ, къ которому обращается преподаватель для наблюденія и выводовъ.

Вотъ, почему заучиваніе наизусть опредѣленій или строго формулированныхъ правилъ, отвлеченное перечисленіе орфографическихъ данныхъ, относящихся къ отдѣльныхъ частямъ рѣчи, сухіе перечни суффиксовъ и т. п. не могутъ имѣть мѣста при преподаваніи.

Потому же и курсъ синтаксиса долженъ ставить, помимо пунктуаціи, главною своею цѣлью ознакомленіе учащихся съ различными оборотами литературной рѣчи и обогащеніе ихъ фразеологическимъ матеріаломъ.

Такъ какъ всѣ занятія по родному языку имѣютъ цѣлью ознакомить учащихся съ богатствомъ русской рѣчи, то матеріалъ, надъ которымъ они работаютъ, долженъ черпаться или изъ литературныхъ образцовъ или изъ народной поэзіи: искусственно сочиненныхъ примѣровъ, обыкновенно бѣдныхъ содержаніемъ и тусклыхъ по лексическому составу, слѣдуетъ, по возможности, избѣгать.

Однако, служа практическимъ цѣлямъ, курсъ элементарной грамматики способствуетъ развитію отвлеченнаго мышленія учащихся, что достигается, главнымъ образомъ, методами преподаванія. Догматическій методъ, вызывая въ учащихся преимущественно работу памяти, долженъ быть устранивъ. Факты орфографіи, пунктуаци, фразеологіи и стили въ освѣщеніи грамматическихъ понятій могутъ быть предметомъ плодотворной эмпирической работы: ученики *сами* подъ руководствомъ преподавателя производятъ наблюденія надъ этими фактами, группируютъ ихъ, дѣлаютъ самостоятельные выводы, которыми и пользуются какъ при разборѣ текстовъ, такъ и въ своихъ письменныхъ упражненіяхъ. Анализъ и синтезъ, индукція и дедукція соединяются въ подобной работѣ, совершенствуя въ учащихся способность наблюденія, приучая ихъ къ элементарному отвлеченному мышленію и создавая навыкъ примѣнять приобрѣтенныя знанія на практикѣ.

Педагогическое значение элементарно-практической грамматики

Имѣетъ значеніе элементарно-практическая грамматика и для изученія языка: 1) она строится на анализѣ *живой* рѣчи какъ литературной, такъ и устной; 2) она приучаетъ вдумываться въ явленія языка и разбираться въ нихъ, хотя бы на несложномъ матеріалѣ; 3) она знакомитъ съ нѣкоторыми грамматическими понятіями, которыя пригодятся и при историко-психологическомъ изученіи языка; 4) наконецъ, она даетъ поводъ вводить учениковъ, конечно, мимоходомъ, исподволь, въ историческое пониманіе языка (напр., почему говорятъ: *столовъ, носовъ, дубовъ* и т. д. и *пара саповъ*; почему *два, три, четыре* *человѣка*, но *пять, шесть* и т. д. *человѣкъ*; почему говорятъ: *о лѣсъ, о мостъ*, но *въ лѣсу, на мосту*; почему *огородъ* — *огороды*, но *городъ* — *города*, *колоколь* — *колокола*; почему *двадцать, тридцать, пятьдесятъ, шестьдесятъ* и т. д., но *сорокъ*, и т. п.

При этомъ учителю нужно помнить и не скрывать отъ учениковъ, что тотъ грамматическій матеріалъ, который находится въ его и ихъ распоряженіи, не покрываетъ *всѣхъ* явленій рѣчи и что, поэтому, на каждомъ шагѣ могутъ встрѣтиться такія выраженія и такіе обороты, которые не подчиняются обычному разбору и для пониманія которыхъ необходимо знать прошлое языка (напр., *мнѣ васъ жалъ, что это за вздоръ, они живутъ стѣна обѣ стѣну*, цѣлый рядъ на-

родныхъ оборотовъ въ басняхъ Крылова, пословицахъ и поговоркахъ и т. д.).

Составъ
грамматики.

Грамматика въ широкомъ смыслѣ этого слова заключаетъ въ себѣ: 1) ученіе о *звукѣ*, 2) ученіе о *словѣ* и 3) ученіе о *сочетаніи словъ*, т. е., дѣлится на фонологію, этимологію и синтаксисъ. Звуки могутъ быть разсматриваемы со стороны слуховой и со стороны зрительной, въ изображеніи. Первымъ занимается *фонетика*, вторымъ—*графика*. Слово имѣетъ и внѣшнее строеніе и внутреннее значеніе. Часть грамматики, изучающая слово съ внѣшней стороны, называется *морфологіей*, а изучающая со стороны значенія—*семасіологіей*.

Въ школѣ всѣ эти отдѣлы обычно объединяются подъ терминами *этимологія* и *синтаксисъ*, при чемъ въ этимологію входитъ все, что касается звука и слова, а въ синтаксисъ— все, что связано съ сочетаніемъ словъ въ рѣчи.

Общее по-
строеніе
грамматиче-
скихъ
занятій.

Въ прежнее время грамматику проходили систематически, начиная звукомъ, продолжая словомъ и кончая предположеніемъ. Кое-гдѣ и теперь еще держится эта система расположенія матеріала, а въ учебникахъ грамматики она проводится довольно послѣдовательно. Защитники ея ссылаются, между прочимъ, на общепризнанное правило переходить при обученіи отъ простаго къ сложному. Но дѣло въ томъ, что простота въ нашихъ глазахъ и простота въ пониманіи дѣтей совпадаютъ далеко не всегда. Такъ, съ нашей точки зрѣнія наиболѣе простымъ элементомъ человѣческой рѣчи является звукъ, за нимъ по степени сложности слѣдуетъ отдѣльное слово и, наконецъ, предположеніе. Для ребенка, мышленіе котораго по самой природѣ чуждо отвлеченностей, наиболѣе понятнымъ фактомъ будетъ *речь*, а звукъ окажется самымъ труднымъ.

Поэтому и нужно начинать съ предположенія и, по возможности, разсматривать всѣ грамматическія явленія въ рѣчи, а не отдѣльно, при чемъ матеріаль слѣдуетъ располагать такими концентриями, въ каждый изъ которыхъ входили бы и синтаксическія и этимологическія понятія.

Замѣчанія
объ отдѣль-
ныхъ грам-
матическихъ
вопросахъ.

Какъ этимологія, такъ и синтаксисъ заключаютъ въ себѣ цѣльный рядъ трудностей, изъ которыхъ наиболѣе существенной является разборъ по членамъ предположенія и по предположеніямъ. Въ этой области особенно много раанорѣчій между грамматиками, и потому необходимо какое-нибудь

соглашеніе. Оно могло бы быть достигнуто, если бы преподаватели признали, что обычный разборъ объяснительныхъ словъ и предложеній по существу своему не столько грамматическій, сколько логическій. Онъ и возникъ, какъ мы видѣли, на почвѣ философской грамматики, проникнутой логико-грамматической точкой зрѣнія. Этотъ разборъ имѣетъ несомнѣнное значеніе, такъ какъ пріучаетъ быстро устанавливать отношенія между словами и между предложеніями, что важно и для правописанія, и для постановки знаковъ препинанія. Но, смотря на этотъ разборъ какъ на логическій, надо уже опредѣлять виды объяснительныхъ словъ, какъ и виды придаточныхъ предложеній, исключительно при помощи вопросовъ. Вѣдь, только эти вопросы и имѣютъ значеніе, а термины—опредѣленіе, дополненіе, различные виды обстоятельство — приняты условно и, хотя употребленіе ихъ въ школѣ представляетъ большія удобства, но суть все-таки не въ нихъ, а въ самомъ вопросѣ, который устанавливаетъ связь между словами или предложеніями. Если, слѣдовательно, какія-нибудь слова или предложенія предполагають съ одинаковымъ логическимъ правомъ вопросы двухъ принятыхъ въ грамматикѣ синтаксическихъ категорій, то они и могутъ быть относимы къ той и другой категоріи. Такъ, напр., при разборѣ выраженія „страхъ смерти“ можно поставить вопросы: какой страхъ? и страхъ *чего*? При разборѣ предложенія „онъ спитъ на диванѣ“ также возможны два вопроса: *гдѣ* спитъ? и *на чемъ* спитъ? и т. п.

При изученіи имени существительнаго, прилагательнаго и глагола необходимо обращать преимущественное вниманіе на особенности измѣненій этихъ частей рѣчи, а не связывать ихъ исключительно съ понятіями *предмета, качества и дѣйствія* или *состоянія*. Вѣдь, имя существительное, какъ было уже упомянуто, можетъ называть и то, и другое, и третье (*столь, егоса, близна, стирка, бѣготня, шероховатость, кипѣніе* и т. д.).

При прохожденіи именъ числительныхъ нужно тщательно упражнять въ склоненіи ихъ, такъ какъ это обычно затрудняетъ дѣтей ¹⁾.

¹⁾ Мои наблюденія въ теченіе нѣсколькихъ лѣтъ показали, что оканчивающіе среднія учебныя заведенія не умѣютъ правильно склонять числи-

Программа
грамматикв.

Въ общемъ программа грамматическаго матеріала для средней школы могла бы быть предложена въ такомъ видѣ:

Первый годъ.

Синтаксисъ. Понятіе о предложеніи. Подлежащее и сказуемое. Объяснительныя слова (безъ раздѣленія на виды).

Пунктуация. Главнѣйшіе случаи употребленія точки, восклицательнаго и вопросительнаго знаковъ, двоеточія и кавычекъ передъ чужой рѣчью.

Этимологія. Звуки и буквы. Гласные и согласные звуки. Умѣнье различать собственныя и нарицательныя имена существительныя. *Практическое* распознаваніе родовъ, чисель и падежей по вопросамъ. Буквы *ъ* и *ь* въ окончаніяхъ именъ существительныхъ. Окончаніе словъ средняго рода въ им. и вин. падежахъ множ. числа. Буквы *ъ* и *ь* послѣ шипящихъ.—Имя прилагательное: окончаніе имен. и род. падежей единств. числа и имен. пад. множественнаго. Правописаніе личныхъ мѣстоименій. Понятіе о времени, числѣ, лицѣ въ глаголѣ. Правописаніе неопредѣленной и повелительной формъ глаголовъ, прош. времени на *лъ*. Правописаніе глаголовъ, оканчивающихся на *ся*. Правописаніе словъ съ суффиксами *ек*, *ик*, *уик*, *ыик*.

Второй годъ.

Синтаксисъ. Обращеніе. Терминологія второстепенныхъ членовъ предложенія. Понятіе о предложеніяхъ главныхъ и придаточныхъ.

Пунктуация. Употребленіе запятой при обращеніи, однородныхъ членахъ предложенія и между предложеніями.

Этимологія. Знакомство съ названіями падежей ¹⁾ и правописаніемъ ихъ окончаній. Имена существительныя, склоняемыя только въ множ. числѣ. Правописаніе существительныхъ съ суффиксами *ек*, *ер*, *ыик*, *тель*, и отглагольныхъ существительныхъ на *еніе*, *ніе*. Окончанія падежей именъ

тельныхъ. При преподаваніи ариметики не мѣшало бы на это обращать вниманіе.

¹⁾ Знакомство съ названіями падежей можно дать и въ первый годъ. Обыкновенно это не представляетъ особыхъ затрудненій.

прилагательныхъ и степеней сравненія (исключительно въ связи съ правописаніемъ). Правописаніе прилагательныхъ съ суффиксами *еннж, ов, ев, ан, ян, н*. Ознакомленіе съ понятіями: корень, приставка, суффиксъ, окончаніе, основа (*на простѣйшихъ примѣрахъ и исключительно для практическихъ цѣлей*)¹⁾. Правописаніе мѣстоименій (*безъ дѣленія на группы*). Склоненіе и правописаніе именъ числительныхъ. 1-ое и 2-ое спряженія. Понятіе о предлогѣ, союзѣ, нарѣчій и междометіи (*безъ группировокъ этихъ частей рѣчи*). Правописаніе нарѣчій на *е, ѣ, а, о*. Простѣйшіе случаи чередованія звуковъ въ русскомъ языкѣ.

Третій годъ.

Синтаксисъ. Замѣна придаточныхъ предложеній причастіемъ, дѣепричастіемъ, неопредѣленной формой глагола, именами (*только практически для обогащенія фразеологіи учащихся*). Слова и предложенія вводныя. Безличныя предложенія.

Этимологія. Совершенный и несовершенный виды. Причастіе и дѣепричастіе. Употребленіе частицъ *не, нѣ, ни*. Правописаніе неизмѣняемыхъ частей рѣчи. Правописаніе наиболѣе затруднительныхъ суффиксовъ существительныхъ, прилагательныхъ, глаголовъ.

Пунктуация. Сводъ правилъ употребленія всѣхъ знаковъ препинанія.

Что касается народной школы, то въ ней въ первые два года обученія нужно, по возможности, избѣгать всякаго грамматическаго матеріала. Если къ третьему году ученики овладѣютъ главнѣйшими орфографемами, напр., правописаніемъ гласныхъ послѣ шипящихъ, такъ называемыми сомнительными согласными и гласными, окончаніями *аго, яго и ого*, окончаніемъ *ь и ѣ и т. п.*, то и это надо считать уже крупнымъ успѣхомъ. Въ третій годъ можно дать кое-что изъ того матеріала, который относится къ первому и второму году средней школы, *но съ значительными сокращеніями*, остальное же надо отнести на 4 и 5 года обученія. При этомъ для народной школы особенно важно соблюсти *практическое* направленіе и тѣмъ сохранить время для

¹⁾ Эту работу дѣти очень любятъ. Она въ высшей степени полезна для правописанія.

другихъ, болѣе благотворныхъ занятій. Къ сожалѣнію, въ большинствѣ методикъ для начальной школы замѣчается поразительное увлеченіе грамматикой. Немудрено поэтому, что на нее уходитъ болѣе половины учебнаго времени ¹⁾.

Схема
граммати-
ческаго
урока.

Обращаясь къ разработкѣ грамматическихъ темъ, мы опять должны вспомнить о необходимости для учениковъ *самостоятельнаго* наблюденія и *самостоятельныхъ* выводовъ. Самостоятельность доставляетъ ученику то наслажденіе, которое всегда связано съ исканіями мысли; самодѣятельность бодритъ, поднимаетъ энергію, создаетъ независимость мышленія, прививаетъ любовь къ знанію. Кромѣ того, самодѣятельно приобрѣтенное знаніе сохраняется гораздо прочнѣе, чѣмъ полученное извнѣ, пассивно. Стѣдовательно, и въ образовательномъ и въ воспитательномъ отношеніи важно не сообщать ученикамъ правила или опредѣленія въ готовомъ видѣ, а предлагать имъ самимъ матеріалъ для наблюденій и руководить этими наблюденіями.

Въ силу указанныхъ соображеній всякій грамматическій урокъ долженъ отливаться приблизительно въ такую схему:

Первый моментъ.—Подготовительная бесѣда и наблюденія надъ той или другой группой фактовъ, относящихся къ данной задачѣ.

Второй моментъ.—Выводъ изъ наблюденій.

Третій моментъ.—Подборъ учениками соотвѣтственныхъ примѣровъ.

Четвертый моментъ.—Разборъ текста.

Пятый моментъ.—Соотвѣтственная письменная работа.

Подготови-
тельная
бесѣда и
наблюденіе.

Каждый изъ этихъ моментовъ имѣетъ большое значеніе въ общемъ ходѣ работы. Подготовительная бесѣда нужна, главнымъ образомъ, для *подготовки вниманія* въ извѣстномъ направленіи. Она черпаетъ свое содержаніе преимущественно изъ того пройденнаго матеріала, который связанъ такъ или иначе съ данной темой. Но, во всякомъ случаѣ, эта бесѣда занимаетъ служебное положеніе и не должна поэтому быть особенно продолжительной: если учитель видитъ, что вниманіе подготовлено, если онъ убѣдился, что прежде приобрѣтенныя знанія, необходимыя для разработки новой задачи,

¹⁾ На экзаменахъ въ народной школѣ мнѣ случалось слышать такіе вопросы: „Разскажи мнѣ все, что знаешь объ имени сущ., нарѣчія“ и т. п.

достаточно прочны и отчетливы, то онъ быстро кончаетъ подготовительную бесѣду и переходитъ къ намѣченной цѣли. Неумѣренная задержка на подготовительной бесѣдѣ можетъ ослабить всю дальнѣйшую работу.

Наблюдения производятся при помощи вопросовъ, которые должны быть тщательно обдуманы учителемъ и отвѣчать основнымъ требованіямъ катехизаціи, т. е., быть *содержательными, ясными, точными, опредѣленными и необходимыми*. Слѣдуетъ помнить, что постановка вопросовъ, правильная въ предметномъ, логическомъ, психологическомъ и словесномъ отношеніяхъ, имѣетъ большое значеніе не только для усвоенія разрабатываемаго матеріала, но и вообще для умственного развитія учащихся. Чтобы воспитать въ себѣ искусство такой постановки вопросовъ, учителю необходимо внимательно присматриваться къ ученикамъ, постоянно изучать ихъ психологію и неустанно работать надъ собой.

При новомъ матеріалѣ вопросы надо ставить болѣе или менѣе широко и только въ случаѣ затрудненій *постепенно* суживать ихъ, чтобы ученики живо чувствовали самый процессъ аналитической умственной работы. А такъ какъ всякій вопросъ въ классѣ имѣетъ цѣнность постольку, поскольку возбуждаетъ мысль, то *подсказывающіе* вопросы или вопросы, на которые только и можно отвѣтить *да* или *нѣтъ*, должны быть устраняемы. Подсказывающіе вопросы, къ которымъ такъ часто прибѣгаютъ неопытные или плохо готовящіяся къ урокамъ учителя, создаютъ только *видимость* самостоятельной работы, нисколько не возбуждаютъ мысли ученика и не развиваютъ его самостоятельности, а, наоборотъ, вызываютъ разсѣянность въ классѣ, умственную вялость и скуку. Одинъ изъ нѣмецкихъ педагоговъ правильно замѣчаетъ, что „дѣти ходятъ въ школу затѣмъ, чтобы учиться схватывать вещи *своимъ* умомъ, а не затѣмъ, чтобы *другіе* биткомъ набивали имъ умъ безъ ихъ личной работы“.

Слѣдовательно, моментъ наблюденія новаго грамматическаго матеріала для учителя самый трудный. Къ сожалѣнію, очень часто приходится слышать, что готовится къ занятіямъ съ учениками младшаго возраста не затѣмъ, что тамъ все ясно и просто. Это величайшее и пагубнѣйшее заблужденіе. Подготовка къ урокамъ для младшаго возраста особенно трудна, здѣсь приходится обдумывать всякую

мелочь, здѣсь каждое неясное слово или неумѣло поставленный вопросъ можетъ погубить весь ходъ урока. Кромѣ того, тутъ создаются у дѣтей тѣ навыки, которые могутъ быть вѣрными и полезными спутниками не только на всѣ ихъ школьные годы, но и на всю жизнь. Самодѣятельная работа, на какомъ бы скромномъ матеріалѣ она ни производилась, всегда найдетъ свое приложеніе.

Выводъ изъ наблюдений

Выводъ изъ наблюдений, проведенныхъ подъ руководствомъ учителя, ученики должны дѣлать тоже сами. Не слѣдуетъ, однако, при этомъ упорно добиваться большой точности, такъ какъ всякаго рода опредѣленія очень трудны не только для дѣтей, но и для взрослыхъ: у насъ, напр., на языкѣ постоянно обращаются понятія *самоотверженный, храбрый, несправедливый, красота, благо, негодование* и т. д., но точное опредѣленіе всѣхъ этихъ понятій было бы для насъ крайне затруднительно. Тѣмъ тяжелѣе точныя формулы для учениковъ младшаго возраста. Вотъ, почему въ классѣ нерѣдко замѣчается одно, на поверхностный взглядъ, странное явленіе: ученики живо наблюдаютъ тотъ или другой фактъ, дѣлаютъ посильный выводъ, изъ котораго ясно, что смыслъ даннаго факта для нихъ понятенъ, но какъ только учитель заставляетъ повторять этотъ же выводъ въ отдѣланномъ, со стороны стилистической и логической, видѣ, то чѣмъ больше ученики повторяютъ его, тѣмъ хуже имъ удается возстановить слова учителя. Учитель часто готовъ приписать это или невниманію учениковъ, или ихъ непониманію, но все объясняется проще: *ученики повторяютъ слова, забывая объ ихъ содержаніи*; чѣмъ больше эти слова повторяются, тѣмъ скорѣе они утрачиваютъ свой смыслъ, и ученикъ силится запомнить ихъ исключительно въ желательномъ для учителя порядкѣ.

Изъ этого, само собой, не слѣдуетъ, что учениковъ не нужно приучать къ возможной и для нихъ точности выраженій, но дѣлать это необходимо исподволь, *на самомъ процессѣ работы, а не на механическомъ повтореніи и запоминаніи формулъ, правилъ и опредѣленій*. Цѣнность имѣютъ не эти формулы, правила и опредѣленія, а тотъ самостоятельный трудъ учениковъ, который сопровождалъ наблюденія и подготовилъ выводъ.

Для выводной работы обычно приходится обращаться

къ лучшимъ ученикамъ класса. Подъ лучшими здѣсь разумѣются тѣ, которые отличаются не только способностью *усвоенія*, но и способностью *созиданія, творчества, синтеза*. А такъ какъ такихъ всегда меньше, то въ подобной работѣ сплошь да рядомъ принимаетъ участіе только меньшинство. Этимъ смущаться нечего, потому что во всякомъ человѣческомъ обществѣ творцовъ не такъ много, какъ усвоителей чужого, а классъ—тоже человѣческое общество.

Подборъ примѣровъ тоже очень важенъ: учителю онъ покажетъ, насколько всѣ ученики усвоили данную тему, и не сдѣлано ли въ работѣ какихъ нибудь существенныхъ промаховъ, а въ ученикахъ такимъ путемъ развивается находчивость и сообразительность. При этомъ полезно приучать ихъ пользоваться не только обыденной разговорною рѣчью, но и уже извѣстнымъ имъ литературнымъ матеріаломъ.

Разборъ текста какъ съ грамматической, такъ и съ орфографической точки зрѣнія, и письменныя работы служатъ, главнымъ образомъ, для созданія въ ученикахъ умѣнья пользоваться приобретенными знаніями на практикѣ. Очень часто можно замѣтить, что учащійся *знаетъ* какое-нибудь математическое или орфографическое правило, но *приложить* его къ рѣшенію задачи или къ написанію слова не можетъ; помнитъ рядъ отдѣльныхъ положеній и выводовъ, но сопоставить ихъ для примѣненія къ данному случаю не въ состояніи. *Знать и уметь*, какъ извѣстно, не одно и то же. Вотъ, почему учитель постоянно долженъ предлагать ученикамъ такую работу, на которой они приучались бы примѣнять полученные знанія къ дѣлу. Разборъ текста и соотвѣтственная изученному матеріалу письменная работа предназначаются именно для этой цѣли.

Подборъ
примѣровъ.

Разборъ
текста и
письменная
работа.

Примѣрные уроки грамматики .

Предлагаемые уроки грамматики построены на основѣ высказанныхъ выше взглядовъ. Эти уроки, само собой, имѣютъ значеніе только примѣровъ, образчиковъ. Каждый изъ уроковъ былъ прорабатываемъ въ теченіе нѣсколькихъ лѣтъ на практикѣ въ различныхъ по составу учениковъ учебныхъ заведеніяхъ и подвергался, прежде чѣмъ отлиться

въ данную форму, неоднократнымъ измѣненіямъ. Для всякаго читателя должно быть ясно, что словарный матеріаль предполагаемыхъ вопросовъ и отвѣтовъ только условный и что онъ долженъ видоизмѣняться въ зависимости отъ среды и развитія учениковъ: преподаватель не будетъ говорить на одну и ту же тему *топикъ* одинаковымъ языкомъ съ дѣтьми крестьянъ, съ неграмотнымъ рабочимъ или солдатомъ, съ дѣтьми высшихъ по умственной культурѣ классовъ общества. Но не эта сторона важна, важно самое *построеніе* элементарно-практическихъ уроковъ по грамматикѣ, основанныхъ на принципѣ самостоятельности и чуждыхъ какого бы то ни было догматизма.

Здѣсь разработано нѣсколько темъ, касающихся: 1) орфографіи, 2) этимологическихъ и 3) синтаксическихъ категорій. Число этихъ темъ могло бы быть увеличено, но наша задача не въ томъ, чтобы дать готовую рецептуру по всему курсу грамматики, а въ томъ, чтобы уяснить процессъ подготовленія къ уроку на грамматическую тему.

Т Е М А: Сомнительныя согласныя.

Уже съ первыхъ дней обученія чтенію дѣтямъ дается понятіе о *звукѣ* и *буквѣ*. На каждомъ шагу они имѣютъ возможность наблюдать, что звукъ и буква совпадаютъ далеко не всегда. Для данной темы особенно важно, чтобы дѣти отчетливо различали эти два понятія. Поэтому „подготовительная бесѣда“ и должна напомнить ученикамъ извѣстную имъ разницу между звукомъ и буквой.

Учитель. Что называется звукомъ и что буквой? *Ученикъ.* Звукомъ называется все, что мы слышимъ, а буквой называются письменные знаки для тѣхъ звуковъ, которые произноситъ человекъ. — Скажите мнѣ нѣсколько словъ. — Столъ, окно, потолокъ... *Учитель* выбираетъ тѣ, въ которыхъ буквъ больше, чѣмъ звуковъ, или въ которыхъ буквы не совпадаютъ съ звуками. — Сколько буквъ въ словѣ *столъ*? — Пять. — Назовите ихъ. А сколько звуковъ? — Четыре. — Произнесите ихъ отдѣльно. Назовите буквы въ словѣ *окно*. А какіе звуки слышатся въ этомъ словѣ? — А, к, н, о... ¹⁾. — Такъ. Вы пони-

¹⁾ Конечно, если ученики акаютъ. Въ окающихъ говорахъ этого нѣтъ, и примѣры надо взять другіе.

маете разницу между звукомъ и буквой. Это намъ сегодня, какъ вы увидите, очень нужно знать. Возьмите тетради. Я буду писать на доскѣ, а вы списывайте въ тетради.—Учитель громко произноситъ каждую фразу, которую затѣмъ пишеть, а ученики списываютъ.

Нынче въ огородѣ выросъ хорошій *лукъ*.

Лукъ, какъ бархатъ, зеленѣеть.

Мы съѣли на *плоть* и поѣхали удить.

Адамъ и Ева съѣли запретный *плодь*.

Гребцы взялись за весла.

Гдѣ *любовь*, тамъ и *Богъ*.

Стоить избушка на курихъ *ножкахъ*.

Прочтите первый примѣръ, второй. Какія слова въ этихъ примѣрахъ произносятся совершенно одинаково? Подчеркнемъ ихъ. Какъ это слово написано въ первомъ примѣрѣ? а во второмъ? Значитъ, какія буквы здѣсь произносятся одинаково? Прочтите слѣдующіе два примѣра. Найдите въ нихъ слова, которыя произносятся одинаково, а написаны различно. Подчеркните ихъ. Прочтите слѣдующій примѣръ. Какъ произносится буква *б* въ словѣ *гребцы*? Подчеркните это слово. Какой звукъ слышится послѣ *о* въ словѣ *любовь*? въ словѣ *Богъ*? А какія буквы написаны? Подчеркните эти слова и т. д. ¹⁾

Значитъ, на слухъ писать нельзя: иной разъ слышится *н*, а надо писать *о*, слышится *ш*, а надо писать *ж*, и т. д. Какъ же узнать, какую букву надо писать? Возьмемъ, напр., слово *гребцы*. Какъ узнать, что въ немъ нужно писать *б*? въ словѣ *любовь*—*в*? и т. д.

Обыкновенно дѣти догадываются сразу же, что нужно *измѣнить* слово. Но при подготовкѣ къ урокамъ учитель всегда долженъ предполагать худшее. Предположимъ поэтому, что ученики не догадаются. Въ такомъ случаѣ учитель самъ предлагаетъ ученикамъ измѣнить слово, напр., вмѣсто множ. ч. *гребцы*,—сказать единственное, вмѣсто „мы съѣли на

¹⁾ Вопросы редактированы различно не случайно, а потому, что однообразные вопросы ослабляютъ вниманіе. Кромѣ того, съ каждой новой редакціей вопроса предлагается до нѣкоторой степени и новая работа, заставляющая направлять вниманіе по разнымъ путямъ.

ялота“— „мы поѣхали на ялоту“ и т. п. Тогда выводъ окажется яснымъ.

Но этотъ выводъ будетъ пока еще не точнымъ. Вѣдь, нужно не просто измѣнить слово, а измѣнить такъ, чтобы за „сомнительнымъ“ согласнымъ слышался *гласный* звукъ, и этого дѣти, весьма вѣроятно, не укажутъ. Поэтому надо задать соотвѣтственные вспомогательные вопросы, напр.: назовите согласные звуки въ словѣ *гребцы*. После *б*, слѣдовательно, идетъ какой звукъ? Какъ *б* здѣсь произносится? Въ словѣ *гребецъ* после *б* какой звукъ? Какъ здѣсь произносится *б*, и т. п.

При этихъ вопросахъ дѣти уже безъ труда поймутъ, какъ слѣдуетъ измѣнять слово, и выводъ будетъ готовъ ¹⁾.

Затѣмъ учитель предлагаетъ ученикамъ или самимъ подобрать примѣры съ такъ называемыми *сомнительными* согласными, или отмѣтить въ данномъ текстѣ тѣ слова, въ которыхъ согласные звукъ и буква не совпадаютъ, и заканчиваетъ урокъ соотвѣтственной письменной работой, каждый разъ спрашивая, *какую букву* они напишутъ въ томъ или другомъ словѣ и *почему*.

Т Е М А: Правописаніе суффиксовъ *-ѣніе* и *-еніе*.

Вступительная беседа. Какія двѣ буквы въ русской азбукѣ произносятся совершенно одинаково?—*ѣ* и *е*.—Скажите (или прочтите въ данномъ текстѣ) мнѣ какое-нибудь слово съ *ѣ*, съ *е*. Вы знаете, какъ трудно справиться съ *ѣ*. Нужно быть всегда очень внимательнымъ, чтобы, наконецъ, научиться писать его тамъ, гдѣ нужно ²⁾. Сегодня мы постараемся узнать одно правило, по которому въ нѣкоторыхъ словахъ мы можемъ безошибочно писать то *ѣ*, то *е*, смотря по тому, что слѣдуетъ.

¹⁾ Въ этой темѣ и учителя и большинство орфографическихъ задачникъ дѣлаютъ одну очень грубую ошибку. Предлагая, напр., слово *дубъ*, спрашиваютъ: какой звукъ здѣсь слышится *нелюбо*? На самомъ дѣлѣ, всѣ звуки здѣсь слышатся ясно--*дуб*. Надо, поэтому, обращать вниманіе на *несоответствіе* звука и буквы, а не на *нелюбо* произношенія.

²⁾ Для оживленія можно разказать, какъ строго относились къ *ятя* въ древнихъ русскихъ школахъ.

Учитель пишетъ на доскѣ, а ученики въ тетрадяхъ примѣрно такой текстъ ¹⁾:

Отецъ мой занимался *приготовленіемъ* удочекъ для меня и для себя. Всѣ эти принадлежности были положены для *сохраненія* въ мой ящикъ.

Ужъ воду бы таскалъ, коль нѣтъ въ тебѣ *умъня*.

Безъ *терпѣня* нѣтъ *спасеня*.

Удушливый зной принудилъ меня подумать о *сбереженіи* послѣднихъ силъ.

Куда, какъ упоренъ въ трудѣ человекъ! Чего онъ не сможетъ? Лишь было бѣ *терпѣе*, да разумъ, да воля, да Божье *хотѣе*.

Наблюденія и выводъ. Содержаніе вопросовъ учителя зависитъ отъ наличныхъ свѣдѣній ученика. Если, напр., ученики имѣютъ понятіе о морфологическихъ элементахъ слова, то можно спросить: *съ какимъ суффиксомъ больше всего именъ существительныхъ въ нашихъ примѣрахъ?* Если они этого не знаютъ, а знаютъ только части рѣчи, то можно спросить, *въ какихъ существительныхъ въ написаныхъ примѣрахъ конецъ слова звучитъ одинаково?* и т. п.

Ученики называютъ слова на *нїе* и *енїе* и подчеркиваютъ ихъ. Учитель спрашиваетъ, какая особенность въ написаніи этихъ словъ („какъ написано *енїе* въ словѣ *приготовленїе*? а въ словѣ *терпѣе*? *сбереженїе*? *хотѣе*?“ и т. д.). „Слѣдовательно, въ однихъ словахъ *енїе* пишется черезъ *е*, въ другихъ— черезъ *ь*. Подумайте, какъ же узнать, гдѣ нужно писать *е* и гдѣ *ь*?“—Этотъ вопросъ труденъ, и потому отвѣты учениковъ болѣею частью бываютъ неправильны. Но это не бѣда: легкомысленно сдѣланный выводъ сейчасъ же встрѣчаетъ возраженіе или со стороны класса или со стороны учителя, и ученики приучаются относиться осторожнѣе къ своимъ отвѣтамъ; въ этой работѣ изреченіе „ошибками мы учимся“ находитъ свое примѣненіе.

Но правильный отвѣтъ все-таки можетъ не получиться. Тогда учитель предлагаетъ выписать всѣ слова съ—*енїе*, а затѣмъ и съ—*нїе* въ именит. пад. и назвать соотвѣтственные глаголы, которые записываются рядомъ:

¹⁾ Конечно, этотъ текстъ можетъ быть заготовленъ и на предыдущемъ урокѣ.

приготовленіе—приготовлять, приготовить
сохраненіе—сохранять, сохранить
спасеніе—спасать, спасти
сбереженіе—сберегать, сберечь
умѣніе—умѣть
терпѣніе—терпѣть
хотѣніе—хотѣть.

Теперь уже выводъ не затруднить, и правило будетъ формулировано.

Загѣмъ ученики или сами подбираютъ примѣры, или объясняютъ, почему въ предложенномъ имъ текстѣ книги написанъ тотъ или другой суффиксъ, или, наконецъ, по такъ называемому зрительному диктанту (съ пропущенными буквами) указываютъ, гдѣ они напишутъ *ъ* и гдѣ *е*, и т. п.

Остается только закрѣплять это правило на письменныхъ работахъ.

Т Е М А: Окончаніе И въ дат. и предл. падежахъ ед. ч.

Данная тема трудна потому, что связанная съ нею орфографемы даются ученикамъ только послѣ очень продолжительныхъ упражненій. Учителю не слѣдуетъ торопиться переходить отъ этихъ упражненій къ другимъ. Хотя продолжительная задержка на одномъ и томъ же матеріалѣ бываетъ для учениковъ нѣсколько скучна, но иногда подобная скука неизбежна, и особенно бояться ея нечего: ученикамъ нужно внушать, что не всякая работа *сама по себѣ* интересна, что часто для достиженія тѣхъ или другихъ цѣлей необходимо очень много продѣлать черновой работы, порой работы очень томительной. Конечно, это убѣжденіе должно воспитывать въ дѣтяхъ не проповѣдью, хотя бы и очень краснорѣчивой, а на самой работѣ. *Постоянная* погоня за интереснымъ и увлекательнымъ матеріаломъ ведетъ къ уменьшенію въ ученикахъ того качества, которое называется *дисциплиной труда*. Старая школа давала дѣтямъ очень мало *радости труда*, и въ этомъ ея большой грѣхъ, но и новая школа можетъ пригготовить для своихъ питомцевъ печальное будущее, если будетъ стремиться создать исключительно *веселый*, а не *серьезный* трудъ. Къ сожалѣнію, многіе учителя въ настоящее время ударились въ другую крайность и

стремятся изъ школьной работы сдѣлать увеселительное времяпровожденіе.

Намѣченная тема должна обнимать только тѣ случаи, когда окончаніе слышится неясно: при ясномъ окончаніи затрудненій быть не можетъ (напр., *пути*). Такихъ случаевъ много: 1) имена существительныя женскаго рода на *ь*, 2) имена съ основой на согласную (*время, мать, дитя...*)¹⁾, 3) имена съ *і* передъ окончаніемъ.

Выясненіе всѣхъ этихъ случаевъ можно разбить на 3 урока, но моя личная практика показываетъ, что при извѣстной привычкѣ учениковъ вдумываться въ грамматическія темы и разбираться въ нихъ, первыя двѣ группы могутъ быть объединены. Конечно, здѣсь, какъ и въ распредѣленіи всякаго другого матеріала, учитель зависитъ отъ состава класса, отъ его интересовъ и развитія.

Для данной темы предполагается, что ученики знаютъ уже правило объ употребленіи буквы *ѣ* въ дательномъ и предложномъ падежахъ. Поэтому подготовительная бесѣда начинается съ вопроса: „Какую букву мы пишемъ въ концѣ именъ существительныхъ въ дательномъ и предложномъ падежахъ (на вопросы: кому? чему? (въ) комъ? чемъ?), если на концѣ слышится звукъ *е* или неясный звукъ, въ родѣ *е* или *и*?“—*ѣ*.—Опредѣлите, какихъ словъ касается это правило въ слѣдующихъ примѣрахъ: Кто при звѣздахъ и при *лунѣ* такъ поздно ѣдетъ на *комъ*?—Казакъ не хочетъ отдохнуть ни въ чистомъ *полѣ*, ни въ *дубравѣ*, ни при опасной *переправѣ*.—На *солнцѣ* темный лѣсъ зардѣлъ.—Старый Мазай разболтался въ *сарай*. И т. п.

Затѣмъ записываются примѣры: учитель пишетъ, какъ всегда на доскѣ, ученики въ тетрадяхъ²⁾.

Къ *осеки* птицы улетаютъ въ теплыя страны.

Клонить къ *лѣни* полдень жгучій.

Помни Бога въ *радости* и *печали*.

При солнышкѣ тепло, при *матери* добро.

¹⁾ При этомъ основы на *ер* могутъ быть отнесены къ первой группѣ, какъ суш. ж. р. на *ь*.

²⁾ Само собой, примѣры могутъ быть даны и раньше въ видѣ какой-нибудь работы.

Азбука къ *мудрости* ступенька.

На *знамени* былъ изображенъ двуглавый орелъ.

Какъ тебя величаютъ по *имени*? п т. п.

Какой падежъ къ *осени*, къ *лѣни*, въ *радости*...? Какой звукъ слышится въ концѣ? А какая написана буква? Въ другихъ существительныхъ какую букву мы писали въ этихъ падежахъ? Значить, надо узнать, когда же слѣдуетъ писать въ дательномъ и предложномъ падежахъ *и*. Посмотримъ. Скажите всѣ подчеркнутыя имена существительныя въ им. пад. ед. ч.—Записываютъ: *осень*, *лѣнь*, и т. д.—Что одинаковаго въ существительныхъ: *осень*, *лѣнь*, *радость*, *печаль*, *мать*, *мудрость*?—Всѣ они женск. рода единств. числа, именит. пад., всѣ имѣютъ одно и то же окончаніе *ь*. Подчеркнемъ окончаніе. Какая буква была у нихъ въ окончаніи дат. и предл. падежей? Слѣдовательно, въ какихъ именахъ существительныхъ надо писать *и* въ дат. и предл. падежахъ?

То же дѣлается и со словами второй группы на—*мя*.

Затѣмъ ученики подыскиваютъ примѣры подобныхъ случаевъ, учитель самъ предлагаетъ примѣры, и работа заканчивается письменнымъ упражненіемъ, въ которомъ случаи съ окончаніемъ *ѣ* чередуются съ окончаніемъ *и*.

Т Е М А: Степени сравненія.

Степению сравненія называется такая форма имени прилагательнаго, которая показываетъ, что извѣстнаго качества въ данномъ предметѣ или въ данныхъ предметахъ находится въ *большей* степени, чѣмъ въ другомъ или другихъ сравниваемыхъ съ ними предметахъ, или что это качество находится въ одномъ изъ сопоставляемыхъ предметовъ въ *наибольшей* степени. Отсюда слѣдуетъ, что должны быть двѣ формы степеней сравненія: 1) сравнительная, 2) превосходная. Указываемый въ грамматикахъ терминъ *положительная степень сравненія* заключаетъ въ себѣ логическое противорѣчіе, такъ какъ никакого *сравненія* въ этой формѣ нѣтъ.

Не всѣ прилагательныя, какъ извѣстно, имѣютъ особыя формы степеней сравненія: многія выражаютъ идею степеней сравненія только описательно (*болѣе*, *весьма*, *очень*, *наиболѣе* и т. д.). Но для школьной практики важны именно

эти особня формы, такъ какъ 1) образованіе ихъ дается дѣтямъ съ нѣкоторымъ трудомъ, и 2) съ ними связаны орфографемы: —*те*, —*е*, —*йшіи*. Вотъ почему на нихъ, главнымъ образомъ, и нужно сосредоточиться.

Итакъ, данная тема имѣетъ три цѣли: 1) выясненіе самыхъ понятій: *сравнительная, превосходная степень сравненія*, 2) упражненіе учениковъ въ образованіи степеней сравненія, 3) обученіе правописанію формъ степеней сравненія.

Первая цѣль можетъ быть осуществлена такимъ способомъ. Учитель предлагаетъ ученикамъ какой-нибудь текстъ, положимъ, слѣдующій:

„Заяцъ имѣетъ замѣчательную особенность: это—устройство его заднихъ ногъ, которыя гораздо *длиннѣе, толще, сильнѣе* переднихъ и снабжены необыкновенно крѣпкими, сухими жилами“.

Затѣмъ предлагается вопросъ: „Какіе предметы здѣсь сравниваются?“—Переднія и заднія ноги зайца.—Какія качества въ заднихъ ногахъ зайца имѣются въ большей степени, чѣмъ въ переднихъ?

— Длина, толщина, сила (или: онѣ *длиннѣе, толще, сильнѣе*).

— А какъ бы вы назвали всѣ эти качества заднихъ ногъ безъ сравненія съ передними: просто хотѣли бы сказать, что заднія ноги имѣютъ большую длину, толщину, силу?

— Заднія ноги зайца длинные, толстыя, сильныя.—Такъ. Скажите же это въ единственномъ числѣ!—Задняя нога зайца длинная, толстая, сильная.—А какъ бы вы указали, если бы эти качества указывались въ предметъ мужескаго рода? а въ предметъ средняго рода?

— Слѣдовательно, когда вы не сравниваете два предмета по длинѣ, толщинѣ, силѣ, а просто хотите сказать, что они имѣютъ эти качества, то вы говорите (учитель пишетъ на доскѣ):

длинный, ая, ое

толстый, ая, ое

сильный, ая, ое.

— А какъ вы сказали, когда сравнивали переднія и заднія ноги зайца?—*Длиннѣе, сильнѣе, толще*.—Сравните те-

перь по длинѣ, силѣ и толщинѣ предметы муж. рода, средняго. Какъ вы скажете?— Длиннѣе, сильнѣе, толще ¹⁾).

Во всѣхъ написанныхъ примѣрахъ подчеркиваются окончанія, и ученики дѣлаютъ выводъ, что, когда прилагательное безъ сравненія, то оно имѣетъ для каждаго рода особое окончаніе, а при сравненіи для всѣхъ родовъ и обоихъ чиселъ получается одно и то же окончаніе.

Послѣ этого учитель говоритъ: „Запомните: если форма имени прилагательнаго показываетъ, что извѣстнаго качества въ данномъ предметѣ больше, чѣмъ въ другомъ, то она называется *сравнительной степенью*“. Терминъ пишется на доскѣ.

„Я вамъ скажу нѣсколько примѣровъ, а вы посмотрите, нѣтъ ли въ нихъ сравнительныхъ степеней: *Правда свѣтлѣе солнца. Ключъ сильнѣе замка. Маменька стала здоровѣе и кричче*“. Ученики указываютъ, а учитель выписываетъ на доскѣ и подчеркиваетъ окончанія.

„Теперь я вамъ скажу нѣсколько прилагательныхъ, а вы образуйте отъ нихъ сравнительную степень: *грустный, морозный, узкій, гладкій, тряскій, поздній, жидкій, рѣзкій...*“. При этомъ учитель спрашиваетъ каждый разъ, какое окончаніе въ данной сравнительной степени. Если ученики затрудняются, немедленно же слѣдуетъ взять данное прилагательное конкретно, въ предложеніи.

Урокъ заканчивается письменной работой или письменнымъ заданіемъ. Лучше, если это будетъ не простое списываніе съ печатнаго текста или съ орфографической прописи и не списываніе по зрительному диктанту, а самостоятельное составленіе примѣровъ на сравненіе предметовъ по разнымъ качествамъ.

Эту тему можно разработать и нѣсколькими другими способами. Напр., учитель приноситъ въ классъ какіе-нибудь предметы (бумагу различной бѣлизны, веревку различной длины и т. п.), которые ученики сравниваютъ въ отношеніи того или другого качества. Затѣмъ словесный результатъ сравненія записывается на доскѣ, и далѣе работа идетъ,

¹⁾ Непремѣнно нужно требовать, чтобы ученики присоединяли какое-нибудь существительное, а не говорили отдѣльно форму сравнительной степени.

какъ указано выше. Или учитель пишетъ на доскѣ примѣры, подобныя слѣдующимъ: *Волкъ силенъ. Собака сильна. Путь легокъ. Шерсть легка* и т. д. Ученики сравниваютъ по качеству предметы въ тѣхъ примѣрахъ, гдѣ встрѣчается одно и то же прилагательное, и т. д.

Что касается нашей современной формы *превосходной степени* на—*тыйшій*, то она по своему происхожденію не что иное, какъ сравнительная. Какъ сравнительная она употреблялась еще очень недавно, и у Л. Толстого, напр., постоянно можно встрѣтить такія выраженія: „отъ мѣста, 11 мѣсяцевъ отстаиваемаго отъ вдвое *сильнѣйшаго* врага“ и т. п. Но теперь ее уже можно считать выраженіемъ превосходной степени, потому что въ качествѣ сравнительной ее обыкновенно не употребляютъ ¹⁾).

Превосходную степень лучше выдѣлить въ особый урокъ, чтобы не загромождать вниманія учениковъ сразу слишкомъ обильнымъ грамматическимъ матеріаломъ.

Учитель начинаетъ съ вопроса, какая степень сравненія ученикамъ извѣстна, бѣгло повторяетъ пройденное, затѣмъ говоритъ, что имъ предстоитъ узнать еще одну степень сравненія, и пишетъ примѣры, подобныя слѣдующему:

„Степной орелъ, огромнѣйшій и сильнѣйшій изъ всѣхъ хищныхъ птицъ, какъ буря, упадетъ на бѣднаго зайца внезапно изъ облаковъ и съѣстъ почти всего, съ шерстью и мелкими костями“.

Затѣмъ бесѣда ведется въ томъ же родѣ, какой мы установили для выясненія сравнительной степени.

Учениковъ нужно ознакомить и съ описательнымъ способомъ выраженія степеней сравненія, но это уже будутъ не *формы* сравнительной и превосходной степени, а *выраженія*, указывающія на сравнительную и превосходную степень качества.

Т Е М А: Виды глаголовъ.

Виды, такъ сильно затрудняющіе иностранцевъ, являются однимъ изъ яркихъ свойствъ русскаго глагола, придающихъ ему необыкновенную гибкость, картинность и вы-

¹⁾ Въ такихъ выраженіяхъ, какъ „мы отправились въ *дальнѣйшій* путь“ сравненія уже совсѣмъ не чувствуется.

разительность. Эта грамматическая тема нужна, главнымъ образомъ, для стиля: ни съ орѳографіей, ни съ пунктуациею она нисколько не связана.

Понятіе вида двойственно: съ одной стороны, подъ видомъ разумѣется свойство русскаго глагола показывать законченность или незаконченность дѣйствія или состоянія, съ другой—кратность дѣйствія. Если стоять на первой основѣ дѣленія, то получатся два вида—*совершенный* и *несовершенный*, если придерживаться второй, то тоже два:—*однократный* и *многократный*. Такъ какъ многократный видъ сплошь и рядомъ сливается съ несовершеннымъ, а однократный съ совершеннымъ, то для элементарно-практической грамматики достаточно двухъ видовъ—совершеннаго и несовершеннаго.

При этомъ надо принять во вниманіе, что ученіе о видахъ въ нашихъ грамматикахъ довольно смутно. Такъ, напримѣръ, говорится, что глаголы *улетѣть*, *обойти*, *отъѣхать* представляютъ собою совершенный видъ къ глаголамъ *летѣть*, *итти*, *ѣхать* и т. п., тогда какъ это совершенный видъ къ глаголамъ *улетать*, *обходить*, *отъѣзжать*, т. е., иными словами, забывается, что *дѣйствіе въ разныхъ видахъ глагола должно быть одно и то же*.

Или указывается, что глаголы совершеннаго вида не имѣютъ настоящаго времени, а, между тѣмъ, форма настоящаго времени есть, но она только служитъ для *выраженія* будущаго времени. Кромѣ того, не надо упускать изъ виду, что эта форма и до сихъ поръ употребляется *не въ смыслъ будущаго* въ тѣхъ случаяхъ, когда рисуется быстрота, живость дѣйствія. Было бы логической нелѣпостью считать будущимъ временемъ подчеркнутые въ слѣдующихъ примѣрахъ глаголы:

„Солнце красное *взойдетъ*,
Птичка гласу Бога *внеметъ*,
Встрепенется и поетъ“.

Или:

„Песъ какъ *прыгнетъ*, *завизжитъ*,
Но царевна въ обѣ руки
Хватъ—поймала!“.

Или:

„Ребята *обступятъ*, *начнутъ* рассказы“. И т. д.

Грамматика въ данномъ случаѣ скрываетъ отъ учениковъ одну изъ своеобразныхъ особенностей нашей рѣчи.

Уроки, посвященные видамъ, имѣютъ слѣдующія цѣли: 1) выясненіе ученикамъ самаго понятія—*видъ глагола*, 2) указаніе способовъ образованія видовъ (конечно, безъ заучиванія наизусть) и 3) указаніе нѣкоторыхъ формальныхъ особенностей видовъ (будущее простое—по формѣ настоящее, будущее сложное).

Во вступительной бесѣдѣ можно сказать ученикамъ, что русскій глаголъ вообще отличается отъ глаголовъ другихъ языковъ цѣлымъ рядомъ удивительныхъ особенностей. Напримеръ, неопредѣленная форма у насъ можетъ употребляться въ самыхъ разнообразныхъ смыслахъ: *Подать мнѣ воды! Молчать!* имѣетъ смыслъ повелѣнія; *не бывать бы счастью, да несчастье помогло*—имѣетъ значеніе личнаго глагола: *не было бы счастья...* Личное значеніе связывается съ неопредѣленной формой и въ выраженіяхъ, въ родѣ слѣдующаго:

„И царица *хочотать*.
И плечами *пожимать*,
И *подмигивать* глазами,
И *прищелкивать* перстами...“

То же наблюдается и въ повелительной формѣ: *Приди ко мнѣ!* имѣетъ смыслъ просьбы и повелѣнія, но *приди я (ты, онъ, мы, вы, они), этого не случилось бы*, имѣетъ значеніе условія: *если бы я, ты... пришелъ...*

Само собой, все это должно быть сообщено не въ видѣ лекціи: предполагается, что ученики раньше уже имѣли случай наблюдать подобныя явленія. Если проходится въ школѣ какой-нибудь иностранный языкъ, то сдѣлать это особенно легко.

Предварительная бесѣда кончается заявленіемъ учителя, что сегодня ученикамъ предстоитъ ознакомиться еще съ одною особенностью русскаго глагола, которую иностранцы усваиваютъ только съ величайшимъ трудомъ, такъ какъ у нихъ ничего подобнаго нѣтъ ¹⁾.

¹⁾ Я усиленно рекомендую по возможности всегда указывать ученикамъ содержаніе урока. Психологи давно отмѣтили важность возбужденія въ ученикахъ *ожиданіаго вниманія*. Любопытно, что въ „Духовномъ Регламентѣ“ Петра Великаго уже совѣтуется, чтобы учителя „исперва сказывали учени-

Послѣ этого пишутся примѣры, хотя бы такіе:

Сонъ *одолевалъ* меня, и я *засыпалъ*.

Сонъ *одолелъ* меня, и я *заснулъ*.

Въ дыму огонь *блестѣлъ*.

Вдругъ между вершинами деревьевъ *блеснулъ* огонь.

Надъ хладѣющей послѣ дневного жара пустыней *всплыла* (всплылъ) громадный дискъ мѣсяца, и пустыня *оживала* (ожила) и *просыпалась* (проснулась)...

Ученики прочитываютъ примѣры, отмѣчаютъ глаголы, подчеркиваютъ ихъ. Учитель спрашиваетъ, *какая разница во смыслѣ* встрѣчающихся въ этихъ примѣрахъ глаголовъ одного корня. Ученики безъ труда укажутъ разницу, такъ какъ естественное чутье языка уже подсказываетъ ее. Послѣ этого учитель сообщаетъ терминъ.

Затѣмъ ученикамъ даются устные примѣры, и они опредѣляютъ видъ глаголовъ, при чемъ каждый разъ, когда встрѣчается несовершенный видъ, учитель предлагаетъ сказать соотвѣтствующій совершенный, и наоборотъ. Изъ этого слѣдуетъ, что въ примѣрахъ должны быть только такіе глаголы, дѣйствіе которыхъ можно представить и въ законченномъ и въ незаконченномъ видѣ. Только впоследствии указывается, что есть глаголы, которые обозначаютъ только одинъ видъ дѣйствія, напр., *бѣгать*, *держатъ* и т. п., не имѣютъ совершеннаго вида, *убѣгать*, *удерживать*, *поднимать* имѣютъ и совершенный видъ—*убѣжать*, *удержать*, *поднять*; *залапать*, *расплакаться* не имѣютъ соотвѣтствующаго несовершеннаго вида.

Чтобы указать *способы образованія видовъ* въ русскомъ языкѣ, учитель пишетъ на доскѣ, а ученики въ тетрадяхъ въ одинъ столбецъ—глаголы несовершеннаго вида, а рядомъ въ другой столбецъ—совершеннаго вида, при чемъ послѣдній указывается самими учениками.

Несовершенный видъ:

замѣнять
прошибать
укладывать

Совершенный видъ:

замѣнить
прошибить
уложить

камъ своимъ вкратцѣ, но ясно, кая сила есть настоящаго ученія и чего хотимъ достигнуть чрезъ сіе или оное ученіе, *чтобы ученики видѣли берегъ, къ которому плывутъ*".

укладываться	уложиться и улечься (смотря по значенію).
одолѣвать	одолѣть
доставать	достать
убаюкивать	убаюкать
прельщать	прельстить
вбѣгать	вбѣжать
утопать	утонуть
выѣзжать	выѣхать
вырастать	вырасти
выходить	выйти
высыпѣть	высыпать
ложиться	лечь и т. д.

Ученики опредѣляютъ, какимъ способомъ въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ образовался совершенный видъ, сами подбираютъ глаголы и т. д.

Видя это поразительное разнообразіе, они невольно почувствуютъ богатство русскаго языка, которое признается всѣмъ міромъ.

Выясненіе формальныхъ особенностей временъ не представляетъ затрудненій. Нужно только взять какой-нибудь отрывокъ, опредѣлить въ немъ виды и предложить ученикамъ образовать различныя времена. Они легко замѣтятъ, что несовершенный видъ имѣетъ будущее сложное, а совершенный—простое, т. е., въ совершенномъ видѣ въ значеніи будущаго употребляется настоящее.

Для того, чтобы показать, что эта форма настоящаго времени употребляется не исключительно въ смыслъ будущаго, стоитъ только привести примѣры, указанные выше (на стр. 120), и разобрать ихъ смыслъ. Ученики поймутъ, сколько картинности заключается въ подобныхъ выраженіяхъ, они войдутъ въ самую глубь языка, ощутятъ на себѣ вліяніе этихъ выраженій, увидятъ,—пользуясь словами одного нѣмца,—„дивную ткань языка“.

Т Е М А: Понятіе о придаточномъ предложеніи.

Вопросъ о предложеніи является въ учебной грамматикѣ однимъ изъ труднѣйшихъ, такъ какъ и въ наукѣ о языкѣ ученіе о предложеніи считается наименѣ разработаннымъ.

Это замѣчаніе касается какъ простаго, такъ и сложнаго предложенія, какъ главнаго, такъ и придаточнаго. Вотъ почему при данной темѣ необходимо тщательно уяснить себѣ ея содержаніе и ея школьныя теоретическія границы.

Содержаніе опредѣляется элементарно-практической точкой зрѣнія. Понятія о придаточномъ предложеніи нельзя обойти потому, что оно необходимо: 1) для пунктуациі, 2) для стилия. Замѣна придаточныхъ предложеній обстоятельственныхъ дѣепричастіями и опредѣлительныхъ—причастіями связана, какъ извѣстно, съ цѣлымъ рядомъ стилистическихъ трудностей для учениковъ.

Но для указанной цѣли нѣтъ надобности въ сложной классификаціи придаточныхъ предложеній, которая, кстати сказать, очень неустойчива, сложна и противорѣчива. Достаточно только, чтобы ученики различали придаточное предложеніе. Что касается терминологіи придаточныхъ предложеній, то она не будетъ трудна, если мы станемъ руководиться слѣдующими соображеніями: всякое придаточное предложеніе есть не что иное, какъ выраженный цѣлымъ предложеніемъ членъ простаго предложенія, а слѣдовательно, термины придаточныхъ предложеній должны совпадать съ терминами членовъ предложенія и опредѣляться тѣми же вопросами. Для теоретической грамматики, конечно, этого недостаточно, но практическимъ цѣлямъ такая постановка вполне отвѣчаетъ.

Опредѣленіе придаточныхъ предложеній исключительно по вопросамъ избавляетъ учениковъ отъ тягостной необходимости зазубривать „способы подчиненія“ придаточныхъ предложеній, различать придаточныя предложенія по *формѣ* и *содержанію* и т. п.—Все это надо имѣть въ виду при построеніи урока на данную тему.

Вступительная беседа для выясненія придаточнаго предложенія должна напомнить ученикамъ виды членовъ предложенія и вопросы, связанные съ ними. Это можно сдѣлать на первомъ же изъ предназначенныхъ для урока примѣровъ. Примѣры можно взять такіе ¹⁾:

Небольшой обозъ тянулся по проселочной дорогѣ.

¹⁾ Ихъ лучше продиктовать ученикамъ въ видѣ хотя бы объяснительной диктовки на предшествующемъ урокъ.

За стеклами торчали на булавкахъ такія прелестныя бабочки, *какимъ я и не видывалъ.*

Вода *плотину* прососала.

Я сообщилъ моей сестрицѣ, *что мнѣ невесело въ Багровѣ.*

Завтра я тебя разбужу.

Уже стало темно, *когда мы встрѣтились.*

Огни *вездѣ* погашены.

Гдѣ чудеса, тамъ мало склада.

Отецъ и мать *ѣдили* въ соборъ *помолиться.*

Лежить на немъ камень тяжелый, *чтобъ встать онъ изъ гроба не могъ.*

Я поѣхалъ *шагомъ.*

Трудился такъ крестьянинъ мой, *что градомъ потъ съ него катился.*

Я не могъ быть у тебя *по болѣзни.*

Такъ какъ мужичекъ не любитъ тощій спать, то ужинать себѣ спросили гости наши ¹⁾.

Учитель предлагаетъ прочесть первый примѣръ, спрашиваетъ, сколько въ немъ предложеній, и заставляетъ разобратить его по членамъ предложенія, при чемъ попутно ученики вспоминаютъ вопросы всѣхъ членовъ предложенія. Это дѣлается для того, чтобы потомъ не было въ этомъ отношеніи никакихъ затрудненій, отвлекающихъ отъ цѣли урока.

Когда такимъ образомъ первый примѣръ разобранъ, учитель предлагаетъ подчеркнуть въ немъ опредѣленія. Надъ опредѣленіями ставится вопросъ: *какой?*

Чтается второй примѣръ, ученики опредѣляютъ количество предложеній, прочитывается первое предложеніе, и ученики ставятъ при немъ такой вопросъ, на который отвѣтило бы второе предложеніе; этотъ вопросъ: *какія?*

Такимъ образомъ разбираются остальные предложенія, но необходимо, конечно, видоизмѣнять редакцію вопросовъ, чтобы работа не была однотонной, напр., во второй парѣ примѣровъ не зачѣмъ уже разбирать всѣ члены предложенія, а достаточно спросить: на какой вопросъ отвѣчаетъ

¹⁾ Въ этихъ примѣрахъ придаточныя предложенія сначала идутъ послѣ главныхъ, а затѣмъ встрѣчается обратный порядокъ. Последнее труднѣе для разбора, и потому въ началѣ нельзя помѣщать такихъ предложеній.

слово *плотину*? какой это членъ предложенія? на какой вопросъ отвѣчаетъ предложеніе „что не будетъ больше учиться на арфѣ“? Или далѣе: какой членъ предложенія *завтра*? Нѣтъ ли въ предложеніи „огни вездѣ погашены“ обстоятельства мѣста? и т. п.

Послѣ разбора всѣхъ примѣровъ ученикамъ предлагается вопросъ, сначала въ общей формѣ: не замѣтили ли они въ этихъ примѣрахъ чего-нибудь особеннаго? Обычно большинство учениковъ отвѣчаетъ, что на каждый членъ предложенія по парѣ примѣровъ, и только нѣкоторые обращаютъ вниманіе на то, что въ однихъ случаяхъ на вопросъ отвѣчаетъ отдѣльное слово, а въ другихъ—предложеніе. Если же, чего почти никогда не бываетъ, никто не отвѣтитъ, то учитель даетъ вспомогательные вопросы: сколько словъ въ первомъ примѣрѣ отвѣчаетъ на вопросъ *по какой дорогѣ*? А во второмъ? Какъ называется такое сочетаніе словъ?—Тогда ученики увидятъ, что на вопросы отвѣчаетъ то отдѣльное слово, то предложеніе, и учитель сообщаетъ, что *всякое предложеніе, которое отвѣчаетъ на какой-либо вопросъ члена предложенія, называется придаточнымъ предложениемъ*, а то предложеніе, которое само не отвѣчаетъ ни на какой вопросъ, но къ которому ставится вопросъ придаточнаго предложенія, называется *главнымъ*. При этомъ же можно сообщить, что, какъ и члены предложенія, придаточныя предложенія въ зависимости отъ вопросовъ называются *опредѣлительными, дополнительными и обстоятельственными* ¹⁾.

Послѣ этого ученики указываютъ въ написанныхъ примѣрахъ придаточныя предложенія и называютъ ихъ, а затѣмъ сами подбираютъ примѣры и находятъ придаточныя предложенія въ томъ или другомъ текстѣ.

Въ письменной работѣ, по самому характеру темы, необходимости нѣтъ. Что же касается знаковъ препинанія при придаточныхъ предложеніяхъ, то этотъ вопросъ лучше видѣлить въ особый урокъ, трудности уже не представляющій.

¹⁾ Я не привелъ примѣровъ на такъ называемыя прид. предл. *подлежащія* и *сказуемыя*, но они встрѣчаются сравнительно рѣдко и не имѣютъ *практической цѣнности*. Присоединеніе ихъ, само собой, нисколько не измѣнило бы общаго хода урока.

Т Е М А: Замѣна придаточныхъ опредѣлительныхъ причастіями.

Эта тема преслѣдуетъ двѣ цѣли: 1) выяснитъ ученикамъ условія замѣны; 2) поупражнять въ согласованіи причастій, полученныхъ при замѣнѣ, съ опредѣляемыми ими словами. Послѣднее очень важно, такъ какъ ученики, начиная писать сочиненія, постоянно дѣлаютъ въ этихъ случаяхъ грубыя ошибки.

Замѣна возможна въ томъ случаѣ, если мѣстоименіе придаточнаго предложенія (такъ наз. *относительное*) стоитъ въ именительномъ падежѣ, въ винительномъ безъ предлога, или въ родительномъ, замѣняющемъ винительный (при отрицаніи). Въ грамматикахъ часто указывается, что замѣна невозможна также и тогда, когда сказуемое придаточнаго предложенія выражено будущимъ временемъ, такъ какъ въ русскомъ языкѣ нѣтъ причастія будущаго времени. Но логичность этого замѣчанія мнимая, и живой языкъ на каждомъ шагу разрушаетъ ее. Возьмемъ примѣръ: *завтра на скачкахъ лошадь, которая прибѣжитъ первою, получитъ призъ*¹⁾. Замѣна причастіемъ здѣсь вполне возможна: *завтра на скачкахъ лошадь, прибѣжавшая первою, получитъ призъ*, — хотя глаголѣ *прибѣжитъ* мы связываемъ съ представленіемъ *будущаго* времени. Такихъ примѣровъ можно привести сколько угодно.

Для того, чтобы выяснитъ условія замѣны, пишутся, напр., слѣдующія предложенія:

Терекъ, *который* отдѣляетъ казаковъ отъ горцевъ, течетъ мутно и быстро.

Медленно въ гору поднимается лошадка, *которая* везетъ возъ хворосту.

Чувство умиленія, *съ которымъ* я слушалъ Гришу, не могло долго продолжаться.

Широкая сакля, крыша *которой* опиралась на два закопченные столба, была полна народа.

Туманъ, *который* превратился въ мелкую сырую мглу, мочилъ землю и солдатскія шинели.

Мы свой знатный родъ ведемъ отъ тѣхъ гусей, *которыми* нѣкогда былъ долженъ Римъ спасеньемъ.

¹⁾ Этотъ примѣръ сочиненъ мною искусственно.

Савельичъ сѣлъ на клячу, *которую* отдать ему одинъ изъ жителей.

Съ крутого берега, *на которомъ* стоитъ господскій домъ, пробираются два мальчика.

Издали виднѣлась красивая рѣка, *которую* озарялъ розовый лучъ заката ¹⁾).

Эти примѣры расположены такимъ образомъ, что въ первыхъ двухъ замѣна возможна, а въ остальныхъ возможность замѣны чередуется съ невозможностью ея. Для учениковъ легче было бы, если бы сначала были помѣщены *все* примѣры одного рода, а затѣмъ другого. Но такое облегченіе работы необходимо дѣлать только на первыхъ порахъ. Когда же ученики понавыкли въ грамматическихъ занятіяхъ, то условія наблюденія слѣдуетъ мало-по-малу усложнять.

Урокъ начинается съ разбора перваго примѣра по предложеніямъ, затѣмъ ученики указываютъ, какого рода придаточныя предложенія встрѣчаются въ остальныхъ примѣрахъ. Послѣ этого учитель предлагаетъ вмѣсто придаточнаго предложенія въ первомъ примѣрѣ сказать какънибудь иначе. Когда выяснится, что ту же мысль можно выразить при помощи причастія безъ мѣстоименія, то ученикамъ предлагается сдѣлать такую же замѣну и въ остальныхъ примѣрахъ. Ученики сейчасъ же увидятъ, что это не всегда возможно.

Тогда учитель говоритъ: „Итакъ, въ однихъ случаяхъ вы замѣнили придаточное опредѣлительное предложеніе причастіемъ, въ другихъ—вамъ это не удалось. Подумайте теперь, когда замѣна возможна“.

Если этотъ общій вопросъ затруднить, то преподаватель обращаетъ вниманіе на падежи мѣстоименій: „Скажите, въ какомъ падежѣ мѣстоименіе въ первомъ примѣрѣ? во второмъ?“ и т. д. Выводъ окажется яснымъ. Остается только обратить вниманіе на знаки препинанія.

Послѣ этого учитель беретъ какой-нибудь литературный отрывокъ, гдѣ встрѣчаются придаточныя опредѣлительныя предложенія; ученики находятъ ихъ, пробуютъ ихъ замѣ-

¹⁾ Вопросъ о родительномъ, замѣняющемъ винительный, лучше выдѣлить, чтобы не очень усложнять и безъ того сложный матеріалъ.

нить причастіями и каждый разъ указываютъ, почему замѣна оказалась возможной или невозможной. При этомъ нужно требовать, чтобы ученики отчетливо произносили окончаніе причастій, такъ какъ согласованіе на первыхъ порахъ ихъ затрудняетъ.

На домъ можно задать, съ цѣлью поупражнять въ согласованіи, нѣсколько примѣровъ для замѣны придаточныхъ опредѣлительныхъ предложеній причастіями въ косвенныхъ падежахъ.

Т Е М А: Грамматическій разборъ.

При разработкѣ различныхъ темъ было уже указано, что разборъ текста имѣетъ большое воспитывающее значеніе: онъ приучаетъ пользоваться приобретенными знаніями.

Въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ характеръ разбора опредѣляется самой темой: если тема чисто-грамматическая, то и разборъ будетъ чисто-грамматическимъ, если тема орфографическая, то и разборъ будетъ такимъ же. Въ элементарно-практической грамматикѣ темъ послѣдняго рода больше, но не слѣдуетъ оставлять въ пренебреженіи и чисто-грамматическія упражненія, связанная съ ними.

Грамматическій разборъ можетъ быть частный и общій, устный и письменный. Частный дѣлается тогда, когда разработана какая-нибудь отдѣльная тема. Напримѣръ, ученики на урокѣ выяснили, что наряду съ неизмѣняемыми частями рѣчи есть и неизмѣняемая; въ такомъ случаѣ, имъ можно предложить найти въ данномъ текстѣ всѣ неизмѣняемыя части рѣчи или переписать данный текстъ и подчеркнуть всѣ неизмѣняемыя части рѣчи. Другой примѣръ: ученики научились различать предлогъ, союзъ и нарѣчіе; имъ предлагается не только найти въ данномъ текстѣ неизмѣняемыя части рѣчи, но и опредѣлить, къ какому разряду (предлогу, союзу или нарѣчію) онъ относится и почему. Ту же работу можно предложить въ письменномъ видѣ: переписать данный текстъ и подчеркнуть предлоги одной чертой, союзы — двумя, а нарѣчія — волнистой линіей. И т. п.

Общій разборъ дѣлается для повторенія всего пройденнаго.

Привожу образчики такого повторительнаго разбора, имѣющіе въ виду весь элементарно-практической матеріаль

по грамматикѣ. На этихъ образчикахъ можно яснѣ увидѣть объемъ и характеръ приведенной выше программы.

При этомъ нужно замѣтить, что этимологическія свѣдѣнія, которыя отличаются большимъ разнообразіемъ, должны быть приведены въ извѣстную систему. Вотъ въ какомъ, напр., видѣ можно разбирать отдѣльныя части рѣчи.

Имя существительное. Какое (собственное или нарицательное)? ¹⁾ Родъ. Число. Падежъ. Зависимость (при такъ наз. косвенныхъ падежахъ).

Имя прилагательное. Родъ. Число. Падежъ. Къ какому имени относится? (Степень).

Имя числительное. Какое (количественное или порядковое)? (Родъ. Число). Падежъ. (Отношеніе къ имени, зависимость).

Мѣстоименіе. Въ зависимости отъ свойствъ даннаго мѣстоименія разборъ можетъ строиться на вопросахъ то существительнаго, то прилагательнаго.

Глаголъ. Видъ. Время. Лицо. Число. (Родъ въ прош. врем.). Если *неопредѣленная* или *повелительная* формы, то для неопред. указывается только видъ, а для повелительной—видъ и число. Если *причастіе*, то указывается его форма (дѣйствительная или страдательная), видъ, время, родъ, число, падежъ, отношеніе къ имени. При *двѣпричастіи* указывается только видъ и время.

Предлогъ. Съ какимъ падежомъ въ данномъ случаѣ? Съ какими падежами вообще?

Нарѣчіе, союзъ и междометіе только называются. Если нарѣчіе стоитъ въ какой-нибудь степени сравненія, то указывается, какая степень.

Перейдемъ теперь къ примѣрамъ.

Этимологическій разборъ.

Весна долго не открывалась. Послѣднія недѣли поста стояла ясная, морозная погода. Днемъ таяло на солнцѣ, а ночью доходило до семи градусовъ; настъ былъ такой, что на возахъ тѣзили безъ дороги. Пасха была на снѣгу. Потомъ вдругъ, на второй день Свѣтой, понесло теплымъ вѣтромъ, направились тучи, и три дня и три ночи лилъ бурный и теплый дождь.

¹⁾ Конечно, только при названіи предмета.

На какія двѣ группы мы раздѣлили всѣ части рѣчи?

— На измѣняемая, т. е., склоняемая и спрягаемая, и неизмѣняемая, т. е., несклоняемая и неспрягаемая ¹⁾.— Назовите всѣ измѣняемая! неизмѣняемая! Прочтите текст. Отмѣйте въ немъ всѣ неизмѣняемая части рѣчи и назовите ихъ. Найдите глаголы и опредѣлите ихъ виды. Какіе изъ нихъ имѣютъ два вида и какіе одинъ (два вида: *открываться—открыться, доходить—дойти, надвинуться—надвигаться; стоять, таять, лить*—только несовершенный видъ; *понести*—только совершенный) ²⁾. Какъ вы отличаете одинъ видъ отъ другого? Какъ образуется совершенный видъ?—приведите нѣсколько примѣровъ! Отмѣйте всѣ существительныя, прилагательныя, мѣстоименія, числительныя!

Чѣмъ отличается имя существительное отъ имени прилагательнаго?—Имя существительное измѣняется по числамъ и падежамъ, прилагательное—по родамъ, числамъ и падежамъ ³⁾, а кромѣ того, нѣкоторыя прилагательныя имѣютъ степени сравненія.

— Разберите имя суц. *недѣли*!—Нариц., ж. р., мн. ч., винит. пад.

— Разберите прил. *послѣднія*. Отъ чего зависитъ его родъ, число и падъ?

— Разберите глаголь *доходило*!—Несов. вида, прош. врем., 3 л., ед. ч., ср. р.—Какая особенность въ нашемъ прошедшемъ времени?—Оно не имѣетъ личныхъ окончаній, но имѣетъ родъ, и этимъ отличается отъ настоящаго времени; въ настоящемъ времени можно не говорить личнаго мѣсто-

¹⁾ Этотъ характеръ измѣненія долженъ быть непременно отмѣченъ. Одинъ изъ моихъ практикантовъ, бывшій до того три года преподавателемъ средней школы, давалъ урокъ на тему „неизмѣняемая части рѣчи“ и былъ поставленъ втупикъ, когда ученикъ ему сказалъ: „Какъ же предлогъ не измѣняется, когда мы говоримъ „подъ тобой“, но „подо мной“, „къ тебѣ“, но „ко мнѣ“.

²⁾ Если ученики скажутъ, положимъ, что отъ глагола *стоять* соверш. видъ—*простоять*, или отъ глаг. *лить*—*пролить*, то выяснитъ имъ, что это совершенный видъ совсѣмъ другого дѣйствія—*проставить, проливать* и т. д.

³⁾ Учитель долженъ быть готовъ къ объясненію наличности двухъ родовъ въ нѣкоторыхъ однокоренныхъ существительныхъ, напр., *купецъ—купчиха, ученикъ—ученица* и т. п., а также существительныхъ, употребляющихся только во мн. ч.,—и показать, что это нисколько не противорѣчитъ опредѣленію имени существительнаго и прилагательнаго.

именя и все-таки ясно, о какомъ лицѣ идетъ рѣчь, напр., *хожу*, а въ прош. врем. *ходилъ* безъ личнаго мѣстоименія не опредѣлить, какое лицо.—Откуда явилась эта особенность?—Вслѣдствіе происхожденія нашего прошедшаго времени: раньше оно было причастіемъ.—А какъ же въ старину выражали наше прошедшее время? Какія еще вы знаете особенности русскаго глагола, дѣлающія его совершенно непохожимъ на иностранные? И т. д.

Постѣ—какой падежъ? А какъ предложный? Скажите съ предлогомъ *въ*. Нѣтъ ли въ нашемъ текстѣ еще такого окончанія въ предложномъ падежѣ?—*На ситѣху*.—Откуда явилось въ современномъ языкѣ такое окончаніе?—А какъ множественное число отъ слова *ситѣх*?—*Ситѣхъ*.—Что въ этой формѣ особеннаго? На какой звукъ обыкновенно оканчивается им. пад. мн. ч. подобныхъ именъ существительныхъ? Скажите еще нѣсколько такихъ словъ съ окончаніемъ *а* въ именительномъ множественнаго! Откуда могло явиться такое окончаніе? Не знаете ли какихъ-нибудь существительныхъ, которыя имѣютъ оба окончанія? Какая разница въ значеніи между формами *хлѣба*—*хлѣбѣ*, *мѣли*—*мѣлѣ*, *цвѣты*—*цвѣтѣ*, *образы*—*образѣ* и т. д.?

Три дня и три ночи.—Скажите вмѣсто трехъ—два, четыре, пять, шесть... Почему отъ 2 до 4 включительно при числительномъ въ именительномъ падежѣ употребляется единственное число, а начиная съ 5—множественное? Какъ вы объясните происхожденіе числительныхъ: *пятнадцать*, *пятьдесятъ*...? Откуда явилось числительное *сорокъ*? Почему именно оно оказалось заимствованнымъ отъ грековъ? и т. д.

Приблизительно такой разборъ долженъ вѣнчать грамматическій курсъ. Какъ видимъ, элементарно-практическая точка зрѣнія не только не отказывается отъ изученія языка, но, освобождая это изученіе отъ тѣхъ схоластическихъ вопросовъ, которые заставляли ужасаться нашего знаменитаго ученаго, Срезневскаго ¹⁾, вводитъ учениковъ въ живое наблюденіе современной рѣчи и исподволь развиваетъ вкусъ къ исторіи языка, подготавливая почву для пониманія настоящаго въ языкѣ при помощи прошлаго.

¹⁾ Срезневскій рассказываетъ, что ему приходилось слышать такіе вопросы: „Чѣмъ бываетъ въ предложеніи имя существительное? прилагательное? глаголъ? нарѣчіе? Какія бываютъ мѣстоименія?“ и т. д.

Конечно, въ младшихъ классахъ нужно взять только нѣсколько вопросовъ, доступныхъ дѣтскому пониманію, а не увлекаться систематическимъ очеркомъ по исторіи языка. Но и въ такихъ скромныхъ размѣрахъ польза будетъ велика: живое объясненіе наблюдаемыхъ въ рѣчи явленій возбуждаетъ дѣтскую мысль и вызываетъ неподдѣльный интерес¹⁾.

Правда, теперь пока еще многимъ кажется такая работа странной, но объясняется это, съ одной стороны, старыми привычками преподаванія, съ другой—малымъ распространеніемъ среди учителей даже простѣйшихъ знаній по исторіи языка. Врядъ ли мы, напр., ошибемся, если скажемъ, что и на тѣ немногіе вопросы, которые поставлены нами въ приведенномъ примѣрномъ разборѣ, извѣстный процентъ учителей не сумѣетъ или затруднится отвѣтить. А, вѣдь, все это азбука исторіи языка, которую учитель *обязанъ* знать.

Впрочемъ, распространеніе такого взгляда на преподаваніе теперь уже вопросъ недалекаго будущаго: и представители высшей науки о языкѣ, какъ академики Фортунатовъ и Шахматовъ²⁾, и значительная группа преподавателей-практиковъ уже его проповѣдуютъ. Появленіе соответственныхъ учебниковъ и руководствъ для учителей тоже не заставить себя ждать.

Синтаксическій разборъ.

Почевать мы должны были въ татарской деревнѣ; но вечеръ былъ такъ хорошъ, что матери моей захотѣлось остановиться въ полѣ.

— Сколько здѣсь предложеній? Прочтите каждое изъ нихъ! Почему вы ихъ считаете за предложенія? Прочтите первое предложеніе! Разберите его по членамъ предложенія, ставя вопросы!—*Мы*—подлежащее; *должны были почевать*—сказуемое; *гдѣ должны были почевать?*—въ деревнѣ—обстоятельство мѣста; *въ какой деревнѣ?*—въ татарской—опредѣленіе къ слову *деревнѣ*.

¹⁾ Это показалъ мой личный опытъ преподаванія въ младшихъ классахъ и многолѣтнія наблюденія за педагогической работой моихъ учениковъ-практикантовъ.

²⁾ См. ихъ рѣчи въ „Трудахъ перваго съѣзда преподавателей русскаго языка въ военно-учебныхъ заведеніяхъ“, Спб. 1904.

— Какимъ способомъ вы находите подлежащее и сказуемое?—Подлежащее всегда стоитъ въ именительномъ падежѣ, отвѣчаетъ, слѣдовательно, на вопросы: *кто? что?* а сказуемое отвѣчаетъ на вопросы: *что дѣлаетъ (дѣлалъ, будетъ дѣлать, едѣлаетъ) предметъ? каковъ предметъ? что такое предметъ? что дѣлается съ предметомъ?*¹⁾

— Прочтите остальной текстъ! Какія это предложенія? Почему вы первое считаете главнымъ, второе—придаточнымъ? Какое это придаточное? Почему? Разберите по членамъ предложенія главное, придаточное!

Таковъ общій ходъ разбора, имѣющаго главною цѣлью выработку навыка въ нахожденіи соотношеній между словами и между предложеніями. Если въ текстѣ встрѣчаются придаточныя предложенія, то слѣдуетъ предлагать замѣнять ихъ причастными и дѣепричастными оборотами и т. п.

Полезно также требовать объясненія знаковъ препинанія, такъ какъ постановка ихъ зависитъ исключительно отъ умѣнья логически разбираться въ текстѣ.

Въ заключеніе можно сказать, что чѣмъ меньше въ занятіяхъ грамматикой будутъ отвлеченностей, чѣмъ больше эти занятія будутъ связаны съ живою устной и литературной рѣчью, чѣмъ осторожнѣе станетъ учитель относиться

¹⁾ Не слѣдуетъ опредѣлять подлежащее, какъ *то лицо или тотъ предметъ, о которомъ говорится въ предложеніи*, а сказуемое, какъ *то, что говорится о подлежащемъ*. Если вы предложите съ этой точки зрѣнія разобрать предложеніе *я видѣлъ комету съ большимъ хвостомъ*, то ребенокъ будетъ разсуждать такъ: о какомъ предметѣ здѣсь говорится?—О кометѣ. Что о ней говорится?—что она съ большимъ хвостомъ, слѣд. *комету*—подлежащее, съ *большимъ хвостомъ*—сказуемое.—Сказать ученику, что подлежащимъ называется *главный* предметъ, тоже бесполезно: для васъ главнымъ явится *я*, а для ученика—*комета*. Не менѣе логично будетъ, если ученикъ, руководясь данными опредѣленіями, разберетъ еще и такъ: о какомъ лицѣ или предметѣ здѣсь говорится?—Обо мнѣ и о кометѣ. Что говорится?—Обо мнѣ говорится, что *я* видѣлъ, а о кометѣ, что она съ большимъ хвостомъ. Значитъ, здѣсь два подлежащихъ: *я* и *комету*, и два сказуемыхъ: *видѣлъ* и *съ большимъ хвостомъ*.

Вѣдь, такъ или иначе, а ученикъ начнетъ находить подлежащее только тогда, когда узнаетъ, что оно—именительный падежъ; не лучше ли, слѣдовательно, съ этого и начать?

Также не слѣдуетъ искажать строй языка разсужденіями о нѣкоторыхъ яко бы подразумеваемыхъ словахъ, которыя, въ сущности, никогда не подразумеваются: напр., въ выраженіи *миллионная осень скучная* и т. п. будто бы подразумевается *есть*, въ выраженіи *спасите!*—*вы* и т. д.

къ работѣ памяти учениковъ и чѣмъ старательнѣе выдвигнетъ ихъ самостоятельныя наблюденія и выводы—тѣмъ рѣже будутъ раздаваться жалобы на томительную скуку уроковъ по языку, и уже не празднымъ словомъ прозвучитъ въ ушахъ школьниковъ завѣтъ нашего писателя: „Берегите нашъ языкъ, нашъ прекрасный русскій языкъ, этотъ кладъ, это достоянiе, переданное намъ нашими предшественниками, въ числѣ которыхъ блистаетъ Пушкинъ; обращайтесь почитательно съ этимъ могучимъ орудiемъ: въ рукахъ умѣлыхъ оно способно производить чудеса“.

Методика обученія орфографіи.

Обученіе письму.

Вопросы
обученія
письму.

Обученіе орфографіи является только однимъ изъ вопросовъ, касающихся письма вообще. Кромѣ правильности въ орфографическомъ отношеніи, письму съ внѣшней стороны предъявляются еще нѣкоторыя другія требованія: оно должно быть 1) четкимъ, 2) быстрымъ.

Эти требованія поставили передъ методистами цѣлый рядъ задачъ, напр.:

1) какіе приемы можно считать наиболѣе цѣлесообразными для выработки четкаго, быстрого и возможно красиваго письма?

2) какими письменными принадлежностями слѣдуетъ пользоваться на первыхъ порахъ обученія—грифелемъ, карандашомъ или перомъ?

3) какой почеркъ надо предпочесть, прямой или косой?

4) какова должна быть посадка учащихся при письмѣ?

5) какой типъ учебныхъ столовъ является самымъ лучшимъ? и т. д.

Мы не будемъ останавливаться на нѣкоторыхъ изъ этихъ вопросовъ, напр., на типѣ столовъ ¹⁾, такъ какъ это касается уже специальной, технической стороны школьнаго обихода, но остальныхъ вопросовъ все-таки нельзя обойти полнымъ молчаніемъ: съ ними учитель, и особенно учитель русскаго языка, всегда столкнется при начальномъ обученіи. Мы ихъ

¹⁾ Вопросъ о типахъ школьныхъ столовъ имѣетъ большую литературу какъ на западѣ, такъ и у насъ. Изъ русскихъ сочиненій можно указать, между прочимъ: *Д-ръ Виреніусъ*. „Школьные столы и скамьи“. Спб. 1886. *Эрисманъ*. „Соображенія по вопросу о наилучшемъ устройствѣ классной мебели“. 1888. *Д-ръ М. Рейсг.* „Новѣйшіе учебные столы (иностранные и русскіе) на международной выставкѣ „Дѣтскій миръ“ въ Спб.“ 1904. *Д-ръ Бехарюковъ*. „Основныя начала школьной гигиены“. М. 1906.

затронемъ, конечно, только въ общихъ чертахъ, для подробнаго же разсмотрѣнія необходимо обратиться къ специальнымъ методикамъ и изслѣдованіямъ. Начнемъ съ обзорѣнія способовъ обученія письму.

Въ прежнее время обученіе письму слѣдовало за обученіемъ чтенію, поэтому грамотные были двоякаго рода: одни умѣли и читать и писать, другіе—только читать.

Способы
обученія
письму.

Обученіе письму начиналось съ изученія письменныхъ буквъ въ алфавитномъ порядкѣ, послѣ чего переходили къ списванію по прописямъ. Текстъ прописей обычно заключалъ въ себѣ различныя нравственныя изреченія—отсюда и пошло выраженіе: *прописная мораль*. Каждое изъ изреченій ученикъ много разъ копировалъ и такимъ образомъ мало-по-малу привыкалъ къ быстрому и красивому письму.

Потомъ были внесены нѣкоторыя облегченія: напр., стали предлагать ученикамъ сначала основныя линіи и только затѣмъ цѣлыя буквы; или ученики обводили перомъ текстъ, написанный карандашомъ; или писали по точкамъ, обозначающимъ очертанія буквъ, и т. п.

Въ концѣ концовъ, были выработаны слѣдующіе способы:

1) *Способъ стигмографическій*, т. е., обведеніе перомъ буквъ, написанныхъ учителемъ карандашомъ или намѣченныхъ точками. Этотъ способъ имѣетъ много недостатковъ благодаря своей механичности и, по отзывамъ такого знатока и виртуоза обученія письму, какимъ былъ покойный В. С. Гербачъ, *ведетъ къ медленному и очень нетвердому письму*.

2) *Способъ линейный*, или обученіе письму по такъ называемой графической сѣткѣ, по линіямъ. Такъ какъ начинающій ученикъ теряетъ, гдѣ начать писать, какой наклонъ придать каждой линіи, то подобная графическая сѣтка, хотя и замедляетъ нѣсколько самый процессъ письма, однако имѣетъ извѣстное значеніе, *развивая глазомеръ и приучая къ правильному изображенію буквъ*. Но съ графической сѣткой слѣдуетъ разстаться, какъ только достаточно развились движенія руки ученика, необходимыя для письма, иначе трудно будетъ добиться скорописи.

3) *Тактовый или тактический способъ*, заключающійся въ обученіи письму подъ тактъ. Опыты, произведенныя при помощи особо устроенныхъ аппаратовъ, показали, что письмо

подъ тактъ оказываетъ большое вліяніе на начинающихъ писать: они 1) *пишутъ быстрее*, 2) *скорѣе переходятъ къ типу письма взрослого человѣка*. Письмо же взрослого человѣка, какъ и чтеніе, рѣзко отличается отъ письма начинающаго: взрослый пишетъ слово или часть его сразу, *съ помощью одного волевого импульса*, выражаясь языкомъ психологовъ, а ребенокъ какъ бы въ нѣсколько отдѣльныхъ приемовъ, съ помощью отдѣльныхъ волевыхъ импульсовъ, останавливаясь не только на каждой буквѣ, но часто и на каждой линіи. Письмо подъ тактъ сокращаетъ количество этихъ отдѣльныхъ приемовъ ¹⁾.

Но тѣ же опыты показали, что письмо подъ тактъ вредно вліяетъ на красоту и правильность письма. Это, впрочемъ, еще до экспериментальной психологіи было признано школьной практикой.

Можно думать также, что тактъ лишаетъ возможности индивидуализировать темпъ письма: когда въ классѣ сидитъ нѣсколько десятковъ человѣкъ, то нельзя ожидать, чтобы всѣ они обладали одинаковой быстротой мышечной работы, необходимой для письма. При такихъ условіяхъ трудно выбрать тактъ, который былъ бы среднимъ, подходящимъ для всѣхъ ²⁾. Кромѣ того, излишнее увлеченіе так-

¹⁾ О психологіи и патологіи письма можно прочесть 15-ю лекцію Меймана въ III ч. его „Лекцій по экспериментальной педагогикѣ“.

²⁾ В. П. Вахтеровъ рассказываетъ, что онъ для опредѣленія быстроты дѣтскаго письма произвелъ изслѣдованіе надъ 112 дѣтьми въ концѣ перваго года обученія въ начальной школѣ. Онъ давалъ имъ написать 30 строчныхъ буквъ и 21 цифру. Оказалось, что средняя скорость письма для каждой буквы 10 секундъ, но были ученики, которые на каждую букву тратили 5 секундъ; нашлись и такіе, которые писали букву въ среднемъ 17½ секунды. То же и съ цифрами.

Къ сожалѣнію, В. П. Вахтеровъ не указываетъ процентныхъ отношеній, количество учениковъ въ классѣ и т. д. Этимъ онъ лишаетъ свое изслѣдованіе всякой научной убѣдительности. Представимъ, что въ классѣ 30 человѣкъ; 28 изъ нихъ тратятъ на букву 10 секундъ, одинъ—5 секундъ, и одинъ—17 сек. Или: 15 тратятъ на букву 5 секундъ, 2—10 сек., 13—5 сек. Выводы, конечно, получатся различные. Или: медленно пишущіе, положимъ, много пропускали уроковъ, были больны,—выводъ одинъ; или они ходили въ школу, продолжали школьную работу въ условіяхъ, одинаковыхъ со всѣми,—выводъ другой.

Вообще съ подобными изслѣдованіями надо поступать очень осторожно, иначе можно ввести въ школу большую смуту. Къ сожалѣнію, общедоступ-

томъ утомляетъ учениковъ и ослабляетъ степень самостоятельности ихъ работы.

4) *Генетическій способъ*, при которомъ буквы распределяются по степени трудности, въ зависимости отъ входящихъ въ нихъ элементовъ. Сначала идутъ наиболѣе простыя и легкія, затѣмъ все болѣе сложныя и трудныя. Кромѣ того, буквы проходятся въ такомъ порядкѣ, чтобы каждая послѣдующая была, по возможности, основана на измѣненіи предыдущей, съ прибавленіемъ новыхъ чертъ.

Этотъ способъ имѣетъ свои достоинства, какъ и всякое распределеніе матеріала по степени трудности. Но при совмѣстномъ обученіи чтенію и письму порядокъ постоянно приходится нарушать, потому что трудность изученія звука и буквы не всегда совпадаютъ.

5) *Способъ рисованія-письма*. Этотъ способъ предлагаетъ начинать обученіе письму съ рисованія, для развитія гибкости кисти руки и пальцевъ. Онъ употреблялся у насъ уже съ „Родного Слова“ Ушинскаго, но за послѣднее время занялъ особое положеніе. Какъ извѣстно, вопросъ о рисованіи теперь является однимъ изъ важныхъ въ дѣлѣ начального обученія: выработаны новые методы обученія, поставлены серьезныя образовательныя и воспитательныя цѣли, художники и педагоги пошли навстрѣчу другъ другу и совмѣстно изучаютъ психологическую цѣнность рисунка въ жизни дѣтей. Къ сожалѣнію, и здѣсь еще многое остается невыясненнымъ и необслѣдованнымъ ¹⁾).

Защитники способа рисованія-письма говорятъ, что упражненія въ элементахъ буквъ необыкновенно тягостны для учениковъ и кажутся имъ бессмысленными, что поэтому лучше начинать съ рисованія, которымъ дѣти всегда увлекаются и которое въ ихъ глазахъ представляетъ дѣйствительную цѣнность. На рисованіи, по убѣжденію представителей этого способа, развивается мышечная работа, необходимость нѣкоторыхъ экспериментовъ часто толкаетъ на путь психологическаго изслѣдованія людей совершенно неподготовленныхъ въ этомъ отношеніи. Получается только *видимость* науки, влияющая нерѣдко на практику учителя въ высшей степени вредно.

¹⁾ Въ этомъ отношеніи большой интересъ представляетъ лекція проф. Меймана „Анализъ рисованія и методика обученія рисованію“, помѣщенная въ III ч. его „Лекцій по экспериментальной педагогикѣ“. Въ приложеніяхъ указана и обширная литература по этому вопросу.

димая и для письма. Придуманы даже рисунки, въ которые болѣе или менѣе входятъ нужные для письма элементы ¹⁾.

Высказаться вполне опредѣленно о данномъ способѣ въ настоящее время еще трудно: онъ ждетъ многочисленныхъ, продолжительныхъ и безпристрастныхъ наблюденій въ школахъ и опытовъ въ психологической лабораторіи. Но въ пользу этого способа, какъ мнѣ кажется, говорятъ слѣдующія теоретическія соображенія: безспорно, что чѣмъ скорѣе дѣти переходятъ къ типу письма взрослого человѣка, тѣмъ лучше. Неумѣренное писаніе элементовъ и отдѣльныхъ буквъ, по-видимому, является нѣкоторымъ тормозомъ къ такому переходу; упражненіе въ рисованіи скоро дѣлаетъ привычными движенія руки, вооруженной карандашомъ или перомъ, и даетъ возможность сразу приступить къ писанію цѣлыхъ буквъ, словъ и фразъ. Но, вмѣстѣ съ тѣмъ, большой вопросъ — выработается ли при помощи предварительнаго рисованія та четкость и опрятность, которая все-таки необходима для письма и которая, несомнѣнно, при правильной постановкѣ генетическаго письма всегда достигается ²⁾.

Практиче-
скіе выводы.

Въ общемъ можно сказать, что каждый изъ указанныхъ способовъ имѣетъ свои хорошія стороны, и учитель поступитъ правильно, если будетъ пользоваться по мѣрѣ надоб-

¹⁾ См., напр., „Русскій букварь“ *Вастерова* или только что вышедшую „Азбуку“, составленную учителемъ народной школы, *С. М. Новосельскимъ* (изд. О. Н. Поповой. Ц. 20 к.), и ми. др.

²⁾ Изъ методикъ по обученію письму и „чистописанію“ заслуживаетъ вниманія старый трудъ *В. С. Гербача*: „Методическое руководство къ обученію письму. Пособіе для родителей, учителей, учит. институтовъ и семинарій“, 29-ое испр. и доп. изд. Спб. 1911. Ц. 60 коп.

Изъ специальныхъ руководствъ по рисованію можно рекомендовать „Новую школу рисованія“ *Аугсбурга*, кн. 1-ая. Ц. 80 коп. Изд. Горбунова-Посадова. М.

Общія соображенія о значеніи рисованія въ начальной школѣ находятся въ прекрасно составленной *Н. Н. Ивакинымъ* объяснительной запискѣ, которая помѣщена въ изданіи Московскаго Губернскаго Земства „Проектъ народной школы съ шестигодичнымъ курсомъ. Матеріалы къ Общеземскому Съѣзду по народному образованію“. М. 1911.—Въ этомъ же изданіи много и другихъ полезныхъ свѣдѣній и интересныхъ, будящихъ педагогическую мысль, хотя иногда спорныхъ, вопросовъ о преподаваніи какъ родного языка, такъ и другихъ предметовъ въ начальной школѣ. Проектъ редактированъ извѣстнымъ знатокомъ дѣла народнаго образованія, *А. М. Обуховымъ*.

ности *всѣми ими*, кромѣ копировальнаго (стигмографическаго), который безусловно вреденъ.

При этомъ не нужно упускать изъ виду психологическіе процессы, происходящіе при письмѣ, и помнить слѣдующее:

1) если техника письма можетъ считаться усвоенной только тогда, когда письмо стало автоматичнымъ, то для выработки этой автоматичности *слѣдуетъ пріучать съ самаго начала къ возможно отчетливому и правильному начертанію буквъ, чтобы дѣти ясно представляли себѣ ихъ форму;*

2) такъ какъ замѣчено, что при списываніи начинающія учиться дѣти пишутъ съ болѣе равномерной быстротой и лучше изображаютъ буквы, то для выработки скорости, а отчасти и четкости письма важно на первыхъ порахъ, до появленія прочныхъ навыковъ, заниматься списываніемъ съ прописного текста;

3) автоматичность свободнаго, самостоятельнаго письма (не списыванія) зависитъ, какъ извѣстно, не только отъ мышечной работы, но и отъ представленія звукового состава слова. Попробуйте, напримѣръ, написать подъ диктовку два отрывка, которые приведены мною въ примѣчаніи къ стр. 49, и вы увидите, какъ уменьшится скорость вашего письма при писаніи бессмысленныхъ по звуковому составу словъ. Это происходитъ отъ того, что вы съ трудомъ представляете „звуковой образъ“ каждаго такого слова, вамъ непривычно его разложить. Поэтому на выработку скорости письма имѣетъ большое вліяніе упражненіе въ звуковомъ анализѣ словъ, который съ теченіемъ времени становится какъ бы безсознательнымъ. Поэтому же

4) *слѣдуетъ возможно скорее переходить къ писанію цѣлыхъ словъ и фразъ, содержаніе которыхъ должно быть совершенно понятно дѣтямъ.*

Обратимся теперь къ вопросу о почеркѣ. Къ сожалѣнію, этотъ вопросъ до сихъ поръ служилъ предметомъ яростной полемики и далеко не можетъ считаться окончательно рѣшеннымъ: въ 1910 году на международномъ конгрессѣ по школьной гигиенѣ въ Парижѣ, при голосованіи вопроса о прямомъ и косомъ почеркахъ, изъ 26 членовъ 12 воздержались отъ голосованія, 9 высказались за прямой и 5 за косой. Но число защитниковъ прямого письма постепенно растетъ.

Вопросъ о почеркѣ впервые былъ поставленъ врачами

Почеркъ
прямой и
косой.

гигиенистами въ связи съ распространениемъ нѣкоторыхъ типичныхъ „школьных“ болѣзней. Было замѣчено, что близорукость, искривленія позвоночника и даже головныя боли находятся въ тѣсной зависимости отъ неправильной посадки при письмѣ, которая въ свою очередь въ значительной степени вызывается характеромъ почерка. За границей и у насъ бытъ предпринятъ рядъ изслѣдованій, показавшихъ сравнительныя преимущества прямого письма. Приведу только одинъ примѣръ изъ такихъ изслѣдованій, произведенныхъ въ разныхъ городахъ надъ тысячами учениковъ ¹⁾).

Удовлетворительная посадка (въ %/о).

	Нюрн- бергъ.	Фюртъ.	Вюрц- бургъ.	Амстер- дамъ.	Цюрихъ.	Карлс- руэ.
Прямое письмо .	66,6	85,2	81,6	79,2	74,3	85,7
Косое письмо .	34,0	38,3	26,7	48,4	35,7	82,0

Плохая посадка.

	Нюрн- бергъ.	Фюртъ.	Вюрц- бургъ.	Амстер- дамъ.	Цюрихъ.	Карлс- руэ.
Прямое письмо .	33,4	14,8	18,4	20,8	25,2	14,3
Косое письмо .	66,0	61,7	73,3	51,6	64,3	18,0

¹⁾ Эти цифры приводятся извѣстнымъ изслѣдователемъ гигиены письма, Шубертомъ. Я заимствовалъ ихъ изъ указаннаго выше труда д-ра Д. Д. Бекарюкова. Не упоминаю только цифръ относительно Будапешта, которыя приведены д-ромъ Бекарюковымъ явно ошибочно.

Цифры чрезвычайно краснорѣчивыя. Онѣ (какъ и полученные другими изслѣдователями) указываютъ, что, хотя прямое письмо не вполне устраняетъ дурную посадку, однако общее число хорошо сидящихъ при прямомъ письмѣ значительно больше.

Противники прямого письма приводятъ противъ него слѣдующія главныя возраженія: 1) оно некрасиво и мало четко, 2) оно медлениѣе, чѣмъ косое, 3) оно уничтожаетъ индивидуальныя особенности дѣтскаго почерка. Вообще, говорятъ они, если учитель слѣдитъ внимательно за посадкой, то дѣти сидятъ хорошо при любомъ почеркѣ, а небрежное отношеніе учителя къ этой сторонѣ письма всегда дурно отражается на посадкѣ, какимъ почеркомъ ни заставляй писать ¹⁾.

Замѣчаніе о результатахъ небрежнаго отношенія учителя къ посадкѣ, конечно, вѣрно, но д-ръ Д. Д. Бекарюковъ по поводу общаго вывода, дѣлаемаго изъ этого противниками прямого письма, справедливо возражаетъ: „Неужели въ Нюрнбергѣ, Фюртѣ, Вюрцбургѣ, Амстердамѣ, Цюрихѣ и Будапештѣ по какой-то странной случайности большинство учащихся, относящихся внимательно къ посадкѣ дѣтей, собрались въ классахъ, гдѣ пишутъ прямымъ почеркомъ“.

Что касается остальныхъ возраженій, то для оцѣнки ихъ не лишне привести слова покойнаго В. С. Гербача, котораго нельзя было заподозрить въ пристрастіи къ прямому почерку, такъ какъ онъ перешелъ къ нему только послѣ долгихъ колебаній и опытовъ. Вотъ что говоритъ онъ въ своемъ извѣстномъ „Методическомъ руководствѣ“:

„Обучая прямому письму въ одной частной женской гимназіи ²⁾, я убѣдился, что ученицы *сидятъ несравненно лучше, чѣмъ сидѣли при косомъ письмѣ*, хотя и приходится иногда бороться съ ранѣе пріобрѣтенными дурными привыч-

¹⁾ Убѣжденнымъ противникомъ прямого письма у насъ является А. Д. Бутопскій. См. его статью въ „Педагогическомъ Сборникѣ“, февраль 1913 г.: „Обученіе письму и почерку“.

²⁾ Такъ какъ мнѣ въ 1897 г. пришлось начать свою педагогическую дѣятельность въ той же гимназіи, и опыты производились на моихъ глазахъ, то я, какъ непосредственный свидѣтель, могу подтвердить справедливость словъ В. С. Гербача. Да и позднѣйшія наблюденія не разочаровали меня въ значительныхъ преимуществахъ прямого письма.

ками: пишутъ ученицы лучше во всёхъ тетрадяхъ, не исключая мелкихъ записей въ дневникахъ; *письмо ихъ красивѣе, а главное—болѣе четко*, и, наконецъ, изученіе прямого письма идетъ легче и успѣшнѣе, чѣмъ шло изученіе косога. Что касается *скорости* письма, то ученицы перваго класса написали прямымъ почеркомъ данный имъ отрывокъ стихотворенія въ одно время съ ученицами втораго класса, написавшими косымъ почеркомъ⁴.

Таковы же выводы и профессора каллиграфіи, Отта, обстоятельно разбиравшаго на 2-мъ съѣздѣ швейцарскаго общества школьной гигиены въ 1902 г. возраженія противъ прямого письма¹).

Конечно, не только въ почеркѣ дѣло, и гигиенисты предлагаютъ соблюдать другія мѣры предосторожности для сохраненія дѣтскаго организма: 1) не доводить до слишкомъ большого напряженія количество домашнихъ и классныхъ письменныхъ работъ, 2) не заниматься на отдѣльныхъ урокахъ очень долго письменными работами (для младшихъ классовъ до получаса, для начинающихъ писать до 10 минутъ), и 3) внимательно слѣдить за письменными принадлежностями и, главнымъ образомъ, за посадкою.

Правильною считается такая посадка, которая не вызываетъ стѣсненія внутреннихъ частей организма, не требуетъ слишкомъ большого напряженія мышечной работы и не сопровождается нарушеніемъ симметріи въ расположеніи частей тѣла (напр., одно плечо ниже другаго, сдвиганіе верхней части тѣла въ сторону сравнительно съ тазомъ, сильное удаленіе локтей отъ тѣла при вертикальной верхней части тѣла и т. д.). Поэтому при письмѣ желательно соблюдать слѣдующія условія:

1) *верхняя часть тѣла должна держаться прямо*, чтобы находить себѣ опору въ позвоночникѣ: при усталости позвоночникъ можетъ прилегать нижней частью къ спинкѣ парты, т. е., туловище можетъ откидываться назадъ. Насколько важно за этимъ наблюдать, видно изъ слѣдующихъ словъ одного гигиениста по поводу наклона туловища впередъ: „Увлекаемое впередъ и не имѣющее впереди точки опоры туловище сначала удерживается отъ паденія активными

Правильная
посадка.

¹) Подробнѣе см. объ этомъ у д-ра Бекарюкова въ указанной книгѣ.

усиліями мышцъ, идущихъ отъ задней поверхности бедеръ къ таазу, мышцъ, выпрямляющихъ позвоночникъ, затылочныхъ и шейныхъ мышцъ. Однако довольно скоро эти мышечныя группы ослабѣваютъ, и туловище падаетъ впередъ, пока не встрѣтитъ внѣшняго препятствія, т. е. пока передняя поверхность грудной клѣтки не прикоснется къ бедрамъ, доскѣ стола или пока не будетъ найдено дополнительной точки опоры въ видѣ локтей, опирающихся на столъ, и т. п. При такомъ положеніи тѣла брюшныя органы, не защищенные спереди костною стѣнкою, сдавливаются и въ свою очередь черезъ діафрагму сдавливаютъ важные органы, содержащіеся въ грудной полости. Вслѣдствіе стѣсненія грудной клѣтки дыхательныя движенія дѣлаются поверхностными, обновленіе воздуха въ легкихъ совершается неправильно, движеніе крови (въ особенности въ венахъ) и лимфы затрудняется, и кровь образуетъ застои въ органахъ живота и таза. Постоянно повторяющіеся застои крови въ брюшныхъ органахъ и нарушеніе правильнаго притока къ нимъ свѣжей крови влекутъ за собою разстройство отдѣленія пищеварительныхъ соковъ, замедленіе въ перевариваніи пищи, а слѣдовательно, и общее нарушеніе питанія. Въ періодъ полового созрѣванія застои крови въ органахъ таза получаютъ особо вредное значеніе“¹⁾.—Такъ какъ больше всего пишутъ на урокахъ русскаго языка, то учителю этого предмета нужно особенно хорошо помнить это правило:

2) *сосидкательная линия плечъ должна быть параллельной къ продольному краю стола*²⁾;

3) *тѣло не должно прижиматься къ столу, а быть отъ него на разстояніи около 3 сантиметровъ*;

4) *поперечная ось головы должна держаться тоже параллельно къ продольному краю стола, а голову нужно наклонять только слегка*;

5) *локти не должны лежать на доскѣ стола, а держаться на нѣкоторомъ разстояніи отъ его края и одинаково отстоять съ обѣихъ сторонъ отъ тѣла*;

1) „Основныя начала школьной гигиены“ д-ра Д. Д. Бекарикова. То же повторяется и у другихъ специалистовъ по гигиенѣ.

2) Это правило особенно часто нарушается при косомъ письмѣ.

- 6) предилечія симметрично должны лежать на доскѣ стола;
7) голова должна оставаться по возможности въ неизмѣн-
номъ положеніи ¹⁾).

Письмен-
ныя принад-
лежности.

Перейдемъ теперь къ письменнымъ принадлежностямъ. Грифельная доска, которая представляетъ значительное удобство уже по своей дешевизнѣ, вызываетъ осужденіе со стороны гигиенистовъ. Блескъ аспидной доски, неясность грифельныхъ чертъ на темно-сѣрой поверхности ея, твердость матеріала—все это способствуетъ неправильной посадкѣ дѣтей, дѣлаетъ руку негибкой и вредитъ зрѣнію. Кромѣ того, переходъ отъ доски къ бумагѣ всегда труденъ: ученики, помня возможность стирать написанное, пачкаютъ тетради; вставочка вертится у нихъ въ рукѣ; вслѣдствіе привычки нажимать грифель, они надавливаютъ перо и т. п. Карандашъ только нѣсколько лучше грифеля во всѣхъ этихъ отношеніяхъ, и потому самое правильное возможно скорѣе переходить къ бумагѣ и перу, хотя это и представляетъ извѣстныя трудности. Грифель же и карандашъ слѣдуетъ оставлять для первыхъ упражненій въ рисованіи. При этомъ какъ перо, такъ и карандашъ и грифель, должны быть мягкими, чтобы дѣти не дѣлали напряженныхъ нажимовъ.

Что касается остальныхъ письменныхъ принадлежностей, то относительно ихъ можно ограничиться немногими замѣчаніями. Бумагу слѣдуетъ выбирать безъ глянца, бѣлую, гладкую; чернила употреблять только черныя; не прибѣгать къ помощи транспаранта, вредъ котораго признается всѣми гигиенистами, а одинъ изъ нихъ писаніе по транспаранту называетъ даже „гигиеническимъ преступленіемъ“.

Вотъ все главное, что учитель долженъ знать о внѣшней сторонѣ письма. Перейдемъ теперь къ обученію орфографіи.

Обученіе орфографіи.

Въ послѣднее время вопросъ объ орфографіи сталъ какъ-то особенно остро: со всѣхъ сторонъ раздаются жалобы, что

¹⁾ Подробнѣе см. въ брошюрѣ покойнаго д-ра А. С. Виреніуса „Рациональный способъ письма на основаніи изслѣдованій послѣдняго времени. Вредныя послѣдствія неправильнаго письма на зрѣніе, на ростъ и на развитіе грудной клѣтки у учащихся“.

учителя начальной школы удѣляютъ слишкомъ большое количество времени, и притомъ безплодно, на выработку орѳографическихъ навыковъ, въ ущербъ общему развитію и другимъ, болѣе полезнымъ знаніямъ; что кончающіе среднюю школу пишутъ поразительно безграмотно, хотя на правописаніе и затрачивается много вниманія и силъ; что наше правописаніе исключительно трудно и потому его надо упростить, и т. д. Въ связи съ этимъ въ педагогической и научной литературѣ началась разработка вопроса о реформѣ орѳографіи, а также обнаружился значительный интересъ къ методамъ обученія правильному письму.

Тѣмъ не менѣе, многое еще остается невыясненнымъ и сомнительнымъ, и начинающій учитель невольно теряется среди тѣхъ противорѣчій, съ которыми ему приходится сталкиваться на практикѣ.

Чтобы установить правильныя точки зрѣнія въ этомъ отношеніи, необходимо ознакомиться, съ одной стороны, съ природой русской орѳографіи, съ другой—съ тѣми выводами, которые даны психологическими опытами и классными наблюденіями.

Наше письмо, какъ извѣстно, звуковое. Но это еще не значитъ, что звуковой составъ рѣчи вполнѣ совпадаетъ съ буквеннымъ. Это значитъ только, что мы для передачи нашей рѣчи пользуемся опредѣленными знаками (буквами), условно обозначающими звуковую сторону рѣчи. Въдь, одна и та же буква можетъ изображать два, три, а иногда и большее число звуковъ. Возьмемъ, на примѣръ, букву *а*: она обозначаетъ различные звуки въ словахъ *садъ*, *садоводъ*, *часы*; или букву *о* въ словѣ *болото*, гдѣ каждое *о* имѣетъ свой особый отгвнокъ. Съ согласными то же самое: прочтите, напр., *лобъ* (*лоп*), *вноть* (*внофь*), *пробка* (*пропка*), *ежъ* (*еи*), *воздъ* (*востъ*), *входъ* (*флот*).

Часто одна и та же буква въ одномъ и томъ же словѣ произносится различно въ зависимости отъ того, какое слово за нимъ слѣдуетъ, напр., *я вышелъ изъ дому*, *я вышелъ изъ саду*: въ первомъ примѣрѣ въ предлогѣ *изъ* слышится *з*, во второмъ *изъ* звучитъ какъ *ис*.

Эта особенность нашего звукового письма представляетъ значительныя выгоды, такъ какъ, если бы мы захотѣли

Принципы
орѳографіи.

обозначать *всѣ* отгѣнки нашей рѣчи, то письмо получилось бы необычайно сложное и неустойчивое.

Конечно, въ моментъ изобрѣтенія буквъ писали по возможности такъ, какъ произносили. Правописанія въ нашемъ смыслѣ слова еще не было: господствовалъ принципъ фонетическій.

Но языкъ живетъ, и жизнь его проявляется въ самыхъ разнообразныхъ направленіяхъ. Измѣняется звуковой составъ словъ: прежде, напримѣръ, слово *стаканъ* звучало *стоканъ*¹⁾, а еще раньше *достоканъ*; слово *ястребъ* звучало *ястрябъ* (въ Русской Правдѣ: *Астрѣбъ*); буквы *ѣ* и *ь* имѣли особое звуковое значеніе; частица *съ* („слушаю-съ“) образовалась изъ *сударь* (раньше *государь*) и т. п.

Измѣняется значеніе словъ, при чемъ одно и то же слово пріобрѣтаетъ нѣсколько значеній, изъ которыхъ одни умираютъ, другія продолжаютъ существовать или въ чистомъ видѣ, или въ производныхъ отъ нихъ словахъ. Возьмемъ, напримѣръ, слово *верста*²⁾. Первоначальное значеніе этого слова—*борозда*. Затѣмъ съ нимъ стали связывать въ русскомъ языкѣ слѣдующія значенія: 1) *мѣра длины*, 2) *верзило*, высокорослый человѣкъ, 3) *верстовой столбъ* („только версты полосаты попадаютъ однѣ“), 4) *рядъ предметовъ* по прямой линіи („класть кирпичи въ одну версту“), 5) *пара, розня* („божественная и свѣтозарная верста, Борисе и Глѣбе“...), 6) *возрастъ* („отъ млада версты“, „юнь верстою“). Изъ этихъ значеній сохранились въ современномъ языкѣ первыя четыре, а *верста* въ смыслѣ *пара* или *возрастъ* теперь уже не употребляется. Но зато есть глаголь *наверстать* и существительное *сверстникъ*, образовавшіеся отъ этихъ значеній.

Измѣняются *флекси*, напр., дательный падежъ множ. числа отъ слова *радъ* въ древне-русскомъ языкѣ звучалъ *рабомъ*, наше *господа* склонялось какъ слово *вода*: *господа, господы, господь* и т. д. („кланяемъ вамъ господѣ своей“, „цѣлуемъ крестъ ко своей господѣ“, „бѣжить отъ господы“); слова *медвѣдь, зять, голубь* склонялись какъ *путь* и т. д.

¹⁾ Это произношеніе и теперь еще встрѣчается въ сѣверныхъ губерніяхъ.

²⁾ Этотъ примѣръ заимствованъ мною у Потебни.

Измѣняются *синтаксическіе обороты*: *выгнаша осень князя*—читаемъ въ лѣтописи, а теперь говоримъ—*осенью*¹⁾; *Буряне придоша коньми*—по нашему: *на коняѣхъ*; *Всеволодъ ожени сына своего Святослава Васильковною*—теперь сказали бы: *женить на Васильковнѣ*, и т. п.

Много еще различныхъ измѣненій претерпѣлъ въ теченіе вѣковъ русскій языкъ, какъ и всякій живой языкъ, но объ этомъ говорить здѣсь не мѣсто. Намъ важно только отмѣтить, что языкъ не остается неподвижнымъ, а имѣетъ свою исторію, очень сложную и интересную.

Измѣненія въ произношеніи словъ, однако, не всегда измѣняли ихъ написаніе, потому что время и школа успѣвали выработать извѣстную привычку, традицію писать соотвѣтственно прежнему произношенію словъ. Въ правописаніе, слѣдовательно, вторгался *историческій принципъ*: писали такъ, какъ писали раньше. Напримѣръ, мы до сихъ поръ пишемъ *ъ*, хотя эта буква утратила прежнее звуковое значеніе и теперь играетъ только роль или *твердаго знака* въ концѣ словъ, или *знака раздѣлительнаго* въ серединѣ (*съѣздъ, подъемъ, съемка* и т. п.). Мы по старинѣ употребляемъ букву *ѣ*, хотя она въ современномъ языкѣ звучитъ совершенно какъ *е*, и т. п.

Есть много и такихъ случаевъ, когда мы пишемъ, руководствуясь не произношеніемъ словъ и не историческимъ преданіемъ, а сопоставленіемъ ихъ съ другими, родственными словами. Такой принципъ правописанія называется *этимологическимъ* или принципомъ *аналогіи*.

Есть языки, въ орфографіи которыхъ болѣе ярко выражень одинъ изъ этихъ принциповъ. Такъ, французская орфографія построена преимущественно на историческомъ принципѣ, нѣмецкая имѣетъ скорѣе фонетическую основу.

Что касается русскаго правописанія, то, не говоря объ его исторіи, мы остановимся только на современномъ его состояніи²⁾. Уже поверхностное наблюденіе отдѣльныхъ

¹⁾ Остатки стараго винительнаго падежа „времени“ сохранились въ видѣ нарѣчій въ современномъ языкѣ: *вечоръ, ночесь, утрось* и т. п.

²⁾ Желающимъ ознакомиться болѣе подробно съ отдѣльными вопросами правописанія могу указать трудъ приватъ-доцента московскаго университета, Д. И. Ушакова: „Русское правописаніе. Очеркъ его происхожденія, отношеніе его къ языку и вопросъ о его реформѣ“. М. 1911. Ц. 50 к.

случаевъ русской орфографіи достаточно убѣждаетъ въ томъ, что въ ней слиты всѣ принципы и притомъ довольно непослѣдовательно. Такъ, въ силу историческаго преданія мы сохраняемъ ѣ, употребляемъ ѓ. По фонетическимъ требованіямъ пишемъ *воз, из, низ, раз* передъ буквами *к, н, т, х, ф, ц, ч, ш, щ*, потому что въ положеніи передъ этими звуками *з* звучитъ какъ *с*, и въ то же время по этимологическимъ соображеніямъ въ приставкахъ *без* и *чрез* никогда не мѣняемъ *з* на *с*. По этимологическому принципу мы пишемъ *лѣтъ* черезъ *з* и въ то же время слово *лѣстница* черезъ *с*, руководясь принципомъ фонетическимъ, между тѣмъ какъ и въ первомъ и во второмъ словѣ передъ *т* слышится звукъ *с*.

Историческій принципъ охраняется школой, а черезъ посредство ея и литературой, хотя нельзя сказать, чтобы эта охрана была безукоризненна по своей бдительности. Напримѣръ, мы пишемъ *свадьба*, вмѣсто исторически правильнаго *сватъба*, пишемъ *стаканъ, паромъ, завтракъ* и др., вмѣсто историческихъ *стокамъ, паромъ, завтракъ*.

Тоже и съ буквой ѣ. Несомнѣнно, въ большинствѣ случаевъ мы пишемъ эту букву исторически правильно, т. е., тамъ, гдѣ она употреблялась еще въ XI—XII вѣкахъ, но есть много словъ, въ которыхъ мы ѣ и е употребляемъ, не слѣдуя исторіи. Исторически неправильно мы пишемъ, напр., *е* въ словахъ *ведро, семья, темя* и многихъ другихъ, гдѣ нужно было бы писать ѣ¹⁾, и, съ другой стороны, пишемъ ѣ въ такихъ словахъ, гдѣ нужно было бы съ исторической точки зрѣнія писать *е*, напр., *стѣкира, змѣй, Алексѣй, Сергѣй* и др.

Помимо этого школа выработала цѣлый рядъ орфографемъ совершенно искусственно. Таковы, напримѣръ, правила объ употребленіи *е* и *я* въ им.-виш. пад. мн. ч. именъ прилагательныхъ, различеніе *они, одни* въ муж. и средн. родѣ и *онъ, одинъ* въ женскомъ, правила объ употребленіи ѣ и ѓ послѣ шипящихъ и многія другія.

Въ нѣкоторыхъ случаяхъ орфографическія правила идутъ

Эта книга переработана изъ лѣтнихъ лекцій, читанныхъ авторомъ при педагогическихъ курсахъ Моск. общ. воспитательницъ и учительницъ. Въ ней читатель найдетъ и обстоятельно составленную литературу предмета.

¹⁾ Замѣчу кстати, что учебники русской грамматики начала XIX вѣка писали еще всѣ эти слова черезъ ѣ.

вразрѣзъ съ особенностями русскаго языка, напр., мы пишемъ *ого* въ род. пад. ед. ч. именъ прилагательныхъ, *ея* въ род. пад. ед. ч. мѣстоименія *она*, а между тѣмъ ни той, ни другой формы русскій языкъ никогда не зналъ: въ русскомъ языкѣ было окончаніе *ого*, а род. пад. мѣстоименія *она* звучалъ *ей*¹⁾.

Всѣ эти стороны русской орфографіи надо имѣть въ виду при обсужденіи вопроса, какіе методы обученія правописанію являются лучшими.

Методическое освѣщеніе вопросовъ обученія правописанію началось только съ XIX-го вѣка въ Германіи, при чемъ сразу же среди методистовъ обнаружился значительный разногласія. Одни говорили, что при обученіи правильному письму нужно исходить изъ *слуховыхъ впечатлѣній*: слышимыя слова слѣдуетъ разлагать на основные звуковые элементы, чтобы съ каждымъ изъ этихъ элементовъ связать ту или другую букву. Однако, не трудно было замѣтить, что звукъ и буква не всегда совпадаютъ. Поэтому цѣнность упражненій, основанныхъ на слухѣ, была заподозрѣна, и былъ выдвинутъ новый принципъ: *учить правописанію при помощи систематическаго исправленія неправильно написанныхъ текстовъ*. Для этой цѣли были составлены даже различныя таблицы.

Разногласія
по вопросу
объ обуче-
ніи орфо-
графіи.

Нѣкоторые педагоги находили, что, хотя и слѣдуетъ основываться на слуховыхъ впечатлѣніяхъ, однако необходимо при этомъ давать ученикамъ представленіе о *морфологическомъ составѣ словъ*, такъ какъ, по ихъ мнѣнію, только отчетливое уразумѣніе состава слова можетъ помочь усвоенію правописанія. Эти педагоги рекомендовали *диктовку съ предварительнымъ морфологическимъ анализомъ*. Они не отрицали и пользы *списыванія*, но ставили его на второмъ планѣ.

Были и такіе методисты, которые думали, что *орфографическіе навыки зависятъ почти исключительно отъ знанія правилъ грамматики*. Поэтому они предлагали сначала изучать грамматическія правила, а затѣмъ переходить къ практическимъ письменнымъ работамъ.

¹⁾ Вспомните у Тургенева въ разсказѣ „Стучить“ крестьянинъ Филовей на вопросъ, знаетъ-ли онъ дорогу, даетъ отвѣтъ: „Да какъ съ не знаешь-то!“ Эта форма, встрѣчающаяся до сихъ поръ въ народной рѣчи, и есть настоящая русская форма.

Въ 30-хъ годахъ обнаружилось въ Германіи опредѣленное теченіе въ пользу *списыванія*. Защитники этого приѣма обученія орфографіи указывали, что дѣти болѣе прочно сохраняютъ тѣ впечатлѣнія, которыя основаны на зрительныхъ ощущеніяхъ, и что слуховыя менѣе стойки. Каждое написанное слово имѣеть, говорили они, свою оригинальную физиономію, и задача обученія орфографіи состоитъ въ томъ, чтобы помочь дѣтямъ запечатлѣть въ памяти физиономію слова, а это можно сдѣлать только при помощи зрѣнія. Не отрицая пользы орфографическаго разбора, они считали, что главное въ созданіи орфографическихъ навыковъ—зрительное воспріятіе. При этомъ они ссылались на глухонѣмыхъ, которые отлично усваиваютъ орфографію исключительно путемъ зрѣнія.—Это направленіе, конечно, должно было нанести нѣкоторый ударъ диктантоманіи и указало, что дѣло обученія орфографіи не столько должно быть основано на правилахъ, сколько на правильныхъ въ орфографическомъ отношеніи упражненіяхъ ¹⁾.

Наконецъ, уже въ наше время, психологическія разысканія заставили признать, что въ процессѣ усвоенія орфографіи видную роль играетъ наряду съ зрѣніемъ и слухомъ еще и мускульное чувство, какъ руки, такъ и органовъ рѣчи. Теперь мы владѣемъ цѣлымъ рядомъ научныхъ данныхъ, которыя позволяютъ считать вопросъ объ обученіи орфографіи достаточно освѣщеннымъ.

У насъ методическая разработка вопросовъ обученія вообще началась довольно поздно. Если случайныя попытки мы замѣчаемъ еще въ царствованіе Екатерины II и Александра I, то систематическое обсужденіе вопросовъ воспитанія и обученія относится только къ срединѣ XIX-го вѣка: естественно, что мы неизбѣжно должны были во многомъ повторять нѣмецкихъ педагоговъ. Едва ли не первымъ, кто болѣе или менѣе обстоятельно освѣтилъ вопросы обученія правописанію, былъ Ушинскій.

Ушинскій говорилъ въ своемъ „Руководствѣ“ къ преподаванію по „Родному Слову“, что „грамматическая правильность рѣчи изустной и письменной есть не только знаніе, но и привычка, или, лучше сказать, очень сложная и обширная

¹⁾ Какъ видимъ, списываніе въ качествѣ средства обученія орфографіи далеко не ново.

система мелочныхъ навыковъ выражать свои мысли правильно въ рѣчи и на письмѣ. *Для грамотности мало того, чтобы человекъ зналъ грамматическія правила (а ихъ множество), но необходимо, чтобы онъ привыкъ мгновенно выполнять ихъ*“. Однако, по его мнѣнію, „правила навыкомъ не усваиваются, хотя и можно усвоить навыкомъ соблюденіе какого-либо правила, даже не имѣя понятія о самомъ правилѣ. Такъ усваиваютъ себѣ правила писаря, много переписывавшіе съ правильныхъ образцовъ“. Но „такое усвоеніе было бы слишкомъ длинно и тягостно для дѣтей, если бъ на помощь къ нему не было призвано *сознаніе правилъ, по которымъ пишется такъ, а не иначе*“. Поэтому Ушинскій въ дѣль обученія орфографіи приписывалъ большую роль грамматикѣ: „Для усвоенія правильнаго письма дѣтьми“, говорилъ онъ, „конечно, нужна практика, но практика, руководимая грамматикою“.

Ушинскій на основаніи высказанныхъ соображеній рекомендовалъ слѣдующія упражненія: 1) списываніе, 2) диктовку, 3) писаніе выученнаго наизусть.

Мысли Ушинскаго относительно списыванія представляютъ большой интересъ, особенно въ настоящее время, когда неискусное веденіе списыванія приводитъ зачастую къ печальнымъ результатамъ: „Заставляя дѣтей списывать“, писалъ Ушинскій, — „надобно всегда имѣть въ виду, что эта, хотя необходимая, но механическая работа сознанія затрудняетъ мышленіе гораздо болѣе, чѣмъ механическая же работа рукъ или ногъ, при которой голова продолжаетъ работать свободно. Переписка не только не даетъ головѣ развивающей работы, но, напротивъ, мѣшаетъ ей работать гораздо болѣе, чѣмъ рубка дровъ, ходьба, или какая бы то ни было другая, чисто физическая дѣятельность, отчего отличные писаря, съ самаго дѣтства занимающіеся этой работой, отличаются замѣчательнымъ тупоуміемъ. Вотъ почему, хотя мы и допускаемъ пользованіе перепиской, какъ средствомъ изученія орфографіи, но въ то же время совѣтуемъ не давать слишкомъ большихъ размѣровъ этому упражненію“.

Однако Ушинскій рекомендовалъ диктовку только въ третій годъ обученія, считая ее въ первые два года „преждевременною“. Въ первые два года, по его мнѣнію, возможно только списываніе, письмо цѣлыхъ предложеній (въ отвѣтъ на

вопросы, образцы которых находятся въ „Родномъ Словѣ“), упражненіе въ составленіи связныхъ изложеній прочитаннаго въ классѣ и, наконецъ, письмо стихотворныхъ и прозаическихъ статей, выученныхъ дѣтьми на память.

Диктовать, по мнѣнію Ушинскаго, нужно такъ: „Статья, избранная для диктовки, сначала читается вслухъ учителемъ. Вопросами выспрашивается все ея содержаніе, раздѣляется на части, а части на предложенія, замѣчаются слова, въ которыхъ, какъ можетъ ожидать учитель, большинство класса сдѣлаетъ ошибку. Такъ, напримѣръ, обращается вниманіе на слова, очень сходныя по звукамъ, на слова съ буквою ѣ въ концѣ и т. п., словомъ, смотря по тому, насколько въ это время пройдена дѣтьми практическая грамматика. Затѣмъ начинается самая диктовка, при чемъ одинъ изъ слабѣйшихъ учениковъ пишетъ на классной доскѣ, а другіе — въ своихъ тетрадяхъ. Гораздо лучше, если классную доску повернуть такъ, чтобы другіе ученики не видѣли написаннаго на ней. Диктовать должно медленно, ясно, но цѣлыми предложеніями, а не отдѣльными словами, чтобы дѣти привыкли удерживать въ умѣ цѣлыя мысли, а не ловили звуковъ. Лучше повторить предложеніе, хотя и это не хорошо, чѣмъ раздѣлять его на слова. При первыхъ диктовкахъ весьма полезно заставлятъ одного изъ лучшихъ учениковъ повторять сказанное учителемъ предложеніе, и потомъ, записывая каждое слово, въ то же время произносить его вслухъ. Иногда это можетъ дѣлать и цѣлый классъ, если онъ при этомъ никому не мѣшаетъ. Если дѣти всё учились писать вмѣстѣ и въ тактъ, то это дѣлается очень равномерно и дружно. Когда диктантъ конченъ, классная доска поворачивается, и ученики сами исправляютъ ошибки своего слабѣйшаго товарища, при чемъ объясняютъ причину поправки. Если какія-нибудь ошибки не замѣчены учениками, то учитель подчеркиваетъ слова съ ошибками; если и тогда ученики не замѣтятъ ошибокъ, то учитель поправляетъ уже самъ, объясняя каждую поправку. Затѣмъ остальные ученики поправляютъ свои тетради по классной доскѣ, и если ошибокъ менѣе, чѣмъ строкъ, то могутъ оставить диктантъ не переписаннымъ, а въ противномъ случаѣ должны переписать

его дома. Ученикъ, писавшій на доскѣ, просто списываетъ съ нея въ тетрадь“.

Во всѣхъ этихъ обстоятельныхъ наставленіяхъ много случайнаго, психологически необоснованнаго, навѣяннаго практикой преподаванія, но теоретически мало освѣщеннаго. Насколько еще смутно представлялъ Ушинскій психологическую сторону обученія орфографіи, можно видѣть изъ слѣдующаго. Онъ защищалъ какографію, т. е., поправку съ ошибками написаннаго учителемъ текста, — въ качествѣ повѣрки и закрѣпленія орфографическихъ знаній, уже пріобрѣтенныхъ ученикомъ, — и при этомъ замѣчалъ: „Если какографію употреблять несвоевременно и часто, то она можетъ только принести вредъ, ибо *неправильно написанное слово затверживается въ памяти зрѣнія, и потомъ, припоминя это слово съ ошибками, ученикъ уже не знаетъ, правильно ли оно написано, или нѣтъ, а пишетъ, какъ оно затвердилось у него въ памяти зрѣнія, т. е., неправильно*“.

Какъ согласить съ этими правильными разсужденіями и рекомендацію какографіи, и диктовку, и вызовъ къ доскѣ слабѣйшаго ученика? Очевидно, вопросъ объ обученіи орфографіи рисовался Ушинскому еще въ очень неопредѣленномъ видѣ, и психологія всѣхъ упражненій, которыми онъ совѣтовалъ пользоваться при этомъ, была для него неясна. Но, во всякомъ случаѣ, Ушинскій первый попытался обосновать теорію обученія правописанію.

Изъ другихъ попытокъ освѣтить этотъ вопросъ можно отмѣтить сочиненіе о первоначальномъ правописаніи, написанное извѣстнымъ дѣятелемъ по народному образованію, барономъ Н. А. Корфомъ ¹⁾. Онъ изобрѣлъ способъ, которымъ, по его словамъ, можно учениковъ сельской школы за два года, при двухъ часахъ въ недѣлю, обучить основамъ правописанія. Для этого онъ предлагалъ сорокъ диктантовъ и 120 орфографическихъ работъ. Не входя въ оцѣнку этого матеріала, замѣчу только, что баронъ Корфъ, какъ и Ушинскій, приходилъ на практикъ къ такимъ упражненіямъ, которыя, казалось бы, противорѣчили его теоретическимъ предпосылкамъ. Вотъ что, напримѣръ, говорилъ онъ объ обученіи правописанію: „Пра-

Взглядъ
барона Н. А.
Корфа.

¹⁾ „Первоначальное правописаніе“. Спб. 1882.

вописание получаетъ практическое значеніе только съ того времени, когда пишущій получилъ возможность писать правильно безъ участія *сознанія* въ правильной постановкѣ буквъ, т. е., когда *знаніе* перейдетъ въ *навыкъ* и, на основаніи такъ называемой *первой* памяти, можетъ сосредоточиться въ *руку* настолько, что рука будетъ писать правильно безъ участія *головного мозга*. И, несмотря на справедливость этихъ указаній, баронъ Корфъ, наряду со списываніемъ *печатныхъ* и *рукописныхъ образцовъ*, рекомендовалъ какъ диктовку, такъ и какографію.

Видаль
В. И. Водовозовъ.

В. И. Водовозовъ указалъ на важность недопущенія ошибокъ въ работахъ учениковъ при обученіи орфографіи, но думалъ, что орфографическіе навыки покоятся, главнымъ образомъ, на грамматическихъ правилахъ и потому рекомендовалъ самый подробный грамматическій разборъ текста, предлагаемаго для письменныхъ упражненій.

Видаль
Бунаковъ.

Бунаковъ, наоборотъ, доказывалъ, что изученіе грамматикѣ нисколько не способствуетъ орфографіи: „*орфографическіе навыки сами по себѣ, грамматика сама по себѣ*“, писалъ онъ. „Правильное письмо, въ орфографическомъ смыслѣ, болѣе зависитъ отъ навыковъ, нежели отъ твердаго знанія правилъ. Это каждый можетъ провѣрить на своемъ письмѣ: мы пишемъ безошибочно „добраго“, вопреки произношенію, не потому, чтобы каждый разъ принимали во вниманіе историческое происхожденіе этого окончанія и основанное на немъ грамматическое правило, а потому, что привыкли писать,—сама рука, помимо сознанія, пишетъ правильно. Идеальное совершенство правописанія именно въ томъ и состоитъ, чтобы рука сама писала тѣ буквы, тѣ знаки, которые нужно въ каждомъ данномъ случаѣ, безъ справокъ съ грамматикой“.

Нѣкоторые педагоги находили, что лучшимъ средствомъ усвоенія орфографіи является *чтеніе*. „Орфограмма“ (орфографема), говорили они, „должна быть, главнымъ образомъ, результатомъ зрительныхъ впечатлѣній. Слѣдовательно, тѣмъ больше мы читаемъ, тѣмъ лучше мы достигаемъ зрительнаго запоминанія орфограммъ вообще. Путемъ постояннаго чтенія можно такъ же хорошо выучиться писать, безъ всякаго знанія грамматикѣ, какъ путемъ постояннаго слу-

шаня правильной рѣчи можно выучиться правильно говорить, опять-таки не зная грамматики“.

Придавая такое значеніе чтенію, педагоги этого направленія не отрицали, однако, что и двигательные процессы играютъ извѣстную роль; поэтому они допускали и списываніе, но ставили его на второмъ планѣ. Чтеніе они рекомендовали нѣмое, такъ какъ, по ихъ мнѣнію, чтеніе громкое, вслухъ, парализуетъ впечатлѣніе, получаемое отъ печатнаго текста, ибо произношеніе не совпадаетъ съ написаніемъ. Само собой, представители этого теченія самымъ рѣшительнымъ образомъ высказывались противъ диктовки. При исправленіи письменныхъ работъ они требовали только указанія числа ошибокъ, а не подчеркиванія ихъ, чтобы ученики не усилили неправильнаго въ орфографическомъ отношеніи впечатлѣнія. Если они и допускали исправленіе, то только путемъ замазыванія ошибочной буквы и написанія надъ ней правильной.

Нашлись и такіе преподаватели, которые утверждали, что *знаніе грамматики мѣшаетъ грамотному письму*. Одинъ изъ нихъ даже прибѣгнулъ къ своеобразной статистикѣ, изъ которой сдѣлалъ не менѣе своеобразные выводы ¹⁾. Въ теченіе нѣсколькихъ лѣтъ онъ группировалъ ошибки своихъ учениковъ по происхожденію и рѣшилъ, что 99% всѣхъ ошибокъ происходитъ отъ *знанія* грамматики и только 1% — отъ *незнанія* ея. Изъ этого онъ заключилъ, что „если бы ученикамъ не сообщалось *никакихъ* правилъ правописанія, то каждый изъ нихъ дѣлалъ бы всего одну ошибку на томъ пространствѣ, гдѣ теперь дѣлаетъ 99, и, слѣдовательно, писалъ бы въ 99 разъ грамотнѣе нынѣшняго“.

Не ясно ли, что авторъ такихъ разысканій мало свѣдуещъ въ приѣмахъ статистическаго изслѣдованія, но слова его, тѣмъ не менѣе, характерны, какъ иллюстрація антиграмматическаго направленія въ дѣлѣ обученія орфографіи. Психологическія соображенія, которыми онъ доказываетъ правильность своихъ выводовъ, тоже типичны и, такъ какъ они многими повторяются, то ихъ нелишне имѣть въ виду. Для примѣра авторъ этого статистическаго изслѣдованія беретъ

1) „Педагогическій Сборникъ“ 1894 г., № 5. Соломоновскій. „О постановкѣ русскаго языка въ средней школѣ“.

орфографическое правило: „въ дательномъ и предложномъ существительныхъ пиши на концѣ **ѣ**, если слышится **е**“ (кстати, правило сформулировано невѣрно, ибо въ большинствѣ случаевъ слышится не **е**, а **и**, или звукъ, близкій къ **и**). Затѣмъ ему рисуются такія возможности: „1) или ученикъ собьется въ распознаваніи падежей и приметъ за дательный и предложный какой-нибудь другой падежъ; 2) или ученикъ спутаетъ части рѣчи; забывая, что правило касается только существительныхъ, примѣнитъ его къ прилагательнымъ, напримѣръ, *въ синѣмъ, синѣму* и т. п.; 3) или ученикъ забудетъ или упуститъ изъ виду условіе— „если слышится **е**“—и напишетъ: *въ церковь, къ матерѣ* и т. п.; 4) или ученикъ въ смущеніи забудетъ на минуту все правило, и въ головѣ его промелькнетъ только условіе „если слышится на концѣ **е**, пиши **ѣ**“, и онъ пишетъ: *краинѣ, ужѣ, тишѣ* и т. п.; 5) или ученикъ упуститъ изъ виду ограниченіе „на концѣ“ и напишетъ **ѣ** въ дательномъ и предложномъ въ серединѣ слова, напримѣръ, *нѣвъжеставу, о матерѣ*, и т. п.; 6) или ученикъ примѣнитъ правило совсѣмъ наизусть — и въ дательномъ и въ предложномъ напишетъ на концѣ **е** вмѣсто **ѣ**, при чемъ эта ошибка можетъ осложняться всѣми вышеуказанными пятью недоразумѣніями и породить соразмѣрное количество новаго рода ошибокъ и т. д., и т. д.“

Такое заключеніе логически вытекаетъ изъ положенія автора, различающаго *знаніе* и *умѣнье*. „Умѣнье“, говоритъ онъ, „всегда пріобрѣтается самостоятельно, путемъ самодѣятельности: нельзя передать умѣнья другому сразу, безъ его личныхъ усилій, болѣе или менѣе продолжительныхъ и напряженныхъ. Знаніе же есть психическое состояніе, а не дѣятельность. Оно—*результатъ пассивнаго воспріятія*“. Кто смотритъ на знаніе, какъ на результатъ *пассивнаго воспріятія*, тотъ, конечно, можетъ прийти къ подобнымъ выводамъ, но, вѣдь, знаніе также пріобрѣтается активной работой, которая одновременно переходитъ мало-по-малу въ умѣнье, и если знанія нашихъ учениковъ получаются путемъ пассивнымъ, то виновата въ этомъ не природа знанія, а виновата *дурной методъ*. Тамъ, гдѣ ученики пріобрѣтаютъ знанія путемъ самодѣятельной умственной работы, знаніе быстро превращается въ умѣнье, и мѣста указаннымъ нелѣпостямъ быть не можетъ.

Какъ видимъ, мнѣнія русскихъ педагоговъ относительно методовъ обученія правописанію отличаются чрезвычайнымъ разнообразіемъ и противорѣчивостью. Мы взяли только нѣкоторыя мнѣнія, наиболѣе типичныя. Остальныя, такъ или иначе, представляютъ видоизмѣненія приведенныхъ ¹⁾).

Разсматривая различныя письменныя орфографическія упражненія, употребляемыя въ нашей школѣ, можно свести ихъ къ слѣдующимъ видамъ: 1) *диктовка повѣрочная* (безъ предупрежденія возможныхъ ошибокъ); 2) *диктовка объяснительная или предупредительная*; 3) *какографическія упражненія*; 4) *писаніе наизусть выученнаго текста*; 5) *писаніе подъ диктовку текста, предварительно просмотрѣннаго учениками и объясненнаго*; 6) *списываніе съ печатнаго сплошнаго текста*; 7) *списываніе съ текста, имѣющаго пропуски въ орфографически затруднительныхъ мѣстахъ* (такъ называемый зрительный диктантъ); 8) *списываніе словъ, разставленныхъ въ произвольномъ порядкѣ*: ученику предлагается два отдѣла словъ; онъ выписываетъ отдѣльныя слова изъ перваго отдѣла и къ нимъ прибавляетъ соотвѣтственныя слова изъ втораго отдѣла, чтобы получить осмысленную рѣчь; напримѣръ: I. Учитель... Земледѣлецъ... Столяръ... Кухарка... II. Дѣлаетъ столы, стулья и другую мебель. Учитъ дѣтей. Готовитъ кушанье. Пашетъ, боронитъ и сѣетъ. 9) *Списываніе съ письменнаго текста*.

Виды
орфографическихъ
упражнений.

Одни изъ преподавателей болѣе придерживаются повѣрочной диктовки и какографіи, другіе — чередуютъ повѣрочную диктовку съ объяснительной, третьи — предпочитаютъ списываніе и т. д. И все готовы утверждать, что ихъ способъ приводитъ къ хорошимъ результатамъ.

Большимъ разнообразіемъ отличается и отношеніе отдѣльных преподавателей къ исправленію ошибокъ, слѣванныхъ учениками: одни рекомендуютъ написать слово, въ которомъ была ошибка, нѣсколько разъ подъ рядъ; другіе заводятъ тетрадки, которыя имѣютъ два столбца съ надписями „правильно“, „ошибка“, и въ одинъ столбецъ предлагаютъ ученикамъ вписывать слова въ томъ ошибочномъ видѣ, въ какомъ они встрѣчаются въ письменной работѣ,

1) Для подробнаго ознакомленія съ этимъ вопросомъ слѣдуетъ прочесть обстоятельную статью г. Вл. Фармаковского: „Методика правописанія по воззрѣніямъ русскихъ педагоговъ и по ученію экспериментальной школы“. („Жур. Мин. Нар. Просв.“ за 1907 г.).

а въ другомъ столбцѣ писать правильно: такія тетрадки должны постоянно учениками просматриваться. Третьи преподаватели сами исправляютъ ученическія ошибки, четвертые—только подчеркиваютъ ихъ и заставляютъ учениковъ исправлять самостоятельно и т. д.

Уже изъ этого видно, какое громадное значеніе должно имѣть научное освѣщеніе вопроса, и въ этомъ отношеніи экспериментальная психологія оказала большую услугу методикѣ, провѣривши тѣ приемы, которые практиковались въ школѣ.

Опытъ
Лая и др.

Экспериментальная психологія доказала, что есть особые центры, которые служатъ для образованія слуховыхъ и зрительныхъ представленій слова, для произнесенія слова и его написанія. Одни изъ этихъ центровъ могутъ совершенно атрофироваться, въ то время какъ другіе—будутъ функционировать совершенно правильно. Въ слуховомъ центрѣ есть подцентръ для слышаннаго слова (сенсорный центръ рѣчи), а въ зрительномъ—подцентръ для написаннаго (сенсорный центръ письма). Кромѣ того, извѣстная область мозга заведуетъ только движеніями органовъ рѣчи (моторный центръ рѣчи), а другая—только движеніями, производимыми при письмѣ (моторный центръ письма). Отправляясь отъ данныхъ психологіи, нѣмецкій педагогъ Лай, а за нимъ и многіе другіе, экспериментальнымъ путемъ пришли къ заключенію, что въ правописаніи играютъ роль не только сенсорныя слуховыя и зрительныя представленія, но и моторныя представленія, связанныя съ движеніями органовъ рѣчи и движеніями при письмѣ ¹⁾.

Лай поставилъ слѣдующіе вопросы: 1) какое значеніе для созданія орфографическихъ навыковъ имѣютъ отдѣльныя орфографическія упражненія (диктовка, чтеніе, списываніе и т. д.)? 2) что лучше для приобрѣтенія орфографическихъ навыковъ, списываніе съ печатнаго или рукописнаго текста? 3) въ какомъ отношеніи другъ къ другу въ дѣлѣ обученія правописанію находятся звуковыя и письменныя образы, слуховыя и зрительныя представленія, мо-

¹⁾ Lay. „Führer durch den Rechtschreibunterricht“. Ср. *Lohstien*. „Ueber die Grundlagen des Rechtschreibunterrichtes“; *Maurer*. „Zur Psychologie des Rechtschreibunterrichtes“ (въ „Zeitschrift für pädag. Psychol.“. 1911 г.).

торныя представленія, получаемыя отъ движеній органовъ рѣчи и отъ движеній при письмѣ?

Для рѣшенія этихъ вопросовъ были поставлены опыты, во время которыхъ производились слѣдующія упражненія: 1) ученикамъ *диктовали*, при чемъ имъ или не позволялось приводить въ движеніе органы рѣчи ¹⁾, или предлагалось произносить за учителемъ тихо, или, наконецъ, диктовка сопровождалась громкимъ повтореніемъ того, что диктовалось; 2) ученики передъ писаніемъ извѣстныхъ словъ *предварительно читали* ихъ опять таки или безъ движеній органовъ рѣчи, или съ тихимъ произнесеніемъ, или съ громкимъ; 3) ученики *предварительно складывали* слова, которыя нужно было написать; 4) ученики *списывали* (тихо).—Послѣ этихъ упражненій, ученики писали текстъ на память.

Результаты опытовъ выразились слѣдующими числами:

I. Диктовка:		Средн. число ошибокъ на кажд. учен.
1) безъ движеній органовъ рѣчи со стороны учениковъ		3,04
2) диктовка съ тихимъ повтореніемъ учениками диктуемаго		2,69
3) диктовка съ громкимъ повтореніемъ		2,25
II. Предварительное чтеніе учениками текста:		
1) безъ движеній органовъ рѣчи		1,22
2) съ тихимъ произнесеніемъ		1,02
3) съ громкимъ произнесеніемъ		0,95
III. Предварительное складываніе:		
Громкое		1,02
IV. Списываніе:		
Тихое		0,54

¹⁾ Чтобы выполнить это, ученики должны были плотно сжимать челюсти. Но, по справедливому замѣчанію проф. Меймана, это— „чрезвычайно несовершенный способъ устраненія движеній рѣчи“, такъ какъ „внутренняя рѣчь“ возможна и при сжатыхъ челюстяхъ.

Опыты Лая многократно повторялись, при чемъ были исправлены различныя допущенныя имъ ошибки ¹⁾).

Въ общемъ, можно сказать, что экспериментальная психологія подчеркнула важность списыванія въ дѣлѣ обученія орфографіи и окончательно забраковала диктовку, какъ средство обученія.

Если представить себѣ *въ основныхъ чертахъ* тотъ психофизиологическій процессъ, который переживается учениками во время диктовки и списыванія, то станетъ еще яснѣе дѣянность того и другого упражненія въ приобрѣтеніи навыковъ орфографіи. Психологическіе процессы при диктовкѣ и списываніи могутъ быть изображены въ такой схемѣ:

Диктовка.	Списываніе.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Слуховыя впечатлѣнія. 2. Моторныя представленія, связанныя съ пронасеннымъ словомъ. 3. Зрительныя представленія буквъ, входящихъ въ составъ слова. 4. Моторныя представленія, связанныя съ писаніемъ слова. 5. Движенія руки при самомъ писаніи. 6. Зрительныя и моторныя воспріятія, связанныя съ движеніями руки во время писанія. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Зрительныя воспріятія. 2. Зрительныя и моторныя представленія, связанныя съ прочтаннымъ словомъ. 3. Моторныя представленія, связанныя съ писаніемъ слова. 4. Движенія руки при самомъ писаніи. 5. Зрительныя и моторныя воспріятія, связанныя съ движеніями руки во время писанія.

На первый взглядъ кажется, что оба эти упражненія почти тождественны, однако нетрудно замѣтить между ними и существенную разницу. Для того, чтобы убѣдиться въ этомъ, представимъ себѣ писаніе подъ диктовку и списываніе какой-нибудь фразы, напр.: *„Въ нашей рѣчкѣ вода течетъ очень быстро“*. При этомъ надо принять во вниманіе, что въ данной фразѣ нѣтъ ни одного слова, которое произносилось бы такъ, какъ оно написано ²⁾).

¹⁾ Такъ, напр., онъ пользовался для своихъ опытовъ бессмысленными словами, не изслѣдовалъ тѣхъ случаевъ, когда слова произносятся не такъ, какъ пишутся, и т. д. Все это очень грубыя ошибки, удалявшія опытъ отъ обычныхъ условій.

²⁾ Само собой, имѣется въ виду литературное произношеніе.

Диктовка
и списываніе.

Начнем съ диктовки. Учитель говоритъ: „*Въ нашей рѣчкѣ вода течетъ очень быстро*“. Ученикъ 1) получаетъ рядъ слуховыхъ воспріятій, 2) мысленно повторяетъ произнесенныя учителемъ слова, сопровождая это повтореніе движеніями органовъ рѣчи (хотя бы и безъ громкаго произнесенія), 3) представляетъ буквенный составъ словъ, 4) вспоминаетъ ту работу, которую необходимо произвести для написанія этихъ словъ, 5) пишетъ, получая при этомъ рядъ зрительныхъ и моторныхъ воспріятій.

При списываніи отправной точкой являются зрительныя воспріятія, а затѣмъ остальной процессъ протекаетъ такъ же.

Если бы буквенный составъ слова вполне совпадалъ съ звуковымъ его составомъ, то не могло бы быть и рѣчи объ обученіи правописанію, но такъ какъ въ русскомъ языкѣ подобныхъ словъ чрезвычайно мало, то конечные результаты диктовки и списыванія будутъ не одинаковы.

При диктовкѣ, напримѣръ, ученикъ, не знающій никакихъ правилъ или не имѣющій навыковъ пользоваться ими, могъ бы въ нашей фразѣ сдѣлать рядъ грубыхъ ошибокъ и написать приблизительно такъ: *Внашей речки вада тичотъ очинь быстра*. Вѣдь, ученикъ именно въ такомъ звуковомъ составѣ слышалъ эту фразу, въ такомъ звуковомъ составѣ мысленно ее повторилъ, соотвѣтственно такому звуковому составу представилъ буквенный составъ словъ и, наконецъ, написалъ. При этомъ онъ получилъ большое количество неправильныхъ въ орфографическомъ отношеніи зрительныхъ и моторныхъ воспріятій.

Изъ психологіи мы знаемъ, что внѣшнія раздраженія нашихъ нервовъ передаются нервнымъ центрамъ и вызываютъ реакцію, которая, хотя и прекращается съ прекращеніемъ раздраженія, но всегда оставляетъ извѣстный слѣдъ. Слѣдовательно, когда ученику придется вторично написать ту же фразу, то слуховыя, зрительныя и моторныя впечатлѣнія, которыя онъ получилъ при диктовкѣ, дадутъ себя знать, и онъ снова можетъ сдѣлать прежнія ошибки.

Правда, первую сдѣланную ошибку можно исправить, сообщивъ при этомъ то или другое правило или предложивъ рядъ упражненій, но не надо забывать, что вытравить первое воспріятіе всегда очень трудно. Потому-то легче *научить*, чѣмъ *пересучить*.

Конечно, могут возразить, что орфографическія правила сообщаются до диктовки, а не послѣ нея, но, какъ извѣстно, знаніе правилъ далеко не всегда обезпечиваетъ отъ ошибокъ, и потому при исключительномъ обученіи путемъ провѣрочныхъ диктовокъ ученики постоянно дѣлаютъ большое количество ошибокъ. Благодаря этому въ классѣ все время идетъ процессъ *перечувстванія*, такъ какъ ученики при диктовкѣ упражняются, въ сущности, въ неправильномъ письмѣ: диктовка толкаетъ на путь ошибокъ и закрѣпляетъ ихъ въ памяти учениковъ сложной цѣлью неправильныхъ въ орфографическомъ отношеніи воспріятій.

При списываніи ученики отпрявляются отъ *правильныхъ* въ орфографическомъ отношеніи зрительныхъ воспріятій, которыя они получаютъ отъ списываемаго текста, а затѣмъ эти первыя воспріятія подкрѣпляются правильными же зрительными и моторными воспріятіями при самомъ письмѣ. Слѣдовательно, при списываніи ученики дѣйствительно упражняются въ правописаніи.

Ясно, что всѣ преимущества на сторонѣ списыванія, если имѣть въ виду только два способа обученія—списываніе и провѣрочную диктовку.

Противниковъ диктовки и раньше у насъ было много ¹⁾, но экспериментальная психологія дала *научное* обоснованіе мнѣніямъ, раньше опиравшимся или на чисто отвлеченныя теоретическія соображенія или на личную практику, которая не могла быть обязательной для другихъ.

Изъ всѣхъ этихъ разсужденій слѣдуетъ, что контрольная диктовка можетъ быть допустима въ школѣ только изрѣдка и исключительно *отъ цѣляхъ провѣрки*, а не какъ средство обученія правописанію. Какъ средство провѣрки она всегда останется, потому что только при помощи ея учитель въ состояніи опредѣлить, насколько закрѣплены тѣ или другія орфографемы, и можно ли переходить къ изученію дальнѣйшаго матеріала.

Другой выводъ, который вытекаетъ изъ тѣхъ же разсужденій, можетъ быть формулированъ такъ: *никогда, по возможности, не допускай своихъ учениковъ ни видѣть ошибки, ни дѣлать ихъ.*

¹⁾ Особенно боролся съ нею выдающійся покойный московскій педагогъ Шереметевскій.

Этот выводъ служитъ пробнымъ камнемъ при оцѣнкѣ отдѣльныхъ приѣмовъ обученія орфографіи. Такъ, напримѣръ, какографія должна быть забракована, потому что ученикъ при какографическихъ упражненіяхъ видитъ неправильно написанныя слова ¹⁾. Нельзя по тѣмъ же соображеніямъ признать полезнымъ и списываніе съ такого текста, который даетъ двойное написаніе: лоша^дь, е^мь, кро^фь, в^ада и т. п. Недопустимо также заставлять учениковъ выписывать слова, въ которыхъ они сдѣлали ошибки, въ двухъ видахъ—ошибочномъ и правильномъ: вѣдь, это даетъ возможность лишній разъ и видѣть ошибку и сдѣлать ее. Какъ извѣстно, нѣкоторые учителя даже предлагаютъ заводить особыя тетрадки, страницы которыхъ раздѣляются пополамъ, и на одной половинѣ выписываются слова въ ошибочномъ видѣ, а на другой—тѣ же слова пишутся правильно, напр.:

крайнѣ	крайне
молодежъ	молодежь
видишъ	видишь
ружьѣ	ружье.

При этомъ ученики должны время отъ времени брать такую тетрадку, закрывать тотъ столбецъ, въ которомъ слова написаны правильно, смотрѣть на ошибки, спрашивать себя, какъ нужно писать данное слово, и тутъ же проверять свой отвѣтъ по закрытому столбцу. Ясно, что этотъ приѣмъ является однимъ изъ вѣрныхъ средствъ закрѣплять въ памяти неправильные образы словъ ²⁾.

Рѣшая вопросъ о сравнительномъ значеніи списыванія и проверочной диктовки, не слѣдуетъ забывать о природѣ русской орфографіи. Въ цѣломъ рядъ случаевъ однимъ списываніемъ при обученіи нашей орфографіи обойтись нельзя. Грамматика и только одна грамматика можетъ сплоскъ да рядомъ помочь въ усвоеніи многихъ орфографемъ. Какъ, напримѣръ, безъ грамматики объяснить, что въ именительномъ падежѣ существительныхъ женскаго рода постлѣ *ж*, *ч*,

Недостаточность одного списыванія.

¹⁾ Для выработки корректорскихъ навыковъ какографія, конечно, можетъ быть полезна, но въ такомъ случаѣ она скорѣе нужна учителямъ русскаго языка, а уже никакъ не ученикамъ.

²⁾ Есть даже печатное руководство, составленное по этому способу: Д. Лебедевъ. „Русскій языкъ и правописаніе въ ошибкахъ“. Вологда. 1904.

разочарованіе, такъ и теперь уже раздаются голоса педагоговъ, указывающихъ на то, что списываніе въ ихъ практикѣ не приводитъ къ желаннымъ результатамъ. Нѣкоторые даже склонны думать, что выводы психологіи слишкомъ теоретичны и что она, вѣроятно, упускаетъ изъ виду какія-нибудь условія, которыя лежатъ внѣ предѣловъ подмѣченныхъ психологами явленій.

Съ этими замѣчаніями, конечно, нельзя не считаться. Но дѣло въ томъ, что неуспѣхъ при списываніи объясняется, съ одной стороны, неправильнымъ веденіемъ этого упражненія, а съ другой—тѣмъ исключительнымъ положеніемъ, которое оно заняло: большинство, не задумываясь, отвергло *все* старыя способы обученія орфографіи, а между тѣмъ, какъ мы уже говорили, одного списыванія недостаточно для усвоенія многихъ русскихъ орфографемъ. Вотъ почему мы прежде всего остановимся на приемахъ списыванія, а затѣмъ постараемся освѣтить и нѣкоторые другіе способы.

При списываніи преподавателями часто дѣлаются слѣдующія ошибки: 1) ученикамъ дается текстъ, который они списываютъ безъ предварительнаго орфографическаго разбора, т. е., механически, безсознательно; 2) не обращается вниманія на то, что ученики списываютъ по буквамъ или по частямъ словъ.

Чтобы устранить первый недочетъ, необходимо: 1) для списыванія давать не случайный, первый попавшійся текстъ, а подобранный въ известной орфографической системѣ; 2) списыванію предпосылать урокъ, посвященный опознанію того или другою орфографическаго правила и построенный такимъ образомъ, чтобы ученики сами это правило установили; 3) передъ списываніемъ подвергать текстъ соответственному разбору, напр., задать вопросъ: почему данное слово нужно такъ писать? или: найдите въ прочитанномъ текстѣ случаи на данное правило! и т. д. Чѣмъ больше орфографемъ изучено, тѣмъ сложнѣе можетъ быть разборъ.

Насколько важно оградить ученика отъ привычки списывать по буквамъ или по слогамъ, ясно уже изъ того, что грамотный человекъ пишетъ слова *разомъ*. Вотъ почему психіатры неоднократно имѣли случай наблюдать, что нѣкоторые больные, не умѣвшіе написать *отдѣльно* диктуемыя буквы алфавита, свободно писали слова, въ которыхъ эти

буквы встрѣчались. Очевидно, въ памяти остаются прочнѣе слова въ ихъ цѣломъ видѣ, и слитное состояніе зрительно-двигательныхъ представленій, связанныхъ съ писаніемъ слова, имѣеть больше силы, чѣмъ обособленныя представленія объ отдѣльной буквѣ. Вслѣдствіе этого мы, забывши орфографію какого-нибудь слова, нерѣдко провѣряемъ себя быстрымъ написаніемъ его, отдаваясь потоку зрительно-двигательныхъ воспоминаній, источникомъ которыхъ было *цѣлое* слово, а не отдѣльная часть его.

Чтобы приучить учениковъ писать слова разомъ, можно употреблять такой приемъ ¹⁾: учитель произноситъ, а затѣмъ и пишетъ на доскѣ слово или рядъ словъ, выражающихъ какую-нибудь мысль; ученики, слѣдя за движеніемъ руки учителя, какъ бы видятъ генезисъ слова и присматриваются къ написанному; потомъ они пишутъ, по возможности, не смотря на доску, или написанное стирается или закрывается, а ученики пишутъ наизусть. Закрывать лучше, чѣмъ стирать, потому что, если ученикъ забылъ что-нибудь, то онъ можетъ заглянуть на доску, и, кромѣ того, при этомъ способѣ является возможность провѣрки учащимися написаннаго: такая провѣрка во всякомъ случаѣ полезна, заставляя лишній разъ внимательно всмотрѣться въ написанное ²⁾.

Подобный приемъ полезенъ не только въ началѣ обученія, но и тогда, когда ученики уже знаютъ тѣ или другія орфографическія правила. Въ послѣднемъ случаѣ необходимымъ придаткомъ окажется предварительный орфографическій разборъ.

¹⁾ Этотъ приемъ въ основной его идеѣ особенно рекомендуется двумя нашими методистами—*М. А. Тростниковымъ* въ „Методикѣ письма и письменныхъ упражненій“ (3-е испр. изд., Юрьевъ, 1910 г.) и *Н. Е. Бочкаревымъ* въ „Новой методикѣ родного языка“ (ч. II, вып. 1, Пермь, 1912 г.).

²⁾ Въ нѣкоторыхъ школахъ для закрыванія употребляется занавѣска. Я бы рекомендовалъ не боковую, а спускающуюся занавѣску и притомъ такую, которая могла бы закрывать только нужную часть доски. Для этого сбоку доски нужно вбить на известномъ разстояніи другъ отъ друга крючки, за которые и зацѣплять кольцо шнура. Подобная занавѣска позволяетъ писать безъ постояннаго стиранія написаннаго, а между тѣмъ, важно, чтобы ученики въ цѣляхъ сосредоточенія вниманія видѣли только то, что учитель пишетъ въ данный моментъ.

При свертывающихся доскахъ необходимость подобной занавѣски, само собой, устраняется, но, къ сожалѣнію, эти доски встрѣчаются лишь въ очень немногихъ школахъ.

При списываніи съ книги или съ прописей точно такъ же слѣдуетъ предлагать ученикамъ сначала прочесть всю фразу, которую нужно списать, затѣмъ хорошенько всмотрѣться въ каждое слово и послѣ этого писать уже цѣликомъ, если не всю фразу, то, по крайней мѣрѣ, отдѣльныя слова.

На первыхъ порахъ списываніе необходимо вести исключительно въ классѣ, посвящая ему минутъ десять изъ урока; когда же ученики навькнутъ въ правильномъ списываніи, то можно задавать и на домъ, но только въ очень небольшихъ отрывкахъ, чтобы была возможность выполнить урокъ тщательно и безъ особаго напряженія.

Небрежность должна быть всячески предупреждаема, такъ какъ для выработки правильнаго письма четкость и изящество почерка имѣютъ несомнѣнное значеніе ¹⁾).

Списываніе съ текста.
выбывшаго пропуска.

Къ списыванію со сплошнаго текста тѣсно примыкаетъ списываніе съ такого текста, въ которомъ есть пропуски, или такъ называемый зрительный диктантъ. Это списываніе еще недавно было въ большемъ ходу и у опытныхъ преподавателей, умѣвшихъ вести дѣло правильно, давало отличные результаты. Но за послѣднее время, подъ вліяніемъ увлеченія списываніемъ со сплошнаго текста, противъ него поднятъ походъ. Указываютъ, что пропускъ буквъ искажаетъ слово и является скрытой какографіей, что ученики при списываніи дѣлаютъ множество ошибокъ, и т. д. Нѣкоторые корыстные защитники списыванія со сплошнаго текста, заинтересованные въ распространеніи прописей, доходятъ даже до того, что намѣренно сочиняютъ дикія ошибки, которыя будто бы встрѣчаются у учениковъ при списываніи съ пропусками, и этимъ неполнѣ добросовѣстнымъ приѣмомъ думаютъ если не убѣдить своихъ противниковъ, то повліять на начинающихъ учителей, мало освѣдомленныхъ въ методическихъ вопросахъ.

Между тѣмъ, чтобы увѣриться въ пользѣ зрительнаго диктанта, стоитъ только опять вспомнить, что множество нашихъ орфографемъ не можетъ быть усвоено однимъ списываніемъ. Какъ бы вы ни были грамотны, однако поневолѣ задумаетесь,

¹⁾ Къ полезнымъ видамъ списыванія нужно отнести и списываніе словъ, разставленныхъ въ произвольномъ порядкѣ (см. выше, стр. 159). Это упражненіе вноситъ извѣстное оживленіе, вызывая самодѣятельность.

писать ли *ме, те* или *ья, ѱя, они* или *онъ, ее* или *ея*, и т. д. И если вамъ приходилось настолько сосредоточиваться на содержаніи вашей работы, что вы забывали внѣшнюю сторону письма, то, конечно, вы сплошь да рядомъ дѣлали въ этихъ случаяхъ ошибки. Очевидно, здѣсь зрительно-двигательные навыки не имѣютъ никакого значенія, и потому въ высшей степени важно создать у дѣтей привычку останавливаться передъ такими случаями.

Надо, впрочемъ, имѣть въ виду, что большинство составителей зрительныхъ диктантовъ дѣлаютъ пропуски безъ достаточнаго разбора, дѣлаютъ ихъ даже въ тѣхъ словахъ, гдѣ они лишены всякаго смысла и гдѣ они приносятъ только вредъ, напр., въ словахъ съ корнями, имѣющими букву *ъ*, въ нарѣчіяхъ, оканчивающихся на *ъ* или *е*, въ мѣстоименіяхъ *миѣ, тебѣ, себѣ* и т. п. Всѣ эти орфографемы зрительно-двигательнымъ путемъ, механически, усваиваются съ гораздо большею легкостью, чѣмъ при наличности какихъ бы то ни было правилъ. Тамъ же, гдѣ для усвоенія орфографемы требуется осмысленіе, зрительный диктантъ несомнѣнно полезенъ.

Указываютъ еще, что при зрительномъ диктантѣ дѣти, видя постоянно неполна написанныя слова, приучаются пропускать буквы и при самостоятельномъ письмѣ. Но мои многолѣтнія наблюденія показали, что подобный пропускъ буквъ совершенно не зависитъ отъ способовъ обученія правописанію, а находится въ связи съ состояніемъ нервной системы: вотъ почему въ извѣстный періодъ созрѣванія организма, когда нервность учениковъ увеличивается, пропускъ буквъ при письмѣ наблюдается чаще, чѣмъ въ другое время.

Зрительному диктанту, какъ и списыванію, необходимо предпосылать орфографическій разборъ: если при списываніи отсутствіе такого разбора влечетъ за собой механичность работы, то зрительный диктантъ безъ него можетъ легко превратиться въ какографическое упражненіе.

Третьимъ видомъ орфографическихъ упражненій является *объяснительная или предупредительная диктовка* ¹⁾, которая

Объяснительная диктовка.

¹⁾ Нѣкоторые различаютъ эти два термина и считаютъ предупредительной такую диктовку, когда учитель безъ всякихъ объясненій указываетъ, какъ нужно писать, а объяснительной такую, которая сопровождается извѣстными объясненіями. Большинство преподавателей, однако, этого различія не дѣлаетъ.

имѣть очень большое значеніе при обученіи правописанію: съ одной стороны, она приближается по своему характеру къ списыванію, съ другой—къ зрительному диктанту. Она ведется слѣдующимъ образомъ: учитель прочитываетъ текстъ и спрашиваетъ, какъ нужно писать то или другое слово и почему; тамъ, гдѣ осмысленіе орфографемы невозможно, учитель просто напоминаетъ, что писать нужно такъ то; затѣмъ объясненный текстъ диктуется, учитель пишетъ его на доскѣ, а ученики въ тетрадяхъ.

Выгоды объяснительной диктовки заключаются въ томъ, что она 1) возбуждаетъ большую самостоятельность и сознательность, чѣмъ списываніе, 2) подготавливаетъ къ письму по слуху и освобождаетъ ученика отъ *исключительнаго* вліянія зрительныхъ воспріятій, 3) не способствуетъ развитію привычки писать отдѣльными буквами, 4) облегчаетъ усвоеніе орфографіи ученикамъ слухового типа.

При объясненіяхъ нужно сосредоточивать вниманіе дѣтей только на тѣхъ частяхъ слова, которыя представляютъ какую-нибудь орфографическую трудность, а не требовать перечисленія *всѣхъ* буквъ, входящихъ въ слово: для орфографіи такое перечисленіе не только бесполезно, но даже вредно, такъ какъ разсѣиваетъ дѣтей и отвлекаетъ ихъ отъ сущности данной орфографемы. Положимъ, напр., изучаются такъ называемыя сомнительныя гласныя и согласныя, и ученикамъ диктуется текстъ, въ которомъ встрѣчаются слова съ этими гласными и согласными, — *вода, гора, часы, лошадь, столбъ* и т. п. Учителю достаточно спросить: „Какую букву напишете въ словѣ *вода* послѣ *в*, *гора*—послѣ *г*, *часы* послѣ *ч*, въ словѣ *столбъ* въ концѣ передъ твердымъ знакомъ, въ словѣ *лошадь* въ концѣ передъ мягкимъ знакомъ? почему?“

Можно пользоваться и другимъ приѣмомъ: предложить произнести слово отчетливо, такъ, какъ оно пишется, и затѣмъ спросить, почему здѣсь пишется такая-то буква и т. п. У многихъ дѣтей даже безъ указаній учителя вырабатывается чисто инстинктивнымъ путемъ привычка произносить слышимое слово, какъ видимое, и это облегчаетъ усвоеніе многихъ орфографемъ.

Нѣкоторые преподаватели не сами пишутъ на доскѣ диктуемый текстъ, а вызываютъ поочередно учениковъ. Несом-

многѣмъ, для оживленія работы этотъ пріемъ имѣетъ известное значеніе, но въ немъ заключаются и нѣкоторыя невыгоды: во-первыхъ, ученики пишутъ на доскѣ медленно, а во-вторыхъ, не очень отчетливо, между тѣмъ какъ зрительныя впечатлѣнія отъ текста, написаннаго на доскѣ четкими, красивыми и крупными буквами играютъ немаловажную роль въ усвоеніи правописанія.

Довольно распространеннымъ пріемомъ обученія правописанію является *писаніе выученнаго наизусть*. Защитники этого пріема говорятъ, что онъ по своему характеру совпадаетъ съ указаннымъ выше способомъ, когда учитель пишетъ на доскѣ, а ученики присматриваются къ написанному и затѣмъ пишутъ наизусть, не глядя на доску. Но здѣсь совпаденіе только кажущееся, а на самомъ дѣлѣ между этими двумя пріемами большая разница.

Писаніе
выученнаго
наизусть.

Начать съ того, что выученное наизусть почти всегда имѣетъ стихотворную форму и болѣе или менѣе значительный объемъ: стихотворная форма заставляетъ учениковъ запоминать дѣленіе произведенія на стихи, что дается съ большимъ трудомъ, а значительность объема связана съ большимъ количествомъ орфографическихъ случаевъ, имѣющихъ между собою мало общаго. Если первую трудность еще можно устранить, предлагая ученикамъ писать все въ одну строку, то обиліе разнообразныхъ орфографемъ въ выученномъ стихотвореніи во всякомъ случаѣ создастъ для усвоенія неодолимые препятствія. Потому ученики обыкновенно „зубрятъ“ текстъ довольно бессмысленно, при чемъ подавленные количествомъ матеріала, путаются и пишутъ уже наугадъ.

Кромѣ того, не можетъ не затруднять и пунктуация: позволять писать совсѣмъ безъ знаковъ непедагогично и непредусмотрительно, а запоминать знаки въ стихотвореніи, особенно имѣющемъ рѣзку, является для ребенка настоящимъ Сизифовымъ трудомъ.

Пріемъ предварительнаго просмотра и объясненія, а затѣмъ писанія наизусть текста, написаннаго учителемъ на доскѣ, свободенъ отъ всѣхъ этихъ недостатковъ, а потому не можетъ быть и сравниваемъ по своей дидактической цѣнности съ писаніемъ выученнаго на память.

Однако и писаніе выученнаго наизусть допустимо, но

только на *последней ступени обученія правописанію*, когда ученики уже освоились съ пунктуациею и свободно владѣютъ достаточнымъ количествомъ орфографемъ, не теряясь отъ обилія ихъ. Тѣмъ не менѣе, даже и тутъ необходимо предварительно разбирать текстъ съ орфографической точки зрѣнія.

Контроль-
ная диктов-
ка.

Что касается *повторочной диктовки*, то, повторяемъ, на нее нужно смотрѣть исключительно какъ на средство *контроля*, а не какъ на средство *обученія*. Вести ее нужно слѣдующимъ образомъ. Учитель отчетливо и громко прочитываетъ сполна диктуемую фразу или, если для диктовки берется законченный отрывокъ произведенія, то и весь этотъ отрывокъ. Ученикамъ ни въ какомъ случаѣ не разрѣшается писать раньше, чѣмъ учитель окончитъ чтеніе. Чтобы приучить къ этому, слѣдуетъ въ младшемъ возрастѣ позволять брать вставочки только послѣ окончанія чтенія. Если диктуется текстъ, состоящій изъ отдѣльныхъ небольшихъ предложений, то передъ писаніемъ тотъ или другой ученикъ повторяетъ его, и только затѣмъ предлагается писать. Когда же предметомъ диктовки является какой нибудь литературный отрывокъ, болѣе или менѣе значительный по объему, то, прочитавши его цѣликомъ, учитель потомъ диктуетъ его по частямъ, но по частямъ законченнымъ, а не по отдѣльнымъ словамъ или группамъ словъ, не составляющихъ предложения ¹⁾. При этомъ ученики не должны переспрашивать, такъ какъ постоянное переспрашиваніе вноситъ большой безпорядокъ въ классную работу и мѣшаетъ сосредоточиться.

Въ виду того, что ученики пишутъ съ неодинаковой быстротой, нужно для опредѣленія скорости диктованія намѣтить въ классѣ такого ученика, который пишетъ медленноѣе

¹⁾ Это условіе чрезвычайно важно, и несоблюденіе его часто является причиной ошибокъ въ диктовкѣ, которыя потомъ замѣтить уже трудно для ученика. Одинъ изъ петербургскихъ профессоровъ психологіи предложилъ мнѣ продиктовать слушателямъ по отдѣльнымъ словамъ такую фразу: *готъ Бетховенъ и олодъ, темъ не менѣе рождалось въ его музыкальной головѣ*. Рѣшительно всѣ написали *темъ*, а не *темь*, и потомъ недоумѣвали, какой смыслъ имѣетъ эта фраза. Этотъ опытъ я повторялъ не разъ и всегда съ одинакии и тѣми же результатами. Когда же диктовалась вся фраза, то никто ошибокъ не дѣлалъ, и никакихъ недоумѣній не вызывалось.

другихъ, и, сообразуясь съ нимъ, диктовать дальше. Если этого не дѣлать, переспрашивание станетъ неизбѣжнымъ и создастъ въ классѣ нервное настроеніе.

Диктовать слѣдуетъ обычнымъ литературнымъ говоромъ, отнюдь не искажая намѣренно произношенія словъ, какъ это дѣлаютъ многіе учителя. Вѣдь, цѣлью обученія правописанію является установленіе неразрывности между извѣстными слуховыми воспріятіями и воспріятіями зрительно-двигательными. Если еще учитель произноситъ слышимое слово, какъ написанное, то бѣды никакой нѣтъ: такое произношеніе будетъ какъ бы промежуточнымъ звеномъ между обычнымъ литературнымъ произношеніемъ и рѣзко разнящимся съ нимъ написаніемъ слова. Но и этотъ пріемъ, во всякомъ случаѣ, не годится для контрольной диктовки. Что же касается намѣреннаго искаженія слова, то оно сбиваетъ ученика съ толку и самую провѣрку дѣлаетъ бессмысленной.

Повѣрочная диктовка должна производиться при самыхъ обыкновенныхъ условіяхъ, не лишаящихъ ученика душевнаго спокойствія. Нарушеніе этого требованія всегда увеличиваетъ количество ошибокъ, что и понятно: опасеніе, страхъ, тревога и т. п. вызываютъ въ организмѣ цѣлый рядъ физиологическихъ измѣненій, которыя отражаются на психикѣ пониженіемъ вниманія, ослабленіемъ памяти, затрудненностью сужденія, подавленностью воли, быстрымъ утомленіемъ и т. д. ¹⁾

Говоря о различныхъ видахъ орфографическихъ работъ, необходимо остановиться на вопросѣ объ исправленіи ошибокъ. Нѣкоторые находятъ, что самое лучшее совсѣмъ не показывать дѣтямъ сдѣланныхъ ими ошибокъ, а при исправленіи работъ тщательно зачеркивать ошибочно написанное

Исправленіе ошибокъ.

¹⁾ Въ одномъ учебномъ заведеніи былъ произведенъ такой опытъ: классъ дѣлился на двѣ равныя по количеству учениковъ части, при чемъ принималось во вниманіе и равномерное распредѣленіе учениковъ по способностямъ. Въ одно и то же время тѣмъ и другимъ предлагалась повѣрочная диктовка, но въ одной половинѣ она производилась просто, какъ очередная обычная работа, а въ другой—ученикамъ говорилось, что эта диктовка имѣетъ для нихъ большое значеніе, что если они ее напишутъ плохо, то это печально отразится на ихъ аттестаціяхъ, что поэтому они должны быть особенно внимательны, и т. д. Нечего и говорить, что первые написали диктовку лучше вторыхъ. При повтореніи этого опыта въ другихъ классахъ получилось то же самое.

слово и надъ зачеркнутымъ словомъ или на поляхъ написать правильно. Конечно, такое мнѣніе вполне соответствуетъ требованію не позволять ученикамъ видѣть ошибки, но, къ сожалѣнію, этотъ способъ исправленія совершенно недоступенъ учителю при обилии тетрадей. Поэтому достаточно просто зачеркнуть ошибочно написанную букву или рядъ буквъ и только это и исправить.

Не слѣдуетъ, во всякомъ случаѣ, заставлять учениковъ гадать по поводу сдѣланныхъ ошибокъ: это вредно 1) потому, что ученикъ усердно всматривается въ ошибочно написанное слово, 2) потому, что при своихъ гаданіяхъ можетъ сдѣлать новыя ошибки.

Такъ какъ въ каждой контрольной работѣ (въ другихъ ошибки сравнительно рѣдки) могутъ встрѣтиться общія типичныя ошибки, то учитель поступить правильно, если предварительно составитъ ихъ списокъ и затѣмъ передъ выдачей работъ остановится на объясненіи этихъ ошибокъ, при чемъ ученики запишутъ исправленныя слова въ свои черновыя или даже въ особыя тетради, предназначенныя исключительно для этой цѣли. При такихъ условіяхъ учитель можетъ избѣгнуть сосредоточенія вниманія учениковъ на словахъ, неправильно написанныхъ въ ихъ работахъ.

Орфографическіе словари.

Хорошимъ пособіемъ по упроченію орфографическихъ навыковъ являются орфографическіе словари, пользованіе которыми при самостоятельныхъ письменныхъ работахъ учениковъ должно быть допущено возможно шире. Большинство учителей не разрѣшаетъ этого, а между тѣмъ отыскиваніе въ словарѣ словъ, естественно сопровождаемое усиленнымъ вниманіемъ, способствуетъ усвоенію ихъ начертанія. Къ тому же ученикъ, помимо нужнаго ему слова, невольно останавливается и на другихъ, которыя попадутся ему на глаза.

Если учитель смотритъ на самостоятельныя стилистическія работы учениковъ не только съ точки зрѣнія *контроля*, а видитъ въ нихъ извѣстный способъ *обученія*, то онъ никогда не будетъ считать орфографическій словарь чѣмъ-то преступнымъ; наоборотъ, онъ приметъ всѣ мѣры къ тому, чтобы ученикъ привыкъ обращаться къ такому словарю въ случаѣ затрудненій.

Орфографическимъ словаремъ можно пользоваться и во

время исправленія ошибокъ при контрольныхъ работахъ: когда орфографія слова не поддается объясненію, то учитель предлагаетъ ученикамъ взять словари, посмотрѣть какъ пишется данное слово, и списать его.

Въ заключеніе нельзя не упомянуть еще объ одномъ способѣ, который употребляется для обученія орфографіи, именно *объ орфографическихъ стихахъ*. Изъ нихъ особенно распространеннымъ является слѣдующее стихотвореніе, имѣющее въ виду корни съ буквою *ѣ*:

Орфографическіе стихи и орфографическіе загадки.

Вѣлый, блѣдный, бѣдный бѣсъ
Убѣжалъ голодный въ лѣсъ.
Лѣшимъ по лѣсу онъ бѣгаль,
Рѣдкой съ хрѣномъ пообѣдалъ
И за горькій тотъ обѣдъ
Даль обѣтъ надѣлать бѣдъ.
Вѣдай, братъ, что клѣтъ и клѣтка,
Рѣшето, рѣшетка, сѣтка,
Вѣжа и желѣзо съ ять,—
Такъ и надобно писать.
Наши вѣки и рѣсницы
Защищаютъ глазъ зѣнницы.
Вѣки жмурить цѣлый вѣкъ
Ночью каждый человекъ...
Вѣтеръ вѣтки поломалъ,
Нѣмецъ нѣники связалъ,
Свѣсилъ вѣрно при промѣнѣ,
За двѣ гривны продалъ въ Вѣяѣ.
Двѣрць и Двѣстръ, какъ вѣмъ извѣстно,
Двѣ рѣки въ сосѣдствѣ тѣсномъ.
Дѣлится области ихъ Бугъ,
Рѣжетъ съ сѣвера на югъ.
Кто тамъ гнѣвно свирѣпѣетъ?
Крѣшко сѣтовать такъ смѣетъ?
Надо мирно споръ рѣшить
И другъ друга убѣдить...
Птичьи гнѣзда грѣхъ сорить,
Грѣхъ напрасно хлѣбъ сорить,
Надъ калѣкой грѣхъ смѣяться,
Надъ увѣчнымъ надѣваться...

Есть много другихъ стихотвореній и отдѣльныхъ фразъ, которыя можно назвать *орфографическими загадками*, напримѣръ:

Однажды мѣдникъ, *таза куя*,
Сказалъ женѣ, *тоскуя*:
„Задамъ же дѣтямъ *таску я*:
Черезъ нихъ позналъ *тоску я*“.

Или: *оъ деревнѣ „Волки“ церковь изъ ели; мы стли подъ ели и стмена ели яли.*

До сихъ поръ еще находятся методисты, которые рекомендуютъ эти приемы, особенно заучиваніе стиховъ съ буквой ъ ¹⁾, но, несомнѣнно, правъ проф. А. И. Томсонъ, назвавшій подобные способы обученія орфографіи „педагогической оргіей“ ²⁾. Въ самомъ дѣлѣ, если изъ психологическаго анализа грамотнаго человѣка видно, что слово и зрительно представляется и пишется *разомъ*, то какая польза можетъ быть отъ запоминанія перечней коренныхъ словъ, хотя бы и въ стихотворной формѣ. Представимъ себѣ, что долженъ продѣлать полуграмотный ученикъ, пользуясь такими перечнями: во-первыхъ, при *каждомъ* словѣ, имѣющемъ звукъ *е*, онъ обязанъ себѣ задать вопросъ, не съ *ъ* ли оно пишется; во-вторыхъ, ему придется повторить мысленно весь перечень и посмотреть, есть ли въ перечнѣ данное слово, или нѣтъ. Если бы въ русскомъ языкѣ словъ съ звукомъ *е* было не больше десятка или двухъ, то подобную работу можно бы еще допустить, но когда такія слова встрѣчаются на каждомъ шагу, то ученику только и останется, что перечислять про себя утомительные каталоги словъ съ буквой *ъ*. Подобное писаніе съ прешятствіями совершенно противорѣчитъ естественному процессу письма и принесетъ скорѣе вредъ, чѣмъ пользу.

Объединеніе словъ съ буквой ъ по смыслу.

Нельзя согласиться и съ другимъ способомъ наученія коренныхъ словъ, имѣющихъ букву *ъ*, при которомъ эти слова объединяются по смыслу. Вотъ, напр., какая таблица выработана авторомъ одной методики ³⁾:

1) Даже у такого серьезнаго методиста, какъ М. А. Тростниковъ, въ книгѣ „Методика письма и письменныхъ упражненій“ находимъ слѣдующія строки: „Эти стихи заучивались съ практической цѣлью, а признанный знатокъ дѣтской души, Ушинскій, не гнушался подобными стихами и помѣстилъ ихъ въ значительномъ количествѣ въ своемъ „Родномъ Словѣ“. То обстоятельство, что учащіеся сами придумываютъ стихотворную рѣчь для усвоенія трудныхъ названій, должно заставить серьезно задуматься надъ этимъ. Что, въ самомъ дѣлѣ дурного, если дѣти запомнятъ: Вѣтеръ вѣтки поломалъ и т. д.“.—Дурного, конечно, нѣтъ ничего, но бесполезность подобнаго заучиванія не подлежитъ сомнѣнію.

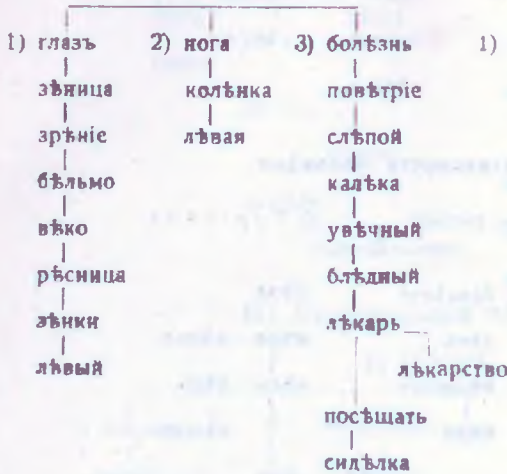
2) Проф. Александръ И. Томсонъ. „Къ теоріи правописанія и методологіи преподаванія его въ связи съ проектированнымъ упрощеніемъ русскаго правописанія“. Одесса. 1908.

3) Н. Е. Вочкаревъ. „Новая методика роднаго языка“. Ч. II, вып. I. Пермь, 1912.

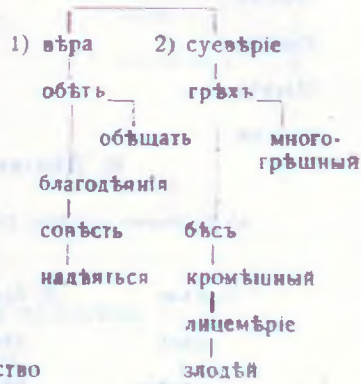
I. Человѣкъ.

A. Природа человека.

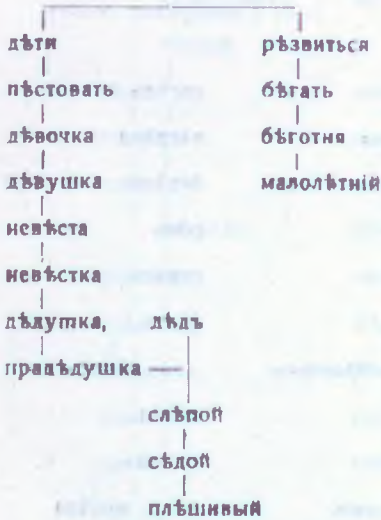
а) Тѣло.



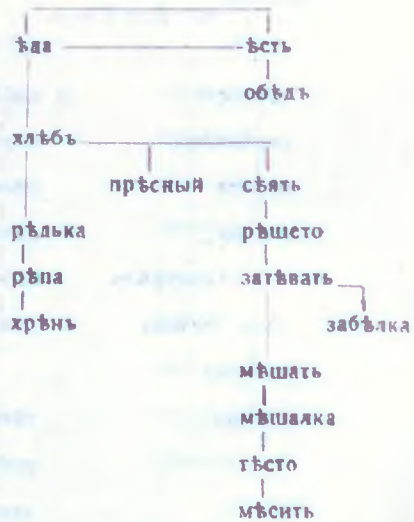
б) Душа.



в) Возрасты.



г) Питаніе.



е) Имена.

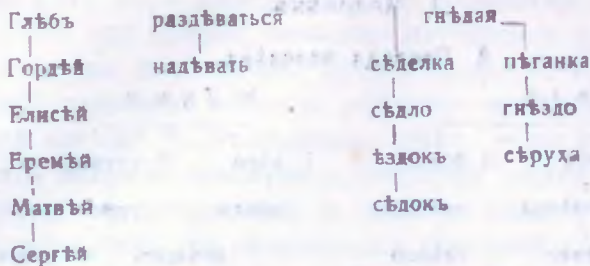
Вѣра
Алексѣй
Авдѣя

ж) Одежда.

душегрѣйка
тѣлогрѣйка
одѣваться

з) Движеніе.

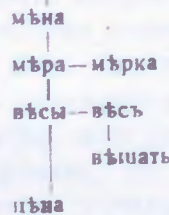
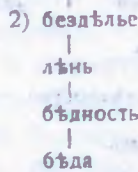
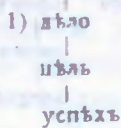
ѣзда	пѣшеходъ
лошадь	пѣшкомъ
пѣгая	бѣгомъ



В. Дѣятельность человека.

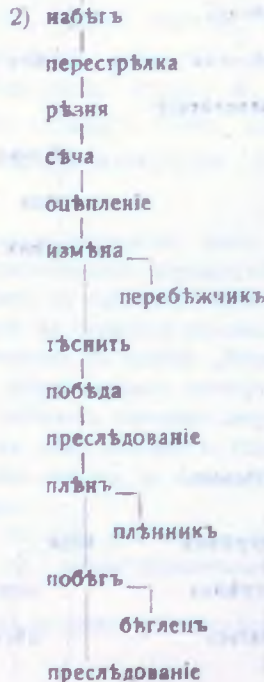
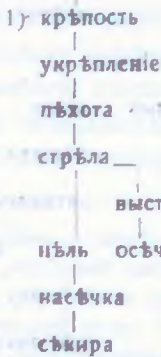
а) О дѣятельности вообще.

б) Торговля.

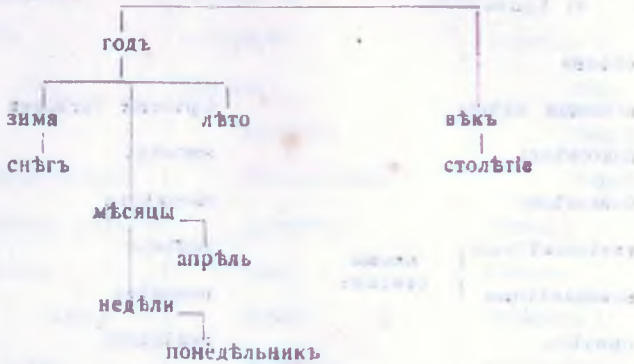


с) Война.

д) Совѣстная жизнь



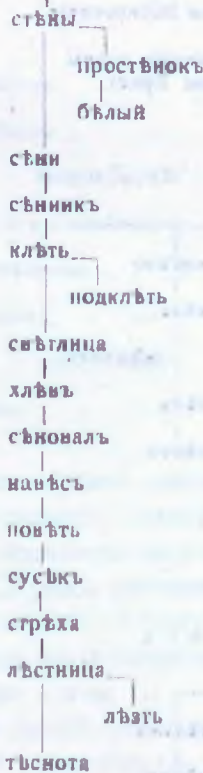
е) *Времячисленіе.*



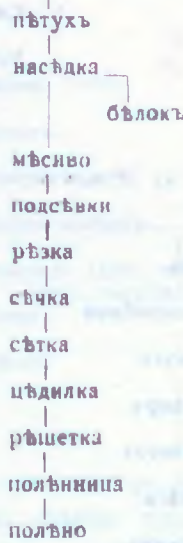
II. *Окружающее челоѡѡка.*

а) *Село.*

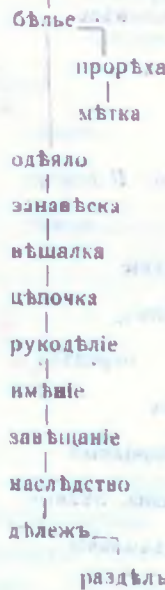
1) *Жилнще.*



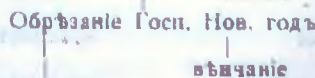
2) *Домоводство.*

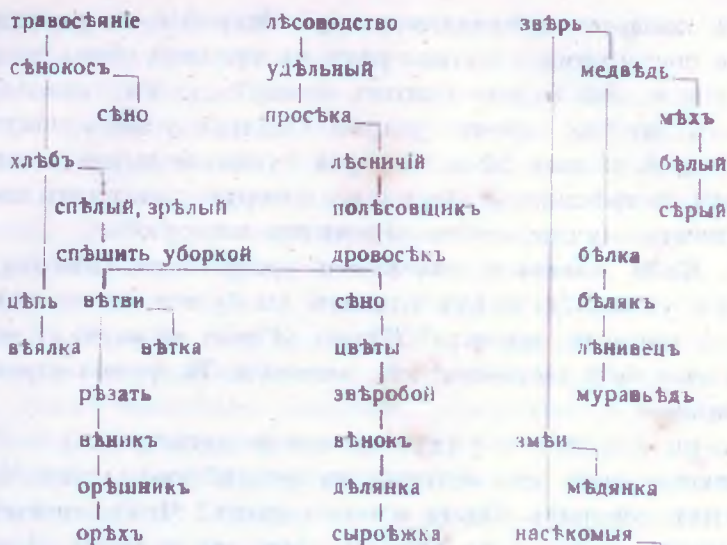


3) *Домохозяйство.*

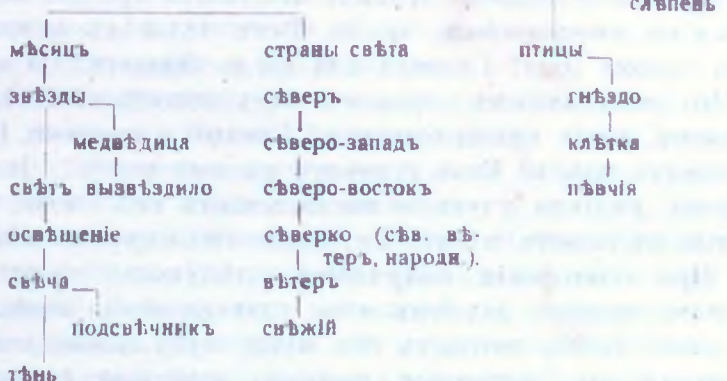


5) *Религіозно-обрядоваѡ сторона жизни.*





f) *Свѣтила.*



Какъ нужно вести занятія по этой схемѣ, видно изъ разработаннаго авторомъ плана урока. Положимъ, цѣлью урока является заучиваніе группы коренныхъ словъ о питаніи: „Урокъ начинается“, говоритъ авторъ, „предварительной бесѣдой. Учитель выбираетъ заранее какую-нибудь страницу въ классной книгѣ, подчитываетъ въ словахъ количество *е* и *я*.“

„На урокѣ учитель спрашиваетъ, какъ пишется *е*? Когда ученики скажутъ — *е* и *я*, учитель говоритъ, что въ среднихъ словъ всегда пишется *е*, а *я* пишется рѣдко. Давайте, про-

вѣрните, которое е встрѣчается чаще? Откройте, N, страницу книги и сосчитаемъ, сколько разъ въ срединѣ словъ встрѣчается е и ѣ. Вы будете считать букву ѣ, а вы, остальные парты, въ это же время букву е. Сколько у васъ получилось? 75 е. А у васъ 22 ѣ. Которая буква большее количество разъ встрѣтилась? Значить, которую запомнить надо, когда писать: лучше, легче запомнить которую?

„Да. Когда писать ѣ, запомнить проще, легче. Поэтому ее и будемъ учить. Во всѣхъ словахъ вы будете писать какую букву? А которыя заучили? Вѣрно. А пока не выучимъ всѣхъ словъ, я вамъ буду сказывать, гдѣ писать ѣ. Въ другихъ случаяхъ всегда пишете е.

„Теперь, давайте, поучимтесь, когда писать ѣ.

„Скажите мнѣ, кто живетъ на землѣ? люди, животныя. О многихъ говорятъ—люди, а объ одномъ? Чтобы человѣку и животному жить, а не умереть, они что должны дѣлать? Есть. Значить, для нихъ необходимо что? Ыда. Что человѣкъ ѣсть? Хлѣбъ... перечисленіе другихъ пищевыхъ продуктовъ—остановка на *ръпъ, рѣдькы, грѣхъ*. Ысть человѣкъ каждый день, по одному разу? Главная Ыда когда бываетъ? За *обѣдомъ*.—Что же, главнымъ образомъ, ѣсть человѣкъ? Хлѣбъ. Кто скажетъ, какіе хлѣбы бываютъ? Кислый и *прѣсный*. Изъ чего готовить хлѣбъ? Какъ готовить кислый хлѣбъ? Далѣе на вопросы учителя ученики высказываютъ всѣ слова, помѣщенные въ своемъ мѣстѣ. См. выше таблицу коренныхъ словъ. При повтореніи получается слѣдующая картина чтобы жить, *человѣкъ* долженъ *ѣсть*; главная *ѣда* за *обѣдомъ*; ѣдятъ *хлѣбъ*; хлѣбъ готовить изъ муки; муку *сѣютъ* *ръше-томъ*, *затѣваютъ*; *затѣванное* *мѣшаютъ* *мѣшалкой*; *дѣлаютъ* *зубѣлку*, *прибѣлку*, *мѣлъ* ¹⁾; получается *тѣсто*, тѣсто *мѣсить*. Кромѣ хлѣба, ѣдятъ *ръпу*, *рѣдьку*, *грѣхъ*.—Этимъ временемъ нужныя слова учителемъ записываются на классную доску столбцомъ, графически, какъ это указано въ таблицѣ. По прочтеніи ихъ учитель обращаетъ вниманіе учениковъ на орфографію и подтверждаетъ, что ѣ пишется въ этихъ словахъ всегда. Слѣдуютъ отвѣты на отдѣльные вопросы“.

Авторъ обращаетъ вниманіе на то, что „понятія о коренныхъ словахъ, о корнѣ на этой ступени не дается. Просто:

¹⁾ Последний терминъ уплотнитель въ Пермской губерніи.

слова, въ срединѣ которыхъ пишется ѣ. Но словопроизводство, какъ вполне доступное ученикамъ, дѣлается, но дѣлается настолько, чтобы ученикамъ не надоѣсть. Цѣль словопроизводства на этихъ урокахъ не заучиванье всѣхъ производныхъ словъ, а *указаніе на идею словопроизводства*. Всѣ производныя слова ученики и не заучиваютъ, а на различныхъ урокахъ *учатся самому словопроизводству* и привыкаютъ невольно замѣчать корень въ каждомъ словѣ”.

Дальше урокъ идетъ такъ: „Теперь скажите мнѣ, что мы ѣдимъ? А какъ зовутъ человѣка, который печетъ хлѣбъ? При помощи подобныхъ вопросовъ находятъ, не забудемъ это, слова—предметы: *хлѣбушко, хлѣбонашецъ, хлѣбородный, хлѣбный (амбаръ), хлѣбосоль* и др.

„Учитель долженъ стремиться *создавать цѣлыя законченныя картины и здѣсь: чѣмъ больше связи, тѣмъ лучше*. Читатель, вѣроятно, уже замѣтилъ, что только что произведенныя слова *расположены въ такомъ порядкѣ картины—повествованія или описанія*. Тамъ, гдѣ возможенъ *разказъ*, учитель обязательно приглашаетъ къ этому учениковъ: гдѣ нельзя, можно ограничиться и описаніемъ.

„Всѣ полученныя вновь слова учитель пишетъ на классной доскѣ, а ученики списываютъ въ такой же системѣ къ себѣ. *Заучиванье производныхъ словъ не только не обязательно, но даже совершенно не нужно*.

„Тожѣ продѣлывается со словомъ *обѣда*.—Всѣгда затѣмъ идетъ выводъ. Въ первомъ столбцѣ слова похожи другъ на друга? А какъ они написаны? А во второмъ? А какъ написаны? Да, Запомните! *Во вторыхъ словахъ слобныхъ*,—напоминающихъ выученныя нами слова—хлѣбъ и обѣда, *пишется всегда ѣ* ¹⁾. Для подтвержденія вывода разбирается слово *мѣшать*. Обобщеніе повторяется, но оно не идетъ дальше, не дѣлается въ такой формѣ, что во всѣхъ словахъ, похожихъ на выученныя нами, пишется ѣ: преждевременно.

„Для второго отдѣленія и для школъ, гдѣ грамматика въ полномъ загогѣ, этого обобщенія вполне достаточно, чтобы понять и запомнить суть дѣла. Гдѣ же проходятъ и грамматикку, тамъ къ данному обобщенію присоединяется и понятіе *о корнѣ*”.

¹⁾ Въ дальнѣйшемъ выступаетъ на первое мѣсто методъ аналогій.

Если такой урок приносит пользу, то вовсе не потому, что слова съ буквой ѣ объединены по смыслу, а потому, что ученики *нидутъ* ихъ, *смотрятъ* на нихъ. Смысль даже можетъ мѣшать: за обѣдомъ, напр., ѣдятъ не только *хлѣбъ, рѣпу, рѣдьку, хрѣнъ*, но и *перецъ, зелень, сметану, гречневую кашу*, а въ такомъ случаѣ не напишетъ ли ученикъ по естественной ассоціаціи смежности букву ѣ и въ этихъ словахъ? То же, конечно, можетъ быть и въ другихъ отдѣлахъ: въ *рыбѣ*, напр., водится не только *бѣлуха* и *бѣлорыбца*, которыя пишутся черезъ ѣ, но и *лещъ* и *сельдь*; во *временнѣхъ* не только *мѣсяцъ* и *неделя*, но и *день*, и т. д. Очевидно, смыслъ тутъ ни при чемъ.

Существуетъ много другихъ способовъ изученія словъ съ буквой ѣ, но на нихъ мы останавливаться не будемъ, такъ какъ всѣ они заключаютъ въ себѣ психологическія недоразумѣнія. Кто отчетливо представляетъ себѣ, на чемъ основано усвоеніе правописанія, для того ясно, что частое упражненіе въ писаніи словъ съ ѣ—единственный вѣрный путь къ успѣху. Въ этомъ отношеніи прави тѣ учителя, которые предлагаютъ дѣтямъ заниматься производствомъ словъ отъ даннаго корня, заключающаго въ себѣ ѣ, и записывать ихъ.

Наконецъ, нельзя не упомянуть объ одномъ, пользующемся широкимъ распространеніемъ правилѣ, *гдѣ пишутъ ѣ, когда въ словѣ встрѣчается два е*: правило это обыкновенно дается въ такомъ видѣ: „если въ словѣ встрѣчается два е, то ѣ пишется на слогѣ ударяемомъ“¹⁾. Руководясь этимъ правиломъ, ученикъ долженъ былъ бы писать: *предметъ, перецъ, бѣрецъ, певецъ, зелень, сердце* и т. д.

Вопросъ о реформѣ русскаго правописанія.

За послѣднія 25 лѣтъ не разъ возбуждался и въ педагогическихъ обществахъ, и на страницахъ спеціальной и общей повременной печати вопросъ о необходимости упростить русское правописаніе въ цѣляхъ облегченія его усвоенія. Въ 1903 году Педагогическое общество при казанскомъ

¹⁾ Это правило встрѣчается даже въ печатныхъ трудахъ, посвященныхъ методикѣ. Ср., напр., въ указанной „Методикѣ“ Н. Е. Бочкарева.

университетъ обратился въ Отдѣленіе русскаго языка и словесности Императорской Академіи Наукъ съ просьбой отвѣтить на слѣдующіе вопросы:

1) признаетъ ли Академія Наукъ правописаніе, рекомендованное академикомъ Я. К. Гротомъ, *своимъ*?

2) признаетъ ли Академія Наукъ это правописаніе *научнымъ*?

3) не усматриваетъ ли сама Академія въ этомъ правописаніи внутреннихъ противорѣчій и притомъ такого рода, что они наводятъ на мысль о необходимости его систематизаціи въ томъ или другомъ смыслѣ?

Менѣе, чѣмъ черезъ годъ, Отдѣленіе получило запросъ отъ Главнаго Управленія военно-учебныхъ заведеній, которое, ссылаясь на бывшій въ декабрѣ 1903 г. съѣздъ преподавателей русскаго языка въ кадетскихъ корпусахъ и военныхъ училищахъ, просило Академію Наукъ 1) увѣдомить, признаетъ ли она руководство академика Грота своимъ официальнымъ изданіемъ, обязательнымъ для школъ всѣхъ вѣдомствъ, и 2) поставить на обсужденіе вопросъ объ упрощеніи русскаго правописанія въ тѣхъ предѣлахъ, какіе сама Академія признаетъ цѣлесообразными.

Въ отвѣтъ на эти вопросы Отдѣленіе русскаго языка и словесности заявило, что оно, „признавая достоинства за трудомъ покойнаго академика Я. К. Грота „Русское Правописаніе“, не можетъ, однако, считать безспорными, не подлежащими критикѣ, представленныя здѣсь рѣшенія различныхъ вопросовъ русскаго правописанія... На руководство академика Грота ошибочно было бы смотрѣть какъ на изложеніе требованій по правописанію, исходящихъ отъ Отдѣленія“.

Вмѣстѣ съ тѣмъ Отдѣленіе сообщало, что оно „не могло бы представить принципиальныя возраженія противъ мысли о желательности замѣнить правописаніе академика Грота другимъ, болѣе простымъ и болѣе систематичнымъ“.

Что касается вопроса о научности правописанія Грота, то Отдѣленіе указало на неясность самаго вопроса, такъ какъ „въ примѣненіи къ литературному языку, имѣющему за собою болѣе или менѣе длинное прошлое, правописаніе должно представлять условный компромиссъ двухъ принциповъ—фонетическаго и историческаго. Требованія право-

писанія, основывающіяся на каждомъ изъ двухъ этихъ принциповъ въ отдѣльности, подлежатъ вѣдѣнію науки, которая опредѣляетъ, соотвѣтствуютъ ли эти требованія дѣйствительности какъ по отношенію къ написаніямъ, передающимъ звуковыя различія, наблюдаемыя въ современномъ языкѣ, такъ и по отношенію къ случаямъ, въ которыхъ имѣется въ виду исторія звуковой стороны данныхъ словъ; но самое соглашеніе этихъ разнородныхъ принциповъ, основывающееся на тѣхъ или другихъ практическихъ удобствахъ, находится внѣ контроля какой-либо иной науки, кромѣ логики, хотя логичность, послѣдовательность въ построеніи правилъ правописанія, конечно, не дѣлаетъ научнымъ самое правописаніе“.

Имѣя все это въ виду, Отдѣленіе русскаго языка и словесности привлекло къ обсужденію вопроса объ упрощеніи нашего правописанія представителей науки, школы, литературы и повременной печати. Образовавшаяся коммиссія въ составѣ 50 лицъ имѣла 12 апрѣля 1904 года засѣданіе, на которомъ послѣ обмѣна мнѣній *единогласно* признали желательнымъ упростить русское правописаніе. Но одни считали возможнымъ упростить его *безъ исключенія какихъ либо буквъ изъ алфавита*, другіе, наоборотъ, высказались и *за исключеніе некоторыхъ буквъ*. Последнихъ оказалось большинство, при чемъ было постановлено исключить *ѣ, ъ*, одно изъ начертаній *и* (т. е., *и* или *і*) и *ѣ*¹⁾.

Для разработки проекта упрощеній была избрана подкоммиссія, которая въ маѣ 1904 года опубликовала „Предварительное сообщеніе“, вызвавшее очень много замѣчаній, возраженій и пожеланій. Въ настоящее время весь этотъ матеріалъ разсмотрѣтъ, подготовленъ соотвѣтственный докладъ для представленія въ комиссію, а самыя постановленія орфографической подкоммиссіи отпечатаны²⁾.

Но Академія Наукъ не властна ввести въ жизнь предположенное правописаніе, тѣмъ болѣе, что постановленіе комиссіи объ исключеніи изъ алфавита четырехъ буквъ встрѣтило рѣзкій отпоръ со стороны многочисленныхъ про-

¹⁾ Представляетъ нѣкоторый психологическій интересъ число голосовъ, отданныхъ за сохраненіе каждой изъ названныхъ буквъ: *ѣ* привлекла только 3 голоса изъ пятидесяти, оба *и*—11, *ѣ*—14, а *и*—15.

²⁾ „Постановленія орфографической подкоммиссіи“. СПб. Цѣна 5 коп.

Возраженія
противъ ре-
формы.

тивниковъ какъ въ средѣ академиковъ, такъ и въ широкихъ кругахъ общества. По вопросу о реформѣ правописанія создалась уже иѣлая литература, которая свидѣтельствуеъ о возникшей распрѣ, при чемъ какъ защитники, такъ и враги реформы насчитываютъ въ своихъ рядахъ видныхъ ученыхъ и педагоговъ. Ясно, что этотъ вопросъ, кажущійся многимъ такимъ простымъ, на самомъ дѣлѣ вызываетъ немало сомнѣній, и къ голосамъ противниковъ реформы необходимо, во всякомъ случаѣ, прислушаться.

Главныя возраженія противъ реформы сводятся къ слѣдующимъ положеніямъ:

1) *никто не имѣетъ права насильственно производить измѣненія въ системѣ установившейся орфографіи*, такъ какъ орфографія каждаго развитого языка „насквозь пропитана исторіей народа, отражаетъ все его прошлое и въ замѣтной степени опредѣляетъ его будущее“¹⁾. Допустимы только такія измѣненія, которыя происходятъ незамѣтно, подъ вліяніемъ живого примѣра образцовыхъ писателей:

2) *въ реформѣ нѣтъ никакой настоящей надобности*: усвоеніе правописанія затрудняется не столько самимъ правописаніемъ, сколько плохими методами обученія: „Бѣдствие школы“, говоритъ одинъ изъ противниковъ реформы, „въ томъ, что учить не навыку писать, а разными окольными путями добиваются того, чтобы буквы были на своихъ мѣстахъ“²⁾:

3) *реформа совершенно неосуществима*. Вотъ какъ изображаетъ послѣдствія ея одинъ изъ видныхъ русскихъ ученыхъ: „Нужно, чтобы одновременно съ проведеніемъ реформы орфографіи въ школы были перепечатаны по новому все школьные учебники.—Но что дѣлать съ десятками тысячъ изданій, составляющихъ собственность издателей, библиотекъ частныхъ лицъ? Что скажутъ авторы учебниковъ, несочувствующие реформѣ?“

¹⁾ А. С. Будиловичъ. „О московскомъ проектѣ упрощенія русскаго правописанія“. Юрьевъ. 1902.

²⁾ А. Н. Томсонъ. „Реформа въ ущербъ грамотности и правописанію“. Одесса. 1904. О томъ же говоритъ А. С. Бякинь въ статьѣ „Вопросъ объ упрощеніи русской орфографіи“ („Журн. Мин. Нар. Просв.“, 1902 г., январь) и А. С. Будиловичъ въ указанной выше брошюрѣ.

„Негодны не только старые учебники исторіи, хрестоматіи, грамматики и пр., но и географическія карты, учебники по Закону Божію и пр.

„Далѣе нужно перепечатать *всѣхъ классическихъ авторовъ, Карамзина, Островскаго, Тургенева* и др.

„А десятки и даже сотни тысячъ *домашнихъ библиотекъ*, хотя бы и очень скромныхъ размѣровъ, составленныхъ нерѣдко на послѣдніе гроши въ наслѣдство дѣтямъ? Вѣдь, Пушкинъ и Гончаровъ оказались бы этимъ дѣтямъ тѣмъ же, что нынѣшнимъ читателямъ допетровскія печати.

„Необходимо, чтобы *весь преподавательскій персоналъ*, сразу, съ полной готовностью и съ полной убѣжденностью въ правотѣ дѣла принялъ *единогласно новое правописаніе* и держался его, свачала въ I, потомъ въ I и II классахъ и т. д., а начиная, напр., съ III класса и т. д. *исправлялъ бы пока тетради со старой орфографіей и прививалъ бы старую.*

„Нужно, разумеется, чтобы *бонны, гувернантки, матери, отцы и всѣ лица, дающія дѣтямъ первоначальное обученіе, занялись изученіемъ новаго правописанія и съ готовностью и убѣжденностью обучали ему.* Нужно, чтобы семья и домашніе усвоили себѣ новую орфографію, чтобы оказывать дѣтямъ нужную помощь и въ послѣдствіи, когда дѣти уже въ школѣ.

„Нужно, наконецъ, чтобы *все образованное общество встрѣтило реформу орфографіи съ полнымъ сочувствіемъ.* Иначе рознь между обществомъ и школой окончательно дискредитируетъ авторитетъ послѣдней, и школьная орфографія покажется самимъ учащимся *коверканіемъ письма*“¹⁾.

Разборъ
возраженій.

Не всѣ эти возраженія одинаковой силы и убѣдительности. Такъ, относительно права производить какія бы то ни было измѣненія въ существующей системѣ орфографіи можно сказать, что у всѣхъ просвѣщенныхъ народовъ, въ томъ числѣ и у насъ, правописаніе уже подвергалось неоднократно измѣненіямъ въ томъ или другомъ отношеніи: краснорѣчивымъ примѣромъ могло бы служить сопоставленіе до-Гротовскаго и послѣ-Гротовскаго правописанія.

Нельзя также согласиться и съ тѣмъ, что неудовлетворительные успѣхи въ правописаніи зависятъ исключительно отъ методовъ преподаванія. Выше было отмѣчено, какъ

¹⁾ А. И. Томсонъ. „Къ теоріи правописанія“.

много въ нашемъ правописаніи противорѣчиваго и случайнаго.

Но указаніе на практическую неосуществимость такой реформы, которою, помимо прочаго, еще устраняются четыре буквы изъ алфавита, заставляетъ задуматься сочувствующихъ коренному упрощенію правописанія. Они отлично сознаютъ, что мысль о *трудности переходнаго времени и экономическія соображенія* всегда будутъ пугать многихъ и явятся серьезнымъ препятствіемъ къ проведенію широкой реформы. Въ Японіи, напримѣръ, уже всѣ яено представляютъ себѣ выгоды звукового алфавита по сравненію со слоговымъ письмомъ, однако къ рѣшительной реформѣ не приступаютъ изъ опасенія экономическихъ потрясеній и педагогической неурядицы.

Этимъ въ значительной мѣрѣ объясняется осторожное отношеніе правительствъ всѣхъ странъ ко всякой крутой ломкѣ въ области правописанія ¹⁾. Извѣстный филологъ, академикъ И. В. Ягичъ, даже говоритъ, что „всякое правительство, не только русское, обязано быть консервативнымъ въ такихъ вопросахъ, а не стать вмѣстѣ съ подвѣдомственными училищами во главѣ движенія“.

Все это заставляетъ предполагать, что намѣченное упрощеніе правописанія цѣликомъ, съ исключеніемъ изъ алфавита четырехъ буквъ, въ ближайшемъ будущемъ въ жизнь не войдетъ. Но было бы прискорбно, если бы это помѣшало упорядоченію нашего правописанія и устраненію изъ него тѣхъ правилъ, которыя введены въ него искусственно и совершенно не основаны ни на исторіи, ни на современномъ состояніи русскаго языка.

Къ такимъ правиламъ относится прежде всего требованіе писать въ окончаніи именительнаго и винительнаго падежей множественнаго числа именъ прилагательныхъ (мѣстоименій прилагательныхъ и причастій) *ые, іе* для мужскаго и *ья, ѳя* для женскаго и средняго рода. Правило это не находится ни въ какой связи съ живою рѣчью и выработано школьной практикой, притомъ довольно слу-

Частичное
упрощеніе
правописа-
нія.

¹⁾ Во Франціи и Германіи реформу правописанія удалось провести только послѣ долгихъ усилій и притомъ въ самыхъ скромныхъ размѣрахъ, а въ Англіи ни одинъ изъ проектовъ не былъ осуществленъ, и орфографія остается непоколебимой.

чайно. „Е и Я“, говорилъ въ „Россійской Грамматикѣ“ Ломоносовъ, „нерѣдко за едино употребляются, особливо въ множественномъ числѣ прилагательныхъ пишутъ, *святые*, и *святыхъ*. Сіе различіе буквъ Е и Я въ родахъ именъ прилагательныхъ никакова раздѣленія чувствительно не производитъ: слѣдовательно обоихъ буквъ Е и Я во всѣхъ родахъ, употребленіе позволяется; хотя мнѣ и кажется, что Е приличнѣе въ мужскихъ, а Я въ женскихъ и среднихъ“.— Еще въ XIX столѣтіи многіе люди безукоризненной грамотности допускали въ этихъ случаяхъ двойное написаніе, но мало-по-малу школьная грамматика забыла указанную Ломоносовымъ позволительность этого, и во второй четверти XIX вѣка явилось рѣшительное требованіе различать оба окончанія.

Орфографическая подкомиссія предположила для всѣхъ родовъ окончаніе *ые, іе*¹⁾, и введеніе этого новаго правила (а въ сущности, возвращеніе къ хорошо забытому старому), конечно, не представило бы никакихъ затрудненій.

Другое правило подобнаго же искусственнаго происхожденія заключается въ написаніи *они*, *одни* для мужскаго и средняго родовъ и *онѣ*, *однѣ* для женскаго. Впервые это правило, хотя въ нѣсколько иномъ видѣ, было создано Ломоносовымъ, который писалъ въ „Россійской Грамматикѣ“ слѣдующее: „Различіе рода во множественномъ не весьма чувствительно, такъ что безъ разбору одинъ вмѣсто другого употребляются; однако лучше въ среднемъ и въ женскомъ *онѣ*, а въ мужскомъ *они*“. Почему это лучше, Ломоносовъ не объясняетъ, но правило сохранилось, и только въ недавнее время подверглось нѣкоторому измѣненію, тоже случайному: въ школьныхъ грамматикахъ появилось требованіе писать *онѣ*, *однѣ* только въ женскомъ родѣ.

Если обратиться къ живому языку, то въ немъ встрѣчается употребленіе обѣихъ формъ: *они*, *одни* и *онѣ*, *однѣ*, но *независимо отъ рода*. Такъ какъ въ литературномъ нарѣчій произношеніе *они*, *одни* господствуетъ, то его и возможно ввести

¹⁾ Почему именно подкомиссія предпочла это окончаніе, см. въ „Постановленіяхъ“ ея.

Третье правило явилось подъ влияніемъ церковно-славянской письменности и совершенно противорѣчить русскому языку, это—правило о написаніи *ея* въ родительномъ падежѣ мѣстоименія *она* и *се*—въ винительномъ, несмотря на одинаковость произношенія той и другой формы ¹⁾. Ломоносовъ очень хорошо понималъ, что русскій языкъ не имѣеть формы *ея* ²⁾, но благодаря ученію о трехъ штиляхъ ввелъ въ литературную рѣчь и эту форму: „*Ее* въ просторѣчій, *ея* въ штиль употреблять пристойнѣе“, писалъ онъ въ „Россійской Грамматикѣ“.—Въ настоящее время это различіе не имѣеть такого значенія, и потому орфографическая подкомиссія предположила исключить изъ правописанія правило, требующее писать *ея* въ родительномъ падежѣ.

Кромѣ этого, слѣдовало бы какимъ-нибудь путемъ устранить непоследовательность въ правописаніи приставокъ *без*, *из*, *воз*, *раз*, *чрез*, и *через* *низ*. Въ теченіе полутора вѣковъ, протекшихъ со времени появленія „Россійской Грамматики“ Ломоносова, правила объ этихъ приставкахъ неоднократно мѣнялись, и потому не было бы никакого новшества, если бы относительно ихъ написанія было установлено единообразіе.

Наряду съ этими правилами есть много противорѣчиваго въ написаніи нарѣчій, въ ученіи о переносахъ, въ употребленіи удвоенныхъ согласныхъ въ иностранныхъ словахъ и т. п. ³⁾. Все это надо бы подвергнуть пересмотру.

Но пока упрощенное правописаніе не введено, необходимо слѣдовать старому, такъ какъ во всякомъ случаѣ правописаніе должно быть едино. Поэтому же не можетъ быть двухъ системъ правописанія: одной—для средней и высшей школы, другой—для низшей.

Конечно, курсъ народной школы слишкомъ кратокъ, чтобы въ ней можно было стремиться къ выработкѣ безошибочнаго письма. Въ тѣхъ народныхъ школахъ, гдѣ на

Требованія
по правописанію.

¹⁾ Въ послѣднее время замѣчается у нѣкоторыхъ произношеніе *ея*, очевидно, подъ влияніемъ правописанія.

²⁾ Въ русскомъ языкѣ была для родительнаго падежа форма *евъ*, которая и теперь еще встрѣчается въ говорахъ.

³⁾ Любопытно, что частичныя упрощенія вносятся нѣкоторыми органами печати самостоятельно, напр., въ газетѣ «Новое Время» уже нѣсколько лѣтъ печатается: Одеса, офиціальныи, профессоръ и т. д.

экзаменахъ показуются большіе успѣхи въ этомъ отноше-
ніи, обыкновенно чувствуется недостатокъ въ болѣе суще-
ственныхъ знаніяхъ, да, кромѣ того, эти успѣхи не отли-
чаются устойчивостью. и тѣ же ученики вскорѣ по выходѣ
изъ школы начинаютъ писать очень безграмотно. Поэтому
въ начальной школѣ кругъ орфографическихъ свѣдѣній
долженъ быть ограниченъ во имя другихъ образователь-
ныхъ интересовъ.

Среднюю школу нельзя освободить отъ строгаго изуче-
нія правописанія, но и здѣсь невозможно требовать, чтобы
ученики писали безошибочно *каждое* слово русскаго языка.
Кромѣ того, грамотность слѣдуетъ оцѣнивать не по подсчету
ошибокъ, а по характеру ихъ. Даже такой поборникъ ста-
раго правописанія, какъ проф. А. И. Томсонъ, говорить,
что ошибки „*нужно взвѣшивать, а не считать*“. По этому
поводу онъ приводитъ такой примѣръ: „Если обыкновенно
грамотно пишущій ученикъ напишетъ въ выпускномъ со-
чиненіи *лень*, а учителю извѣстно, что онъ знаетъ правопи-
саніе даннаго слова и, можетъ быть, въ томъ же сочиненіи
написалъ правильно слово *львиный* и пр., то такое написа-
ніе не можетъ считаться грубой ошибкой или даже просто
недостаткомъ въ грамотности. Въ томъ возбужденномъ со-
стояніи, разсѣянности и пр., которыя обыкновенно замѣ-
чаются на экзаменахъ, невѣрная ассоціація со словомъ *олень*,
хотя бы въ руководительныхъ воспоминаніяхъ, при слабой
ассоціаціи со значеніемъ, вполне возможна и естественна“.

Изъ этого, само собой, не слѣдуетъ, что средняя школа
можетъ отказаться отъ обязанности вырабатывать въ своихъ
питомцахъ безошибочное письмо: замѣчаніе проф. Томсона
имѣетъ только тотъ смыслъ, что *надо избѣгать формальной
оцѣнки ошибокъ*.

Нѣкоторымъ облегченіемъ для учащихся было бы офи-
ціальное разъясненіе, какія отступленія отъ общепринятой
орфографіи могли бы быть допустимы въ младшихъ клас-
сахъ школы и на экзаменахъ во всѣхъ классахъ, напри-
мѣръ: *разчетъ* и *расчетъ*, *къ верту* и *кверху*, *въ виду* и *ввиду*,
до тла и *догла*, *въ продолженіе* и *впродолженіе* и мн. др. ¹⁾.

¹⁾ Такія условія школьныя допущенія сдѣланы въ недавнее время во
Франціи и въ Германіи. Ученикъ-французъ, напр., можетъ написать *des*

Возможныя
облегченія
въ требова-
ніяхъ по
правописа-
нію.

Такія отступленія являются даже вполне законными, такъ какъ и у грамотныхъ людей во всѣхъ этихъ случаяхъ наблюдаются естественныя колебанія, особенно въ правописаніи нарѣчій. Объясняется это очень просто: отдѣльныя части рѣчи, теряя мало-по-малу свое конкретное значеніе, образуютъ нарѣчія, благодаря чему раздѣльное написаніе постепенно переходитъ въ слитное. Исторія нашего нарѣчія „*впослѣдствіи*“ можетъ служить прекраснымъ примѣромъ подобнаго перехода: прежде нашему слову „*впослѣдствіи*“ соответствовало выраженіе „*въ послѣдствіи времени*“, т. е., слово „*послѣдствіе*“ имѣло нѣкоторую долю самостоятельности; затѣмъ наряду съ выраженіемъ „*въ послѣдствіи времени*“ стало употребляться сокращенное выраженіе „*въ послѣдствіи*“, но слово „*времени*“ еще подразумѣвалось; наконецъ, первоначальное соединеніе этихъ словъ было совершенно забыто, и мы уже не чувствуемъ теперь при словѣ „*впослѣдствіи*“ ни малѣйшаго присутствія слова „*времени*“, почему и пишемъ слитно.

habits de femme и *de femmes*, *grand père* и *grand-père*, нѣмцу не поставятся въ уколъ, если онъ напишетъ *That* или *Tat*, *Muth* или *Mut* и т. д.

Объяснительное и выразительное чтение.

Объяснительное чтение.

Одною изъ главныхъ цѣлей преподаванія русскаго языка является обученіе чтенію въ широкомъ смыслѣ этого слова: умѣть хорошо читать книгу, т. е., сознательно отнестись къ ней, извлечь изъ нея возможно больше,—есть дѣло навыка, который приобрѣтается только путемъ долгихъ упражненій. Преподаватели высшихъ учебныхъ заведеній знаютъ, съ какимъ трудомъ ихъ ученики читаютъ серьезную книгу въ первый годъ пребыванія въ высшей школѣ: почти всегда обнаруживается неспособность дать отчетъ въ прочитанномъ, указать основныя мысли, уяснить построеніе научнаго сочиненія, хотя бы самаго простаго. Вотъ почему прежде всего приходится учить студентовъ читать. Между тѣмъ, если бы средняя школа обращала на эту сторону больше вниманія, то работа профессоровъ была бы значительно облегчена.

Важность
обученія
чтенію.

Но обученіе чтенію важно не только въ смыслѣ подготовки къ занятіямъ въ высшей школѣ. Вѣдь, всякая школа имѣетъ и самодовлѣющую цѣль, а потому ученикъ низшаго учебнаго заведенія такъ же долженъ научиться пользоваться доступной ему книгой, какъ и ученикъ средней. Никакая школа не дастъ всѣхъ необходимыхъ для жизни свѣдѣній и навыковъ: для этого нужна практическая дѣятельность. Но практическая дѣятельность часто суживаетъ умственный кругозоръ, особенно когда человѣкъ полагается исключительно на свой личный опытъ и не обращается къ опыту другихъ. Лучшимъ предохранителемъ въ этомъ отношеніи, конечно, является книга, истинная сокровищница всѣхъ настроеній, думъ, знаній и опытовъ человѣчества.

Конечно, не только преподаватель русскаго языка учить читать, и не только на урокахъ роднаго языка у учениковъ вырабатывается привычка къ плодотворному, не поверхностному чтенію: эту цѣль должны имѣть въ виду все учебные предметы. Но у учителя русскаго языка есть свои особыя задачи, которыя ставятъ его и въ особое положеніе: на немъ больше, чѣмъ на комъ либо другомъ, лежитъ обязанность обогатить словарь ученика, научить его пользоваться устной и письменной литературной рѣчью, развить его эстетическое чувство, ввести, наконецъ, въ кругъ тѣхъ идей и образовъ, которые заключаются въ поэтическомъ творествѣ русскаго народа вообще и русскихъ писателей въ частности. Всему этому помогаетъ чтеніе.

Чтенію, какъ опредѣленному школьному занятію, предъявляются нѣкоторыя требованія внѣшняго и внутренняго характера: съ внѣшней стороны оно должно быть *правильнымъ*, съ внутренней — *сознательнымъ*. Кромѣ того, оно должно быть *выразительнымъ*, т. е., *отвѣчать извѣстнымъ техническимъ, логическимъ и художественнымъ приемамъ*.

Требованія
предъявляемыя
чтенію.

Подъ *правильнымъ* чтеніемъ разумѣется такое, которое связано съ литературнымъ произношеніемъ. Русскимъ литературнымъ произношеніемъ признается умѣренно акающій московскій говоръ. Въ этомъ говорѣ, какъ извѣстно, нѣкоторые гласные звуки произносятся неопредѣленно, напр., *о* безъ ударенія звучитъ какъ нѣчто среднее между *о* и *a* (*вода, конокрадъ*), или оно приближается къ *ы* (*на поля*) и т. п. То же наблюдается и въ произношеніи *a* (*садоводъ, высадка*). Не находясь подъ удареніемъ, *e* даетъ звукъ, средній между *e* и *и* (*цесотжа, вертежа*). У явственно звучитъ также только подъ удареніемъ и т. д. Особенности произношенія наблюдаются и въ области согласныхъ (*что—што, благо—блажо*⁴⁾ и т. п.), и во многомъ другомъ.

Правильное
чтеніе.

При разнообразіи нарѣчій и говоровъ русскаго языка вопросъ о правильности чтенія пріобрѣтаетъ особую остроту. Правда, у насъ нѣтъ въ этомъ отношеніи такой требовательности, какъ у французовъ, которые парижское произношеніе считаютъ какъ бы обязательнымъ для образованнаго

⁴⁾ Для этого звука нѣтъ буквы, и мы условно обозначаемъ его *h*. То же въ словахъ: *Господь, Воля* и т. д.

человѣка и которые готовы поднять на смѣхъ всякаго провинциала, выступающаго на ораторской трибунѣ съ особенностями своего говора ¹⁾. Но нельзя не пожелать, чтобы, по крайней мѣрѣ, преподаватели русскаго языка средней школы усваивали литературное произношеніе и, по возможности, исправляли слишкомъ рѣзкія уклоненія отъ него въ рѣчи своихъ учениковъ.

Если, однако, въ средней школѣ можно требовать литературнаго произношенія, то всѣ усилія привить его къ школѣ народной обречены на неуспѣхъ и потому должны быть оставлены. Достаточно, если преподаватель устранить только самые грубые недочеты произношенія, напр., произношеніе *ц* вмѣсто *ч* и наоборотъ (*черьково*, *чарапаться* (*царапаться*), *цто*, *цасто*), *тя* (*кя*) вмѣсто *ка* или *тю* (*кю*) вмѣсто *ку* (*Вакытя*, *копейтя*, *чайтю*, или: *Вакыкя*, *копейкя*, *чайкю*) и т. п. Съ этими недочетами бороться вполне возможно, такъ какъ на помощь придетъ въ данномъ случаѣ, помимо личнаго примѣра учителя, и текстъ книги. Но тамъ, гдѣ текстъ книги точно совпадаетъ съ мѣстнымъ произношеніемъ, борьба безплодна и безцѣльна; напримѣръ, нѣтъ никакой возможности уничтожить оканье, такъ какъ оно находитъ поддержку въ буквенномъ изображеніи словъ, трудно уничтожить постоянное произношеніе *ъ* какъ *h*, потому что въ литературномъ говорѣ существуетъ и то и другое произношеніе, а буква имѣется одна, напр., *богатый* (*бохатый*), но *рогатый* (съ яснымъ *г*), *Господь* (*хосподь*), но *городь* и т. д.

Говоря о правильномъ чтеніи, нельзя не отмѣтить одной особенности въ произношеніи учениковъ младшаго возраста, выросшихъ и постоянно враждающихъ въ средѣ, которая говорить литературно: нерѣдко они *окаютъ при чтеніи*, хотя въ ихъ разговорной рѣчи не наблюдается ни малѣйшихъ слѣдовъ оканья. Объясняется это исключительно невнимательнымъ отношеніемъ къ чтенію при первоначальномъ

¹⁾ Легуве, авторъ извѣстнаго сочиненія „Чтеніе какъ искусство“, рассказываетъ, что одинъ изъ выдающихся парламентскихъ ораторовъ въ горничей рѣчи противъ какого-то министра, вмѣсто *la Chambre haute* (верхняя палата), *les fantômes* (призраки), *les années* (года), произнесъ согласно своему провинциальному произношенію *la Chambre hotte*, *les fantommes*, *les ennées*. Публика, до того внимательно его слушавшая, разразилась смѣхомъ, и впечатлѣніе отъ рѣчи получилось, конечно, гораздо болѣе слабое.

обученіи грамотъ, когда ученики стараются читать, какъ написано. Учителя грамоты должны имѣть въ виду это явленіе и съ первыхъ же шаговъ требовать отъ дѣтей, владѣющихъ литературнымъ произношеніемъ, такого чтенія, которое отвѣчало бы этому произношенію. Если литературный говоръ въ устахъ учащихся обыченъ, то выполненіе подобнаго требованія трудностей не представитъ.

Что касается *сознательнаго* чтенія, то разъ мы признали зависимость его отъ нѣкоторыхъ навыковъ, то этимъ же самымъ должны признать и возможность существованія такихъ дидактическихъ приѣмовъ, которые вырабатываютъ эти навыки. Совокупность всѣхъ этихъ приѣмовъ принято называть *объяснительнымъ чтеніемъ*. Такимъ образомъ, подъ объяснительнымъ чтеніемъ разумѣется упражненіе, приучающее всесторонне понимать читаемое произведеніе.

Для такого всесторонняго пониманія необходимо: 1) *пониманіе отдельныхъ словъ и выражений, входящихъ въ составъ даннаго произведенія*; 2) *пониманіе смысловой стороны произведенія, его построенія, логической связи между отдельными его частями*; 3) *пониманіе идейной стороны произведенія*, все равно, будетъ ли это произведеніе художественное, или какая-нибудь прозаическая статья.

Такъ понимаемое объяснительное чтеніе можетъ и должно имѣть мѣсто не только въ младшемъ возрастѣ, не только въ начальной школѣ, но и во всѣхъ классахъ средней. Конечно, характеръ объяснительнаго чтенія долженъ видоизмѣняться въ зависимости отъ возраста учениковъ и ихъ развитія. Въ младшихъ классахъ, гдѣ у учениковъ, съ одной стороны, еще очень незначительный запасъ словъ, а съ другой—нѣтъ умѣнья свободно распоряжаться имъ, преподаватель обратитъ вниманіе на лексическій разборъ произведенія и на простой смысловой анализъ, въ среднихъ—смысловой разборъ выступитъ на первый планъ, а лексическій—займетъ скромное второстепенное мѣсто, въ старшихъ—центромъ объяснительнаго чтенія станетъ художественный разборъ, выясненіе эстетической стороны произведенія, идейный и психологическій анализъ.

Хотя объяснительное чтеніе играетъ очень видную роль въ дѣлѣ обученія родному языку, обогащая рѣчь учениковъ и развивая ихъ въ умственномъ, эстетическомъ и

Объяснительное
чтеніе.

нравственномъ отношеніяхъ, однако за послѣднее время многіе рѣзко высказываются противъ него и предлагаютъ его замѣнить чтеніемъ *воспитательнымъ*. Но если нападки на нѣкоторые уродливые приемы объяснительнаго чтенія исполнѣ законны, то противоположеніе его воспитательному чтенію основано на нѣкоторомъ недоразумѣніи. Чтобы выяснитъ все это, остановимся на возраженіяхъ противниковъ объяснительнаго чтенія, во главѣ которыхъ стоитъ московскій педагогъ, Ц. П. Балгалонъ, авторъ книги „Воспитательное чтеніе“¹⁾.

Возраженія
противъ
объясни-
тельного
чтенія.

Объяснительное чтеніе, по словамъ его, „можетъ считаться отжившимъ тишомъ чтенія“, оно по „своей сущности остается чтеніемъ формальнымъ, словотолковательнымъ, это—грубое, навязчивое вдальбливаніе въ душу учениковъ смысла каждаго слова и каждой фразы, путемъ мелочной катехизаціи“; объяснительное чтеніе „состоитъ въ толкованіи словъ и фразъ, по поводу короткихъ, отрывочныхъ, „хрестоматійныхъ“ статей, мало соответствующихъ по языку и содержанію возрасту учащихся и потому требующихъ усиленнаго объяснительнаго толкованія“: оно „построено на психологически ложномъ предположеніи, будто дѣти могутъ учиться живому языку путемъ мелочнаго разбора его лексическаго и стилистическаго состава, посредствомъ вопросовъ и толкованій, относящихся къ отдѣльнымъ прочитаннымъ фразамъ и словамъ; оно „постоянно прерываетъ процессъ чтенія даже небольшихъ статей вопросами по поводу отдѣльныхъ словъ, предложеній, отрывковъ, совершенно такъ, какъ если бы чтеніе происходило не на русскомъ, а на латинскомъ языкѣ“.

Что касается воспитательнаго чтенія, то оно, насколько можно понять, предполагаетъ чтеніе цѣльныхъ произведеній дѣтской художественной литературы, при которомъ „въ классѣ устанавливается какая-то свѣтлая атмосфера, связывающая преподавателя съ учениками: они слушаютъ чтеніе съ напряженнымъ вниманіемъ, съ нетерпѣніемъ ожидаютъ новаго чтенія и бесѣды: у самого преподавателя и преподавательницы становится тепло на душѣ, какъ у человѣка,

¹⁾ Ц. и В. Балгалонъ. „Бесѣды по методикѣ начальнаго обученія. Воспитательное чтеніе“. Изд. 2-е М. 1911.

нашедшаго, несомнѣнно, полезное живое дѣло: онъ сознаеть, что близко подошелъ къ настоящему душевному міру дѣтей, къ личности, къ кругу ихъ интересовъ и чувствъ“.

Особенностями воспитательнаго чтенія, по мнѣнію его проповѣдниковъ, являются: *занимательность содержанія, цельность впечатлѣнія и возбужденіе послѣдней работы мысли.*

Изъ этихъ и тому подобныхъ заявленій ясно, что противники объяснительнаго чтенія извѣютъ въ виду исключительно уродливыя формы этого упражненія, а подъ воспитательнымъ чтеніемъ разумѣютъ то, что входить въ понятіе объяснительнаго, какъ необходимый его элементъ. Вопросы и планы, имѣющіеся въ указанной книгѣ Балталона, присущи и правильно понимаемому объяснительному чтенію.

Походъ противъ объяснительнаго чтенія психологически понятенъ: въ практикѣ школы, особенно начальной, оно нерѣдко превращается въ очень скучное, утомительное и безцѣльное занятіе. Но не надо забывать справедливыхъ словъ: „законы святы, да исполнители лихіе супостаты“. Идея сама по себѣ можетъ быть очень цѣнной, высокой и цѣлесообразной, а осуществленіе ея тѣмъ не менѣе дастъ самые плачевные результаты. Однако въ высшей степени нелогично и несправедливо признавать ложность или негодность идеи по практическимъ ея примѣненіямъ, въ которыхъ обнаруживается или непониманіе или незнаніе.

Чтобы выяснить истинное значеніе объяснительнаго чтенія, представляется недлиннымъ ознакомиться съ тѣми формами его, которыя вызываютъ вполне законныя нареканія. Ярko типичная уродливость этихъ формъ, съ одной стороны, поможетъ понять, чѣмъ вызваны нареканія, съ другой — укажетъ косвенно и вѣрный путь. Характерныя отрицательныя черты способны служить до вѣкоторой степени предохранительными вѣхами въ педагогической работѣ.

Начнемъ съ лексическаго разбора. Врядъ ли кто станетъ отрицать необходимость его: запасъ словъ у учениковъ младшаго возраста еще такъ малъ, умѣнье выражать свои мысли и понимать чужія еще такъ слабо развито, что поневолѣ приходится заниматься толкованіемъ отдѣльных словъ, выраженій, фразеологическихъ оборотовъ, порой чрезвычайна своеобразныхъ, которыми полны какъ произведенія литературы, такъ и памятники народнаго творчества.

Уродливыя
формы
объясни-
тельнаго
чтенія.

Для пониманія такихъ произведеній лексическая бесѣда необходима, являясь вполнѣ законнымъ педагогическимъ орудіемъ въ рукахъ учителя. Но, какъ часто бываетъ, отсутствіе чувства мѣры при пользованіи тѣмъ или инымъ приѣмомъ приводитъ къ довольно неожиданнымъ послѣдствіямъ. Вотъ примѣръ.

Авторъ одного руководства слѣдующимъ образомъ развиваетъ свои взгляды на объяснительное чтеніе: „Если учитель“, говоритъ онъ, „при чтеніи предложенія: „на зарѣ трава покрыта росой“, объяснить, что *зарей* называется время восхода и захода солнца, *росой*—тѣ капли воды, которыя замѣтны на травѣ въ это время, то онъ *разъясняетъ дѣтямъ только значеніе словъ, если они или не понимали, но онъ не объясняетъ имъ при этомъ самыхъ явленій, которыя выражаются этими словами.* Учитель можетъ поступить и иначе: слово *заря* даетъ ему поводъ говорить о восхожденіи и захожденіи солнца, объясняя неподвижность солнца, круглоту земли, вліяніе лучей солнца на землю и многое другое; слово *роса* даетъ учителю поводъ говорить о теплѣ и холодѣ, о теплотѣ земного шара, о вліяніи на жидкости тепла и холода и проч. Учитель, который поведетъ *такую* бесѣду о зарѣ и росѣ, будетъ заниматься объяснительнымъ чтеніемъ въ классѣ, *главная цель котораго состоитъ въ томъ, чтобы дѣти въ связи съ книгою для чтенія, посредствомъ чтенія приобрѣли возможно больше свѣдѣній...* Вотъ какіе вопросы могъ бы предложить учитель для объясненія слова *роса*: „Замѣтили ли вы, что окна зимою потѣютъ? Что покажется на ножѣ, который мы будемъ держать надъ паромъ самовара? Что горячѣе: паръ самовара или ножъ? Отчего въ самоварѣ образуется паръ? Отчего паръ самовара превратился въ капли, коснувшись ножа? Отчего на землѣ тепло? Отчего ночью прохладнѣе, нежели днемъ? Когда стѣнки самовара горячѣе: тогда, когда онъ кипитъ, или тогда, когда онъ безъ угля? Если выбросить угли изъ кипящаго самовара, не станетъ ли онъ остывать? Что нагрѣется и остынетъ быстрѣе: глиняный горшокъ или самоваръ? Всякое ли нагрѣтое тѣло будетъ остывать, если перестанутъ грѣть его? Одинаково ли скоро охлаждаются всѣ нагрѣтые предметы? Что должно быть, если водяные пары встрѣтятся съ предметомъ, который холоднѣе ихъ?“...—Чѣмъ способнѣе учитель, чѣмъ богаче его запасъ

свѣдѣній, тѣмъ менѣе прочитаетъ у него классъ за одинъ учебный часъ при объяснительномъ чтеніи. Иногда можетъ одного слова стать на цѣлый часъ“.

Ясно, что въ данномъ случаѣ объяснительное чтеніе превращается въ бесѣды, сами по себѣ, можетъ быть, и очень интересныя, но, несомнѣнно, случайныя. Представьте, что такимъ способомъ будетъ вестись объяснительное чтеніе извѣстнаго стихотворенія Пушкина:

„Румяной зарю
Покрылся востокъ;
Въ селѣ за рѣкою
Потухъ огонекъ;
Росою окропились
Цвѣты на поляхъ“ и т. д.

Вѣдь, разборъ этого стихотворенія, по обилію матеріала, можно затянуть на цѣлыя недѣли и даже мѣсяцы. Но при чемъ тутъ будетъ само стихотвореніе? Что отъ него останется? И не лучше ли попросту побесѣдовать съ дѣтьми о зарѣ, о востокѣ, о росѣ, о цвѣтахъ, объ огонекѣ, чѣмъ насильственно связывать эти бесѣды съ поэтической картиной.

Правда, Ушинскій говорилъ, что „на каждое поэтическое произведеніе мы должны смотрѣть, какъ на окно, черезъ которое можно показать дѣтямъ ту или другую сторону жизни“, но окно это поэтическое, и открывается оно прежде всего непосредственнымъ эстетическимъ впечатлѣніемъ. Объясненій оно требуетъ постольку, поскольку это необходимо для уразумѣнія художественной стороны. Всѣ объясненія поэтому исходятъ отъ читаемаго произведенія, сосредоточиваются на немъ и возвращаются къ нему.

То же самое можно сказать и о прозаическихъ статьяхъ: здѣсь объясненія также не должны выходить за предѣлы разбираемаго произведенія, иначе изъ-за деревьевъ не будетъ видно лѣса.

Другой примѣръ: разбирается одно изъ лучшихъ стихотвореній Баратынскаго „Гдѣ сладкій шопоть моихъ лѣсовъ?“, здѣсь встрѣчается стихъ: „Подъ ледяной своей корою ручей нѣмѣть“. Учителю предлагается спросить учениковъ: „На чемъ обыкновенно бываетъ кора?“. Если этотъ вопросъ

допустимъ въ цѣляхъ объясненія образнаго выраженія, то послѣдующій вопросъ „Какъ называется кора березы?“ и сообщеніе ученикамъ свѣдѣнія о томъ, что ланги плетуть изъ бересты, ничѣмъ не могутъ быть оправданы.

Въ баснѣ „Волкъ и журавль“ рекомендуется обратить вниманіе на выраженіе: „Волкъ, фыши, никогда костей не разбираетъ“ и попутно проспрягать глаголы *песть*, *пѣтать* въ настоящемъ времени, а глаголы *попѣсть* и *попѣтати* въ будущемъ. Стихи: „Журавль свой долгиі носъ по шею засунуль волку въ *пасть*“ вызываютъ 1) сопоставленіе имени существительнаго *пасть* съ глаголомъ *пасть*: 2) вопросы о значеніи слѣдующихъ словъ: *пасть*, *песть*, *пясточка*, *пестихъ*, *перстъ* и *наперстокъ*, и, наконецъ, 3) объясненіе пословицы: „его въ ступи пестомъ не истолчешь“.

„Казачьа колыбельная пѣсня“ Лермонтова сопровождается такими объясненіями: слово „колыбельный“ сопоставляется съ выраженіемъ „Азію почитаютъ ученые колыбелью человѣчества“: стихъ „самъ узнаешь, будетъ время, бранное *житіе*“ ассоциируется при объясненіи съ поговоркой „оу, *житіе*, *житіе*, *житіе*! вставиши да за выть!“; а слова „да готовяся въ *бѣи* опасный, помни мать свою!“ вызываютъ вопросъ: „что значить: *бѣи* часовъ разбудить меня“.

Какъ видимъ, въ этомъ примѣрѣ объяснительное чтеніе художественныхъ произведеній связывается то съ грамматическими упражненіями, то съ толкованіемъ омонимовъ или синонимовъ, то съ сообщеніемъ нѣкоторыхъ свѣдѣній изъ области технического производства, то съ разсужденіемъ о словахъ, рѣшительно ничего общаго не имѣющихъ съ читаемымъ текстомъ. Все это, взятое само по себѣ, можетъ быть очень полезно, но если такими занятіями и разсужденіями сопровождать чтеніе *художественныхъ* произведеній, то это вовсе не значитъ вести къ всестороннему пониманію читаемаго. Скорѣе наоборотъ: художественное произведеніе можетъ быть совсѣмъ затемнено не идущей къ дѣлу работой. Правда, эта работа въ данномъ случаѣ носитъ нѣсколько иной характеръ, чѣмъ въ первомъ примѣрѣ: тамъ учитель задавался цѣлью сообщить по возможности больше научныхъ свѣдѣній, здѣсь онъ упражняетъ учениковъ преимущественно на грамматическомъ, словарномъ и фразеологическомъ матеріалѣ, имѣющемъ болѣе отношеніе къ занятіямъ

роднымъ языкомъ. Но и тамъ и здѣсь для пониманія читаемаго произведенія все это не нужно.

Еще примѣръ: объясняется извѣстное стихотвореніе Кольцова „Лѣсъ“. Разборъ такъ сложенъ, что нѣтъ никакой возможности воспроизвести его цѣликомъ, но и небольшая часть позволить составить представленіе о типичныхъ его особенностяхъ. — Въ началѣ урока предлагается дѣтямъ прочесть все стихотвореніе два-три раза. Затѣмъ учитель вопросами *устанавливаетъ въ общія чертахъ его содержаніе*: „О какомъ предметѣ идетъ рѣчь въ этомъ стихотвореніи? Въ какое время года бываетъ лѣсъ такимъ, какимъ былъ тотъ, къ которому обращается въ своемъ стихотвореніи Кольцовъ? А такимъ, какимъ описываемый лѣсъ былъ прежде, — когда лѣсъ бываетъ? Кому въ этомъ стихотвореніи уподобляется лѣсъ? Кто это — богатырь-Вова?“

Послѣ такого общаго обзора, имѣющаго цѣлью выяснить „сущность содержанія“, авторъ рекомендуетъ приступить къ объясненію частностей. Для этого учениками два раза читается слѣдующая часть стихотворенія:

„Что, дремучій лѣсъ,
Привадумался?
Грустью темною
Затуманился?
Что Вова-силачъ
Заколдованный,
Съ непокрытою
Головой въ бою, —
Ты стоишь, поникъ,
И не ратуешь

Съ мимолетною
Тучей-бурей.
Густолиственный
Твой зеленый шлемъ
Буйный вихрь сорвалъ —
И развѣялъ въ прахъ.
Плащъ упалъ къ ногамъ
И рассыпался...
Ты стоишь, поникъ, —
И не ратуешь“.

Послѣ этого приступаютъ къ „предварительному раскрытію общаго содержанія“ путемъ такихъ вопросовъ: „На чемъ носить шлемъ? А плащъ на что надѣваютъ? Длинный онъ или короткий? Что у лѣса названо шлемомъ? А подъ плащомъ что нужно подразумѣвать? Что же, поэтому, представлено о лѣсѣ словами: „Густолиственный твой зеленый шлемъ буйный вихрь сорвалъ. Плащъ упалъ къ ногамъ и рассыпался“? Когда про человека можно сказать, что онъ поникъ? Что значитъ „не ратуешь“? Замѣните слово „ратуешь“ другимъ словомъ. Какимъ показался Кольцову лѣсъ, когда онъ увидѣлъ его обнаженнымъ?“

Далѣ идетъ *„частная категоризація“*: „А большой быть лѣсъ? По какому слову можно заключить, что лѣсъ этотъ былъ громадный? Почему большой лѣсъ называется дремучимъ? Отчего сказано „призадумался“, а не „задумался“? Что Кольцовъ хотѣлъ выразить о лѣсѣ, прибавивъ къ слову сплать—„заколдованный“? Какою грустью онъ затуманился? Зачѣмъ прибавлено—„темною“? Что представлено словами „стоишь съ непокрытою головою“? Что хотѣлъ изобразить Кольцовъ словами „не ратуешь съ бурей“? Какою туча названа? Какіе признаки указаны у шлема? Каковы же, значитъ, прежде были макушки у деревьевъ? Что сдѣлалъ вихрь съ листьями макушекъ? А почему вихрь не сдѣлалъ того же съ боковыми листьями деревьевъ? Что съ ними сдѣлалось? Какимъ названъ вихрь? За что? Что значитъ „развѣялъ въ прахъ“? „Плащъ разсыпался“—далеко-ли разлетѣлись листья плаща? Гдѣ же, значитъ, упали эти листья? Отберите тѣ выраженія, въ которыхъ о лѣсѣ говорится, какъ бы о человѣкѣ. Зачѣмъ Кольцовъ обращается къ лѣсу въ своихъ вопросахъ по-дружески?“

Послѣ *частной категоризаціи* намѣчается *общая*, передъ чѣмъ ученики еще разъ прочитываютъ эту часть. *Общая* категоризація опредѣляется слѣдующими вопросами: „Что сказано о макушкахъ деревьевъ? А объ остальныхъ листьяхъ что сказано? Чего теперь лѣсъ не въ состояніи дѣлать? Вслѣдствіе этого какимъ показался онъ Кольцову? Укажите, какія именно состоянія человѣка напомнили Кольцову обнаженный лѣсъ? Расскажите теперь сначала то, что вы прочитали въ этой части собственно о лѣсѣ, а потомъ укажите, какія человѣческія состоянія Кольцовъ приписалъ ему?“

Подобнымъ способомъ разбираются и остальные части стихотворенія, при чемъ между прочими задаются и такіе вопросы: „А хорошо поютъ соловьи?“; „Припомните всякій, чѣмъ лѣтомъ хорошо въ лѣсу днемъ?“; „Когда пріятнѣе всего слушать соловьиною пѣсню?“; „Для чего прежде чѣмъ сказать, что лѣсъ былъ дорѣзанъ черною осенью, Кольцовъ опять вернулся къ могучести лѣса и указалъ, что онъ всю жизнь *маялъ битвами*, и его никто не осилилъ. Зачѣмъ такое сопоставленіе?“; „Чѣмъ хороши ночи въ лѣсу?“; „Чего ищутъ въ лѣсу?“; „Часто ли лѣсъ шумить?“ и т. п.

Затѣмъ, послѣ вывода идеи стихотворенія ученики должны

указать, что въ стихотвореніи сказано о лѣсѣ дѣйствительнаго и что вымышленнаго. „Послѣ такого подробнаго разбора“ заканчиваетъ свои методическія указанія авторъ, „слѣдуетъ опять читать, и теперь уже по возможности выразительно, цѣлое стихотвореніе для воспроизведенія цѣльнаго впечатлѣнія имъ на учащихся. При этомъ хорошо, если бы въ первый разъ послѣ разбора прочелъ стихотвореніе самъ учитель“.

И эти планы мы находимъ въ одномъ изъ распространенныхъ методическихъ руководствъ! Здѣсь все вызываетъ недоумѣніе. Прежде всего бросается въ глаза смѣшеніе самыхъ разнообразныхъ цѣлей—тутъ и лексическій разборъ, и смысловой, и стилистическій, и эстетическій, и бесѣды на случайныя темы. Поражаетъ также необыкновенная сложность построенія: чтобы пройти по такому плану стихотвореніе „Лѣсъ“, нужно не менѣе четырехъ уроковъ. Кроме того, вопросы не даютъ ни малѣйшаго понятія о томъ, для какого возраста этотъ разборъ предназначается, такъ какъ одни изъ вопросовъ чрезвычайно просты и наивны, другіе же—требуютъ довольно тонкаго эстетическаго чутья и значительнаго умственнаго развитія. Наконецъ, спрашиваешь себя, что получишь отъ такого разбора, и невольно приходитъ въ голову настойчивая мысль, что ничего не получится, кромѣ томленія, скуки и отвращенія къ тому произведенію, которое было источникомъ томленія и скуки благодаря аналитическимъ хитросплетеннымъ упражненіямъ. И когда въ методическихъ указаніяхъ находишь, что, послѣ повторныхъ мало выразительныхъ опытовъ чтенія со стороны учениковъ и послѣ безконечнаго ряда вопросовъ, учителю слѣдуетъ опять читать по возможности выразительно, то никакъ не хочется вѣрить, что въ итогъ можетъ получиться „воспроизведеніе цѣльнаго впечатлѣнія на учащихся“.

Объяснительное чтеніе, подобное тому, какое заключается въ приведенныхъ примѣрахъ, дѣйствительно должно быть осуждено, но, вѣдь, всѣ эти примѣры представляютъ собою не образецъ, а извращеніе истиннаго объяснительнаго чтенія. Правильно поставленное объяснительное чтеніе, имѣя большое значеніе и въ образовательномъ и въ воспитательномъ отношеніи, является для учениковъ однимъ изъ наи-

болѣе интересныхъ видовъ классной работы по русскому языку.

Веденіе
объясни-
тельного
чтенія.
Чтеніе
учителя.

Первымъ моментомъ объяснительнаго чтенія должно быть самое чтеніе произведенія, подлежащаго разбору. Это чтеніе, особенно въ тѣхъ случаяхъ, когда приходится имѣть дѣло съ художественнымъ матеріаломъ, долженъ непременно вести учитель. Только своимъ хорошо предварительно обдуман-нымъ, выразительнымъ чтеніемъ учитель произведетъ со-ответственное впечатлѣніе и создастъ извѣстное эстетиче-ское настроеніе. *Выразительное чтеніе само по себѣ, незави-симо отъ объясненій, даетъ возможность многое перечувствовать, понять и усвоить.* Всемъ извѣстно, что искусное чтеніе от-крываетъ въ произведеніи, даже хорошо знакомомъ, рядъ такихъ идей и настроеній, которыя и не подозрѣвались раньше.

Читать произведеніе нужно цѣлкомъ. Чтеніе по частямъ допустимо только тогда, когда отдѣльныя части заключаютъ въ себѣ вполне законченное содержаніе. Если же въ отдѣль-ныхъ частяхъ нѣтъ цѣльности и законченности, то чтеніе по частямъ можетъ быть даже вреднымъ, особенно когда читаемое произведеніе находится передъ глазами учениковъ. Тутъ нужно имѣть въ виду психологію дѣтей. Они всегда быстро поддаются впечатлѣніямъ и не отличаются тою дис-циплинированностью воли, которая помогаетъ сдерживать эмоціи и въ любой моментъ направлять вниманіе, куда нужно. Остановки и разборъ отдѣльныхъ частей, когда цѣ-лое неясно, естественно будутъ вызывать у дѣтей скуку, а вниманіе къ работѣ учителя неизбѣжно уменьшится подъ влияніемъ навязчиваго вопроса: „а что же будетъ дальше?“

Само собою, силою своего авторитета можно заставить дѣтей не заглядывать впередъ, можно даже заставить за-крыть книги и, такимъ образомъ, возстановить внѣшній по-рядокъ занятій, но внутренняго вниманія этимъ не вернуть. По оцѣнкѣ учителя, дѣти будутъ разсѣяны и невнимательны, а, на самомъ дѣлѣ, они будутъ сосредоточены, но только на томъ впечатлѣніи, которое уже дано читаемымъ произведеніемъ и отъ котораго ихъ насильственно отрыва-ютъ.

Состояніе учениковъ, которымъ читаютъ по частямъ и съ которыми по частямъ разбираютъ, всегда напоминаетъ

состояніе человѣка, котораго подвели къ какой нибудь картинѣ великаго художника, затѣмъ начали по мелкимъ частямъ ее открывать и, не показавъ картины цѣликомъ, принялись за мельчайшее разъясненіе каждаго уголка: въ конечномъ результатѣ и эстетическое впечатлѣніе будетъ ослаблено, и объясненія не привлекутъ требуемаго вниманія.

Вотъ почему безусловно недопустимо объяснительное чтеніе, подобное слѣдующему, рекомендованному въ одной извѣстной методикѣ.

Предметомъ разбора является стихотвореніе „Кто онъ?“. Учитель, а затѣмъ ученики читаютъ первую строфу:

„На берегу Невы великой,
По тропиночкѣ лѣсной
Фхаль всадникъ. Вкругъ все дико:
Ель, сосна да мохъ сѣдой“.

Потомъ читается „одна первая мысль“ и слѣдуютъ вопросы: „Кто фхаль? Что всадникъ дѣлалъ? Кого называютъ всадникомъ? Гдѣ всадникъ фхаль? Что такое тропинка? Почему къ слову тропиночка прибавлено „лѣсная“? Гдѣ находился лѣсъ? А по какому признаку Нева названа великою? А гдѣ протекаетъ Нева? Значитъ, гдѣ происходило то, что рассказывается въ первой мысли?“. Затѣмъ читаютъ „вторую мысль“ и снова слѣдуютъ вопросы: „Что дико? Что здѣсь надо понимать подъ словомъ „все“? Почему такую мѣстность можно назвать дикою? По какому признаку мохъ названъ сѣдымъ?“ И т. д.

Не касаясь самаго содержанія этихъ вопросовъ, нужно признать, что такое чтеніе по отдѣльнымъ „мыслямъ“ не только не создастъ эстетическаго настроенія, но даже вызоветъ, по всей вѣроятности, извѣстное недоброжелательство къ произведенію, которое явилось источникомъ бессодержательной, сухой, утомительной работы.

Вторымъ моментомъ объяснительнаго чтенія является *лексическій разбор*, т. е., объясненіе тѣхъ словъ и выраженій, которыхъ дѣти не понимаютъ. Это непониманіе можетъ быть довольно разнообразно по своему характеру, напримѣръ:

1) дѣти или совѣтъ не представляютъ, или представляютъ невѣрно значеніе даннаго слова („съ пѣснями трудъ

Лексическій разборъ.

человѣка спорился“, „и цыль вѣковъ отъ *картій* отряхнувъ“):

2) они не имѣютъ реального представленія, связаннаго съ даннымъ словомъ, хотя иной разъ само слово и знакомо: напр., они знаютъ слово *борона*, но не представляютъ того земледѣльческаго орудія, которое называется этимъ словомъ;

3) они понимаютъ данное слово въ прямомъ значеніи, и не понимаютъ его въ значеніи переносномъ („настурцій въ немъ *оленный* кусть“):

4) они понимаютъ всѣ отдѣльныя слова, входящія въ данное выраженіе, но не понимаютъ самой мысли („бѣлыя ручки чужіе труды любятъ“).

Всѣ эти стороны надо имѣть въ виду при лексическомъ разборѣ. При этомъ, когда ученики совсѣмъ не представляютъ даннаго слова, то его, конечно, долженъ непосредственно объяснить самъ учитель. Когда слово извѣстно въ прямомъ значеніи, но непонятно въ переносномъ, нужно прибѣгнуть къ общей работѣ класса и путемъ наводящихъ вопросовъ выяснитъ образъ, скрывающійся въ переносномъ употребленіи слова. То же самое нужно дѣлать и относительно тѣхъ выраженій, которыя въ цѣломъ непонятны, несмотря на понятность входящихъ въ нихъ словъ.

Наибольшую трудность при лексическомъ разборѣ представляетъ объясненіе тѣхъ словъ, съ которыми у дѣтей не связывается опредѣленныхъ реальныхъ представлений. Многочисленные опросы, которые были произведены и за границей и въ Россіи для выясненія наличности реальныхъ представлений у дѣтей, поступающихъ въ городскую и сельскую школу, дали цѣлый рядъ поучительныхъ указаній. Напримѣръ, многіе ученики никогда не видѣли восхода солнца, плавающей рыбы, пруда, не слышали кукованія кукушки, не видѣли, какъ растетъ рожь, овесъ, яблоки, малина, не представляютъ разницы между дубомъ, осиною и ольхой, или сохой и бороной, и т. д. Въ этихъ случаяхъ учитель можетъ прибѣгнуть или къ словесному описанію, или къ показыванію картинки, модели и т. п. Чѣмъ больше будетъ у дѣтей запасъ представлений, тѣмъ вообще они окажутся способнѣе къ ученію: вотъ почему забота объ увеличеніи этого запаса должна неразрывно связываться съ

преподаваніемъ. Чтобы не затруднять чтенія литературнаго произведенія и не нарушать цѣльности впечатлѣнія, необходимо подобныя объясненія или предпосылать чтенію или ихъ ограничивать, довольствуясь самыми простыми указаніями.

При лексическомъ разборѣ вообще нужно объяснять только такія слова и выраженія, которыя существенно необходимы для вѣстосторонняго пониманія произведенія, ни въ какомъ случаѣ не выходить за предѣлы произведенія и не отвлекаться посторонними цѣлями. Къ сожалѣнію, даже выдающіеся педагоги допускали въ этомъ отношеніи большую неумѣренность. Бунаковъ, напримѣръ, рекомендуетъ слѣдующіе образцы объясненій. Читается фраза „сорока скакала“, и относительно ея предлагаются вопросы: „о чемъ прочиталъ? что дѣлала сорока? скажи, что знаешь о сорокѣ? какъ назовешь сороку потому, что она покрыта перьями, имѣетъ роговой клювъ и перинныя крылья? какъ еще сорока можетъ двигаться? кто еще можетъ скакать? все ли равно скакать и ходить? въ чемъ разница? о сорокѣ говоришь скакала, какъ скажешь о козлѣ? а о козѣ? а о многихъ сорокахъ?“.

Самыя объясненія словъ не должны, по возможности, имѣть характера отвлеченныхъ опредѣленій. Если ученикъ сумѣлъ примѣромъ объяснить разбираемое выраженіе или замѣнилъ его синонимическимъ, то, очевидно, онъ его понялъ, и дальнѣйшія толкованія уже ненужны. Кромѣ того, по справедливому латинскому изреченію—„*omnis definitio periculosa est*“ („всякое опредѣленіе опасно“): въ самомъ дѣлѣ, сколько въ нашемъ обиходѣ такихъ словъ, которыя намъ понятны, но если бы намъ предложили дать опредѣленія тѣмъ понятіямъ, которыя выражаются этими словами, то мы были бы поставлены въ очень затруднительное положеніе. У дѣтей же отвлеченное мышленіе настолько слабо развито, что сухія опредѣленія для нихъ тягостны. Вотъ почему слѣдуетъ избѣгать при лексическомъ разборѣ вопросы: „что такое?“, „что значить?“.

По этой же причинѣ и неизвѣстныя дѣтямъ отвлеченныя понятія, которыя встрѣчаются при чтеніи, слѣдуетъ всегда объяснять примѣрами, литературными или житейскими. Положимъ, понадобилось объяснить слово *самопожертвованіе*: нѣтъ никакого сомнѣнія, что если учитель для

объясненія этого слова прочтеть „стихотвореніе въ прозѣ“ Тургенева—„Воробей“, то ученики уяснятъ себѣ идею самопожертвованія неизмѣримо лучше, чѣмъ при самомъ точномъ въ логическомъ отношеніи опредѣленіи этого понятія.

Техника веденія лексическаго разбора тоже имѣетъ извѣстное значеніе. Разборъ можно вести двояко: или преподаватель, прочитавши произведеніе, *спрашиваетъ учениковъ, какія слова и выраженія имъ непонятны*, или онъ, не спрашивая объ этомъ, *самъ останавливаетъ ихъ вниманіе* на томъ, что предполагаетъ затруднительнымъ для нихъ въ данномъ произведеніи.

Первый приемъ имѣетъ на своей сторонѣ большія преимущества: онъ приучаетъ дѣтей вдумываться въ читаемое и отдавать себѣ отчетъ, что понятно и что непонятно. Всѣ имѣющіе дѣло съ дѣтьми знаютъ, какъ они склонны при чтеніи спокойно проходить мимо непонятнаго.

Есть, однако, въ этомъ приемѣ и одна отрицательная сторона: онъ значительно замедляетъ работу. Поэтому лучше одну какую-нибудь часть разобрать при помощи этого приема, а при объясненіи остального прибѣгнуть ко второму способу.

При этомъ нельзя довольствоваться разъясненіемъ только тѣхъ словъ и выраженій, которыя указаны учениками: часто имъ кажется, что они понимаютъ, а на самомъ дѣлѣ не понимаютъ. Вотъ почему, готовясь къ уроку, преподаватель всегда заранѣе долженъ тщательно обдумать то, что, по его мнѣнію, можетъ оказаться не вполне яснымъ для дѣтей.

Третьимъ моментомъ при объяснительномъ чтеніи является усвоеніе логической стороны произведенія. Эта сторона можетъ быть усвоена или вопросами учителя, исчерпывающими *содержаніе* произведенія, или вопросами, уясняющими *отношеніе между отдѣльными частями*, или, наконецъ, подобными же вопросами, поставленными самими учениками, и выработкой такъ называемыхъ плановъ и оглавленій.

Что касается четвертаго момента — уясненія основной мысли, идеи произведенія, то эта часть разбора, какъ и вообще художественный анализъ, всецѣло зависитъ отъ эстетическаго чутья самого учителя и болѣе всего должна быть проникнута его педагогическимъ тактомъ. Мелочность

Логическій
или
смысловой
разборъ

Уясненіе
основной
идеи про-
изведенія.

анализа, отсутствіе увлеченія, неспособность непосредственно заразить эстетическимъ настроеніемъ—вотъ тѣ подводные камни, о которые можетъ разбиться успѣхъ въ этомъ, наиболѣе живомъ, захватывающемъ и плодотворномъ видѣ классной работы.

Въ тѣсной связи съ объяснительнымъ чтеніемъ находится выработка устной литературной рѣчи учащихся. Для этого недостаточно, конечно, разбора читаемыхъ произведеній по вопросу-отвѣтной системѣ, а необходимо съ самаго малаго возраста приучать дѣтей къ связному разсказу.

При веденіи этого упражненія надо придерживаться правила—никогда не перебивать ученика во время разсказа своими замѣчаніями, хотя бы и очень цѣнными. Всѣ практики-педагоги знаютъ, какъ блѣднѣетъ постепенно разсказъ ученика, прерываемый безпрестанными замѣчаніями учителя. Это вполне понятно: свободное теченіе мысли и рѣчи ученика благодаря этимъ замѣчаніямъ нарушается, настроеніе падаетъ, и разсказъ естественно становится вялымъ.

Послѣ разсказа, само собой, необходимо сдѣлать указанія какъ въ отношеніи содержанія, такъ и въ отношеніи формы. Нечего бояться, что преподаватель и классъ не въ состояніи удержать въ памяти *все* тѣ ошибки, какія допущены разсказчикомъ. Вѣдь, если только половина недостатковъ будетъ отмѣчена учениками, то и въ такомъ случаѣ почва для выработки чутья къ литературности и логичности рѣчи будетъ подготовляться.

Относительно пересказа литературныхъ произведеній существуетъ два мнѣнія: одни рекомендуютъ требовать отъ учениковъ пересказа *своими словами*, другіе—возможно *ближе къ подлиннику*. Сторонники второго мнѣнія исходятъ изъ того соображенія, что у учениковъ нѣтъ еще совершенно самостоятельныхъ литературныхъ выраженій, а потому въ высшей степени полезно обогащать ихъ рѣчь правильными и изящными литературными оборотами. Конечно, не слѣдуетъ *насилловать* рѣчь ребенка, а нужно ему предоставлять въ этомъ отношеніи известную свободу: если онъ можетъ разсказать *своими* словами, пусть разсказываетъ, если же онъ, мало имѣя своихъ словъ, позаимствуетъ ихъ у писателя, то это будетъ вполне законно. Такъ учились и великіе писатели. Чтобы убѣдиться въ этомъ, стоитъ, напр., сравнить поэмѣ

Выработка
устной
рѣчи
учащихся.

„Кавказскій Плънникъ“ Лермонтова съ поэмой Пушкинна того же названія или „Абидосской невѣстой“ Козлова.

Матеріаль для пересказа нужно брать преимущественно повѣствовательный: описанія поддаются пересказу съ большимъ трудомъ, что психологически вполне естественно. Поэтому же не слѣдуетъ пересказывать стихотвореній, проникнутыхъ чистымъ лиризмомъ.

Нѣкоторые педагоги находятъ, что вообще нельзя предлагать дѣтямъ для пересказа стихотворныя произведенія, такъ какъ подобный пересказъ „калѣбчить“ красоту произведенія. Но если стать на такую точку зрѣнія, то нужно отказаться уже отъ всякаго пересказа какихъ бы то ни было художественныхъ произведеній: вѣдь, и проза Пушкина, Тургенева, Толстого при пересказѣ сильно пострадаетъ.

Заучиваніе
наизусть
стихотворе-
ній.

Къ объяснительному чтенію примыкаетъ *заучиваніе наизусть стихотвореній*. Во французскихъ программахъ этотъ видъ занятій называется обыкновенно „*exercices de mémoire*“ (упражненія памяти). Не подлежитъ сомнѣнію, что заучиваніе наизусть стихотвореній, разумно поставленное, способствуетъ развитію памяти какъ въ отношеніи запоминая стихотвореній, такъ и въ отношеніи изошренія памяти вообще. Но это упражненіе играетъ очень видную роль и въ другихъ отношеніяхъ: оно 1) *способствуетъ эстетическому развитію учащихся*, 2) *развиваетъ ихъ литературный языкъ*. Поэтому оно и должно занимать почетное мѣсто въ кругу школьныхъ занятій.

Какъ извѣстно, способность запоминая находится въ тѣсной связи съ *видомъ* памяти. Произведенныя психологами изслѣдованія показали, что одни люди легче воспроизводятъ слова въ зрительной формѣ, другіе—въ слуховой, третьи—въ моторной. Поэтому одни учащіеся, отвѣчая, припоминаютъ текстъ книги *съ печатнымъ видѣмъ* и съ большою легкостью учатъ уроки *про себя, не вслухъ и не съ чужихъ словъ*; это—*зрительный* типъ. Другіе—не припоминаютъ во время отвѣта печатнаго текста и предпочитаютъ учить уроки *вслухъ, но не съ чужихъ словъ*; это—типъ *моторный*. Наконецъ, для третьихъ—легче учить *съ чужихъ словъ*, а не по книгѣ; это—типъ *слуховой*.

Кромѣ этихъ главныхъ типовъ привычнаго заучиванія,

есть и другіе, напр., зрительно-слуховой, моторно-слуховой, зрительно-моторный и т. п. ¹⁾

Въ большинствѣ случаевъ ученики сами, опытнымъ путемъ, мало-по-малу вырабатываютъ для себя наиболѣе цѣлесообразные способы заучиванія, однако бываетъ и такъ, что ученикъ употребляетъ для запоминанія приемы, нѣсколько не соотвѣтствующіе его типу памяти. Въ виду этого важно, чтобы учителя русскаго языка выясняли типъ памяти хотя бы въ тѣхъ случаяхъ, когда запоминаніе стихотвореній дается ученику съ большимъ трудомъ. Зная *наиболѣе сильную память* ученика, можно было бы указать, какой изъ способовъ заучиванія для него самый подходящій.

Помимо этого, на первыхъ же порахъ слѣдуетъ предупредить ученика, что нельзя заучивать стихотворенія, бессмысленно повторяя каждое слово или каждую строчку, а что необходимо стараться запоминать законченными частями. Не менѣе важно сообщить ученику, что запоминаніе зависитъ не только отъ того, *сколько разъ* онъ повторитъ заучиваемый матеріалъ, но и отъ того, *какъ онъ расположитъ* эти повторенія. Пусть ученикъ пойметъ, что многочисленныя непрерывныя повторенія при ослабѣвшемъ вниманіи почти не приносятъ никакой пользы и что поэтому лучше повторять по частямъ и съ извѣстными промежутками.

Говоря объ объяснительномъ чтеніи и заучиваніи па- Хрестоматіи
изуешь, приходится остановиться и на вопросѣ о хрестоматіяхъ. Этотъ вопросъ не новый: уже не разъ и въ русской и въ иностранной педагогической литературѣ раздавался голоса противъ хрестоматій, однако большинство педагоговъ всегда защищало и продолжаетъ защищать ихъ, какъ полезное и даже незамѣнимое пособіе при обученіи родному языку. Такъ какъ за послѣднее время у насъ снова обнаружился интересъ къ вопросу о хрестоматіяхъ, то необходимо остановиться на замѣчаніяхъ противниковъ ихъ.

„Хрестоматія есть явленіе отжившее, потерявшее свой смыслъ, она представляетъ собою иѣчто крайне искусствен-

¹⁾ Объ этомъ см. книгу А. П. Нечавина: „Современная экспериментальная психологія въ ея отношеніи къ вопросамъ обученія“. Изд. второе т. II. СПб. 1912.

ное по своему составу и ложное, съ точки зрѣнія воспитательной и психологической“, такъ оцѣниваетъ хрестоматію одинъ изъ ея враговъ ¹⁾). Онъ готовъ допустить ее въ качествѣ пособія для упражненій грамматическаго характера, но, по его мнѣнію, хрестоматія, какъ книга для чтенія, является „однимъ изъ тяжелыхъ камней, лежащихъ на пути къ правильной постановкѣ воспитательнаго дѣтскаго чтенія“, и т. п.

Въ доказательство правильности этой точки зрѣнія противниками приводятся слѣдующія соображенія: 1) для дѣтей вовсе не необходимы *коротенькія* статьи—имъ легко воспринимается то, что интересно для нихъ, независимо отъ объема; 2) матеріаль хрестоматій всегда отрывоченъ и случаенъ; 3) въ хрестоматіяхъ предлагается матеріаль, не соответствующій кругу реальныхъ интересовъ и впечатлѣній ребенка; 4) большая часть произведеній нашихъ классиковъ писаны для взрослыхъ, и потому дѣти не могутъ понять и оцѣнить ихъ.

Всѣ эти соображенія мало убѣждаютъ въ правотѣ взгляда тѣхъ, которые говорятъ, что хрестоматія—„неизлѣчимый больной, котораго не оживить никакими средствами“. Конечно, для дѣтей коротенькія статьи не являются исключительно необходимыми: дѣти могутъ съ интересомъ читать и цѣлую книгу. Но сравнительно небольшой объемъ произведенія очень важенъ для класснаго преподаванія, имѣющаго цѣлью изученіе языка въ широкомъ смыслѣ этого слова и приученіе учениковъ къ вдумчивому чтенію художественныхъ произведеній. И лексиконъ учащихся, и способность пользоваться этимъ лексикономъ скорѣе разовьются на активной работѣ, чѣмъ на пассивномъ слушаніи хотя бы и очень интереснаго чтенія учителемъ цѣльныхъ произведеній дѣтской художественной и научно-популярной литературы.

Отрывочность хрестоматійнаго матеріала надо понимать относительно: „Юродивый“ изъ „Дѣтства“ Л. Толстого, извѣстныя мѣста изъ „Сна Обломова“, описаніе быта горцевъ изъ поэмы Пушкина „Кавказскій Плѣнникъ“, сцена въ Чу-

¹⁾ Ц. и В. Балтиловъ. „Воспитательное чтеніе“. Къ сожалѣнію, въ этой книгѣ слишкомъ много лиризма, полемическихъ приемовъ и предвзятости мысли, а потому сравнительно мало убѣдительности.

довомъ монастырь изъ „Бориса Годунова“ и многіе другіе отрывки производятъ цѣльное художественное впечатлѣніе даже тогда, когда читаются совершенно независимо отъ остального.

Что касается замѣчанія, будто бы въ хрестоматіяхъ предлагается матеріаль, не соотвѣтствующій кругу реальныхъ переживаній ребенка, то и это замѣчаніе относится не столько къ самой идеѣ хрестоматіи, сколько къ мало разборчивымъ составителямъ ихъ. Да и по существу нельзя признать правильнымъ взглядъ, по которому должно быть *полное* соотвѣтствіе между читаемымъ матеріаломъ и кругомъ реальныхъ переживаній ученика. Вѣдь, если статья на такую точку зрѣнія, то надо отказаться вообще отъ чтенія художественныхъ произведеній, которыя тѣмъ и хороши, что даютъ рядъ *новыхъ* впечатлѣній и переживаній.

Нѣтъ также основаній бояться знакомить дѣтей съ отрывками изъ нашихъ классическихъ писателей только потому, что они писали для взрослыхъ и что дѣти не поймутъ ихъ *во всемъ объемѣ* и не оцѣнятъ *какъ слѣдуетъ*. Одинъ изъ противниковъ хрестоматій, руководясь подобнымъ принципомъ, не находитъ возможнымъ знакомить учениковъ даже съ такимъ произведеніемъ, какъ „Вѣжинъ дугъ“. Вотъ что говоритъ онъ по этому поводу: „Совершенно упускаютъ изъ виду, что основная общественно-бытовая мысль этого разсказа, тѣсно связанная съ общимъ содержаніемъ „Записокъ охотника“, — представить въ яркой картинѣ неблагопріятныя условія воспитанія, въ крѣпостную эпоху, крестьянскихъ дѣтей, лишенныхъ вліянія школы, погруженныхъ во тьму невѣжества и суевѣрій, на фонѣ поэтически описаній природы, только рисующихъ переходы отъ непроглядной ночной темноты къ яркому дневному свѣту, — все это не можетъ еще занимать, интересовать, а слѣдовательно, и воспитывать читателей-дѣтей, для которыхъ неестественно и преждевременно было бы задумываться надъ условіями воспитанія дѣтей въ какую бы ни было эпоху“¹⁾.

Не будемъ говорить о томъ, насколько правильно самъ авторъ этихъ словъ понимаетъ мысль разсказа Тургенева, скажемъ только, что понять *во всемъ объемѣ* и оцѣнить *какъ*

¹⁾ Ц. и В. Балтаманъ. „Воспитательное чтеніе“.

слѣдуетъ художественное произведеніе вообще трудно, даже для взрослыхъ. Однако изъ этого еще не слѣдуетъ, что нужно отказываться отъ чтенія съ дѣтьми такихъ произведеній, или такихъ отрывковъ изъ произведеній, которые будутъ дѣтьми поняты только съ доступной имъ точки зрѣнія. Каждое художественное произведеніе при повторномъ чтеніи всегда и взрослымъ открываетъ рядъ такихъ сторонъ, которыя раньше не замѣчались. Вотъ почему и самодѣятельность, и внутренней интересъ могутъ быть вызваны при классномъ разборѣ отрывковъ изъ тѣхъ произведеній, которыя въ полномъ объемѣ будутъ поняты учениками только впоследствии.

Что же касается художественной дѣтской литературы, то съ нею ученики должны знакомиться путемъ самостоятельнаго *внекласснаго* чтенія. Это чтеніе полезно дѣлать время отъ времени предметомъ обсужденія на урокахъ, при чемъ дѣтямъ заранѣе могутъ быть даны вопросы, намѣченные для обсужденія.

Составъ
хрестоматій.

Составъ хрестоматій, обращающихся въ нашей школѣ, отличается большимъ разнообразіемъ: разнообразно и расположение матеріала. Это объясняется тѣмъ, что составители хрестоматій преслѣдуютъ не одинаковыя цѣли: одни связываютъ хрестоматійный матеріалъ съ задачами *обученія*, другіе—съ задачами *воспитанія*, третьи—съ тѣмъ и другимъ; одни видятъ въ хрестоматіи пособіе для грамматическаго и стилистическаго изученія языка, другіе смотрятъ на нее, какъ на подспорье при изученіи теоріи словесности, третьи утверждаютъ, что она должна только давать ученикамъ элементарное литературное развитіе, и т. д. Въ однѣхъ хрестоматіяхъ заключается матеріалъ по различнымъ отраслямъ знанія, и наряду съ чисто литературными произведеніями встрѣчаются статьи по географіи, исторіи, естествознанію, техническому производству, въ другихъ—помѣщенъ исключительно литературно-художественный матеріалъ.

Несомнѣнно, что для начальной народной школы и для младшихъ классовъ средней хрестоматіи должны быть различны: степень развитія, кругъ реальныхъ представлений, интересы—все это неодинаково у учениковъ той и другой школы, а этого уже достаточно, чтобы признать необходимость существованія двухъ главныхъ типовъ хрестоматій.

Если средняя школа может имѣть въ хрестоматіи такой матеріалъ, который связанъ почти исключительно съ художественнымъ творчествомъ народа, то для народной школы важны и такія статьи, въ которыхъ сообщаются нѣкоторыя простѣйшія свѣдѣнія изъ разныхъ областей знанія, доступныхъ дѣтскому пониманію.

Многія хрестоматіи, преслѣдуя воспитательныя цѣли, имѣютъ какую-либо опредѣленную тенденцію: однѣ построены на религіозно-нравственной основѣ, другія имѣютъ въ виду развитіе національно-патріотическаго чувства, третьи стремятся бить учениковъ по нервамъ и раскрываютъ съ тщательностью искуснаго анатома все отрицательныя явленія жизни. Все это иногда принуждаетъ составителей вносить въ хрестоматіи и такой матеріалъ, который не имѣетъ ничего общаго ни съ художественностью вообще, ни съ русской литературой въ частности.

Между тѣмъ, какъ мы уже говорили, преподаванію русскаго языка въ кругу учебныхъ предметовъ школы поставлены свои серьезныя задачи: 1) *научить употребленію устной и письменной литературной рѣчи*; 2) *ознакомить съ богатствомъ какъ народнаго, такъ и литературнаго языка*; 3) *развить на поэтическихъ произведеніяхъ эстетическое чувство*; 4) *способствовать путемъ эстетическихъ переживаній развитію нравственныхъ чувствъ*.

Все указанныя задачи обязательны для средней школы. При этомъ религіозныя, національныя, патріотическія и общечеловѣческія чувства должны имѣть своимъ источникомъ тѣ эстетическія переживанія, которыя явились на почвѣ изученія роднаго языка и родной литературы. Специальное религіозно-нравственное освѣщеніе эти чувства могутъ получить на урокахъ Закона Божія, а національное и общечеловѣческое—на урокахъ исторіи.

Вотъ почему отъ хрестоматіи, особенно отъ хрестоматіи, предназначенной для средней школы, мы должны требовать прежде всего *художественнаго матеріала*, который далъ бы возможность почувствовать всю силу „великаго, могучаго, правдиваго и свободнаго“ русскаго языка. Русская художественная литература такъ богата нравственными мотивами, что нѣтъ никакой надобности замѣнять ее тенденціозными

разсказами сомнительнаго качества, сомнительнаго какъ въ отношеніи содержанія, такъ и въ отношеніи стиля.

Пусть ученики на хрестоматіи почувствуютъ живую душу русской народной поэзіи и литературы. Для этого нужно только, чтобы въ хрестоматіи все было проникнуто роднымъ духомъ: въ ней должна раскрыться передъ глазами учениковъ широкой и привлекательной картиной русская природа, русскій бытъ, русская жизнь, русскій языкъ. Мы теперь уже не повторимъ словъ Буслаева: „На русскомъ языкѣ такъ немного гениальнаго и классическаго, что учителю, читающему со своими учениками многое и разнообразное по русски, будетъ стыдно передъ учителями древнихъ и новыхъ языковъ“. Имѣя одну изъ богатѣйшихъ литературъ, мы не нуждаемся уже въ постоянномъ обращеніи къ западноевропейскимъ писателямъ. Конечно, средняя школа обязана дать своимъ питомцамъ знакомство съ нѣкоторыми классическими иноземными произведеніями, но это уже дѣло старшихъ классовъ и организованнаго домашняго чтенія учениковъ.

Хрестоматіи, рисующія жизнь преимущественно съ отрицательной стороны, упорно волнующія учениковъ изображеніемъ людскаго горя, несчастій и заботъ, слѣдуетъ признать совершенно нежелательными въ воспитательномъ отношеніи. Школа обязана окружать вѣрнннаго ей ребенка атмосферой жизнерадостнаго труда, душевной бодрости, а не уныніемъ и печалью. Мысль и чувство ученика должны въ школѣ крѣпнуть, а не покрываться налетомъ преждевременной дряхлости и разочарованности.

Что касается расположенія матеріала въ хрестоматіяхъ, то, безъ сомнѣнія, это расположеніе должно основываться на какомъ-нибудь опредѣленномъ началѣ, а не быть безпорядочнымъ. Съ этой точки зрѣнія всѣ распредѣленія болѣе или менѣе хороши, если только они не отличаются большою искусственностью. Къ искусственнымъ относится, между прочимъ, распредѣленіе произведеній *по временамъ года*. Авторы нѣкоторыхъ хрестоматій полагаютъ, что немислимо читать, напримѣръ, „Весну“ Майкова въ унылый осенній день. „Возможно-ли“, спрашиваетъ одинъ изъ составителей, „какое-нибудь единеніе съ природой, такъ всегда возвышающее челоуѣка, достижимо ли въ такомъ случаѣ единство

настроения съ авторомъ?“. Конечно, возможно: эстетическія переживанія съ ихъ игрой чувствъ и воображенія не требуютъ вовсе подобной обстановки, и для того, чтобы эстетически испытать чувство весны, не нужно ни яркаго весенняго солнца, ни шума весеннихъ водъ, не нужно

свѣжій запахъ сада

И теплый запахъ талихъ крышъ.

Вотъ почему дѣленіе по временамъ года является, хотя и простымъ, но наименѣе естественнымъ изъ всѣхъ дѣленій.

Матеріалъ при объяснительномъ чтеніи тоже лучше, по возможности, распредѣлять по темамъ. Изъ этого не слѣдуетъ, что никогда нельзя брать отдѣльнаго произведенія, не связаннаго съ другими, прочитанными и разобранными. Это, конечно, неизбѣжно, и бояться этого нечего, но распредѣленіе по темамъ имѣетъ извѣстное значеніе и въ образовательномъ и въ воспитательномъ отношеніяхъ, такъ какъ концентрически расширяетъ кругозоръ ученика и увеличиваетъ постепенно сумму извѣстныхъ впечатлѣній. Вотъ, наиримѣръ, нѣсколько темъ для разныхъ возрастовъ:

Расположеніе матеріала при объяснительномъ чтеніи.

I. Природа зимою.

1. „Морозъ-воевода“, Некрасова.
2. „Вотъ сѣверъ, тучи нагоняя...“, Пушкина.
3. Сказка „Морозко“.
4. „Зима... Крестьянинъ, торжествуя...“, Пушкина.
5. „Зимній путь“, Полонскаго.
6. Загадки, пословицы, поговорки, относящіяся къ зимѣ, снѣгу, льду, морозу.

II. Зимніе праздники и относящіяся къ нимъ нѣкоторые народныя обычаи.

1. Изъ дѣтскихъ воспоминаній („Родное Слово“, ч. II).
2. Коляда подъ Рождество (тамъ же).
3. „Богата кутя“ („Классное и домашнее чтеніе“, М. А. Гусевой).

4. „Разъ въ крещенскій вечерокъ...“, *Жуковскаго*.
5. „Деревенскія святки“, изъ разсказа „Прохожій“, *Григоровича*.

III. Лѣтніе праздники и лѣтнія занятія крестьянскихъ дѣтей.

1. Ночь на Ивана Купала (отрывокъ изъ романа *Печерскаго* „Въ лѣсахъ“).
2. Ивановъ день („Папоротникъ“, *Данилевскаго*).
3. „Въ ночномъ“, *Сутрикова*.
4. Лѣтнія гулянки крестьянскихъ дѣтей (изъ „Крестьянскихъ дѣтей“, *Некрасова*).
5. „Бѣжинъ лугъ“, *Тургенева*.

IV. Сказки народныя.

Хрустальная гора. Баба-Яга. Нужда. О наливномъ яблочкѣ и серебряномъ блюдечкѣ. Чудесная дудка. Снѣгурка. Царевичъ-козленочекъ. (Эти сказки даютъ нѣсколько темъ для бесѣды: олицетвореніе явленій природы; бытовья черты; нравственныя идеи).

V. Сказки искусственныя.

„Счастье“, *Далля*. „О мертвой царевнѣ и о семи богатыряхъ“, *Пушкина*. „О царѣ Берендеѣ“ и „Объ Иванѣ царевичѣ и сѣромъ волкѣ“, *Жуковскаго*. Отрывки изъ „Конька-Горбунка“, *Ершова*. „О царѣ Салтанѣ“, *Пушкина*.

VI. „На чужой сторонѣ и весна некрасна“.

1. „Возвращеніе на родину“, *Пушкина*.
2. „Отдохну-ка, сяду...“, *Плещеева*.
3. „Колокола“, *К. Р.*
4. „Разлука“, изъ „Дѣтства и отрочества“, *Л. Толстого*.

VII. Религіозное чувство.

1. „Въ Гевсиманскомъ саду“, *Никитина*.
2. Отрывокъ о послушникѣ Кириллѣ изъ поэмы *Анюткина* „Годъ въ монастырѣ“.
3. Сцена въ амфитеатрѣ изъ поэмы „Агасверъ“, *Жуковскаго*.
4. „Молитва“, *Лермонтова*.

VIII. Русскій языкъ.

1. „Русское слово“ (изъ „Мертвыхъ душъ“, *Гоголя*).
2. „Русскій языкъ“, *Тургенева*.
3. „Говоръ“, *Далъ*.

Выразительное чтеніе.

Врядъ ли кто-нибудь станетъ оспаривать важность для учителя умѣнья выразительно читать: не говоря о томъ, что способность хорошо пользоваться своимъ голосомъ, безъ затраты излишнихъ силъ, содѣйствуетъ сохраненію самого голоса, нельзя не признать, что выразительное чтеніе является могучимъ орудіемъ въ классной работѣ. Если тихій, однотонный голосъ учителя вноситъ во всякую классную работу известную долю вялости, то при чтеніи художественныхъ произведеній отсутствіе выразительности оказывается вреднымъ и въ образовательномъ и въ воспитательномъ отношеніи: какъ содержаніе произведенія, такъ и его художественная сторона всегда значительно теряютъ отъ плохого чтенія.

А, между тѣмъ, очень немногіе учителя русскаго языка умѣютъ читать. Во Франціи этому умѣнью придается большое значеніе, и готовящіяся къ преподавательской дѣятельности должны на экзаменѣ показать свою способность къ выразительному чтенію. У насъ за послѣднее время искусство читать тоже является предметомъ вниманія, и въ нѣкоторыхъ высшихъ педагогическихъ заведеніяхъ ему удѣлено опредѣленное мѣсто, хотя еще и не такое почетное, какого бы оно заслуживало ¹⁾.

Во всякомъ случаѣ, учителя русскаго языка должны умѣть читать, и если они не получили въ этомъ отношеніи спеціальной подготовки, то на ихъ обязанности лежитъ пополнить этотъ пробѣлъ путемъ самостоятельныхъ усилій, непрестаннаго наблюденія за своимъ чтеніемъ и тщательной подготовкой къ нему. А для этого нужно знать хотя бы основныя условія выразительнаго чтенія.

¹⁾ Спеціальныя занятія по выразительному чтенію есть, напримѣръ, на Военно-педагогическихъ Курсахъ, въ Женскомъ Педагогическомъ Институтѣ, въ Педагогической Академіи,

Важность
вырази-
тельного
чтенія

И для учениковъ, конечно, не менѣе важна привычка выразительно читать: читая выразительно, они легче запоминаютъ стихотворенія; на урокахъ они отвѣчаютъ увѣреннѣе, лучше, бодрѣе; литературный матеріалъ понимаютъ глубже, чувствуютъ его острѣе, потому что для выразительнаго чтенія художественнаго произведенія необходимо въ него вдуматься съ разныхъ точекъ зрѣнія. Умѣнье выразительно читать принесетъ пользу ученикамъ и тогда, когда они покинутъ стѣны своего учебнаго заведенія: при современныхъ формахъ общественной жизни плоды этого искусства всегда могутъ понадобиться.

Само собой, для обстоятельнаго ознакомленія съ вопросами выразительнаго чтенія необходимо обратиться къ спеціальнымъ работамъ ¹⁾. Здѣсь мы остановимся только на самомъ существенномъ и, вмѣстѣ съ тѣмъ, простымъ, всѣмъ доступномъ.

Понятіе
вырази-
тельнаго
чтенія.

Подъ выразительнымъ чтеніемъ разумѣется такое, которое съ внѣшней стороны *правильно*, съ внутренней—болѣе или менѣе *художественно*. Первое условіе имѣетъ въ виду *голосъ* и *произношеніе*, второе—требуетъ отраженія въ чтеніи тѣхъ *чувствъ, настроеній и мыслей*, которыя заключаются въ произведеніи.

Произно-
шеніе.

Произношеніе при выразительномъ чтеніи должно быть 1) *правильнымъ*, 2) *яснымъ*, 3) *громкимъ*. О правильности произношенія у насъ уже была рѣчь: подъ правильнымъ разумѣется такое чтеніе, которое отвѣчаетъ особенностямъ литературнаго говора, отличающагося у насъ, между прочимъ, отсутствіемъ рѣзкаго обозначенія гласныхъ и общею мягкостью и плавностью.

Ясность произношенія зависитъ отъ умѣнья отчетливо произносить каждый слогъ, что достигается, съ одной сто-

¹⁾ На русскомъ языкѣ можно указать, напр., слѣдующія книги: *Легуе*. „Чтеніе какъ искусство“. Пер. съ франц.; *Озаровскій*. „Вопросы выразительнаго чтенія“. 2 книги; *Коровяковъ*. „Искусство выразительнаго чтенія. Опытъ систематическаго изложенія теоретическихъ основъ и пріемовъ обученія“; *Ожъ же*. „Этюды выразительнаго чтенія художественныхъ литературныхъ произведеній“; *В. Острогорскій*. „Выразительное чтеніе“; *В. Чернышевъ*. „Азбука выразительнаго чтенія“. Въ настоящее время готовится къ печати въ изд. О. Н. Поповой прекрасная книга *Ю. Э. Озаровскаго*, извѣстная мнѣ по рукописи: „Музыка живого слова. Основы русскаго художественнаго чтенія“.

роны, извѣстною медленностью темпа рѣчи, съ другой—отчетливостью артикуляціи.

Неумѣлое чтеніе почти всегда сопровождается торопливостью и неясностью въ произношеніи звуковъ, составляющихъ слово. Съ торопливостью учитель долженъ бороться съ первыхъ же шаговъ обученія чтенію и настойчиво останавливать учениковъ, если они слишкомъ ускоряютъ темпъ. Когда же учитель самъ склоненъ читать неумѣренно быстро, то онъ можетъ отъ этого отучиться на чтеніи гекзаметровъ „Одиссеи“ или „Иліады“. Всѣ преподаватели выразительнаго чтенія даютъ своимъ ученикамъ именно это упражненіе съ цѣлью выработки замедленнаго темпа: самый стихъ въ гекзаметрѣ способствуетъ этому. Чтобы имѣть возможность при этомъ давать себѣ отчетъ въ степени скорости, можно пользоваться метрономомъ.

Отчетливость артикуляціи встрѣчается далеко не у всѣхъ дѣтей, приходящихъ въ школу. Многіе изъ нихъ не умѣютъ произносить слова такъ, чтобы ихъ звуковой составъ былъ ясно слышенъ. Для достиженія отчетливости можно пользоваться такимъ приемомъ: ученикъ становится передъ классомъ, подальше отъ линіи первыхъ скамеекъ, и затѣмъ произноситъ маленькій отрывокъ изъ произведенія какъ можно тише, но при этомъ такъ расчленяетъ каждый слогъ слова, что его рѣчь усваивается товарищами скорѣе по движенію губъ, чѣмъ по звукамъ. Чтобы убѣдить учениковъ въ важности подобнаго расчлененія слоговъ и вмѣстѣ съ тѣмъ дать имъ образецъ отчетливости, учитель самъ можетъ передъ классомъ сказать что-нибудь сначала быстрымъ шопотомъ, а потомъ отчетливо отдѣляя одинъ слогъ отъ другого, но тоже совершенно тихо. Ученики ясно услышатъ рѣчь учителя только при второмъ способѣ произношенія и поймутъ, какъ нужно расчленять. Эти же упражненія должны продѣлывать самъ съ собой учитель, если его голосъ не отличается силой, а произношеніе страдаетъ неясностью.

При чтеніи отчетливое расчлененіе слоговъ имѣетъ большое значеніе. „Таково его могущество, что оно можетъ выкупить даже слабость голоса и даже предъ многочисленной аудиторіей“, справедливо говоритъ по этому поводу Легуве и приводитъ въ примѣръ нѣсколькихъ знаменитыхъ

актеровъ, которые хотя отличались слабостью голоса, однако заставляли себя слушать при помощи отчетливаго выговора.

Конечно, нельзя вполне пренебрегать и относительною громкостью рѣчи. Въ большинствѣ случаевъ тихо говорятъ и читаютъ не потому, что это вызывается какими либо физиологическими недостатками, а исключительно въ силу привычки. Въ классной работѣ громкіе отвѣты и громкое чтеніе учениковъ важны и для плодотворности совмѣстныхъ занятій (только при такихъ условіяхъ могутъ принимать участіе въ работѣ *все*), и для созданія въ классѣ того бодрящаго, жизнерадостнаго настроенія, которое служитъ однимъ изъ вѣрныхъ залоговъ успѣха.

Для выработки этого качества рѣчи необходимо прежде всего личный примѣръ учителя, а затѣмъ и настойчивое требованіе громкаго произношенія. Но надо имѣть въ виду, что громкое произношеніе никогда не должно переходить въ крикливое: это физиологически вредно для органовъ рѣчи и, кромѣ того, дѣйствуетъ раздражающимъ образомъ на нервную систему, которая подъ вліяніемъ этого быстро утомляется.

Чтобы не создавать внѣшнихъ условій, препятствующихъ громкому произношенію, учитель долженъ помнить одно правило: не подходить близко къ тому ученику, который отвѣчаетъ, такъ какъ при этомъ и ученикъ и учитель естественно начинаютъ говорить тише, а бесѣда съ классомъ мало-по-малу превращается въ бесѣду съ отдѣльнымъ ученикомъ.

Кромѣ того, необходимо замѣтить, что какъ бы ни былъ настойчивъ преподаватель въ требованіи громкаго чтенія и громкихъ отвѣтовъ, однако, если его воспитательныя приемы вызываютъ въ ученикахъ подавленное настроеніе, громкой рѣчи не будетъ: подавленное состояніе духа всегда сопровождается вялостью произношенія.

Хоровое
чтеніе.

Для выработки отчетливаго, громкаго произношенія и для устраненія привычки читать скороговоркой очень полезно такъ называемое *хоровое чтеніе* стихотвореній. Противники хорового чтенія указываютъ, что при немъ пропадаетъ всякій индивидуальный оттѣнокъ: получается впечатлѣніе чего-то механическаго, не живого, словно читаетъ большая

говорильная машина. Указываютъ и на то, что хоровое чтеніе вызываетъ безпорядокъ, и ничего толковаго изъ него не выходитъ: ученики читаютъ вразбродъ. Возраженія эти, однако, не вполне справедливы. Если учитель сумѣлъ показать дѣтямъ, гдѣ нужно ставить логическія ударенія, если прежде, чѣмъ приступить къ хоровому чтенію, онъ поупражнялъ дѣтей въ чтеніи индивидуальномъ, если, наконецъ, онъ самъ обладаетъ достаточно звучнымъ и гибкимъ голосомъ, чтобы управлять дѣтьми во время хорового чтенія, то безпорядка не будетъ, и чтеніе получитъ извѣстную окраску и соотвѣтствующій общій тонъ. Такое хоровое чтеніе приучаетъ не бояться своего голоса и заставляетъ въ силу необходимости читать медленно.

Нужно только имѣть въ виду, что далеко не все стихи могутъ служить матеріаломъ для хорового чтенія: бѣлые стихи и стихи съ мѣняющимся ритмомъ читать хоромъ затруднительно. Тѣ же произведенія, въ которыхъ ритмъ отчетливъ, и каждый стихъ представляетъ собою нѣчто законченное, очень удобны для хорового чтенія.

Нѣкоторыя трудности для хорового чтенія могутъ представлять и отдѣльныя мѣста стихотворенія. Напримѣръ, стихотвореніе Майкова „Ласточки“ въ цѣломъ очень удобно для хорового произнесенія: амфибрахическій размѣръ, отличающійся строгою выдержанностью, всегда поддерживаетъ стройность чтенія. Но строфа —

„Какъ веселъ былъ трудъ ихъ, какъ ловокъ,
Какъ любо имъ было, когда
Пять маленькихъ быстрыхъ головокъ
Выглядывать стали съ гнѣзда!“

несомнѣнно трудна для чтенія, такъ какъ, начиная со слова „когда“, нужно произнести весь текстъ до конца строфы *слишкомъ*, безъ перерывовъ въ концѣ или въ серединѣ отдѣльныхъ стиховъ.

Хоровое чтеніе полезно и какъ пріемъ, освѣжающій классную работу. Извѣстно, что нѣкоторые преподаватели, замѣчая утомленіе дѣтей, предлагаютъ имъ нѣсколько разъ встать и сѣсть, и это простое физическое упражненіе немедленно же благотворно отражается на настроеніи класса. Такъ какъ хоровое чтеніе требуетъ, чтобы ученики находи-

лись въ стоячемъ положеніи, то оно имѣеть извѣстное значеніе и для подъема рабочей энергіи.

Чтеніе по
ролямъ.

Чтеніе произведеній по ролямъ тоже приноситъ пользу, приучая учениковъ болѣе просто и свободно относиться къ произнесенію наизусть. Это упражненіе къ тому же всегда очень интересуеетъ дѣтей и заставляетъ вдумываться въ тонъ, въ которомъ слѣдуетъ читать. Часто при этомъ упражненіи маленькіе чтецы, стѣсняющіеся въ другое время произносить выразительно, начинаютъ говорить естественнѣе и живѣе. Само собою, такое чтеніе по ролямъ никогда не должно пріобрѣтаетъ отгѣнка театральности и переходить въ представленіе.

Голосъ.

Умѣнье управлять голосомъ въ высшей степени важно для выразительнаго чтенія. Только тотъ можетъ выразительно читать, кто имѣеть подвижной голосъ. Подвижность основывается на умѣломъ пользованіи высокими, средними и низкими нотами голосового аппарата. У нѣкоторыхъ отъ природы голосъ или очень высокій или очень низкій: эти голоса наиболѣе неблагоприятны для выработки подвижности, и въ классной обстановкѣ имъ трудно придать необходимую степень гибкости. Но обычный средній голосъ довольно легко пріобрѣтаетъ подвижность и быстро оказывается способнымъ, по мѣрѣ надобности, то усиливать или ослаблять тонъ, то ускорять или замедлять его, то повышать или понижать.

Для этихъ цѣлей искусство выразительнаго чтенія создало рядъ голосовыхъ упражненій. Для *силы тона*, напри- мѣръ, рекомендуется чтеніе гекзаметровъ въ такомъ видѣ: первый стихъ читается въ томъ тонѣ, въ какомъ читающій обыкновенно говоритъ, второй—болѣе сильно, третій—съ еще большей силой и т. д. до возможнаго предѣла; затѣмъ начинается постепенное спусканіе тона до его предѣльной слабости, потомъ тонъ снова усиливается и т. д. *Скорость произнесенія должна быть при этомъ медленной, а высота тона средней.* Когда въ этомъ отношеніи получился уже нѣкоторый навыкъ, можно перейти и къ другому упражненію: прочитавши одну строку гексаметра возможно громче, произнести слѣдующую совсѣмъ тихо и т. д.

Для *выработки умѣнья свободно ускорять и замедлять рѣчь* слѣдуетъ тоже пользоваться гексаметрами. При этомъ первый стихъ нужно читать медленно, слѣдующій—быстрѣе и

т. д. Когда скорость достигнет высшаго предѣла, надо дальнѣйшіе стихи читать съ постепеннымъ замедленіемъ темпа. Внезапная перемена скорости, какъ показала опытъ преподавателей выразительнаго чтенія, имѣетъ также большое значеніе. Постоянными величинами въ этомъ упражненіи должны оставаться сила голоса и его высота.

Для приданія голосу гибкости въ отношеніи высоты тона рекомендуется читать гекзаметры съ постепеннымъ повышеніемъ и пониженіемъ тона: первый стихъ надо произнести въ одну ноту, слѣдующій на полтона выше и т. д. до возможной предѣльной высоты, послѣ чего наступаетъ, постепенное пониженіе, тоже до предѣла, доступнаго для чтеца, и т. д. И здѣсь полезенъ внезапный переходъ отъ одной ноты къ другой, съ разницей въ два тона и т. п. Извѣстный артистъ и специалистъ по обученію выразительному чтенію, Озаровскій, предлагаетъ соблюдать при этихъ упражненіяхъ слѣдующія условія, какъ необходимыя: 1) не торопиться; 2) не впадать въ *пѣніе* словъ, а *говорить*, т. е., произносить ихъ вполне естественно, какъ они произносятся въ обыкновенной рѣчи, и 3) не надирать голоса непосильно высокими или низкими нотами, а стремиться къ приобрѣтенію новыхъ нотъ путемъ многократныхъ и *осторожныхъ* упражненій.

Всѣ эти упражненія предназначаются, главнымъ образомъ, для самого учителя, такъ какъ на урокахъ роднаго языка нѣтъ времени для систематическихъ занятій въ этомъ направленіи: преподавателю приходится довольствоваться болѣею частью простымъ указаніемъ на свое чтеніе, какъ на примѣръ или образецъ. Но если ему удастся настолько увлечь учениковъ чтеніемъ, что у нихъ образуются въѣкласныя занятія этимъ предметомъ, то всѣ перечисленные упражненія нужно имѣть въ виду.

Въ школахъ сравнительно часто встрѣчаются ученики съ недостатками произношенія, особенно въ отношеніи звуковъ *л, р, ж, ч, ш, щ, з, с, ц*. Напримѣръ, вмѣсто *плого* произносятся *пуго* или даже *пвого*, вмѣсто *ложка*—*уожка* или *вожка*, *р* или совсѣмъ не произносятся или произносятся *картаво*, въ отношеніи же остальныхъ перечисленныхъ звуковъ наблюдается или *сюсюканье* или *шелелявость*.

Недостатки
произно-
шенія.

Конечно, на урокахъ невозможно, за недостаткомъ вре-

мени, заниматься устраненіемъ этихъ недочетовъ путемъ опредѣленныхъ упражненій, но учитель долженъ знать хотя бы нѣкоторыя средства, чтобы сообщить ихъ или самому ученику или его воспитателямъ.

Для выработки правильной артикуляціи звука *л* существуетъ такой пріемъ: произносится какое-нибудь слово, начинающееся съ этого звука, напр., *лошадь*, при чемъ сначала вмѣсто *л* произносится *н*, потомъ *б*, *бл* и, наконецъ, *л*, т. е., *ношадь*, *бошадь*, *блошадь*, *лошадь*. Звуки надо произносить громко, усиленно подчеркивая ихъ ¹⁾.

Для устраненія картаваго *р* нужно взять слова съ звукомъ *р*, но сначала вмѣсто *р* произносить *т*, потомъ *д*, *др* и только послѣ этого *р*, напр., *такъ*, *дакъ*, *дракъ*, *ракъ*; *тубашка*, *дубашка*, *друбашка*, *рубашка* и т. п.

Что касается сюсюканья и пришепетыванія, то эти недостатки нерѣдко объясняются органическими причинами: у нѣкоторыхъ языкъ слишкомъ объемистъ и малоподвиженъ, и потому получается сюсюканье, у другихъ—коротокъ, слѣдствіемъ чего является пришепетываніе. Помощь учителя въ данномъ случаѣ невозможна: слѣдуетъ обратиться къ врачу. Если же эти два недостатка произношенія являются плодомъ не столько органическихъ пороковъ, сколько дурной привычки и невнимательнаго отношенія къ своей рѣчи, то при извѣстномъ стараніи они могутъ быть устранены. Между прочимъ, полезнымъ упражненіемъ для приданія языку подвижности и гибкости считается чтеніе скороговоркой.

Однимъ изъ условій хорошаго чтенія является умѣнье дышать. Вотъ правила, которыми нужно при этомъ руководиться: 1) передъ чтеніемъ задержать возможно большимъ количествомъ воздуха, на мгновеніе его задержать, т. е., приостановить дыханіе, и только затѣмъ читать; 2) никогда не выдыхать всего запаса, а постепенно его пополнять на каждой паузѣ, дѣлая это незамѣтно, безъ напряженныхъ усилій; 3) держаться при чтеніи прямо, такъ какъ при согнутомъ положеніи дыханіе бываетъ затруднено; 4) непремѣнно соблюдать паузы, а не переходить быстро отъ одной мысли къ другой, безъ передышки.

¹⁾ Это упражненіе, какъ и послѣдующія, основано на анализѣ звуковъ человеческой рѣчи. Желающимъ ознакомиться со всѣмъ этимъ подробнѣе необходимо обратиться къ указаннымъ выше пособіямъ.

Всѣ эти правила можно сообщить дѣтямъ, у которыхъ при чтеніи часто наблюдается одна бросающаяся въ глаза особенность: голосъ ихъ по мѣрѣ чтенія становится все глуше, и чтеніе кончается на сдавленныхъ низкихъ тонахъ. Объясняется это исключительно неуцѣлымъ дыханіемъ, сопровождающимся расточительной тратой воздуха.

Самымъ труднымъ отдѣломъ выразительнаго чтенія нужно признать постановку логическихъ удареній, отъ которыхъ зависитъ обнаруженіе идейной стороны произведенія. Уже съ самаго ранняго школьнаго возраста можно выяснитъ дѣтямъ важность логическаго ударенія для смысла рѣчи. Напримѣръ, учитель беретъ фразу: „я послалъ письмо на почту“ и произноситъ ее, переставляя логическія ударенія, такъ: я послалъ письмо на почту; я *послалъ* письмо на почту; я послалъ *письмо* на почту; я послалъ письмо на *почту*. Не нужно большого развитія, чтобы понять измѣненіе смысла рѣчи въ зависимости отъ логическаго ударенія; ученики быстро осваиваются съ этимъ, и логическій разборъ при чтеніи художественнаго произведенія становится для нихъ предметомъ интересной совмѣстной работы и оживленной бесѣды.

Логическая
сторона
чтенія.

Логическое удареніе ставится чтецомъ на томъ словѣ, которое, по его мнѣнію, играетъ наиболѣе важную роль въ смыслѣ данной фразы, напр., въ стихахъ Лермонтова:

„И счастье я могу постигнуть на землѣ,
И въ небесахъ я вижу Бога“

можно удареніе поставить или на словѣ „счастье“ или на словѣ „могу“. Въ первомъ случаѣ этимъ стихамъ будетъ приданъ такой смыслъ: картины природы заставляютъ меня признать, что на землѣ счастье *есть*; во второмъ: картины природы открываютъ мнѣ *возможность* постиженія счастья на землѣ.

Въ стихахъ Пушкина:

„Цвѣты послѣдніе милѣй
Роскошныхъ первенцевъ полей.
Они унылыя мечтанья
Живѣ пробуждаютъ въ насъ:
Такъ иногда разлуки часъ
Живѣ самаго свиданья“.

— ударенія нужно поставить на словахъ: „*послѣднiе*“, „*жизнѣ*“, „*разлуки*“. Слова „*послѣднiе*“ и „*разлуки*“ должны имѣть ударенiе потому, что на нихъ именно сосредоточивается параллелизмъ; слово „*жизнѣ*“ нужно произнести съ ударенiемъ потому, что мысль этихъ стиховъ такова: послѣднiе цвѣты *жизни* пробуждаютъ въ насъ пзвѣстныя чувства, чѣмъ роскошныя первенцы полей.

Въ словахъ басни Крылова:

„Лыи залились въ хлѣвахъ и рвутся вонъ на драку“

— ударенiе должно быть поставлено на словахъ „*залились*“ и „*рвутся вонъ*“, такъ какъ только подчеркиванiе этихъ словъ ударенiемъ создаетъ передъ слушателемъ картину того, что дѣлалось въ хлѣвахъ.

Въ стихъ „Пѣсни о вѣщемъ Олегѣ“:

„Открой мнѣ всю правду, не бойся меня“

— съ ударенiемъ нужно прочитать „*всю*“ и „*не бойся*“, и т. д.

Предложенiе можетъ имѣть и нѣсколько логическихъ ударенiй, но главнымъ будетъ всегда только одно, напр., въ стихъ Полонскаго:

„Про черный день явтъ пѣсни у меня“ („Дорога“)

— ударенiе слѣдуетъ поставить на „*черный*“ и „*явтъ*“, но главное ударенiе упадетъ на „*явтъ*“, такъ какъ все стихотворенiе какъ бы говоритъ, что ящикъ счастливѣе поэта, у котораго про черный день пѣсни *явтъ*.

Ставя логическiя ударенiя, нужно помнить, что они не должны носить на себѣ отбѣнокъ рѣзкости.

Ученикамъ *самимъ* слѣдуетъ опредѣлять слова, на которыхъ ставится логическое ударенiе: читая съ голоса учителя, они могутъ научиться читать только тѣ произведенiя, которыя были прочитаны учителемъ, а при самостоятельномъ чтенiи всегда будутъ теряться. Самодѣятельная же подготовка къ чтенiю научить читать вообще и послужить источникомъ плодотворной умственной работы и эстетическаго наслажденiя. Выборъ логическихъ ударенiй нужно производить при помощи бесѣды, во время которой ученики объясняютъ, *почему* на томъ или другомъ словѣ ставится ударенiе. Конечно, и въ этомъ упражненiи слѣдуетъ соблюдать мѣру и не быть педантичнымъ.

Наряду съ логическими удареніями большое значеніе въ выразительномъ чтеніи имѣютъ и *логическія остановки* (паузы). Нѣкоторые думаютъ, что такія остановки опредѣляются знаками препинанія, и потому предлагаютъ послѣ точки съ запятой дѣлать остановку въ два раза большую, чѣмъ послѣ запятой, послѣ двоеточія—въ три раза, а послѣ точки — въ четыре раза. Здѣсь кроется большое недоразумѣніе: остановки опредѣляются не знаками препинанія, а смысломъ рѣчи, и иногда послѣ запятой нужно сдѣлать большую остановку, чѣмъ послѣ точки, да и не всякая запятая, вообще, требуетъ остановки.

Конечно, знаки препинанія облегчаютъ чтеніе, такъ какъ они указываютъ связь между предложеніями или между членами предложенія, но при выразительномъ чтеніи постоянно приходится или не обращать вниманія на нѣкоторые знаки, или дѣлать „препинанія“ тамъ, гдѣ нѣтъ никакихъ знаковъ. Это происходитъ потому, что *логическая остановка то имѣетъ цѣлью усилить логическое значеніе слова, обратить на него вниманіе слушателя, то даетъ возможность ярче усилить смыслъ предложенія*. Въ первомъ случаѣ остановка *предшествуетъ* словамъ, которыя чтець хочетъ подчеркнуть, во второмъ—ставится *послѣ* тѣхъ словъ, которыя чтецу желательно выдѣлить. Вотъ примѣры:

Въ рѣкѣ бѣжитъ | гремучій валь; |
Въ горахъ || безмолвіе ночное; ||
Казакъ усталый | задремаль,
Склонясь на копѣ стальное. ||
Не спи, казакъ: || во тьмѣ ночной |
Чеченець ходитъ за рѣкой“.

Если этотъ отрывокъ прочесть безъ отмѣченныхъ паузъ, то многое пропадетъ безслѣдно для слушателя: послѣ „бѣжитъ“ остановка помогаетъ живѣе почувствовать образъ, заключающійся въ словахъ „*гремучій валь*“; послѣ „въ горахъ“ подготавливаетъ вниманіе къ воспріятію той картины, на фонѣ которой рисуются фигуры казака и чеченца: передъ „*задремаль*“ логическая остановка нужна потому, что въ этомъ словѣ указывается оплошность казака, которая должна привести его къ гибели; передъ „*чеченець*“ остановка привлечетъ вниманіе слушателя къ тому, что является центромъ чер-

кесской пѣсни. Остальные остановки не нуждаются въ объясненіяхъ.

Въ стихахъ Пушкина:

„И синяго моря обманчивый валь |
Въ часы роковой непогоды, |
И пращъ, | и стрѣла, | и лукавый кинжалъ ||
И падать побѣдителя годы...“

— особенно отчетливую паузу нужно сдѣлать послѣ слова „кинжалъ“, такъ какъ здѣсь она какъ бы замѣняетъ слова: „*есть они*“.

Въ баснѣ „Мартышка и очки“ первые стихи должны имѣть такія остановки:

„Мартышка || въ старости | слаба глазами стала; ||
А у людей она слыхала,
Что это зло | еще не такъ большой руки:— |
Лишь стоитъ | завести очки“.

Мартышка — героиня басни, поэтому послѣ слова „*мартышка*“ и нужно сдѣлать остановку, чтобы сосредоточить вниманіе слушателя: „*въ старости*“ — хотя и мелкая подробность, но она имѣетъ значеніе для развитія разсказа; „*это зло*“ — логическое подлежащее; передъ словами „*завести очки*“ остановка подчеркиваетъ сущность рѣшенія мартышки, которое и поставило ее въ смѣшное положеніе.

Указать точно продолжительность остановки, само собой, невозможно; это должно быть подсказано непосредственнымъ чутьемъ чтеца. Но и здѣсь необходимо соблюдать чувство мѣры и, какъ въ логическихъ удареніяхъ, не допускать рѣзкости.

Кромѣ остановокъ и логическихъ удареній, большое значеніе въ искусствѣ чтенія имѣетъ еще *красочность*. Она даетъ возможность заставить слушателя *пережить, перечувствовать* поэтическое произведеніе. Умѣнье „окрашивать“ чтеніе, конечно, въ значительной степени зависитъ отъ личнаго дарованія чтеца, отъ его способности проникаться думами, чувствами и настроеніями писателя, но, въ сущности, почти у каждаго есть въ распоряженіи такія ноты, которыя являются спутниками грусти, гнѣва, радости, любви и т. п. Пусть у преподавателя нѣтъ таланта придавать тембру голоса тѣ оттѣнки, которые называются въ искус-

Красоч-
ность
чтенія.

ствѣ выразительнаго чтенія золотыми, серебряными, бронзовыми и бархатными. Однако, всякій сумѣетъ дать простѣйшую окраску чтенію произведенія жизнерадостнаго, бодраго или грустнаго, горестнаго. Для этого нужно только внимательно вчитываться въ произведеніе и подмѣчать основныя настроенія, передаваемые въ немъ авторомъ. Положимъ, вы читаете сцену въ кельѣ Чудова монастыря: въ первомъ монологѣ Пимена вы произнесете съ отгѣнкомъ торжественнаго раздумья отрывокъ до словъ: „На старости я сызнова живу“, потомъ внесете ноту легкой печали, естественной въ устахъ старца при воспоминаніяхъ о давно прошедшей молодости, и, наконецъ, въ словахъ: „Но близкоъ день, лампада догараеть“ — въ вашемъ чтеніи послышится какъ бы торопливость, которая обычна у временно забывшаго о своей работѣ. Последнія слова: „Еще одно, последнее сказанье!“ вы скажете тономъ челоуѣка, снова погрузившагося въ свой очередной и важный трудъ.

Въ стихотвореніи А. Толстого „Противъ теченія“ первую строфу надо прочесть съ небольшимъ отгѣнкомъ грусти, но вторую — необходимо уже читать такъ, чтобы въ голосѣ слышался призывъ къ бою. Въ словахъ: „Други, не вѣрьте!“ и „Дружно гребите!“ должна прозвучать страсть, убѣжденность, сила и бодрость. Тѣмъ же настроеніемъ должно быть проникнуто и чтеніе заключительныхъ стиховъ „Клеветникамъ Россіи“:

„Такъ высылайте жь намъ, вити,
Своихъ озлобленныхъ сыновъ:
Есть мѣсто имъ въ поляхъ Россіи,
Среди не чуждыхъ имъ гробовъ“.

Невѣрность окраски губитъ многое въ художественной красотѣ произведенія и вредно отражается на пониманіи его. Представьте, на примѣръ, что чтець произнесетъ спокойно-безразличнымъ голосомъ рѣчь Григорія въ „Борисѣ Годуновѣ“:

„Все тотъ же сонъ! Возможно-ль! Въ третій разъ!
Проклятый сонъ!..“

или прочесть грустно-задумчиво въ стихотвореніи Пушкина „Пиръ Петра Великаго“ хотя бы первую строфу:

„Надъ Неввою рѣзво вьются
Флаги пестрые судовъ;
Звучно съ лодокъ раздаются
Пѣсни дружныя гребцовъ.
Въ царскомъ домѣ пирь веселый;
Рѣчь гостей хмельна, шумна,
И Нева пальбой тяжелой
Далеко потрясена.“

Развѣ при такомъ чтеніи передастся слушателю чувство бурной тревоги въ рѣчи Григорія? развѣ почувствуютъ слушатели картину ярко веселаго праздника великаго государя?

Вотъ почему съ первыхъ же шаговъ обученія выразительному чтенію учитель долженъ обращать вниманіе на интонаціи учениковъ, дѣлать соответствующія замѣчанія и на собственномъ примѣрѣ показывать имъ образецъ той или другой окраски.

Что касается логическихъ удареній и паузъ, то полезно первая отмѣчать въ текстѣ путемъ подчеркиванія, а вторья— путемъ вертикальныхъ черточекъ. Въ противномъ случаѣ ученикамъ трудно будетъ при заучиваніи наизусть не дѣлать въ этомъ отношеніи ошибокъ, а прочно усвоенныя ошибки потомъ удастся исправить только при помощи большихъ усилій.

Для того, чтобы убѣдиться, какъ ученики сами, безъ всякаго содѣйствія учителя, разбираются въ выразительномъ чтеніи, слѣдуетъ время отъ времени предлагать имъ выучить наизусть то, что имъ больше нравится. Этотъ самостоятельный выборъ имѣетъ и другое значеніе: онъ до нѣкоторой степени покажетъ учителю вкусъ учениковъ и порою дастъ поводъ охранить ихъ отъ увлеченія мало художественнымъ матеріаломъ.

Примѣрные уроки объяснительнаго чтенія.

1. „Ласточки“, стих. А. Майкова.

Учитель читаетъ стихотвореніе, ученики слушаютъ его, не смотря въ книгу, чтобы непосредственнѣе подчиниться впечатлѣнію отъ чтенія. Первые три строфы читаются въ пониженныхъ, грустныхъ тонахъ, соответствующихъ осен-

Выборъ
учениками
матеріала
для заучи-
ванія.

нимъ переживаніямъ поэта; четвертая, пятая и шестая до словъ „*Потомъ полетѣли летуны*“ должны быть прочитаны въ нѣсколько повышенномъ, бодромъ тонѣ, съ свѣтлымъ настроеніемъ, такъ какъ здѣсь поэтъ воспоминаетъ о полныхъ жизни картинахъ лѣта; послѣднія двѣ строки шестой строфы и седьмая строфа снова проникнуты глубокой печалью, еще болѣе рѣзкой, чѣмъ вначалѣ, потому что переходъ отъ яркихъ воспоминаній о радостномъ прошломъ къ грустной дѣйствительности всегда чувствуется особенно остро.

Затѣмъ преподаватель переходитъ къ лексическому разбору.—Замѣните слово „*мышко*“ какимъ-нибудь подходящимъ словомъ! Почему кусть настуриій названъ „*огненнымъ*“? Какъ вы понимаете слова: „*меня раздражаетъ*“? Объясните выраженіе: „*солома обвастрилась*“! Скажите вмѣсто „*любо*“ какое-нибудь другое подходящее слово! Почему ласточки называются „*говоруньями*“ и „*летуньями*“? Въ какой „*иной сторонѣ*“ находятся ласточки? Что хочетъ сказать поэтъ словами: „*О если бы крылья и миг!*“?

Когда, такимъ образомъ, объяснены слова, изъ которыхъ одни могутъ быть не всѣмъ понятны (*мышко, раздражаетъ, обвастрилась, любо, иная сторона*), а другія заключаютъ въ себѣ эпитеты, требующіе къ себѣ вниманія,—преподаватель переходитъ къ вопросамъ, которые имѣютъ въ виду содержаніе стихотворенія.—Какое время года описываетъ поэтъ въ стихотвореніи „*Ласточки*“? Изъ чего вы заключаете, что рѣчь идетъ объ осени? Какое чувство вызываетъ въ поэтѣ осень? Что раздражаетъ поэта? Почему? Что воспоминаетъ поэтъ при видѣ пустого гнѣзда? Чего хотѣлось бы поэту? Почему онъ хотѣлъ бы быть вмѣстѣ съ ласточками?

Такъ какъ подобные вопросы не только служатъ для разъясненія содержанія стихотворенія, но и предназначаются для развитія устной рѣчи учащихся, то преподаватель долженъ требовать отъ ученика *полныхъ* и связанныхъ отвѣтовъ.

Послѣ смыслового разбора ученики учатся читать стихотвореніе, при чемъ объясняется, почему нужно поставить удареніе на томъ или другомъ словѣ, почему необходимо мѣстами сдѣлать остановку, перемѣнить тонъ и т. д.

Когда черновая работа окончена, одинъ изъ учениковъ становится передъ классомъ и читаетъ стихотвореніе цѣликомъ. По окончаніи чтенія классъ и учитель дѣлаютъ замѣ-

чанія относительно правильности чтенія и высказывают соображенія по этому поводу.

При этомъ не слѣдуетъ позволять критикѣ переходить въ критиканство: каждое замѣчаніе должно быть обосновано и подтверждено личнымъ примѣромъ. Если ученикъ скажетъ, что его товарищъ прочиталъ съ невѣрнымъ удареніемъ или съ неправильной окраской, то пусть самъ покажетъ, какъ, по его мнѣнію, слѣдовало бы прочесть. То же, само собой, долженъ дѣлать и учитель. Необоснованныя замѣчанія и замѣчанія общаго характера не могутъ имѣть здѣсь мѣста. Въ самомъ дѣлѣ, какую пользу принесетъ такая, напримѣръ, критика: вы прочитали мало выразительно! у васъ было много невѣрныхъ удареній! это мѣсто слѣдовало прочесть медленнѣе, грустнымъ голосомъ! вы немного торопились! и т. п. Если вообще не мѣшаетъ учить „не сказомъ, а показомъ“, то это особенно касается обученія толковому, выразительному чтенію.

Стихотвореніе „Ласточки“ можетъ быть и предметомъ письменнаго пересказа, но, такъ какъ оно предназначается для младшаго возраста, то пересказу должны предшествовать вопросы, которые записываются учителемъ на доскѣ. Ученики сначала устно отвѣчаютъ на отдѣльные вопросы, затѣмъ даютъ устный же связный разсказъ и только потомъ пишутъ. Въ виду того, что лексическій запасъ у учениковъ еще невеликъ и умѣнье пользоваться имъ развито слабо, слѣдуетъ вопросы на первыхъ порахъ редактировать такъ, чтобы они заключали въ себѣ, по возможности, и словарное содержаніе для отвѣтовъ. Это важно также для оцранн орфографіи въ письменной работѣ.

Къ нашему стихотворенію можно было бы поставить слѣдующіе вопросы:

Какое время года описываетъ Майковъ въ стихотвореніи „Ласточки“?

Какое чувство вызываетъ въ поэтѣ осень?

Что раздражаетъ поэта?

Что вспоминаетъ онъ при видѣ пустого гнѣзда ласточекъ?

Чего хотѣлось бы поэту?

Разсказъ могъ бы вылиться приблизительно въ такую форму:

Въ стихотвореніи „Ласточки“ Майковъ описываетъ осень. Осень вызываетъ въ поэта чувство грусти. Поэта раздражаетъ блескъ осенняго солнца, падающіе съ березы листья и трескъ позднихъ кузнечиковъ. При видѣ пустаго гнѣзда ласточекъ поэтъ встопычается, какъ онъ его строили, какъ вывели птенчиковъ и потомъ улетѣли въ теплыя страны. Поэту хотѣлось бы быть вмѣстѣ съ ласточками.

Повторяю, что письменному разсказу долженъ непремѣнно предшествовать тщательно разработанный устный. Нѣкоторые убѣждены, что при подобныхъ условіяхъ нѣтъ мѣста проявленію дѣтской индивидуальности и что лучше предоставлять ученикамъ въ этомъ отношеніи полную самостоятельность. Въ такомъ убѣжденіи, однако, есть большая опасность: неограниченная свобода вредна для выработки литературной рѣчи, хотя бы дѣтской; создается привычка невнимательно и даже неряшливо относиться къ способу выраженія мысли, а объ орфографіи нечего и говорить. Бояться утраты индивидуальности нѣтъ основаній: индивидуальныя особенности всегда скажутся. Что же касается рѣчи, то литературную технику ея ученики могутъ усвоить только путемъ планомѣрныхъ упражненій подъ руководствомъ учителя, а не на дѣтскомъ полусвязномъ лепетѣ. Этотъ лепетъ, можетъ быть, очень привлекателенъ, какъ всякое отраженіе духовной жизни ребенка, но, восторгаясь имъ, мы должны исподволь приобщать дѣтей къ литературному языку. Вѣдь, и предложенный нами примѣрный пересказъ носитъ на себѣ отпечатокъ дѣтской рѣчи, однако онъ отвѣчаетъ простѣйшимъ литературнымъ требованіямъ.

2. „Архіерей и разбойникъ“, Л. Толстого.

Учитель читаетъ разсказъ цѣликомъ, потомъ предлагаетъ раскрыть книги, и ученики читаютъ его по частямъ, при чемъ по прочтеніи каждой части объясняются слова, которыя могутъ быть неполнѣ понятны. Части естественно намѣчаются такія: *первая*—до словъ: „Когда разбойникъ отдохнулъ“, *вторая*—до словъ: „Полицейскіе не отходили“ и *третья*—до конца.

Въ первой части надо остановить вниманіе на словахъ: *послушникъ*, *наобумъ*; во второй — непонятныхъ словъ

совсѣмъ нѣтъ; въ третьей — требуютъ объясненія: *пола, откленаться, уличить, дружка отъ того же подсвѣчника.*

Когда ученики прочтутъ, такимъ образомъ, весь рассказъ, учитель предлагаетъ закрыть книги и при помощи вопросовъ возстановляетъ содержаніе: что сдѣлалъ одинъ разбойникъ? что съ нимъ случилось въ городѣ? куда онъ рѣшилъ укрыться отъ полицейскихъ? какъ онъ отвѣтилъ на вопросъ послушника, что ему нужно? о чемъ спросилъ разбойника архіерей? что отвѣтилъ ему разбойникъ? что архіерей сказалъ на слова разбойника? что сказалъ архіерей разбойнику, когда тотъ отдохнулъ? какъ отнесся разбойникъ къ словамъ архіерея? что тогда сдѣлалъ архіерей? какой проступокъ совершилъ ночью разбойникъ? кому онъ попался по выходѣ изъ архіерейскаго дома? что сдѣлали съ нимъ полицейскіе? о чемъ они спросили архіерея? какъ поступилъ архіерей? что послѣ этого сказалъ разбойникъ полицейскимъ и архіерею?

Когда содержаніе рассказа со всѣми нужными для пониманія его смысла подробностями будетъ учениками усвоено, учитель предлагаетъ пересказать его, а затѣмъ ставитъ вопросы, касающіеся идейной стороны рассказа: почему на угрозу убить архіерей отвѣтилъ разбойнику ласково? почему разбойникъ отказался бросить дурныя дѣла? зачѣмъ архіерей на ночь растворилъ всѣ двери? для чего архіерей принесъ второй подсвѣчникъ и сказалъ полицейскимъ, что онъ оба подарилъ разбойнику? почему послѣ этого разбойникъ заплакалъ, признался полицейскимъ и просилъ архіерея помолиться за него? что хотѣлъ сказать Толстой своимъ рассказомъ?

3. „Няня“, стих. Никитина.

Прочитавши это маленькое стихотвореніе, учитель спрашиваетъ, нѣтъ ли непонятныхъ словъ и выраженій. Хотя дѣти, по всей вѣроятности, скажутъ, что все понятно, однако, не мѣшаетъ предложить имъ для объясненія слѣдующія выраженія: *тянется ко сну; утромъ встанешь, прямо въ садикъ... Рай земной! Пѣсти, говоръ; какъ глянешь на росинки, — самъ не свой!*

Затѣмъ можно перейти къ смысловому разбору. Учитель задаетъ вопросы: о комъ вспоминаетъ авторъ? что дѣ-

лаетъ няня? для чего она обѣщаетъ рассказать ребенку длинную сказку? какъ слушаетъ онъ сказку? каковъ его сонъ подъ говоръ няни? куда онъ идетъ утромъ? на что онъ обращаетъ особенное вниманіе въ саду? какъ онъ себя чувствуетъ? изъ какихъ словъ видно, что онъ чувствуетъ себя хорошо, радостно, весело?

Общая мысль: съ какимъ чувствомъ вспоминаетъ авторъ свое дѣтство?

Послѣ этого кто-нибудь изъ учениковъ, а за нимъ и учитель, рассказываютъ приблизительно такъ: „Помню, няня, бывало, вечеромъ вяжетъ чулокъ, а я играю съ котомъ. Нянь холодно; она проситъ меня дать ей шубейку и, чтобы остановить мои шалости, начинаетъ мнѣ рассказывать длинную сказку. Я внимательно ее слушаю, но потомъ засыпаю сладкимъ сномъ. Утромъ я отправляюсь въ садъ. Тамъ поютъ птички, шумятъ деревья. Я взгляну на росистую траву и отъ радости дѣлаюсь самъ не свой“.

Урокъ заканчивается обученіемъ выразительному чтенію этого стихотворенія.

4. „Былое“, стих. А. Плещеева.

Послѣ чтенія обонхъ отрывковъ („Картины далекаго дѣтства“, „И дѣтскую нашу я вижу...“) учитель говоритъ, что это стихотвореніе называется „Былое“, и спрашиваетъ, какъ можно замѣнить это слово, сказать иначе. Потомъ спрашиваетъ, знаютъ ли они, о какихъ *„бѣлыхъ кувшинчикахъ“* на пруду говоритъ авторъ, почему кусты названы *„цѣпкими“*, какое слово можно сказать вмѣсто *„ствнь“*, почему дубы названы *могучими*, а березы *трепетными*, какъ замѣнить слово *„объять“*, что называется *„кіотомъ“*, какія *„близкія и милыя имена“* называла въ молитвѣ няня.

Затѣмъ идетъ работа, направленная къ усвоенію содержания. Ставятся вопросы: о чемъ вспоминаетъ авторъ? какія картины рисуются въ его памяти? (прудъ съ бѣлыми кувшинчиками; густой лѣсъ около пруда, полный птицъ; тропинка, которая ведетъ отъ лѣса къ пруду; любимый уголокъ въ саду съ дубами и березами; дѣтская съ кіотомъ, передъ которымъ свѣтится лампада; со слезами молящаяся передъ сномъ няня). Если какую-нибудь картину пропу-

скаютъ, учитель читаетъ соотвѣтственный отрывокъ и спрашиваетъ, какъ можно эту картину назвать. Всѣ названія отдѣльныхъ картинъ записываются на доскѣ.

Въ связи съ указаніемъ отдѣльныхъ картинъ учитель задаетъ по поводу ихъ вопросы, которые имѣютъ цѣлью остановить вниманіе учениковъ на нѣкоторыхъ подробностяхъ, напримѣръ: почему уголокъ въ саду былъ любимымъ? отчего няня плакала? почему ребенокъ не могъ понять ея словъ: „прости мнѣ мои прегрѣшенія!“?

Послѣ общаго вопроса: „какимъ чувствомъ проникнуто это стихотвореніе?“ учитель предлагаетъ ученикамъ пересказать стихотвореніе, даетъ самъ образцовый пересказъ и обучаетъ дѣтей выразительному чтенію этого стихотворенія.

Кромѣ „Няни“ и „Былого“, можно еще прочесть „Сказки ключницы Пелагеи“ изъ „Дѣтскихъ годовъ Багрова-внука“, „Игры“ изъ „Дѣтства и отрочества“ и т. д.

Когда прочитано нѣсколько подобныхъ произведеній, можно ихъ объединить при помощи такихъ, напримѣръ, вопросовъ: какіе рассказы и стихотворенія мы прочитали? о какомъ времени своей жизни говорятъ авторы всѣхъ этихъ произведеній? съ какимъ чувствомъ вспоминаютъ они о своихъ дѣтскихъ годахъ? что изъ дѣтскихъ лѣтъ имъ особенно памятно? кого (или что) они въ дѣтствѣ больше любили и почему?

Въ заключеніе можно предложить дѣтямъ подготовить устный рассказъ изъ своей жизни на тему: „Моя няня“ или „Мои игры“ и т. п.

5. „Мартышка и очки“, Крылова.

Если учитель предполагаетъ, что не всѣ ученики поймутъ слово *мартышка*, то передъ чтеніемъ онъ объясняетъ его. Затѣмъ басня прочитывается учителемъ, и начинается лексическій разборъ: *слаба глазами* — какъ это понять? какъ можно сказать иначе вмѣсто словъ: *это зло еще не такъ большой руки?* съ *полдюжины* — сколько это? какая будетъ разница, если сказать *полдюжины* и съ *полдюжины*? какая часть головы называется *темя*? покажите! у Крылова написано къ *темя*, а мы какъ бы сказали? (учитель объясняетъ, по-

чему у Крылова къ *темю*); *на хвостъ нанижетъ*—что это значить? какъ понять слова: „*тьфу пропасть!*“? скажите другое слово вмѣсто *проку!* Какъ понять: *проку на волосъ нтъ въ ния?* Что называется брызгами? Какимъ образомъ могли *засверкать брызги* отъ разбитыхъ очковъ?

Послѣ лексическаго разбора ставятся вопросы по содержанию басни: что случилось съ мартышкой въ старости? о чемъ она слыхала отъ людей? сколько очковъ она себѣ достала? что она дѣлала съ очками? кого она обвинила въ томъ, что очки не дѣйствовали? что она подумала про людей? что сдѣлала мартышка съ очками?

Затѣмъ ученики рассказываютъ басню, а за пересказомъ идетъ бесѣда объ основной мысли ея: кто былъ виноватъ въ томъ, что мартышкѣ очки не помогли? изъ чего видно, что мартышка была сама виновата? почему же она обвинила людей? когда съ людьми можетъ случиться то же, что съ мартышкой? приведите примѣры!

Послѣ этого ученики учатся выразительно читать басню.

6. „Волкъ на псарнѣ“, Крылова.

Передъ чтеніемъ учитель объясняетъ нѣкоторыя отдѣльныя слова, необходимыя для пониманія басни: *овчарня*, *забѣяка*, *сватъ* и *кумъ* (въ народномъ употребленіи), *ловчій*, *натура*, *стая*. Это объясненіе можно провести при помощи такихъ, напримѣръ, вопросовъ: какое помѣщеніе называется *овчарней*? кого называютъ *забѣякой*? когда про человѣка говорятъ: онъ мой *сватъ*? *кумъ*? еще кого народъ называетъ такъ? кого охотники называютъ *ловчимъ*? кто можетъ объяснить выраженіе: у него *натура* добрая? (учитель сообщаетъ, что это слово не русское); объясните слово *стая!* про кого можно сказать *стая*? можно ли сказать: *стая людей*?

Затѣмъ учитель читаетъ. Послѣ чтенія объясняются еще нѣкоторыя слова, которыя могутъ быть неясны: *псы замилсъ*; *ощетанія шерсть*; *приходитъ расчесаться*; *установимъ общій ладъ*; *не дѣлать мировой*.

Когда весь лексическій составъ басни отчетливо усвоенъ, можно перейти къ содержанию: куда задумалъ залѣзть волкъ? въ какое мѣсто онъ попалъ? что случилось на

псарнѣ при появленіи волка? что волкъ сдѣлалъ, увидѣвши собакъ и людей? какую рѣчь сказалъ волкъ? что отвѣтили на слова волка ловчій? почему онъ сказалъ: *ты спишь, а я стою*? что онъ хотѣлъ этимъ выразить? какъ поступилъ ловчій?

Эти вопросы могутъ поставить и ученики. Для этого учитель прочитываетъ соответственное мѣсто и спрашиваетъ учениковъ, о чемъ здѣсь говорится, какой вопросъ можно поставить. Такая работа очень полезна, но она допустима только тогда, когда ученики къ ней подготовлены предшествующими занятіями. Съ этою цѣлью время отъ времени учителю не мѣшаетъ показывать ученикамъ, какъ онъ ставитъ вопросы, и исподволь привлекать классъ къ подобной же работѣ. Для примѣра возьмемъ нашу же басню. Положимъ, она прочитана, и всѣ слова объяснены; учитель читаетъ первыя строки:

Волкъ, ночью, думая залѣзть въ овчарню,
Попалъ на псарню.

Затѣмъ онъ спрашиваетъ: куда задумалъ залѣзть волкъ? куда онъ попалъ? Ученики отвѣчаютъ, учитель записываетъ вопросы на доскѣ и читаетъ дальше, до слова: *пришли съ огнемъ*. Прочитавши это мѣсто, онъ спрашиваетъ: „Какъ коротко сказать, о чемъ я прочелъ?“ Ученики отвѣчаютъ: „Вы прочли о томъ, что сдѣлалось на псарнѣ, когда появился волкъ“.—Какой же вопросъ я могу теперь записать на доскѣ?—Что сдѣлалось на псарнѣ?“

Такимъ или приблизительно такимъ отвѣтомъ учитель можетъ удовольствоваться и записываетъ поставленный вопросъ на доскѣ. Подобнымъ же способомъ онъ поведетъ бесѣду и относительно дальнѣйшаго.—Конечно, для первоначальныхъ упражненій въ этомъ направленіи нужно подбирать наиболѣе легкій и простой матеріалъ.

Послѣ установленія вопросовъ, исчерпывающихъ содержаніе басни, учитель задаетъ еще нѣсколько вопросовъ, касающихся психологической ея стороны: какія чувства испыталъ волкъ, попавши на псарню? а изъ какихъ словъ можно заключить, что онъ былъ золъ? почему ловчій не повѣрилъ обѣщаніямъ волка?

Въ заключеніе учитель объясняетъ историческій смыслъ басни, и урокъ, по обыкновенію, заканчивается обученіемъ выразительному чтенію.

7. „Бородино“, стих. Лермонтова.

Урокъ начинается съ *краткой* бесѣды по вопросамъ: какое сраженіе предшествовало сдачѣ Москвы въ Отечественную войну? когда оно происходило? чѣмъ оно окончилось? каково было его значеніе?

Чтенію стихотворенія предшествуетъ объясненіе нѣкоторыхъ словъ, которыя записываются на доскѣ: *редутъ, картечь, лафетъ, киверъ, булатъ*.

Послѣ чтенія учитель останавливаетъ вниманіе учениковъ еще на нѣкоторыхъ выраженіяхъ: *ушки на макушкѣ; рожденъ былъ хватомъ; уланы съ пестрыми значками, драгуны съ конскими хвостами*.

Затѣмъ слѣдуетъ смысловой разборъ. Вопросы можно поставить такіе: о чемъ спрашиваетъ молодой солдатъ старика? что удивляетъ молодого солдата? почему старый солдатъ прежде всего говоритъ, что его товарищи были богатырями? какъ онъ объясняетъ сдачу Москвы? какъ, по его словамъ, относились старые солдаты къ отступленію нашихъ войскъ? что они говорили? какое чувство они испытали, когда приказано было остановиться для сраженія? чего они ожидали отъ предстоящей битвы? какъ проводили послѣднюю ночь передъ сраженіемъ французы и русскіе? почему они такъ проводили? съ какими словами обратился командиръ къ солдатамъ передъ сраженіемъ? что отвѣчали солдаты? въ какихъ стихахъ описывается бородинскій бой? прочтите! чѣмъ кончился бой? почему старый солдатъ заканчиваетъ свою рѣчь почти тѣми же словами, какими онъ началъ рассказъ о бородинскомъ боѣ?

Въ заключеніе можно предложить ученикамъ отмѣтить въ рѣчи стараго солдата простыя, народныя выраженія.

8. „Горцы“, стих. Пушкина (изъ „Кавказскаго Плънника“).

Спросить учениковъ, кто изъ нихъ читалъ „Кавказскаго Плънника“. Предложить вкратцѣ передать содержаніе. Если никто изъ класса не знаетъ поэмы, рассказать самому.

Предупредить учениковъ, для подготовки ихъ вниманія, что будетъ читаться отрывокъ изъ этой поэмы, для котораго нужно будетъ понимать слѣдующія слова: *длань, лука, пищаль, колчанъ, арканъ, шеломя, бивакъ, станица, чихирь, Бакранъ*. Послѣ объясненія словъ учитель читаетъ. По окончаніи чтенія предлагаетъ ученикамъ озаглавить прочитанное, при чемъ принимаетъ и нѣсколько заглавій, если только эти заглавія будутъ вполнѣ подходящими, напримѣръ: *Быть горцевъ. Характеръ горцевъ. Нравы горцевъ. Горцы* и т. д. Если будутъ даны невѣрные или неточные заголовки, учитель объясняетъ,—по возможности, съ помощью класса,—почему они невѣрны или неточны.

Послѣ этого задается общій вопросъ: какія стороны жизни горцевъ наблюдать плѣнникъ?—Вмѣстѣ съ тѣмъ предлагается прочесть по книгѣ строки, въ которыхъ говорится о томъ, что было предметомъ его наблюденій:

. плѣнникъ наблюдать
Ихъ вѣру, нравы, воспитанье,
Любилъ ихъ жизни простоту,
Гостепріимство, жажду брани,
Движенія вольныхъ быстроту
И легкость ногъ и силу длани“.

Затѣмъ учитель спрашиваетъ, на сколько частей можно раздѣлить стихотвореніе и какъ озаглавить каждую изъ частей. Эта работа сразу же приведетъ къ выводу, какія стороны жизни и характеръ горцевъ описаны Пушкинымъ. Части могутъ быть намѣчены различно: *Занятія горцевъ въ обычное время. Коварство горцевъ. Гостепріимство горцевъ. Праздничныя забавы горцевъ*. Или: *Подготовка горцевъ къ воинскому дѣлу. Оружіе горцевъ. Ихъ кони. Коварство горцевъ...* И т. д. Отвѣты учениковъ полезно для наглядности записывать на доскѣ.

Когда намѣчены отдѣльныя части, можно перейти къ ихъ болѣе подробному разсмотрѣнію: какъ приучается горецъ къ войнѣ? каково его вооруженіе? почему конь—главное богатство горца? въ чемъ проявляется коварство горца? какъ обнаруживаетъ горецъ свое гостепріимство? какія игры устраиваются въ праздники? чѣмъ часто кончаются игры?

Попутно или непосредственно послѣ чтенія учитель останавливается на отдѣльныхъ мѣстахъ, которыя могутъ быть не совсѣмъ ясны ученикамъ, напримѣръ:

„Сѣдой потокъ предъ нимъ шумить:
Онъ въ глубь кипящую несетя,
И путникъ, брошенный ко дну,
Глотаешь мутную волну,
Изнемогая смерти просить
И зрить ее передъ собой..
Но мощный конь—его стрѣлой
На берегъ пѣнистый выносить“.

Или:

„То съ высоты крутыхъ холмовъ
Нетерпѣливыми рядами,
При данномъ знакъ, вдругъ падутъ,
Какъ лани, землю поражаютъ,
Равнину пылью покрываютъ,
И съ дружнымъ топотомъ бѣгутъ“.

Или:

„И въ прахъ летятъ главы рабовъ,
И въ радости младенцы плещутъ“.

Попутно же слѣдуетъ привлечь вниманіе учениковъ къ отдѣльнымъ образнымъ выраженіямъ, напримѣръ: почему шашка горца названа „вѣчной подругой его трудовъ, его досуга“? почему арканъ названъ „летучимъ“? потокъ—„сѣдымъ“? чихирь—„отраднымъ“? Баиранъ—„свѣтлымъ“? стрѣлы—„крылатыми“? какъ объяснить выраженіе: „игры воли празднои“? и т. п.

Въ заключеніе можетъ быть предложено устное или письменное сочиненіе: „Быть и правы горцевъ“ (по Пушкину). Если предлагается письменное сочиненіе, то ему, во всякомъ случаѣ, предпосылается устное.

9. Отрывки изъ романа „Князь Серебряный“, А. Толстого (изъ главы „Сказка“).

Положимъ, учитель взялъ для бесѣды и объяснительнаго чтенія такую тему: „*Дворцовыя увеселенія въ древней Руси*“. Эта тема особенно умѣстна въ тѣхъ учебныхъ заведеніяхъ, гдѣ первыя свѣдѣнія по русской исторіи даются ученикамъ на урокахъ русскаго языка въ связи съ художественнымъ литературнымъ матеріаломъ.

Тема можетъ быть развита по такой программѣ: *Бахари. Домрачеи. Гусельники. Шуты. Скоморохи. Карлы. Комедійное дѣйство. Медвѣжья потѣха (травля, бой, медвѣжья комедія)* ¹⁾.

Учитель сообщаетъ ученикамъ въ существенныхъ чертахъ свѣдѣнія, относящіяся къ данной темѣ, а затѣмъ приступаетъ къ чтенію и разбору гѣхъ художественныхъ произведеній, въ которыхъ изображаются царскія потѣхи. Такъ какъ отрывокъ изъ романа А. Толстого связанъ съ бахарями, то чтенію его предпосылается краткій рассказъ о домрачеяхъ и бахаряхъ, указывается разница между ними, сообщается о склонности Іоанна Грознаго слушать бахарей и т. д. Потомъ учитель читаетъ отрывокъ изъ главы „Сказка“, опуская подробности, имѣющія значеніе для романа, но не для нашей темы.

Начало разсказа представится, такимъ образомъ, въ слѣдующемъ видѣ:

„Иванъ Васильевичъ, утомленный охотою, удалился ранѣе обыкновеннаго въ свою опочивальню. Вскорѣ въ опочивальню вошла старая мамка Онуфревна. „Батюшка“, сказала она, „ты утромъ прислалъ двухъ слѣпыхъ: сказочники они, что ли; ждуть здѣсь въ сѣняхъ“. Царь приказалъ позвать слѣпыхъ. Иконныя лампы слабо освѣщали избу“ и т. д., до словъ: „Перстень вторично откаплялся, выпрямился и началъ нараспѣвъ“.

Всѣ мѣста, гдѣ намекается на то, что слѣпцы-бахари—разбойники, пропускаются.

Послѣ чтенія учителя читаютъ по отрывкамъ ученики. Отрывковъ можно намѣтить четыре: первый заканчивается отвѣтомъ бахарей на привѣтствіе царя, второй—разказомъ о томъ, кто научилъ бахарей пѣсни пѣть и сказки сказывать; третій—до сказки объ Акундинѣ; четвертый—до конца.

При этомъ въ первомъ отрывкѣ выясняются слѣдующія слова и выраженія: *лежанка; пестрые изразцы; муромскіе калашники, вертячіе бобы; по земли ходящій, по воды бродящій; бараній рогомъ коробило.*

¹⁾ Пособіями для такой темы могутъ служить: *Забѣлки. „Домашній бытъ русскихъ царей и царьцѣ“. Фамининъ. „Скоморохи на Руси“. Кутеуловъ. „Великокняжеская и царская охота на Руси“.*

Во второмъ—не мѣшаетъ остановиться на словѣ *оборонитъ* и на народныхъ выраженіяхъ: *дай-ко-се; ишь пусть*.

Въ третьемъ—потребуется объясненій слова: *прибаутка, несущую около себя; пошариваетъ; присказка; почетный столъ; былъ столъ во полустолъ; разнорадь*.

Въ четвертомъ: *посадская сторона; повольница; калитище; перехожее; рѣчи спросныя; суденышко оснащенное; учаль отповѣдь чинить*.

Объясненія словъ и выраженій, какъ уже говорилось выше, должны быть кратки и просты, напримѣръ: *лежанка*—мѣсто для лежанья на русской печи; *муромскіе калашники, вертячие бобы*—шутливая прозвища, даваемая пронырливымъ, хитрымъ людямъ, которые плутоваты, какъ муромскіе торговцы калачами, и увертливы, какъ скользкіе бобы; *по земли ходящихъ, по воды бродящихъ*—повсюду странствующихъ; *бараньямъ рогомъ коробило*—сгибало такъ, какъ согнуть бараній рогъ; *оборонитъ*—защититъ; *дай-ко-се и ишь пусть*—народныя выраженія; *прибаутка, присказка*—шутливая, смѣшная рѣчь, которою обыкновенно начинаютъ сказку (*баять*—сказывать); *несущую около себя*—говорю вздоръ; *пошариваетъ*—поддакиваетъ, на все говоритъ; *такъ; почетный столъ*—почетный столъ, пированіе; *былъ столъ во полустолъ*—въ серединѣ пира; *разнорадь*—во всѣ стороны, и т. д.

Лексическій разборъ подобныхъ отрывковъ даетъ очень много для знакомства съ народною рѣчью: ученики незамѣтно усваиваютъ ее и обогащаютъ, такимъ образомъ, свой словарь.

Послѣ лексическаго разбора идетъ рядъ вопросовъ, касающихся содержанія: какъ встрѣтилъ царь бахарей? чѣмъ привѣтствовали его бахары? кто, по словамъ бахарей, научилъ ихъ пѣсни пѣть и сказки сказывать? какія сказки были извѣстны бахарямъ? какъ они приступили къ сказкѣ? какія сказки рассказывали царю? почему Перстень боялся рассказывать царю про Акундина? почему царь во время рассказа объ Акундинѣ разгнѣвался? что еще предложили рассказать бахары? какіе божественные рассказы они знали?

Отвѣтивши на эти вопросы, ученики уже могутъ передать прочитанное въ связномъ рассказѣ. Послѣ рассказа учитель предлагаетъ опредѣлить, что они узнали изъ про-

читаннаго отрывка о бахаряхъ. Ученики даютъ отвѣтъ въ видѣ слѣдующихъ вопросовъ:

- 1) Какой образъ жизни вели бахари?
- 2) Какими особенностями отличалась рѣчь бахарей?
- 3) Какъ бахари приступали къ сказкѣ?
- 4) Какія сказки знали бахари?
- 5) Какія божественныя повѣсти они рассказывали?

Эти вопросы ставятся при помощи всего класса; учитель даетъ имъ окончательную формулировку, и затѣмъ они записываются на доскѣ и въ тетрадяхъ.

10. „Емшанъ“, стих. А. Майкова.

Это стихотвореніе, какъ и тему „Дворцовыя увеселенія въ древней Руси“, полезно брать предметомъ объяснительнаго чтенія въ связи съ русской исторіей, когда ученикамъ уже извѣстно кое-что о Владимірѣ Мономахѣ.

На одномъ изъ уроковъ, непосредственно предшествующемъ тому, на которомъ предполагается разборъ стихотворенія „Емшанъ“, учитель читаетъ ученикамъ поэтическій лѣтописный рассказъ, изъ котораго Майковъ заимствовалъ содержаніе для своего произведенія (подъ 6709 годомъ въ Ипатьевской лѣтописи). Чтеніе сопровождается образцовымъ литературнымъ переводомъ учителя на современный языкъ.

Напомню общее содержаніе лѣтописнаго рассказа.—Владиміръ Мономахъ наголову разбилъ половцевъ и прогналъ ихъ далеко за предѣлы русской земли. Въ числѣ бѣжавшихъ были два брата, половецкіе ханы Отрокъ и Сырчанъ: они тоже должны были покинуть родныя степи. Отрокъ бѣжалъ въ Обезы, а Сырчанъ скрылся на берегахъ Дона. Когда Владиміръ умеръ, Сырчанъ отправилъ къ брату своего гусяря. „Поди къ брату моему“, сказалъ онъ гусярю, „передай ему, что Владиміръ умеръ, и поэтому пусть онъ вернется въ свою землю. Спой ему пѣсни половецкія! Если же онъ не пожелаетъ вернуться, то дай понюхать ему траву емшанъ“ (одинъ изъ видовъ полыни). Пѣвецъ отправился къ Отроку, но тотъ не согласился вернуться на родину: пѣсни его не тронули. Тогда пѣвецъ далъ Отроку понюхать траву емшанъ. Заплакалъ Отрокъ и сказалъ: „Лучше разстаться съ жизнью на своей землѣ, чѣмъ пользоваться сла-

вой на чужой сторонѣ“. Послѣ этого онъ вернулся въ родныя степи.

Познакомивъ учениковъ съ этимъ лѣтописнымъ разсказомъ, учитель возстановляетъ его содержаніе при помощи такихъ, напримѣръ, вопросовъ: о комъ говорится въ прочитанномъ лѣтописномъ разсказѣ? почему Отрокъ и Сырчанъ бѣжали отъ предѣловъ земли русской? куда они укрылись? при какихъ обстоятельствахъ и какъ Сырчанъ рѣшилъ вернуть брата въ родныя степи? какимъ путемъ онъ задумалъ это сдѣлать? какъ отнесся Отрокъ къ предложенію возвратиться? какое чувство пробудилось въ немъ, когда онъ услышалъ запахъ емпана? изъ чего видно, что въ немъ проснулось заглухшее, было, чувство любви къ родиנѣ?

На слѣдующемъ урокѣ ученики передаютъ лѣтописный разсказъ, а учитель послѣ этого читаетъ стихотвореніе Майкова. Чтенію не мѣшаетъ *предпослать* объясненіе нѣкоторыхъ словъ, которыя записываются на доскѣ: *обаянье, орда, батыръ, полонъ, кумысъ, улусъ, туна, абхазянки, кунакъ*.

Послѣ чтенія этотъ лексическій разборъ нѣсколько дополняется, такъ какъ кое-кому изъ учениковъ могутъ быть непонятны слѣдующія выраженія: *за станомъ станъ, бродили орды кочевья; рѣкой лился кумысъ во всеи улусъ; Сырчанъ въ доискизъ залезъ мелятъ; гулялъ въ степяхъ лишь буйный вътеръ на просторъ; спали цѣпи; на золотъ и серебръ князей онъ чествуетъ подвластныхъ; поетъ о быляхъ половецкихъ*.

Объяснительный разборъ содержанія этого стихотворенія можетъ вылиться въ форму бесѣды, имѣющей въ виду установленіе отдѣльных частей произведенія и психологическій анализъ. Такъ какъ это стихотвореніе обыкновенно прочитывается съ учениками третьяго класса средней школы, то ставить вопросы, касающіеся *последовательности* разсказа не имѣетъ значенія (напримѣръ: о комъ говорится? чѣмъ занимались братья? что постигло ихъ? куда они бѣжали? и т. п.), тѣмъ болѣе, что содержаніе лѣтописнаго разсказа, по нашему плану, уже ими усвоено. Вотъ почему, смысловой разборъ слѣдуетъ прежде всего сосредоточить на вопросахъ: какія части можно намѣтить въ разсказѣ о братьяхъ-ханахъ? Ученики намѣчаютъ, примѣрно, такія части: I. Пиръ половецкихъ хановъ по случаю побѣды надъ русскими. II. Внезапное нападеніе Мономаха. III. Бѣгство хановъ. IV.

Смерть Владиміра. V. Отправленіе пѣвца отъ Сырчана къ Отроку. VI. Пѣвецъ на пиру у Отрока. VII. Рѣшеніе Отрока вернуться на родину.

Эти части устанавливаются самими учениками. Только въ случаѣ затрудненій или ошибокъ учитель предлагаетъ прочесть опредѣленный отрывокъ и задаетъ вопросъ: какъ озаглавить этотъ отрывокъ?

Когда чисто логическая работа закончена, можно перейти къ идейной сторонѣ произведенія, которая также выясняется путемъ бесѣды. Учитель спрашиваетъ: чѣмъ объяснить, что Отрокъ забылъ о родинѣ? какими средствами Сырчанъ задумалъ вернуть брата? почему Сырчанъ надѣялся вернуть его не только извѣстіемъ о смерти Владиміра, но и половецкими пѣснями? почему Сырчанъ вѣрилъ въ силу пучка травы? какое впечатлѣніе произвело на Отрока извѣстіе о смерти Владиміра? какъ подѣйствовали на Отрока родныя пѣсни? зачѣмъ онъ велѣлъ увести пѣвца? какое чувство пробудилось въ немъ, когда онъ понюхалъ ешпанъ? въ какихъ словахъ выражается основная идея стихотворенія?

Въ заключеніе ученикамъ предлагается сравнить лѣтописный рассказъ съ стихотвореніемъ Майкова, опредѣлить черты сходства и объяснить, почему Майковъ внесъ добавленія, нарисовалъ нѣкоторыя картины, отсутствующія въ лѣтописи.

Конечною цѣлью бесѣды является указаніе основной разницы между лѣтописнымъ рассказомъ и стихотвореніемъ, заключающейся въ томъ, что стихотвореніе полно изображенія душевныхъ настроеній, которыя отсутствуютъ въ лѣтописи. Эти душевныя настроенія чувствуются нами и становятся понятными благодаря отдѣльнымъ картинамъ стихотворенія Майкова. Такъ, напримѣръ, изображеніе блеска кавказской жизни Отрока указываетъ на причины, заставившія его забыть родину. Стихи:

„Отрокъ молчитъ, на братниинъ зовъ
Одной усмѣшкой отвѣчаетъ—
И пиръ идетъ, и хоръ рабовъ
Его, что солнце, величаетъ“.

— объясняютъ причины пренебрежительнаго отношенія къ родинѣ отъ смерти Владиміра. Стихи:

„Отрокъ угрюмый принялъ видъ
И, на пѣвца не глядя, знакомъ,
Чтобъ увели его,—ведить
Своимъ послушливымъ кунакамъ“.

—свидѣтельствуя о завязавшейся въ душѣ Отрока борьбѣ между чувствомъ любви къ родинѣ и стремленіемъ сохранить блескъ и славу его настоящей жизни, и т. п.

Стихотвореніе „Емшанъ“ удобно и для пересказа, какъ устнаго, такъ и письменнаго.

11. „Князь Михайло Репнинъ“, стих. А. Толстого.

Урокъ начинается съ бесѣды о характерѣ Іоанна Грознаго, при чемъ учитель особенно отмѣчаетъ, какъ основныя его черты, гнѣвную раздражительность и быстрые переходы отъ гнѣва къ милости, отъ жестокой несправедливости къ раскаянію.

Затѣмъ учитель говоритъ, что онъ прочтетъ стихотвореніе А. Толстого, въ которомъ рѣчь идетъ о Грозномъ и о его бояринѣ, князѣ Репнинѣ.

Для пониманія этого стихотворенія необходимо отчетливо знать смыслъ нѣкоторыхъ встрѣчающихся въ немъ словъ, и потому учитель передъ чтеніемъ объясняетъ ихъ. Вотъ эти слова: *опричники, личина, кравчій, тѣмъ, боянь, машкера.*

Послѣ чтенія учителя разборъ можетъ сосредоточиться на такихъ вопросахъ: о чемъ пѣли на пиру гусляры? почему царю надоѣла ихъ пѣсня? какую забаву онъ придумалъ, чтобы развеселиться? почему князь Репнинъ не поднял кубка? какими словами онъ пытался удержать царя отъ недостойной потѣхи? прочтите эти слова! Кого разумѣетъ Репнинъ подъ *ратью бѣсовскихъ дѣтей*? какое впечатлѣніе произвела на Іоанна рѣчь Репнина? Прочтите слова царя! Какъ царь объясняетъ поступокъ Репнина? изъ какихъ словъ Репнина видно, что онъ выступилъ не только изъ простаго желанія прекословить царю? о какомъ *безстыдномъ гласѣ лести* говоритъ Репнинъ? какое чувство испытываетъ Іоаннъ послѣ убійства вѣрнаго боярина?

Послѣ такого смыслового обзора стихотворенія преподаватель задаетъ нѣсколько общихъ вопросовъ: какія душевныя качества обнаружилъ Репнинъ въ столкновеніи съ ца-

ремь? (прямоту, честность, благородство, смѣлость, самоотверженность, любовь къ родинѣ и т. п.); какія чувства переживалъ Іоаннъ на пиру? (скуку, тоску, безудержный гнѣвъ, укоры совѣсти, раскаяніе).

Если ученики затрудняются отвѣтить или своими отвѣтами не исчерпаютъ всего содержанія, то преподаватель прочитываетъ соотвѣтственное мѣсто и при этомъ ставить нужный вопросъ. Положимъ, на примѣръ, ученики не отмѣтили гнѣва. Въ такомъ случаѣ преподаватель читаетъ:

«Умри же, дерзновенный!» царь вскрикнулъ.
разъярясь...»

—и спрашиваетъ: какое чувство переживалъ царь? И т. п.

Послѣ этого одинъ—два ученика рассказываютъ стихотвореніе, а за ними можетъ дать образчикъ пересказа и самъ учитель. Разказу иногда не мѣшаетъ предпосылать выработку плана, хотя бы въ самыхъ общихъ чертахъ, на примѣръ: *Пиръ Іоанна. Скука царя. Желаніе плясать въ хоро-водѣ. Заявленіе Репнина. Гнѣвъ Грознаго. Убійство. Раскаяніе.*

Планъ вырабатывается учениками, при чемъ преподаватель *не долженъ подгонять его во что бы ни стало подѣ тѣ заголовки, которые онъ самъ намѣтилъ.* Эти заголовки, конечно, надо преподавателю предварительно намѣчать, но они только служатъ общей основой плана и предохраняютъ классъ отъ *безпорядочной* работы, которая будетъ неизбежна при неподготовленности преподавателя. Вообще же слѣдуетъ предоставлять въ этомъ отношеніи ученикамъ нѣкоторую свободу и принимать все, что не противорѣчитъ логикѣ и правиламъ рѣчи.

12. „Василій Шибановъ“, А. Толстого.

Стихотвореніе „Василій Шибановъ“ предназначается для старшаго возраста младшихъ классовъ. Поэтому лексическій разборъ уже не привлечетъ къ себѣ того вниманія, которымъ онъ по справедливости долженъ пользоваться на первыхъ порахъ обученія. Но все-таки кое-что и въ этомъ произведеніи нужно пояснить, на примѣръ: *стремлянный; азнобы* ¹⁾;

¹⁾ Первоначальное значеніе этого слова—*ознобы*, здѣсь—*неприятность, забота.*

окольныхъ собраніе; или мнишишь безсмертныя насъ, въ небытную ересь прельщенныи ¹⁾).

Чтенію стихотворенія нужно предпослать возможно короткую бесѣду о Курбскомъ и Іоаннѣ Грозномъ, которая не должна выходить за предѣлы матеріала, необходимаго для этого стихотворенія. Послѣ чтенія разборъ можетъ быть построенъ такъ: учитель предлагаетъ ученикамъ опредѣлить, въ какихъ картинахъ могло бы быть изображено содержаніе стихотворенія А. Толстого. Ученики могутъ намѣтить слѣдующія картины: *Бѣгство Курбскаго въ Литву. Удивленіе литовцевъ. Курбскій пишетъ письмо царю. Прибытіе Шибанова. Молитва царя. Встрѣча царя съ Шибановымъ. Чтеніе письма. Шибановъ въ застѣнкѣ.* Для развитія воображенія и для приданія отчетливости представленіямъ, связаннымъ съ стихотвореніемъ, полезно спросить учениковъ, что они изобразили бы на каждой картинѣ ²⁾).

Когда, такимъ образомъ, содержаніе вполне будетъ усвоено, можно перейти къ психологическому разбору, который ведется при помощи, на примѣръ, такихъ вопросовъ: какимъ чувствомъ охваченъ Курбскій по приѣздѣ въ Литву? для чего онъ пишетъ царю письмо? о какой чертѣ характера свидѣтельствуется его рѣшеніе послать къ царю Шибанова? какія свойства души обнаружилъ Шибановъ, отправляясь съ письмомъ? каково его отношеніе къ царю и къ своему господину? какія черты характера проявились у Шибанова во время пытокъ? кто выше по своимъ нравственнымъ качествамъ, Курбскій или Шибановъ, и почему? какія черты характера Іоанпа изображены въ стихотвореніи?

¹⁾ *Небытныи* въ старомъ языкѣ значило *недостойныи*. Выраженіе *небытная ересь* можно толковать двояко: 1) *недостойная ересь*, 2) *ересь небытія*. Во второмъ случаѣ слова Курбскаго слѣдуетъ перевести такъ: *или ты считаешь себя безсмертныя насъ, соращенныи въ ересь небытія (за гробомъ)*. Последнее толкованіе правильнѣе.

²⁾ Прибѣгать къ рисованію, которымъ многіе изъ учителей русскаго языка увлекаются, нѣтъ нужды. Съ одной стороны, это заставляетъ терять много времени, съ другой—вредитъ значенію слова вообще. Слово само по себѣ имѣетъ цѣну, и права героиня одного Ибсеновскаго произведенія, которая говоритъ:

„Развѣ человѣку надо видѣть
Глазами все и слышать все ушами?
Какъ будто у души нѣтъ зрѣнья, слуха!“

Кстати замѣчу, что слова царя:

„Да, бояринъ твой правъ,
И нѣтъ ужъ мнѣ жизни отрадной!
Кровь добрыхъ и сильныхъ ногами поправъ,
Я песь недостойный и смрадный!“

слѣдуетъ читать тономъ притворнаго смиренія, гдѣ нота раскаянія все время звучитъ издѣвательствомъ. Такое толкованіе вполнѣ отвѣчаетъ характеру Іоанна, и Толстой, по всей вѣроятности, писалъ эти стихи подъ влияніемъ посланія Грознаго въ Кирилло-Бѣлозерскій монастырь. Во всякомъ случаѣ, на этихъ стихахъ нужно остановить вниманіе учениковъ и, если они не поймутъ изъ самаго чтенія учителя, какъ характеризуютъ Грознаго эти слова, то не мѣшаетъ привести нѣсколько отрывковъ изъ указаннаго посланія.

Въ заключеніе преподаватель спрашиваетъ учениковъ, почему Толстой передалъ содержаніе письма Курбскаго церковно-славянскимъ языкомъ. При этомъ выясняется, что поэты часто прибѣгаютъ къ такому приему, чтобы придать произведенію окраску эпохи. Въ качествѣ примѣра можно привести стихотвореніе Пушкина „Пророкъ“ или „Сцену въ кельѣ Чудова монастыря“. Нужно указать также, что этимъ приемомъ слѣдуетъ пользоваться съ большою осторожностью, что нѣтъ необходимости *всю* рѣчь передавать соотвѣтственно эпохѣ, а достаточно ввести только нѣсколько отдѣльныхъ выраженій и т. п.

Для лучшаго эстетическаго пониманія произведенія А. Толстого полезно прочесть въ подлинникъ нѣсколько отрывковъ изъ переписки Курбскаго съ Грознымъ, подобно тому, какъ при разборѣ „Пророка“ Пушкина не мѣшаетъ ознакомить съ видѣніемъ пророка Исаи.

Относительно примѣрныхъ уроковъ объяснительнаго чтенія нужно замѣтить то же, что было сказано о примѣрныхъ урокахъ грамматики: это — образчики различныхъ типовъ объяснительнаго чтенія. Какъ общая разработка темы, такъ и характеръ вопросовъ могутъ мѣняться въ зависимости отъ возраста и развитія учениковъ. Одна и та же тема можетъ служить предметомъ урока для учениковъ различныхъ

возрастовъ и разнаго развитія, но ходъ урока и отдѣльныя его подробности не могутъ оставаться неизмѣнными. Въ приведенныхъ примѣрныхъ урокахъ принимались во вниманіе различные возрасты, и, какъ изъ общаго характера каждаго урока, такъ и изъ намѣченныхъ вопросовъ, ясно видно, какой возрастъ имѣется въ виду.

Скажемъ еще нѣсколько словъ о редакціи вопросовъ при объяснительномъ чтеніи. Вопросы вообще нужно ставить такъ, чтобы они были ясны, точны, опредѣленны и необходимы. Подсказывающихъ вопросовъ или такихъ, на которые можно отвѣтить только „да“ и „нѣтъ“, не должно быть. Объяснительное чтеніе служить, между прочимъ, для выработки устной литературной рѣчи учащихся, а подобные вопросы для этой цѣли непригодны. Они не приносятъ пользы и въ дѣлѣ усвоенія содержанія произведеній, не имѣютъ значенія и для умственнаго развитія учениковъ. При помощи такихъ вопросовъ можно придать уроку съ внѣшней стороны извѣстную живость, но эта живость будетъ призрачной, нездоровой: при ней будетъ, по преимуществу, говорить самъ учитель, ученики же станутъ отвѣчать односложно, безъ внутренней работы мысли ¹⁾.

¹⁾ Смотри о томъ же на стр. 107.

Методика первоначальныхъ стилистическихъ упражненій.

Стилистическія упражненія.

Дѣленіе стилистическихъ упражненій на устные и письменныя.

Стилистическія занятія имѣютъ цѣлью научить учащихся свободно пользоваться литературною рѣчью какъ устно, такъ и письменною; поэтому стилистическія упражненія бываютъ двухъ видовъ—устныя и письменныя.

Чтобы овладѣть литературною рѣчью, необходимо: 1) обладать болѣе или менѣе значительнымъ запасомъ словъ и представленій; 2) знать и чувствовать характерныя стороны русской фразеологіи и русскаго синтаксиса; 3) имѣть привычку распоряжаться какъ словарнымъ матеріаломъ, такъ и синтаксическими оборотами; 4) развить въ себѣ способность располагать содержаніе рѣчи въ логической послѣдовательности и удерживать въ памяти намѣченную логическую связь.

Привычка особенно важна для устной рѣчи: если умѣюще хорошо говорить большею частью и пишутъ хорошо, то обратное явленіе замѣчается сравнительно рѣже, и сплошь да рядомъ свободно владѣющіе перомъ обнаруживаютъ въ своей устной рѣчи очень крупныя недочеты въ разныхъ отношеніяхъ. Уже это одно указываетъ на необходимость предпосылать письменнымъ стилистическимъ упражненіямъ устныя.

Устные стилистическія упражненія.

Первоначальные навыки къ употребленію устной рѣчи создаются, какъ мы видѣли, на объяснительномъ чтеніи. Здѣсь обогащается словарь учениковъ, здѣсь ученики, отвѣчая на вопросы учителя по содержанію прочитаннаго, пріучаются къ синтаксическимъ построеніямъ, здѣсь, наконецъ, вырабатывается привычка къ болѣе или менѣе сложному разсказу, когда ученики, подготовленные вопросами учителя, приступаютъ къ связной передачѣ прочитаннаго.

Говоря объ этомъ упражненіи, кстати отмѣтимъ неосновательность страха передъ пересказомъ прочитанныхъ произведеній. Нѣкоторые педагоги боятся, что надъ дѣтьми при этихъ упражненіяхъ *будетъ тяготѣть чужая фраза, будутъ навязываться на языкъ чужія слова*; думаютъ, что „при передачѣ „своими словами“ прочитанной статьи ребенокъ долженъ не только *создать* воображеніемъ цѣлый рядъ образовъ, картинъ, но и *удерживать* эти туманныя, быстро ускользающія картины и *всю ихъ послѣдовательность* въ памяти во все время работы“. Не отрицая необходимости обученія дѣтей пересказу прочитаннаго, эти педагоги отводятъ ему второстепенное мѣсто и предлагаютъ начинать не съ подобныхъ „отвлеченныхъ“ словесныхъ работъ, а съ реальныхъ впечатлѣній ¹⁾).

Само собой, если запасъ представленій у ребенка еще очень ничтоженъ, если онъ еще не овладѣлъ *механизмомъ чтенія*, то трудно ожидать отъ него пересказа. Въ это время слѣдуетъ, особенно въ народной школѣ, вести съ учениками бесѣды по поводу классной обстановки, относительно крестьянскихъ работъ, деревенскихъ забавъ, доступныхъ по содержанію картинокъ и т. п. Такія бесѣды приучаютъ къ пользованію простѣйшимъ словарнымъ матеріаломъ и устраняютъ ту робость, которая нерѣдко замѣчается у входящихъ въ начальную школу. Но если механизмъ чтенія усвоенъ, то учитель долженъ какъ можно скорѣе ввести учениковъ въ царство слова. Напомнимъ отмѣченные уже нами стихи поэта:

„Развѣ человѣку надо видѣть
Глазами все и слышать все ушами?
Какъ будто у души нѣтъ зрѣнья, слуха!“

Слово—могучее орудіе: оно не только способно *выразить наши собственныя, пережитыя нами мысли, образы, чувства и настроенія*, но и даетъ намъ возможность *заставить другихъ работать мыслью, чувствомъ и воображеніемъ*. Въ этомъ заключается значеніе слова для всѣхъ возрастовъ. Конечно, для каждаго возраста нужно предлагать и соответствующій

¹⁾ *Ф. П. Борисовъ и П. П. Лавровъ. „Новый путь обученія устному и письменному выраженію мыслей“. Изд. 5. М. 1911.*

литературный материал, нужно такъ объяснять этотъ материалъ, чтобы ребенокъ не *повторялъ малосознательно чужія слова*, нужно, чтобы чужія слова сдѣлались мало-по-малу его словами. Вѣдь, своихъ словъ у ребенка немного и искусственно удерживать его въ кругу этихъ словъ или въ кругу словъ повседнежнаго обихода—нежелательно. Литературное произведеніе тоже своего рода конкретное явленіе и не менѣе заслуживаетъ вниманія, чѣмъ картинка или предметъ.

Вопросъ, слѣдовательно, только въ доступности содержания литературнаго произведенія. Тяготѣніе къ *чужой* фразѣ естественно,—оно было, какъ мы указали, и у великихъ мастеровъ слова въ ихъ дѣтскіе годы. Прочтите, на примѣръ, отрывокъ изъ „Черкесовъ“ Лермонтова:

„На холмахъ маяки блистаютъ:
Тамъ стражи русскіе стоятъ,
Ихъ копыта острѣя блестятъ,
Другъ друга громко окликаютъ:
„Не спи, казакъ, во тьмѣ ночной
Чеченцы ходятъ за рѣкой!“
Но вотъ они стрѣлу пускаютъ,
Вавилась—и падаетъ казакъ
Съ окровавленнаго кургана;
Въ очахъ его смертельный мракъ,
Ему не арѣтъ родного Дона,
Ни милыхъ сердцу, ни семью,—
Онъ жизнь окончилъ здѣсь свою.“

Сравните этотъ отрывокъ съ слѣдующими стихами Пушкина:

„Не спи, казакъ: во тьмѣ ночной
Чеченецъ, ходитъ за рѣкой“.

Или:

„Глухая ночь. Рѣка реветъ;
Могучій токъ его несетъ
Вдоль береговъ уединенныхъ,
Гдѣ на курганахъ возвышенныхъ,
Склонясь на конья, казаки
Глядятъ на темный бѣгъ рѣки—
И мимо нихъ, во мглѣ чернѣя,
Шлыветъ оружіе злодѣя...
Простите, вольныя станицы,
И домъ отцовъ, и тихій Донъ,

Война и красныя дѣвицы!
Къ брегамъ причалилъ тайный врагъ,
Стрѣла выходитъ изъ колчана,
Взвилась—и падаетъ казакъ
Съ окровавленнаго кургана!“

Развѣ въ данномъ случаѣ не тяготѣли надъ 14-лѣтнимъ Термонтовымъ чужія фразы, не навязывались на языкъ чужія слова!

Такимъ образомъ, пересказъ долженъ занять одно изъ первыхъ мѣстъ въ дѣлѣ выработки устной рѣчи учащихся. Но, кромѣ пересказа, существуетъ и много другихъ приемовъ. Изъ нихъ отмѣтимъ, какъ наиболѣе важные, бесѣды по картинамъ и самостоятельные рассказы учениковъ, связанные (или съ литературными образцами, или съ личною жизнью учениковъ.

Картинки, предназначаемыя для бесѣдъ, могутъ быть различнаго типа: или матеріалъ рассказа заключается въ одной картинкѣ, или онъ разбитъ на нѣсколько картинъ. Въ первомъ случаѣ учитель показываетъ картинку дѣтямъ и ставитъ вопросы, совокупность отвѣтовъ на которые отливается въ форму рассказа. Положимъ, для бесѣды взята извѣстная картина А. Ржевской „Веселая минута“. На ней изображена крестьянская изба: маленькій внучекъ пляшетъ съ своимъ дѣдомъ подъ гармонику, на которой играетъ работникъ.

Бесѣды по картинкамъ

Учитель сначала обращаетъ вниманіе на нѣкоторыя частности, которыя потомъ могутъ войти въ рассказъ, напримеръ: въ какое время происходитъ то, что изображено на картинкѣ,—днемъ или вечеромъ? изъ чего видно, что дѣло происходитъ днемъ? кто нарисованъ на картинкѣ? что они дѣлаютъ? что происходило въ избѣ до пляски? какая производилась работа? изъ чего это видно? и т. п.

Когда подготовительная бесѣда закончена, учитель ставитъ вопросы, имѣющіе непосредственное отношеніе къ рассказу: кто жилъ въ крестьянской избѣ? чѣмъ занимался обыкновенно старій дѣдъ? внукъ? работникъ? что однажды послѣ работы сталъ дѣлать работникъ? что онъ игралъ на гармоникѣ? за что принялся подъ звуки гармоники внукъ? что сдѣлалъ дѣдъ, когда увидѣлъ пляшущаго внука? какъ чувствовали себя всѣ обитатели избы?

Послѣ отвѣтовъ на отдѣльные вопросы ученики даютъ связный рассказъ приблизительно въ такомъ видѣ: „Въ крестьянской избѣ жилъ старый дѣдъ съ маленькимъ внукомъ и съ работникомъ. Старый дѣдъ обыкновенно отдыхалъ, внукъ игралъ, а работникъ занимался столярной работой. Однажды послѣ работы работникъ взялъ гармонику и сталъ играть. Онъ игралъ веселую плясовую пѣсню. Внукъ подъ звуки гармоники принялся плясать. Когда дѣдъ увидѣлъ пляшущаго внука, онъ самъ пустился въ плясъ. Всѣ обитатели избы чувствовали себя очень весело“.

Когда предполагается рассказъ по нѣсколькимъ картинкамъ, то учитель показываетъ ихъ дѣтямъ всѣ разомъ, предлагаетъ присмотрѣться къ нимъ и затѣмъ ставить вопросы къ каждой картинкѣ отдѣльно. Бесѣда заканчивается связнымъ рассказомъ.—Вопросы слѣдуетъ записывать на доскѣ.

Самостоя-
тельные
рассказы
учениковъ.

Что касается самостоятельныхъ рассказовъ учениковъ, то они могутъ быть связаны или съ литературными образами или съ личною жизнью учениковъ, съ непосредственными ихъ впечатлѣніями. Положимъ, ученики прочитали и разобрали описаніе зимняго дня,—послѣ этого они могутъ сами описать лѣтній день. Описаніе какого-нибудь животнаго можетъ дать поводъ къ самостоятельному описанію другого, знакомаго дѣтямъ животнаго: за описаніемъ лошади или разсужденіемъ о пользѣ ея, на примѣръ, дается описаніе коровы, собаки или разсужденіе о пользѣ, которую онѣ приносятъ, и т. п.—Въ этихъ упражненіяхъ, которыя, какъ и всѣ вышеуказанныя, могутъ быть и устными и письменными, надо предоставлять дѣтямъ самую широкую самостоятельность.

Богатый матеріалъ для стилистическихъ упражненій, какъ устныхъ, такъ и письменныхъ, даютъ экскурсіи, прогулки, предметные уроки—однимъ словомъ, все, что связано съ непосредственными впечатлѣніями учениковъ. Конечно, и эти упражненія должны сначала вестись подъ руководствомъ учителя, который вырабатываетъ путемъ бесѣды предварительный общій планъ. Вообще самостоятельный рассказъ можетъ предлагаться ученикамъ только тогда, когда они уже нѣсколько понавыкли въ составленіи подобныхъ рассказовъ при помощи учителя.

Для примѣра возьмемъ предметный урокъ, темою котораго является *кофе*. Этотъ урокъ можно дать въ первомъ классѣ средней школы.—Учитель приносить въ классъ таблицы (лучше—въ краскахъ) съ изображеніемъ кофейнаго дерева и отдѣльныхъ его частей, кофейные плоды, а если можно, то и фотографіи, изображающія кофейныя плантаціи. Подготовивши вниманіе учениковъ простыми вопросами о кофе, учитель показываетъ классу таблицу съ изображеніемъ кофейнаго дерева, сообщаетъ, что листья кофейнаго дерева вѣчно-зеленые, что оно цвѣтетъ и даетъ плоды круглый годъ. Затѣмъ дѣти даютъ по таблицѣ описаніе общаго внѣшняго вида кофейнаго дерева и переходятъ къ описанію отдѣльныхъ частей, для чего учитель задаетъ, на примѣръ, такіе вопросы: „Каковы листья кофейнаго дерева по формѣ? (длинные или продолговатые, въ средней части расширяются). Какого они цвѣта? (блестящаго темно-зеленаго). Какъ они растутъ на вѣткахъ? (попарно). Въ какомъ мѣстѣ вѣтки расположены кофейные цвѣты? (у начала листочковъ). Какъ они расположены? (кучками). Какого цвѣта кофейные цвѣты? (бѣлые). Что остается на вѣткахъ, когда листья опадаютъ? (плоды). Посмотрите, что находится внутри плода? (два кофейныхъ боба). Во что одѣтъ кофейный бобъ? (въ очень тонкую шелуху). Какой формы кофейный бобъ? (съ одной стороны выпуклый, съ другой—плоскій). Что вы замѣчаете на плоской сторонѣ кофейнаго боба? (продолговатое углубленіе, бороздку). Какъ кофейные бобы расположены внутри плода? (они лежатъ рядомъ и прилегаютъ другъ къ другу плоскими сторонами)“.

Затѣмъ учитель сообщаетъ, что плоды кофе ярко-краснаго цвѣта, похожи на кизиль, что при созрѣваніи они становятся фіолетовыми, показываетъ на географической картѣ, гдѣ растутъ кофейныя деревья, говоритъ, какой климатъ для нихъ необходимъ, объясняетъ, что называется кофейной плантаціей и т. п. Послѣ краткаго повторенія пройденнаго, учитель переходитъ къ слѣдующей части урока, которая имѣетъ цѣлью выяснитъ приготовленіе, пользу и вредъ кофе. Учитель рассказываетъ, что, когда плоды созрѣваютъ, ихъ снимаютъ и везутъ на особыя кофейныя фабрики, гдѣ изъ плодовъ вылуциваютъ зерна, потомъ эти зерна промываютъ, очищаютъ, сушатъ и отправляютъ на продажу. Далѣе

учитель останавливается на способъ приготовления кофе и выясняетъ его полезныя и вредныя стороны. Вопросы при этомъ могутъ быть поставлены такіе: „Какъ готовятъ кофе? Что замѣчается на днѣ противня или сковороды послѣ жженія кофе?“ Учитель сообщаетъ, что, кромѣ жирныхъ веществъ, въ кофе есть еще вещество *кофеинъ*, который идетъ на лѣкарства, но въ большомъ количествѣ для здоровья вреденъ. Въ очень крѣпкомъ кофе кофеину больше, и потому онъ можетъ причинить вредъ, но слабый кофе отличается питательностью. Урокъ заканчивается рассказомъ учителя о способахъ употребленія кофе въ разныхъ странахъ.

Такой предметный урокъ можетъ быть темой устного и письменнаго связнаго изложенія, для чего учитель выработываетъ планъ по вопросамъ, возстановляющимъ содержание урока. Планъ можетъ быть приблизительно такой: *Кофейное дерево; его внѣшній видъ. Форма листьевъ, ихъ цвѣтъ, расположеніе на вѣткахъ. Цвѣты кофейнаго дерева, ихъ цвѣтъ, расположеніе. Плоды, ихъ цвѣтъ, внутренность. Кофейный бобъ, его одѣяніе, форма, расположеніе внутри плода. Родина кофейнаго дерева. Сборъ кофейныхъ плодовъ. Обработка ихъ на фабрикахъ. Польза и вредъ кофе. Употребленіе кофе въ разныхъ странахъ*¹⁾.

Сначала этотъ планъ передается по частямъ отдѣльными учениками, затѣмъ однимъ—двумя учениками связно, потомъ учитель предлагаетъ свой, образцовый рассказъ, и, наконецъ, ученики могутъ изложить его письменно. Рассказъ учениковъ, примѣрно, долженъ стлиться въ такую форму:

Кофе.

Кофе растетъ на деревьяхъ. Кофейныя деревья вѣчно-зеленыя: они цвѣтутъ и даютъ плоды круглый годъ. Листья кофейнаго дерева продолговатыя, въ серединѣ расширяются. Они блестящаго темно-зеленаго цвѣта, расположены на вѣткахъ попарно. Цвѣты кофейнаго дерева белые. Они расположены кучками у начала листьевъ. Плоды кофейнаго дерева ярко-краснаго цвѣта, похожи

¹⁾ Въмѣсто такого плана можно поставить вопросы, соответствующіе его содержанию: Каковъ внѣшній видъ кофейнаго дерева? Какую форму имѣютъ его листья? и т. п.

на кизиль. Внутри ихъ находятся кофейныя бобы. Кофейный бобъ одѣтъ въ тоненькую шелуху. Съ одной стороны онъ выпуклый, а съ другой—плоскій. Кофейныя бобы лежатъ внутри плода рядомъ и прижимаются другъ къ другу плоскими сторонами. Родина кофейнаго дерева—Африка. Когда плоды кофейнаго дерева созрѣютъ, ихъ собираютъ и везутъ на фабрику. Тамъ вынимаютъ изъ нихъ зерна, которыя потомъ промываются, очищаются и сушатся. Кофе приноситъ пользу и вредъ. Онъ полезенъ потому, что изъ него добываютъ лекарство кофеинъ, а кромѣ того, изъ него готовится вкусный и питательный напитокъ. Но онъ можетъ быть вреденъ, когда его пьютъ очень крѣпкимъ. Не во всѣхъ странахъ кофе готовятъ, какъ у насъ: арабы пьютъ его безъ молока и безъ сахара, а въ Абиссиніи сырыя зерна кофе кипятятъ въ маслѣ съ медомъ.

Хорошимъ упражненіемъ въ цѣляхъ созданія гибкости рѣчи является пересказъ съ измѣненіемъ формы. Напримѣръ, ученики прочитали рассказъ въ первомъ лицѣ, а имъ предлагается передать его въ третьемъ, прямую рѣчь они могутъ обращать въ косвенную и т. п. Такъ, басня „Волкъ на псарнѣ“ можетъ быть передана слѣдующимъ образомъ: „Волкъ думалъ залѣзть въ овчарню, но нечаянно попалъ на псарню. На псарнѣ поднялся переполохъ: псы, почуявши волка, начали лаять и рваться изъ хлѣвовъ, псари закрыли ворота и бросились къ волку съ дубьемъ и ружьями. Волкъ, видя, что ему приходится плохо, вступилъ съ псарями въ переговоры. Онъ увѣрялъ, что пришелъ помириться, предлагалъ заключить дружбу и клялся, что больше не будетъ приносить стадамъ вреда. Но старый ловчій, знавшій хорошо натуру волка, не сталъ его слушать и выпустилъ на него стаю гончихъ“.—Всѣ подобныя рассказы также должны быть первоначально подготовляемы при помощи отдѣльныхъ вопросовъ.

Такъ какъ стилистическія упражненія должны отвѣчать и опредѣленнымъ логическимъ требованіямъ, то на эту сторону также необходимо обращать вниманіе. Конечно, на первыхъ порахъ логическая связь устанавливается путемъ вопросовъ, исчерпывающихъ содержаніе прочитаннаго, но затѣмъ, когда у учениковъ уже выработалось извѣстное чутье въ этомъ направленіи, можно приступить и къ чисто-логическимъ работамъ. Изъ логическихъ упражненій осо-

Пересказъ
съ измѣне-
ніемъ
формы.

Составленіе
оглавленій
и главовъ.

бенно важную роль играют такъ называемые планы и составленіе оглавленій. Планы предполагають дѣленіе читаемыхъ произведеній на главныя и второстепенныя части и могутъ составляться уже учениками второго класса средней школы.

Планы и оглавленія можно выработать двоякимъ образомъ: или ученики сами дѣлятъ читаемое произведение на части и даютъ каждой части соотвѣтственный заголовокъ, или учитель прочитываетъ извѣстную часть произведенія и спрашиваетъ, какъ можно ее озаглавить.

Въ первомъ случаѣ ученики производятъ и аналитическую и синтетическую работу, во второмъ—анализъ дается въ готовомъ видѣ. Послѣдняя работа легче для учениковъ и потому съ нея и нужно начинать. Въ качествѣ подготовки къ этому упражненію можно предлагать ученикамъ придумывать заглавія къ произведенію, прочитанному учителемъ въ классѣ. Такое придумываніе заглавій можетъ имѣть мѣсто даже въ самомъ раннемъ школьномъ возрастѣ.

Возьмемъ нѣсколько примѣровъ. Положимъ, учитель прочиталъ ученикамъ и разобралъ съ ними басню „Волкъ и Журавль“.

Послѣ объяснительнаго чтенія учитель читаетъ эту басню по отрывкамъ и предлагаетъ къ каждому отрывку придумать заглавіе. Заглавія могутъ быть слѣдующія: *Жадность волковъ. Бѣда, приключившаяся съ однимъ волкомъ. Просьба волка о помощи. Помощь со стороны журавля. Требованіе журавлемъ вознагражденія. Отвѣтъ волка.*—Если ученики затрудняются придумать заглавіе, то учитель спрашиваетъ: о чемъ говорится въ прочитанномъ отрывкѣ? Какъ же, слѣдовательно, можно его озаглавить? и т. п.

Къ разсказу Л. Толстого „Акула“ можно было бы поставить такіе заголовки: *Приказъ купиться. Приготовленіе купальни. Плаваніе мальчиковъ въ открытомъ морѣ. Появленіе акулы. Испугъ старика артиллериста. Отправленіе матросовъ на помощь мальчикамъ. Выстрѣлъ въ акулу изъ пушки. Смерть акулы. Спасеніе мальчиковъ.*

Когда аналитическую работу производятъ ученики, то учитель долженъ съ большимъ вниманіемъ слѣдить, чтобы они останавливались только на существенномъ, и, если они ошибаются или пропускаютъ, указывать имъ и выяснять

сдѣланныя ошибки. Положимъ, въ баснѣ „Волкъ и Журавль“ ученики намѣчаютъ первый заголовокъ: „Несчастье съ волкомъ“. Этотъ заголовокъ самъ по себѣ вѣренъ, но ученики пропустили одну существенную мысль, которая заключается въ первыхъ строкахъ басни. Въ такомъ случаѣ учитель прочитываетъ пропущенное мѣсто, предлагаетъ его озаглавить и спрашиваетъ, почему этого нельзя пропустить. Или, положимъ, въ рассказѣ „Акула“ ученики начали съ такого заголовка: „Стоянка корабля на якорѣ“. Учитель выясняетъ, что для основной мысли рассказа это не имѣетъ первостепеннаго значенія, и предлагаетъ подумать, что въ началѣ рассказа самое главное.

Когда ученики пріобрѣли въ этихъ занятіяхъ достаточный навыкъ, можно послѣ объяснительнаго чтенія какого-нибудь произведенія предложить имъ письменно составить оглавленія и притомъ совершенно самостоятельно. Затѣмъ учитель просматриваетъ работы и путемъ разбора устанавливаетъ образцовое оглавленіе. Необходимо только, чтобы учитель, готовясь къ уроку, самъ выработывалъ такіе заголовки; иначе можно не учесть всѣхъ трудностей работы. Если, напримѣръ, учитель попытается поставить заглавія къ рассказу Чехова „Ванька“ и увидитъ, что упражненіе даже для него трудно, то, конечно, онъ не предложитъ рассказа ученикамъ для составленія заголовковъ.

Дѣленіе произведеній на части для выработки плана по своему характеру тѣсно примыкаетъ къ предшествующимъ упражненіямъ. Разница только въ томъ, что сначала произведеніе дѣлится на наиболѣе существенныя въ логическомъ отношеніи части, а затѣмъ въ кругу каждой изъ крупныхъ частей намѣчаются мелкія. Возьмемъ, напримѣръ, стихотвореніе Некрасова „Рубка лѣса“ (изъ поэмы „Саша“). Послѣ объяснительнаго чтенія этого стихотворенія учитель спрашиваетъ, на какія отдѣльныя картины можно разбить это стихотвореніе и какъ назвать каждую изъ нихъ?—Ученики указываютъ три картины: I. Лѣсъ до рубки (жизнь лѣса). II. Рубка лѣса (умираніе лѣса). III. Видъ лѣса послѣ рубки (смерть лѣса). Затѣмъ ученики намѣчаютъ заголовки къ первой картинѣ: *разнообразіе породъ деревьевъ; обиліе птицъ и звѣрей*; ко второй картинѣ: *переломъ среди обитателей лѣса*;

ибель деревьевъ; къ третьей: видъ порубленнаго лѣса при лунномъ свѣтѣ; сравненіе съ полемъ битвы.

Возьмемъ еще описаніе Севильскаго собора, Григоровича. Планъ этого отрывка можетъ быть представленъ въ слѣдующемъ видѣ: I. Общій видъ собора сверху. II. Исторія постройки собора (мечеть арабовъ, превращеніе его въ христіанскую церковь; увлеченіе постройкой; причины прекращенія ея). III. Внутренній видъ собора (общее впечатлѣніе; стрѣльчатые своды; придѣлы и отдѣльныя часовни; скульптурныя изображенія; рѣзба; колонны, карнизы и фронтоны; мозаика и рѣдкія картины; статуи и барельефы; освѣщеніе собора; иконостасъ; хоръ; органы; бронзовый подсвѣчникъ; расходъ воска, масла и вина; количество ежедневныхъ службъ; богатство сокровищъ въ ризницѣ). IV. Невозможность дать подробное описаніе собора.

Для повѣствовательнаго отрывка изъ „Воспоминаній“ Аксакова подъ заглавіемъ „Самоотверженіе матери“ можетъ быть выработанъ такой планъ: I. Отъѣздъ матери изъ Казани (наказъ Евсеичу). II. Извѣстіе о болѣзни сына (письмо Евсеича; впечатлѣніе, произведенное письмомъ на родителей). III. Рѣшеніе матери ѣхать къ сыну. IV. Путешествіе матери (трудность пути; пріѣздъ въ Мурзиху; мольба о помощи; обѣщаніе крестьянъ; ночная молитва матери; переправа черезъ Каму; настроеніе слугъ и матери во время переправы; пріѣздъ въ Шуранъ; предложеніе ста рублей рыбакамъ; отказъ ихъ отъ большаго вознагражденія). V. Пріѣздъ въ Казань.

Такіе планы, упражняя учениковъ въ анализъ и синтезъ, являются для нихъ вмѣстѣ съ тѣмъ какъ бы вѣхами при пересказѣ произведенія. Ученики быстро поймутъ, какое важное значеніе для изложенія мыслей имѣютъ подобныя планы, и будутъ пользоваться ими въ самостоятельной работѣ: при приготовленіи уроковъ, требующихъ связнаго изложенія сложнаго матеріала; при устныхъ и письменныхъ сочиненіяхъ и т. д.

Переводы.

Нѣкоторые педагоги рекомендуютъ въ качествѣ стилистическихъ упражненій переводы съ иностранныхъ языковъ. Буслаевъ придавалъ имъ большое и теоретическое и практическое значеніе. „Сравнительная этимологія и особенно сравнительный синтаксисъ“, говорилъ онъ, „постоянно при-

мѣняется къ переводамъ. Дѣти не только узнаютъ, но и учатся примѣнять къ дѣлу идиотизмы отечественные и строго отличать отъ иностранныхъ. Будетъ великая заслуга учителя словесности, если онъ на переводахъ убѣдитъ своихъ учениковъ въ томъ, что всякое классическое сочиненіе вполне изящно только на своемъ языкѣ, и что никакой переводъ не замѣнитъ подлинника, ибо всякій языкъ выражаетъ впечатлѣніе по своему.“

Несомнѣнно, въ дѣлѣ усовершенствованія стилия переводы очень полезны, но для этого необходимо прежде всего хорошо знать тотъ иностранный языкъ, съ котораго производишь. Поэтому переводы допустимы только въ старшихъ классахъ средней школы, и, кромѣ того, матеріалъ для такихъ переводовъ долженъ быть всегда простъ. Въ младшихъ классахъ переводы не могутъ имѣть мѣста, тѣмъ болѣе, что современная методика преподаванія иностранныхъ языковъ устраняетъ приемъ переводовъ на родной языкъ. Заниматься же чтеніемъ иностранныхъ произведеній и ихъ переводомъ на урокахъ русскаго языка недопустимо.

Но въ младшихъ классахъ нечислимую пользу въ разныхъ отношеніяхъ могли бы принести переводы съ древнерусскаго языка на современный: лѣтопись даетъ цѣлый рядъ отдѣльныхъ рассказовъ, удобныхъ для перевода. На такихъ переводахъ ученики исподволь усвоятъ какъ содержаніе отдѣльныхъ лѣтописныхъ отрывковъ, такъ и древнерусскій языкъ въ его существенныхъ проявленіяхъ.

Само собой, и въ этомъ упражненіи устный переводъ долженъ предшествовать письменному. Вотъ, напримѣръ, какъ можно было бы перевести отрывокъ изъ Лаврентьевской лѣтописи, находящейся подъ 6500 (992) годомъ:

„Когда Владиміръ возвратился съ хорватской войны, пришли печенѣги и стали по ту сторону Сулы. Владиміръ пошелъ противъ нихъ и встрѣтилъ ихъ на рѣкѣ Трубежѣ, на бродѣ, гдѣ теперь находится Переяславль. И сталъ Владиміръ на этой сторонѣ рѣки, а печенѣги на той, при чемъ ни наши не осмѣливались перейти на ту сторону, ни печенѣги на нашу. Тогда пріѣхалъ печенѣжскій князь къ рѣкѣ, вызвалъ Владиміра и сказалъ: „Выпусти ты своего воина, а я своего, и пусть они борются. Если твой побѣдитъ моего, то мы не будемъ воевать три года; если же мой одо-

лѣтъ, то будемъ три года воевать“. И разошлись въ разныя стороны. Владиміръ пришелъ въ свой станъ и послалъ по стану глашатаевъ со словами: „Нѣтъ ли такого воина, который сразился бы съ печенѣгомъ?“ Не нашлось никого. На другой день прибыли печенѣги и привели своего воина, а у нашихъ не оказалось. И началъ тужить Владиміръ и посылать по всему войску. Тогда явился къ князю одинъ старикъ и сказалъ ему: „Князь! я вышелъ на войну съ четьрьмя сыновьями, а меньшей сынъ остался дома. Съ самаго дѣтства не было человѣка, который его одолѣлъ бы. Однажды я его бранилъ, а онъ въ это время мялъ кожу: такъ онъ разсердился на меня и разорвалъ кожу руками“. Князь, услышавъ это, обрадовался и послалъ за нимъ. Привели его къ князю, и князь повѣдалъ ему обо всемъ. Но тотъ сказалъ: „Князь! не знаю, могу ли съ нимъ сразиться. Пусть испытаютъ меня! нѣтъ ли здѣсь большого и сильнаго быка?“ Нашли быка, большого и сильнаго, и велѣлъ князь разъярить его. Приложили къ быку раскаленное желѣзо и пустили на свободу. Когда быкъ бѣжалъ мимо силача, тотъ схватилъ его рукою за бокъ и вырвалъ кожу съ мясомъ, сколько захватила рука. И сказалъ Владиміръ: „Можешь бороться съ печенѣгомъ“. На другое утро пришли печенѣги и начали кричать: „Нашелся ли у васъ боець? нашъ уже готовъ!“ А Владиміръ, между тѣмъ, велѣлъ въ ту ночь своимъ вооружиться, и вотъ выступили оба войска. Печенѣги выпустили своего воина, который былъ огромнаго роста и страшнаго вида. Когда появился воинъ Владиміра, то печенѣжскій богатырь, увидѣвъ его, сталъ смѣяться, такъ какъ тотъ былъ средняго роста. Затѣмъ размѣрили мѣсто между обоими войсками и пустили борцовъ. Схватились они и начали крѣпко стискивать другъ друга. Нашъ сдавилъ печенѣга до смерти и бросилъ на землю. Раздался воинскій кличъ. Печенѣги побѣжали, а русскіе ударили ямъ вслѣдъ и прогнали ихъ. Владиміръ ликовалъ, велѣлъ построить на томъ бродѣ городъ и назвалъ его Переяславлемъ, такъ какъ воина звали Переяславомъ. Владиміръ слѣдалъ этого воина знатнымъ человѣкомъ, такъ же, какъ и его отца, а самъ возвратился въ Кіевъ съ побѣдою и славою великой“.

Простота слога и синтаксическихъ оборотовъ дѣлають

для учениковъ младшихъ классовъ переводъ лѣтописныхъ отрывковъ гораздо болѣе посильнымъ, чѣмъ переводъ иностранныхъ текстовъ.

Въ заключеніе скажемъ нѣсколько словъ о составленіи такъ называемыхъ *дѣловыхъ бумагъ*. Въ американской школѣ это упражненіе распространено довольно широко, а въ настоящее время и у насъ являются проповѣдники подобнаго рода практическихъ работъ. Вотъ, на примѣръ, какіе виды практическихъ письменныхъ занятій намѣчаются въ „Проектѣ народной школы съ шестигодичнымъ курсомъ“, изданномъ московскимъ губернскимъ земствомъ ¹⁾: 1) *веденіе календаря-дневника* съ расширеніемъ его содержанія (температура воздуха въ различное время дня, полуденная температура на солнечной сторонѣ и тѣневой, направленіе вѣтра: вскрытіе и замерзаніе рѣки, озера, пруда и болота, прорастаніе травъ, появленіе листьевъ и начало листопада, появленіе первыхъ цвѣтовъ и т. п.; происшествія изъ школьной жизни; выдающіеся факты и событія изъ жизни даннаго села); 2) *составленіе частныхъ и дѣловыхъ писемъ, записокъ и расписокъ* (формы расписокъ въ полученіи денегъ, доставленныхъ матеріаловъ, товара, удостовѣреній относительно количества исполненной работы, количества отработанныхъ часовъ и дней); 3) *составленіе доверенностей, прошеній* (о выдачѣ удостовѣренія личности, метрическаго свидѣтельства, паспорта и т. п.); 4) *заполненіе почтовыхъ и телеграфныхъ бланковъ*; 5) *письма на все случаи жизни; разсмотрѣніе и составленіе сельскихъ приговоровъ* и т. п.

Составленіе
дѣловыхъ
бумагъ.

Нельзя сказать, чтобы эти упражненія были совершенной новостью для нашей школы: еще въ 40-хъ годахъ существовало теченіе въ ихъ пользу, создавшееся подъ вліяніемъ нѣмецкихъ педагоговъ ²⁾. Правда, тогда имѣлась въ виду средняя школа, но основная идея была та же: научить питомцевъ школы составлять дѣловыя и дружескія письма, объявленія о пропажѣ вещей, квитанціи и т. п.

Вуслаевъ въ книгѣ „О преподаваніи отечественнаго языка“ рѣшительно возсталъ противъ подобныхъ упражне-

1) Выше я уже указывалъ на этотъ проектъ, заслуживающій вообще самаго серьезнаго вниманія.

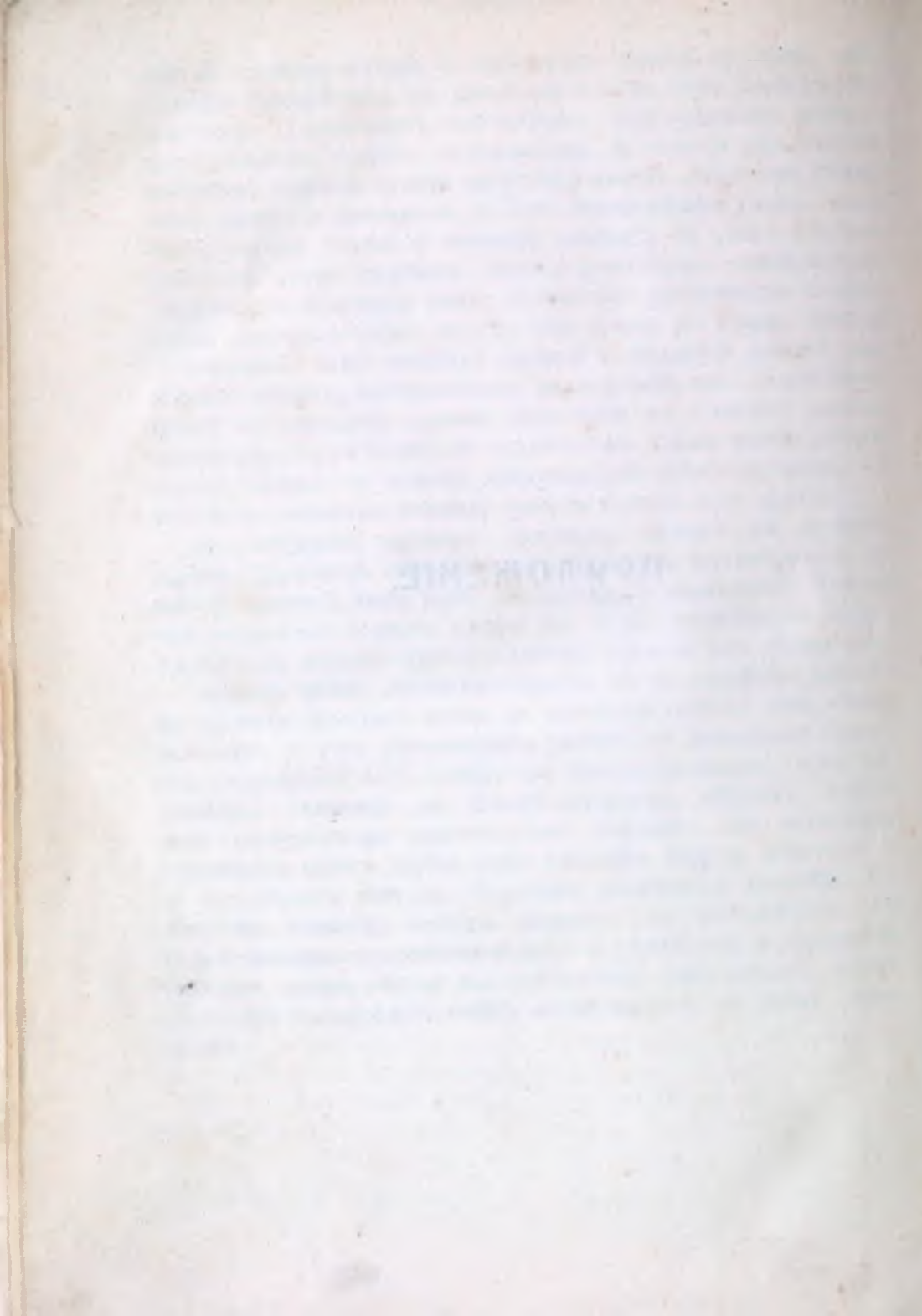
2) Напр., *Луппелъ*: „Grundriss der Aufsatzlehre“, *Фалькманъ*: „Praktische Rhetorik“ и т. д.

ній въ средней школѣ и высказаль, между прочимъ, слѣдующія соображенія, не утратившія и до сихъ поръ своего значенія: 1) исчислить всѣ случаи, при которыхъ необходима дѣловая бумага, невозможно, и всякое руководство въ этомъ смыслѣ будетъ недостаточно; 2) „если уже учить, какъ пишутся квитанціи, то еще необходимѣе учить, какъ составляются счета и счетныя книги“; 3) „если учитель русскаго языка выучилъ своихъ учениковъ основательно обдумывать заданную тему, правильно располагать мысли, точно выражать оныя: то ему уже вовсе не нужно будетъ и намекать, какъ пишутся ярлыки о продажѣ домовъ или наймѣ комнатъ, выставляемые на воротахъ или будкѣ дворника“; 4) „гимназія должна образовать въ ученикѣ *умѣнье, способность*; примѣненіе же остается на удѣлъ самой жизни: школа никакъ не можетъ предупредить всѣхъ случаевъ, въ коихъ понадобится ученику писать о томъ или другомъ“.

Но, возражая противъ дѣловыхъ бумагъ въ средней школѣ, Буслаевъ отчасти допускалъ ихъ возможность въ школѣ низшей, такъ какъ *литературное образованіе лежитъ въ ея средствахъ и цѣли*: нужно же, чтобы окончившіе курсъ въ низшей школѣ сумѣли написать письмо или объявленіе.

Однако, врядъ ли цѣлесообразно вести подобныя занятія на урокахъ русскаго языка въ качествѣ одного изъ обязательныхъ видовъ письменныхъ работъ; въ начальной школѣ эти упражненія еще слишкомъ преждевременны, а въ народномъ училищѣ съ шестигодичнымъ курсомъ лучше дать необходимыя практическія указанія при окончаніи учениками курса: здѣсь такія указанія будутъ понятнѣе и не потребуютъ затраты большого количества времени. Къ тому же указанія могутъ даваться въ зависимости отъ практическихъ потребностей данной мѣстности, а программа русскаго языка, общая для извѣстнаго типа школъ, не въ состояніи предугадать всѣхъ возможностей въ этомъ отношеніи.

ПРИЛОЖЕНІЕ.



Руководящіе вопросы при разборѣ пробныхъ уроковъ.

При разборѣ уроковъ нужно имѣть въ виду: 1) *содержаніе уроковъ, т. е., матеріаль преподаванія*; 2) *пріемы преподаванія, т. е., методическую сторону уроковъ*; 3) *внѣшнія качества уроковъ*.

Каждая изъ указанныхъ сторонъ заключаетъ въ себѣ множество мелочей, которыя перечислить затруднительно. Но необходимо знать хотя бы основные вопросы, связанные съ практикой преподаванія. Вотъ эти вопросы:

I. Относительно матеріала:

1. Не было ли допущено ошибокъ противъ требованія научности преподаванія, т. е., не было ли сообщено ученикамъ ложныхъ понятій, или невѣрныхъ фактовъ, не дѣлались ли неправильные выводы? и т. п.

2. Соотвѣтствовалъ ли матеріаль уроковъ знаніямъ и развитію учениковъ?

II. Относительно методической стороны:

1. Какъ были построены планы уроковъ? не было ли нарушено требованіе послѣдовательности въ веденіи урока, или требованіе отчетливости какъ при веденіи каждаго урока въ отдѣльности, такъ и всѣхъ вмѣстѣ?

2. Были ли построены уроки на основѣ самостоятельности учениковъ? Какими пріемами эта самостоятельность достигалась? не слишкомъ ли много говорилъ самъ учитель? не переходилъ ли урокъ въ лекцію?

3. Какова была катехизація? соотвѣтствовала ли она требованіямъ ясности, точности, содержательности, определенности и необходимости вопросовъ? не было ли вопросовъ подсказывающихъ? давалось ли ученикамъ время для обдумыванія отвѣтовъ? каково было отношеніе къ отвѣтамъ?

учениковъ: не подсказывались ли отвѣты? не перебивались ли отвѣчающіе ученики? не допускались ли безпорядочные хоровые отвѣты? какъ исправлялись невѣрные отвѣты? доводился ли ученикъ до пониманія своей ошибки?

4. Если были затрудненія при веденіи урока, то указать, какія изъ этихъ затрудненій можно было заранее предвидѣть и какъ ихъ можно было заранее обойти? обнаружилъ ли учитель находчивость въ подобныхъ случаяхъ?

III. Относительно внѣшней стороны урока:

1. Голосъ преподавателя (гибкій, звучный, тихій, однотонный, рѣзкій, крикливый и т. п.). Дикція. Темпъ рѣчи.

2. Положеніе преподавателя въ классѣ (неподвижное стояніе или сидѣніе, нервное ходженіе по классу, свободное положеніе, бесѣда съ отдѣльнымъ ученикомъ и т. п.).

3. Общій характеръ работы учителя: медленность, вялость, суетливость, безучастность, живость, бодрость, жизнерадостность.

4. Поведеніе учащихя: если дисциплина нарушалась, то чѣмъ это было вызвано? былъ ли виноватъ самъ преподаватель? какъ онъ относился къ поведенію учащихя и какими приемами устранилъ нарушенія порядка? не обнаружилъ ли несдержанности, раздражительности, отсутствія чуткости и т. п.?