

10 ав  
N 57  
131  
БИБЛИОТЕКА

ДЛЯ

# ВОСПИТАНІЯ

Изданіе Августа Семена.

На чемъ должна основываться наука  
воспитанія? — П. Рѣдкина. — О преподаваніи  
Русскаго языка и Словесности, статья I. — Н. Билевича. О чтеніи,  
статья I. — Ю. Фелькеля.

ОТДѢЛЕНІЕ ВТОРОЕ.

Часть III.

МОСКВА,

Въ Типографіи А. Семена.

1846.

121  
4408

# БИБЛИОТЕКА ДЛѢ ВОСПИТАНІЯ.

X

---

Библиотека для Воспитанія, измѣнивъ редакцію, возобновляется съ 1845 года.

Первая книжка перваго тома вышла при подпискѣ, 1 Октября 1844 года. Остальные томы выдутъ постепенно, въ теченіи 1845 года.

Такимъ образомъ, мы стараемся дать публикѣ возможное ручательство въ томъ, что всѣ 12 книжекъ, или 6 томовъ выдутъ безъ замедленія, въ должный срокъ, т. е. къ Декабрю будущаго 1845 года; для чего и возобновляемъ изданіе заранее, чтобы и на будущее время, имѣть всегда нѣсколько мѣсяцевъ впереди.

1 Библиотека для Воспитанія будетъ состоять изъ 12 книжекъ: 6 для воспитанниковъ, отъ 7 до 8 и болѣе печатныхъ листовъ, и 6 для воспитателей, отъ 3 до 4 листовъ. — Каждая 3 книжки отдѣла для воспитателей составятъ 1 томъ, и такъ все изданіе составитъ подъ конецъ года 8 книжекъ отъ 8 до 9 лис., всеже изданіе за одинъ годъ отъ 70 и до 75 печати. лис.

Подписная цѣна 3 руб. сереб. въ Москвѣ и С. Петербургѣ, и 6 руб. сереб. съ пересылкою въ прочіе города.



57  
131

# БИБЛИОТЕКА

для

## ВОИШТАНІЯ.

ОТДѢЛЕНІЕ ВТОРОЕ.

ЧАСТЬ III.

ГОДЪ ВТОРОЙ.

Изданіе А. СЕМЕНА.

МОСКВА.

ВЪ ТИПОГРАФІИ А. СЕМЕНА.  
1846.

ПЕЧАТАТЬ ПОЗВОЛЯЕТСЯ,

съ тѣмъ, чтобы по отпечатаніи представлено было въ Ценсурный Комитетъ узаконенное число экземпляровъ. Москва, Февраля 10-го дня, 1846 года.

*Ценсоръ Н. Зерновъ.*



96302/40

НА ЧЕМЪ ДОЛЖНА ОСНОВЫВАТЬСЯ

## НАУКА ВОСПИТАНІЯ ?

Это первый, важнѣйшій вопросъ въ Педагогикѣ. Отъ его рѣшенія зависитъ все воспитаніе. Недавно ученый и опытный педагогъ, г-нъ Браубахъ, нынѣ директоръ новой Гиссенской реальной гимназіи, издалъ весьма замѣчательное сочиненіе, исключительно посвященное этому важному предмету, подъ заглавіемъ: *Fundamentallehre de Pädagogik, oder Begründung derselben zu einer strengen Wissenschaft* (Giessen, 1841) Считаю полезнымъ изложить здѣсь вкрат-



цѣ его мысли. Впрочемъ, мое изложеніе самостоятельно: г-нъ Браубахъ писалъ для Германіи, я пишу для Россіи.

Всѣ науки, справедливо замѣчаетъ г-нъ Браубахъ, уже сами по себѣ имѣютъ важное значеніе; но кромѣ такого самостоятельнаго, *теоретическаго* достоинства, онѣ еще могутъ пріобрѣсть и *практическое* значеніе, что называется ихъ пользою. Нѣтъ науки, которой польза была бы очевиднѣе той, какую можетъ доставить Педагогика. Ея благотворное вліяніе на всю жизнь человѣческую признано всѣми мыслящими людьми. Оттого не только педагоги ex professo чувствовали въ себѣ призваніе къ воздѣлыванію этой науки, не только многіе и притомъ даже самые знаменитѣйшіе философы обрабатывали ее, какъ одну изъ важнѣйшихъ отраслей своей системы; но въ ней болѣе или менѣе принимаетъ участіе всякъ, сколько-нибудь понимающій ея значеніе.

Впрочемъ, какъ ни драгоценны многіе труды по части этой науки, какъ ни памятны великія заслуги многихъ педагоговъ, все еще Педагогика далека отъ того относительнаго совершенства, какимъ могутъ похвалиться другія отрасли человѣческаго знанія.

Чего же недостаетъ для ея совершенства? Какъ восполнить этотъ недостатокъ и чрезъ то подвинуть науку воспитанія на высшую ступень ея историческаго развитія?

Педагогикѣ недостаетъ твердой основы. — Найти ее — вотъ первая задача науки.

Чтожь это за основа? Это такое главное теоретическое положеніе или практическое правило, изъ котораго всѣ прочія положенія или правила должны развиваться сами собою, слѣдуя общимъ законамъ логическаго мышленія.

Педагогика, получивъ такую основу, исполнить свое назначеніе; она станетъ наукою въ полномъ смыслѣ этого слова. Всѣ отдѣльныя педагогическія знанія приобрѣтутъ необходимую основательность; всѣ ея педагогическія правила найдутъ для себя высшее оправданіе въ наукѣ; всѣ частныя наблюденія объяснятся; всѣ вопросы разрѣшатся для педагога. Словомъ, тогда Педагогика получитъ такую твердую точку опоры, что ея результаты потеряютъ свою неопредѣленность и сомнительность. Утвержденная на истинныхъ началахъ *основательной* опытности, Педагогика станетъ постоянно возвышаться къ тѣмъ общимъ законамъ, которые владычествуютъ надъ пестрымъ разнообразіемъ преходящихъ явленій, которые разрѣшаютъ кажущіяся противоположности въ единствѣ высшаго понятія.

Эта наука воспитанія не замѣняется тѣмъ, что обыкновенно называется шко-



лою жизни. Жизнь иногда исправляетъ челоуѣка, помогаетъ ему иногда довоспитаться или даже перевоспитаться; — но эта школа большею частію слишкомъ поздняя, да и не всякому посчастливится пройти ее. То же, что собственно называется воспитаніемъ, — и своевременно и не случайно. — Наука воспитанія не замѣняется также и тѣмъ, что называется врожденнымъ тактомъ, или что пріобрѣтено простымъ долговременнымъ навыкомъ. Воспитатель не долженъ полагаться на такихъ ненадежныхъ руководителей. Не всегда оцую, безъ свѣта науки, можно открыть прямую дорогу къ цѣли, да и не всегда послѣдующая жизнь можетъ загладить недостатки перваго воспитанія.

Не смотря на то, большая часть людей считаетъ себя въ правѣ быть воспитателями и наставниками юношества, совсѣмъ почти не зная Педагогики, какъ науки. Зато ихъ педагогическая дѣя-

тельность бываетъ или безсознательна, т. е. не имѣетъ никакого твердаго, точно-опредѣленнаго направленія, или же сама въ себѣ не связна и не послѣдовательна. Если можно что-либо привести въ извиненіе такихъ педагоговъ — самозванцевъ, то развѣ только то, что подъ формою науки воспитанія нерѣдко появляются въ свѣтъ созданія пустой фантазіи или грубаго эмпиризма.

Педагогика, въ истинномъ своемъ значеніи, должна быть вмѣстѣ и наука положительная, опытная, и наука философская, основанная на началахъ разума.

Какъ наука опытная, она не должна быть пустымъ наборомъ глубокомысленно-темныхъ положеній, блистательно-безсмысленныхъ фразъ, мертвыхъ школьныхъ терминовъ, опредѣленій, раздѣленій и т. п. Она должна быть полна живымъ содержаніемъ и доступна, по

образу своєю изложенія, всякому образованному челоуьку. Наука една съ жизнью. Наука только возводитъ все разнообразіе жизни къ единству сознанія, а потому служитъ основою и руководствомъ для практики. Живая, какъ самая жизнь, Педагогика должна возбуждать мышленіе во всякомъ, кто только привыкъ мыслить. Общія ея положенія должны быть не общія мѣста, а такъ сказать, темы для разсужденій. Правда, воспользоваться правилами, излагаемыми въ Педагогикѣ, можетъ вполне только тотъ, кто самъ въ себѣ ихъ снова перемыслить; оцѣнить же ихъ и оправдаетъ только челоуькъ, съ достаточнымъ запасомъ опытныхъ свѣдѣній соединяющій взглядъ всесторонній, глубокий, свѣтлый.

Какъ наука философская, Педагогика не должна быть сборникомъ бессмысленно - повторяемыхъ обычныхъ правилъ, механическихъ подражаній чу-



жимъ примѣрамъ и образцамъ и т. п. Сущность науки состоитъ не въ изложеніи отдѣльныхъ случаевъ, опытовъ, фактовъ, но въ развитіи истинныхъ, общихъ, основныхъ законовъ явленій, въ развитіи мысли, которою дышутъ факты и безъ которой всѣ факты безжизненны, не имѣютъ значенія для мыслящаго человѣка, не существуютъ для духовнаго его сознанія. Наука не есть родъ ручнаго энциклопедическаго словаря, въ которомъ можно было бы прикидывать прямой отвѣтъ на каждый частный вопросъ и тѣмъ удовлетворять свое случайное любопытство. Наука не забавный рассказъ, не остроумная игра представленіями и мыслями, не средство провести время, занять воображеніе, доставить пріятный отдыхъ, возбудить чувствительность или даже чувственность и т. п.; нѣтъ, наука требуетъ строго-последовательнаго мышленія, постояннаго напряженія всѣхъ умственныхъ способ-

ностей, занятія не шуточного, но серьёзнаго, полной къ себѣ преданности, основанной на любви къ истинѣ, на добросовѣстномъ, свободномъ отъ предразсудковъ исканіи того знанія, которое доступно человѣку... Конечно, все наше знаніе основано на опытности, но никто самъ всего не переиспытаетъ, да и въ томъ, что предлагаетъ опытъ, всякъ понимаетъ только то, къ чему самъ въ себѣ имѣетъ смыслъ. Скучный мыслями наблюдатель скользитъ только по поверхности предмета, не проникая въ его глубину. Для него, какъ слѣпаго духовно, свѣтъ науки не существуетъ.

Итакъ, излагающіе Педагогику, какъ науку, должны помнить, что она, сверхъ теоретическаго достоинства, имѣетъ и практическое значеніе; практическіе педагоги не должны забывать, что, для оправданія своего имени, они обязаны изучить Педагогику какъ науку; наконецъ, и тѣ и другіе должны убѣдить-

ся, что, для основательнаго изложенія и изученія Педагогики, необходимо установить верховное начало этой науки.))

Это верховное начало Браубахъ выражаетъ въ видѣ слѣдующаго практическаго правила :

*Воспитывай такъ, чтобъ твой воспитанникъ становился собственнымъ своимъ воспитателемъ.*

Съ перваго взгляда, это правило кажется уже само по себѣ просто и вѣрно, но весьма немногимъ доступна вся его глубина и плодovitость; не вдругъ возможно открыть и развить его; не для всѣхъ очевидна его непреложная истина.

Вотъ почему это правило требуетъ объясненія, оправданія и развитія, что собственно и составляетъ какъ предметъ этой статьи, такъ и задачу всего сочиненія г-на Браубаха.

---



Отличительная природа челоуѣка преимущественно обнаруживается въ томъ, что онъ имѣетъ необходимую потребность въ воспитаніи и въ ученіи, словомъ въ образованіи, и что въ немъ присутствуетъ способность къ образованію. Никакая другая земная тварь не рождается въ такомъ безпомощномъ состояніи, въ какомъ долго пребываетъ челоуѣкъ. Никакое животное не можетъ выучкою взойти на ту ступень бытія, на которую возводится челоуѣкъ посредствомъ истиннаго образованія. Только въ челоуѣчествѣ одно поколѣніе передаетъ другому добытыя познанія. На такихъ свойствахъ челоуѣческой природы, въ которыхъ отражается сущность челоуѣка, его духовная сторона, его нравственное достоинство, основывается наука воспитанія. Слѣд. Педагогика имѣетъ своимъ предметомъ все то, что служить къ возвышенію челоуѣка, посредствомъ воспитанія, на ступень, со-

образную его сущности. Какъ рѣдко объ этомъ помышляютъ родители, воспитатели и наставники! Большею частію воспитаніе состоитъ только въ одной выучкѣ, въ одномъ накопленіи свѣдѣній для какихъ-либо эгоистическихъ, суетныхъ, нерѣдко даже порочныхъ цѣлей! Обыкновенно, образуютъ только голову, а не сердце.

Но для того, чтобы Педагогика стала наукою, необходимо привести всѣ педагогическія познанія въ такую единую и цѣлостную систему, въ которой бы внутренняя связь отдѣльныхъ мыслей выразилась и во внѣшней связи. Истина мыслей, имѣющихъ внутреннюю связь, образуетъ зерно науки, а внѣшняя сообразность ихъ изложенія — его покровъ. Въ соединеніи ихъ заключается идеаль наука. Возможно-совершенное, т. е. условно-оконченное воспитаніе — вотъ цѣль Педагогики! Безъ такой цѣли необходимое требованіе и науки и жизни че-

ловѣческой — стремиться постоянно къ совершенству — не выполняемо.

Знаніе человѣка есть первое предположеніе Педагогики. — Слѣд. всестороннее, полное, основательное и истинное знаніе человѣческой природы, — вотъ что должно составлять первый предметъ изученія со стороны воспитателя и наставника.

Предположивъ себѣ такое знаніе, на немъ Педагогика основываетъ свои общіе законы; а изъ этихъ законовъ, какъ теоретическихъ началъ, выводятся всѣ практическія правила воспитанія. Такъ постепенно Педагогика становится наукою и искусствомъ. Дѣятельность воспитателя и наставника, не основанная на твердыхъ, ясно-сознанныхъ началахъ науки, имѣетъ необходимымъ слѣдствіемъ безпрестанное колебаніе между двумя крайностями. Безъ нихъ не могутъ они дать себѣ яснаго и полнаго отчета ни въ успѣхахъ своихъ, ни въ неудачахъ. Въ такомъ воспитаніи и обученіи не можетъ



быть единства, полноты, основательности и послѣдовательности.

Человѣкъ одаренъ такою свободною волею, которая допускаетъ возможность внѣшняго вліянія со стороны воли другаго человѣка или со стороны природы. Это вліяніе можетъ быть двоякаго рода. Оно можетъ дать человѣческой природѣ или истинное, или ложное направленіе, т.е. согласное или не согласное съ ея предназначеніемъ. Подъ воспитаніемъ, въ истинномъ смыслѣ этого слова, разумѣется такое только вліяніе одного человѣка на другаго, которое, основываясь на истинной природѣ человѣка, ведетъ его къ истинному предназначенію.

Такое воспитаніе совершается совмѣстнымъ вліяніемъ двухъ дѣятелей, называемыхъ, обыкновенно, природою и искусствомъ. Подъ природою разумѣется здѣсь все то, что иначе называется школою жизни, школою свѣта. Воспитаніе же,—какъ искусство, производимое чрезъ



прямое вліяніе одного челоуѣка на другаго, съ сознательнымъ намѣреніемъ развивать въ немъ то, что существенно челоуѣку,—есть воспитаніе въ педагогическомъ смыслѣ этого слова. Такимъ только воспитаніемъ занимается Педагогика; посредствомъ такого только воспитанія челоуѣкъ можетъ развивать свою сущность и выполнять свое предназначеніе. Но челоуѣкъ долженъ быть воспитанъ и наученъ для свѣта; не для того, что иногда называется свѣтомъ, не для злаго, но для добраго въ свѣтъ. Онъ долженъ быть воспитанъ такъ, чтобъ могъ самъ сознать законы, правящіе людьми и міромъ, сколько это доступно челоуѣку. Съ тѣмъ вмѣстѣ, онъ долженъ научиться самостоятельно, добровольно, съ полнымъ смиреніемъ и кротостію, покоряться этимъ законамъ. Его назначеніе — жить между людьми и съ людьми. Въ этомъ положеніи является онъ и какъ челоуѣкъ вообще, и вмѣстѣ

какъ гражданинъ. Педагогика должна имѣть въ виду обѣ эти стороны чело-вѣческой жизни. Она должна образовать и чело-вѣка и гражданина. Какъ часто это забывается при воспитаніи и какія проистекають оттуда пагубныя, иногда ужасныя послѣдствія!

Для единства, необходимаго въ воспита-ніи, необходимо и единство въ наукѣ, которое должно выразиться въ одномъ верховномъ, основномъ ея положеніи, изъ котораго всѣ прочія были бы толь-ко выводами. Главное положеніе Педа-гогики и есть единственная, конечная цѣль воспитанія. Педагоги, обыкновен-но, говорятъ о разныхъ цѣляхъ воспи-танія: одни полагають ее въ счастіи, другіе въ совершенствѣ, третьи въ нравственности и т. п. Правда, каждая изъ этихъ цѣлей имѣетъ свою справед-ливую сторону, но ни одна изъ нихъ не является, въ своей отдѣльности, конеч-

ною цѣлію, общею цѣлію, такъ сказать, всѣхъ частныхъ цѣлей вмѣстѣ.

Въ самомъ дѣлѣ, земное счастье человека заключается не внѣ, а внутри его, — въ его внутреннемъ сознаніи, въ его совѣсти; оно изъ него исходитъ, слѣдовательно есть произведеніе собственной его воли. Совершенство, возможное для человека, никогда не можетъ быть достигаемо внѣшними средствами, а самостоятельною его дѣятельностію: безъ собственнаго стремленія никакое совершенствованіе не возможно. Нравственнымъ не можетъ человека сдѣлать воспитаніе, безъ участія его воли. Воспитывать человека, подавляя въ немъ самостоятельность, не развивая ее постепенно, значитъ противорѣчить своей собственной и общей цѣли воспитанія.

Недостаточность всѣхъ этихъ цѣлей доказывается всего яснѣе тѣмъ, что воспитаніе считаетъ свое дѣло испол-

неннымъ въ то время , когда предположенная цѣль нисколько еще не достигнута ; что воспитаніе оставляетъ воспитанника тогда , когда онъ наиболѣе въ немъ нуждается. Вотъ уже изъ чего видна необходимость принять за начало Педагогика такую общую, высшую цѣль, подъ которую всѣ прочіе подводятся, и чрезъ то теряютъ свою односторонность. Можно выразить эту цѣль въ слѣдующихъ короткихъ словахъ , обращенныхъ къ педагогамъ : старайтесь воспитывать такъ , чтобъ вашъ воспитанникъ не имѣлъ, со временемъ, нужды въ вашемъ воспитаніи , т. е. чтобъ онъ постепенно, все болѣе и болѣе, приобрѣталъ способность быть собственнымъ своимъ воспитателемъ.

Весьма важная и между тѣмъ обыкновенная ошибка воспитателей состоитъ въ томъ, что они держатъ въ совершенной зависимости воспитанника , достигшаго уже извѣстной зрѣлости ; что они



и съ выходящимъ изъ дѣтства, со взрослымъ обращаются все еще какъ съ ребенкомъ, не терпя въ немъ зараждающейся потребности къ самостоятельной дѣятельности, подавляя въ немъ то, въ чемъ собственно и выражается духовная природа челоуѣка. Такъ, обыкновенно, поступаетъ тотъ, кто своего воспитанника оставляетъ въ дѣтствѣ на произволь случая, мелкихъ капризовъ, безграничнаго своеволия, не терпящаго никакого закона, непокорнаго никакому приказанію. Слишкомъ уже поздно замѣчаетъ такой воспитатель, что взрослый челоуѣкъ совсѣмъ не тотъ, какимъ онъ желалъ и надѣялся его видѣть; что теперь уже онъ отвергаетъ его руководство, пренебрегаетъ его совѣтами и наставленіями, между тѣмъ какъ самъ собою еще управляться не въ силахъ. Благоразумный воспитатель тогда предоставляетъ ребенку непринужденную дѣятельность, когда это сообразно съ

истинною цѣлію воспитанія. Съ возрастомъ, съ развитіемъ воспитанника, онъ, все болѣе и болѣе, даетъ ему свободы, приучая его, такимъ образомъ, къ самостоятельности. При такихъ условіяхъ, воля воспитанника всегда будетъ согласна съ волею воспитателя. Истинное воспитаніе находитъ для себя награду въ достиженіи того результата, что взрослый человѣкъ пришелъ въ состояніе самъ собою управляться какъ слѣдуетъ; ложное воспитаніе какъ бы сожалѣетъ о томъ, что взрослый вышелъ уже изъ дѣтства. Воспитатель, съ истиннымъ направленіемъ, воспитываетъ себѣ въ своемъ воспитанникѣ лучшаго друга, а съ ложнымъ — часто злѣйшаго врага.

Воспитать человѣка такъ, чтобъ онъ былъ собственнымъ своимъ воспитателемъ, значитъ дать воли его такое направленіе, которому слѣдуя, воспитанникъ, пріобрѣтаетъ и желаніе и навѣкъ

3 ийти самъ собою по пути, на который вывелъ его воспитатель. Воспитанникъ долженъ перенять на себя свое воспитаніе тогда, когда оно оканчивается уже со стороны воспитателя. Разница между воспитаніемъ, основаннымъ на такомъ истинномъ началѣ, и между его противоположностію, состоитъ преимущественно въ томъ, что, въ первомъ случаѣ, воспитанникъ переходитъ отъ вѣншнаго воспитанія къ внутреннему, отъ зависимаго къ самостоятельному, что и сообщаетъ ему силу найтись во всѣхъ обстоятельствахъ жизни, быть не рабомъ ихъ, но господиномъ; въ послѣднемъ же случаѣ, мѣсто воспитанія заступаетъ вліяніе случайныхъ обстоятельствъ, которыя овладѣвають тѣмъ, кто не приобрѣлъ самостоятельности, характера. Впрочемъ, благоразумный воспитатель не вдругъ бросаетъ въ пучину свѣта своего воспитанника, но снабдивъ прежде всѣми орудіями, которыми онъ си-

лень побѣдить всѣ вліянія, враждебныя истинной цѣли воспитанія.

Начало Педагогики заимствовано не извнѣ, не произвольно, но выводится изъ самой сущности предмета. Предметъ Педагогики — человекъ. Его истинная сущность, или природа, его значеніе какъ человека и гражданина, должны быть раскрыты посредствомъ воспитанія. Раскрытіе этой сущности есть его предназначеніе. Воспитаніе должно поставить человека на дорогу, ведущую его прямо къ истинному предназначенію, по которой онъ долженъ, окончивъ свое воспитаніе, твердо идти во всю жизнь свою.

Если отличать, какъ обыкновенно дѣлается (особенно у Германскихъ педагоговъ), воспитаніе отъ того, что собственно называется ученіемъ, обученіемъ, или наставленіемъ (Unterricht): то и для послѣдняго необходимо принять то же основное начало. Должно



обучать такъ , чтобъ ученикъ могъ , современемъ , стать собственнымъ своимъ учителемъ , т. е. , чтобъ , по окончаніи ученія , онъ могъ самъ продолжать изученіе того , къ чему онъ прежде получилъ надлежащее руководство.

Обученіе наукамъ можетъ быть разсматриваемо съ двухъ сторонъ :

1) Въ отношеніи содержанія сообщаемыхъ наукою свѣдѣній , составляющихъ ея матеріаль , и

2) Въ отношеніи того вліянія , какое наука имѣетъ на развитіе ученика.

Первую цѣль обученія педагоги называютъ матеріальною , а послѣднюю—формальною. Заставьте ребенка твердить на память , для ея упражненія , какіе нибудь стихи , даже на неизвѣстномъ ему языкѣ ,— вы будете имѣть въ виду только одну формальную цѣль ; велите ему выучивать стихи съ тѣмъ , чтобъ онъ вмѣстѣ

усвоивалъ ихъ содержаніе, — ваша цѣль будетъ преимущественно матеріальною, впрочемъ всегда вмѣстѣ и формальною.

Изъ этихъ примѣровъ очевиденъ слѣдующій важный законъ Дидактики, или науки обученія: содержаніе науки производитъ вмѣстѣ и дѣйствіе, слѣдовательно матеріальное обученіе имѣетъ и формальную сторону, напротивъ формальное можетъ не имѣть никакого матеріальнаго достоинства.

Разсматривая обученіе съ формальной стороны, необходимо отличить еще то дѣйствіе, которое есть слѣдствіе внутренней истины сообщаемаго содержанія, отъ того, которое является только слѣдствіемъ самаго способа ученія, или одной только методы. Напр. обученіе чтенію имѣетъ три слѣдствія: 1) матеріальное: ученикъ пріобрѣтаетъ навыкъ къ чтенію; 2) формально — матеріальное: ученикъ не только научается сосредоточивать свое вниманіе на одинъ и тотъ

же предметъ, но вмѣстѣ и дѣлать разныя соображенія своимъ разсудкомъ и 3) формальное: ученикъ пытается упражнять высшую мыслительную способность.

Прилагая верховное начало Дидактики къ разнымъ видамъ обученія, мы можемъ выразить его такимъ образомъ:

1) *Для формальной цѣли*: обученіе должно быть таково, чтобъ ученикъ пріобрѣлъ надлежащее направленіе и возможность самъ идти впередъ, когда время ученія уже окончится.

2) *Для матеріальной цѣли*: ученіе должно быть таково, чтобы сообщаемыя знанія развивались какъ-бы сами собой; чтобы въ томъ, что сообщено, лежали начала или сѣмена для дальнѣйшаго самостоятельнаго изученія предмета.

Всѣ науки раздѣляются, обыкновенно, на положительныя, или историческія въ обширномъ смыслѣ, и на философскія. Для предупрежденія всякихъ недо-

разумѣній, лучше сказать, что всякая наука можетъ быть разсматриваема съ положительной или съ философской точки зрѣнія.

Верховное начало Дидактики, применяемое къ этимъ направлениямъ, должно быть выражено такъ:

1) *Для философскаго направленія:*

а) *Въ отношеніи формальномъ:* учи такъ, чтобы мыслящая дѣятельность ученика пріобрѣла такой навыкъ и получила такое направленіе которые бы дали ему возможность дальнѣйшаго самостоятельнаго развитія своего мышленія.

б) *Въ отношеніи матеріальномъ:* учи такъ, чтобы въ сообщенныхъ тобою положеніяхъ заключались сѣмена или основы дальнѣйшаго развитія.

2) *Для положительнаго направленія:*

а) *Въ отношеніи формальномъ:* учи такъ, чтобы память ученика безпрестанно



была укрѣпляема, и чтобы онъ пріобрѣлъ вмѣстѣ способность, сообразно данному направленію, добавлять къ переданному запасу познаній свѣдѣнія, добытыя имъ самостоятельною дѣятельностію.

В) *Въ отношеніи матеріальномъ*: изложи факты такъ, чтобы въ нихъ заключались сѣмена дальнѣйшаго развитія; чтобъ ученикъ могъ потомъ самъ расширять и восполнять кругъ своихъ познаній, и чтобы такимъ образомъ ему легко было бы вновь-пріобрѣтаемыя познанія соединять съ тѣмъ, что ему прежде сообщено, вносить ихъ въ составъ накопленнаго имъ запаса свѣдѣній.

Воспитаніе и обученіе пребываютъ въ необходимомъ между собою единствѣ; не смотря на свои отличія, онѣ оказываютъ взаимное воздѣйствіе; поэтому воспитаніе должно быть поучительнымъ, наставительнымъ, а обученіе, такъ сказать, воспитательнымъ, назидательнымъ.

Воспитаніе дѣйствуетъ, конечно, преимущественно на сердце, т. е. на внутреннее чувствованіе, и на волю, а ученіе—на умъ. Но воспитаніе не можетъ быть безъ ученія, а ученіе уже само по себѣ есть воспитаніе. Воспитаніе сопровождается всегда пріученіемъ, и имѣетъ ближайшею цѣлю, слѣдствіемъ навыкъ, а конечною— нравственное развитіе. Навыкъ есть только слѣдствіе постояннаго упражненія. Имъ пріобрѣтается привычка; добрая привычка возвышаетъ, злая— унижаетъ человѣческое достоинство. Воспитаніе старается, сперва даже посредствомъ принужденія, о томъ, чтобы человѣкъ навыкъ къ добру, дабы мало по малу добрая привычка обратилась въ его природу, дабы впослѣдствіи онъ могъ, наконецъ, съ полнымъ сознаніемъ и съ непринужденною волею, поступать сообразно нравственному достоинству человѣка.

Въ самомъ дѣлѣ, человѣкъ всегда почти чувствуетъ такъ, какъ мыслить,

и хотеть, какъ мыслить и чувствуетъ. Мысли имѣютъ вліяніе на чувствованія, чувствованія — на умъ, и то и другое вмѣстѣ — на волю. Но первыя представленія, первыя мысли въ ребенкѣ исходятъ изъ чувствованій; потомъ, когда воспитаніе подѣйствуетъ на чувствованія, оно, чрезъ представленія и чрезъ мышленіе, можетъ измѣнить чувствованія. Слѣд. ученіе должно исходить изъ воспитанія, а не на оборотъ. Начало воспитанія должно перейти въ начало ученія, точно такъ, какъ чувствованіе должно быть возвышено до мышленія. Вотъ почему навыкъ долженъ предшествовать сознательной нравственной дѣятельности. Чего ребенокъ дѣлать не любитъ, но сообразно цѣли воспитанія, долженъ дѣлать, къ тому его сперва надо пріохотить, даже принудить. Такое вынужденное дѣяніе до тѣхъ поръ должно повторяться, пока ребенокъ не пріучится самъ

дѣлать то, къ чему его прежде принуждали. Приобрѣвши такой навѣкъ, онъ станетъ добровольно дѣлать то, что прежде дѣлалъ принужденно. Потомъ, онъ начнетъ самъ сознавать причину, почему его къ тому принуждали и пріучали. Эта причина должна быть сообразна съ цѣлію воспитанія, съ природою и предназначеніемъ человѣка, съ его развитіемъ какъ человѣка и гражданина, съ его нравственнымъ достоинствомъ, съ физическимъ, умственнымъ и нравственнымъ его благомъ. Такъ навѣкъ возвышается въ человѣкѣ до такой дѣятельности, которая основывается на сознаніи высочайшаго блага.

Выше сказано, что воспитаніе должно быть наставительнымъ, а ученіе-воспитательнымъ. Наставительнымъ воспитаніе является тогда, когда оно имѣетъ въ виду не только навѣкъ, но въ самомъ навѣкѣ даетъ воспитаннику руководство, какъ онъ долженъ располагать свою



дѣятельность, соотвѣтственно требованію разума и воли, разсудительно, разумно, самостоятельно, свободно. Иначе навѣкъ будетъ только выучкою, дрессурою, подобно тому, какъ пріучаютъ животныхъ. Съ другой стороны, ученіе тогда будетъ воспитательнымъ, когда не только имъ сообщаются матеріальныя познанія, но когда въ самомъ сообщеніи и чрезъ его посредство становится ученикъ способнымъ двигаться самъ собою въ области мышленія и знанія. Иначе ученикъ похожъ будетъ на такой запасный магазинъ скупца, въ которомъ сокровища лежатъ въ безпорядкѣ и безъ всякаго употребленія.

Цѣль воспитанія, въ отдѣльности отъ ученія, состоитъ въ томъ, чтобы воспитанника сдѣлать такимъ, какимъ намѣренъ его сдѣлать воспитатель.

Поэтому главное правило воспитанія: Дѣлай все, чрезъ что воспитанникъ станетъ тѣмъ, чѣмъ ты хочешь, чтобъ онъ былъ.

Надежнѣйшее къ тому средство — безусловная власть со стороны воспитателя и слѣпое повиновеніе со стороны воспитанника.

Цѣль наставительнаго воспитанія — возбудить ученика къ тому, чтобъ онъ самостоятельно могъ воспитаться, а потому главное здѣсь правило: дѣлай все, что чловѣку придаетъ охоту и желаніе воспитаться. Главное къ тому средство: самосознаніе и свободное господство надъ самимъ собою со стороны воспитанника.

Цѣль ученія, въ отдѣльности отъ воспитанія, — расширить кругъ познаній ученика и обогатить его ими. Главное правило ученія: дѣлай все, чрезъ что можетъ расшириться кругъ познаній ученика и обогатиться запасъ его свѣдѣній. Главное къ тому средство — сообщеніе такихъ познаній. Наконецъ, цѣль наставительнаго ученія — укрѣпить и возвысить, посредствомъ упражненія и дѣятельности, познавательную способность ученика. Главное здѣсь пра-

вило: дѣлай все, чрезъ что сила познавательной способности увеличивается. Главное къ тому средство—возбужденіе подвижности мышленія.

Всѣ эти цѣли, правила и средства должны быть употребляемы при воспитаніи, но не во всякое время, не во всякомъ возрастѣ, вообще не во всякомъ положеніи воспитанника или ученика. Напр. самостоятельность, твердость воли, характера въ человѣкѣ, можетъ быть и въ дурномъ, низкомъ, зломъ, и въ хорошемъ, высокомъ, благородномъ, добромъ. Если воспитатель замѣтитъ, что въ воспитанникѣ характеръ развивается ко злу, то онъ долженъ сломить эту злую твердость, это упрямство и т. п., когда еще не слишкомъ поздно; на мѣсто упрямства во злѣ, воспитатель долженъ поставить твердость въ добрѣ, развивая ее постепенно. Твердость воли сама по себѣ безразлична, ни зла, ни добра. Но такъ какъ воспитаніе должно имѣть

цѣлью развитіе нравственнаго достоинства въ человѣкѣ, то твердость должна, посредствомъ воспитанія, всегда быть направляема къ одному только добру. Не то унижаетъ человѣка, что сдѣлано насиліе его порочной твердости, но то, что эта твердость порочна.

Наконецъ, укажемъ на взаимное отношеніе воспитанія и ученія, по ихъ дѣйствию на различныя способности человѣка.

Ученіе оказываетъ свое вліяніе

1) на память, и ведетъ къ знанію того, что сообщается извнѣ. Въ этомъ заключается содержаніе, предметъ, матеріаль для мышленія. Такимъ образомъ ученіе дѣйствуетъ

2) на мышленіе, и ведетъ къ самосознанію. Это самосознаніе образуется или въ умѣ, дѣйствующемъ *пассивно*, такъ что мысли суть только разрѣшенныя чувствованія, или въ умѣ, дѣйствующемъ



щемъ *активно*, такъ что мысли не обосновываются никакими чувствованіями. Такимъ образомъ, ученіе дѣйствуетъ на чувствованія и волю ученика посредствомъ знанія: ибо чувствованія и воля способны къ образованію, и это образованіе совершается, и должно совершаться, посредствомъ мышленія.

Воспитаніе оказываетъ свое вліяніе

1) на дѣятельность, и ведетъ къ такому поведенію воспитанника, какое отъ него требуется со стороны воспитателя. Затѣмъ, при такой дѣятельности, въ воспитанникѣ развивается мало по малу практическое чувствованіе и воля. Тогда воспитаніе дѣйствуетъ

2) на чувствованіе и волю, которыя постепенно ведутъ къ самомышленію. Развитіе, посредствомъ дѣятельности, есть также дѣло воспитанія. Такимъ образомъ, наконецъ, воспитаніе дѣйствуетъ

3) на мышленіе воспитанника.

Изъ всего вышесказаннаго видно, что воспитаніе и ученіе состоятъ между собою въ единеніи. Въ самомъ дѣлѣ, для выраженія этихъ понятій вмѣстѣ существуетъ даже особое слово. Воспитаніе и ученіе вмѣстѣ мы обыкновенно называемъ образованіемъ.

Это образованіе должно быть всеобщее, т. е. не только въ томъ смыслѣ, что оно должно простирается на всѣхъ людей, но и въ томъ, что оно обнимаетъ всего человѣка, т. е. всѣ его природныя наклонности и способности, но съ тѣмъ, чтобъ ихъ очистить отъ всего злаго и направить только къ тому высочайшему добру, въ которомъ заключается предназначеніе человѣка. Главная задача образованія состоитъ слѣд. въ томъ, чтобъ изучить природу человѣка и его предназначеніе; чтобы всякое уклоненіе отъ прямого пути, ведущаго къ этому предназначенію, устранить въ самомъ началѣ и чтобы заблудшаго опять

вывести на прямую дорогу, употребляя надлежащія къ тому средства.

Образовать всего человѣка значитъ, слѣдовательно, развить въ немъ всю природу его такъ, чтобъ она могла достигнуть своего назначенія, развить въ немъ не только тѣлесныя, но и духовныя способности, его чувствованія, склонности, пожеланія, его волю, его мышленіе, словомъ, — все въ немъ, соотвѣтственно нравственному достоинству человѣческой природы.

Впрочемъ, подъ всеобщностию образованія не должно разумѣть того, что будто бы каждому человѣку должно давать одно и то же образованіе и одинаковымъ образомъ. Хотя природа каждаго человѣка имѣетъ много общаго съ прочими людьми, но еще болѣе она имѣетъ особенностей. При образованіи должно обращать вниманіе на то и на другое. Каждый человѣкъ долженъ получить

общее образованіе, сообразное общему достоинству человѣка и гражданина, и особенное, условливаемое внутреннимъ и внѣшнимъ его призваніемъ, т. е. особенными его наклонностями, способностями и дарованіями, и особеннымъ его положеніемъ въ обществѣ. Поэтому образованіе каждаго человѣка должно быть тройко:

1) \Общечеловѣческое образованіе, или образованіе человѣка какъ человѣка, т. е. образованіе, общее ему съ прочими людьми, имѣющее своею цѣлью достиженіе для всѣхъ людей одного и того же предназначенія, посредствомъ развитія въ немъ чело-вѣчности, называемой, обыкновенно, гуманитетомъ.

2) \Общее гражданское образованіе, или образованіе человѣка какъ гражда-нина, имѣющее цѣлю достиженіе одно-го и того же предназначенія для всѣхъ гражданъ всѣхъ обществъ безъ разли-



чія, или же для всѣхъ гражданъ одного только опредѣленнаго общества.

3) Образованіе частное, или спеціальное, т. е. образованіе для той особенной дѣятельности, которая опредѣляется особеннымъ и внутреннимъ и вѣншнимъ призваніемъ челоуѣка, слѣд. приготовленіе его къ такому призванію, какъ къ особенному его предназначенію.

Всѣ эти виды образованія должны состоять между собою въ единствѣ. Вообще все образованіе должно быть, какъ обыкновенно говорятъ, гармоническое. Впрочемъ, слово гармонія есть звукъ весьма неопредѣленный. Конечно, никакое образованіе не должно давать челоуѣку различныхъ направленій, иначе челоуѣкъ станетъ существомъ, находящимся съ самимъ собою въ разладѣ, въ противорѣчій. Если образовывающій челоуѣка старается дать ему одно направленіе, то непременно это направленіе будетъ въ немъ владычествовать

надъ всѣми прочими, потому что стремленіе къ единству не есть только отвлеченное требованіе ума, но и выражается во всемъ существѣ человѣческомъ, во всей его природѣ. Когда всѣ многоразличныя направленія подчинены одному, надъ ними господствующему, тогда неминуемо образованіе получить единство, соотвѣтственное единству человеческой природы. Тогда только можно сказать, что дѣйствительно существуетъ гармонія между различными направленіями человеческой природы; что образованіе развило человѣка гармонически. Но самое свойство этой гармоніи можетъ быть различно. Такъ ложное образованіе можетъ поставить эгоизмъ, себялюбіе владычествующимъ направленіемъ въ человѣкѣ. Такъ кротость, смиреніе, признаніе человеческой слабости, вѣрующее и уповающее въ благодать Божію, должно быть господствующимъ направленіемъ въ образованіи по нача-

ламъ христіанства. И въ томъ и другомъ случаѣ можно говорить о гармоніи, но такъ, что злое гармонируетъ только со злымъ, а доброе съ добрымъ. Гармонія злаго, можно сказать, разрушается гармонією добраго, а потому гармоніи въ зломъ быть не можетъ: зло есть отрицаніе гармоніи, дисгармонія. Такъ злая гармонія необходимо переходитъ въ дисгармонію, потому что только одно добро, одна истина пребываетъ вѣчно въ гармоніи съ собою. Только одна благая гармонія есть истинная гармонія.

Иногда, требуя единства въ образованіи, говорятъ, что всѣ силы человѣческой природы должны быть между собою въ равновѣсіи. Слово «равновѣсіе» должно понимать также въ истинномъ его значеніи, какъ и слово «гармонія». Равновѣсіе вообще тогда бываетъ въ силахъ человѣческихъ, когда одна какая-нибудь сила подчиняетъ себѣ всѣ другія, напр., сила воображенія подчи-



няетъ себѣ разсудокъ, волю, и проч. Истинное образованіе должно стремиться къ истинному же равновѣсію силъ. Такъ умъ долженъ владычествовать надъ всѣми силами природы человѣческой, умъ, просвѣтленный нравственностію, осѣненный религіею.

Этимъ разрѣшаются всѣ подобные вопросы: что должно болѣе образовать: умъ, или чувствованіе, или волю, голову, или сердце?—Болѣе ли надобно воспитывать, или учить.—Что лучше въ человѣкѣ: чувствованіе, или воля, или мышленіе?—Съ чѣмъ должны сообразоваться воля и дѣятельность человека: съ чувствованіемъ ли его или съ мышленіемъ?—Дабы устранить мнимую трудность разрѣшенія этихъ вопросовъ, надо вспомнить то, что выше сказано о значеніи воспитанія, ученія и образованія; не должно забывать, что ученіе есть только другая сторона воспитанія, воспитаніе—только другая сторона уче-



нія ; что ученіе должно быть вмѣстѣ воспитаніемъ, а воспитаніе должно быть ученіемъ ; что, наконецъ, образованіе есть ученіе и воспитаніе въ ихъ единствѣ. Въ наше время обращаютъ, къ сожалѣнію, особенное вниманіе только на ученіе и притомъ такъ, что это ученіе нельзя назвать вполнѣ воспитательнымъ. Изъ видимыхъ пагубныхъ послѣдствій такого явленія многіе выводятъ заключеніе, что не надо слишкомъ образовывать голову, слишкомъ много учить, потому, что излишнее, говорятъ, умственное образованіе вредно для нравственности, для религіознаго чувствованія, излишнее развитіе головы вредно сердцу. Вотъ почему въ наше время многіе требуютъ, прямо или косвенно, отъ Педагогика, чтобъ она нашла надлежащую мѣрку для умственного образованія : чтобъ она опредѣлила, до чего должно оно простираться, дабы голова не была образована на счетъ сердца. Такой мѣрки

никакая Педагогика найти не можетъ , но только потому, что искать ей нечего. Если ученіе будетъ вполнѣ воспитательнымъ , а воспитаніе вполнѣ поучительнымъ, то о такой мѣркѣ и помину быть не можетъ, или, пожалуй, въ этомъ самомъ взаимномъ отношеніи между воспитаніемъ и ученіемъ , въ этомъ ихъ единствѣ, или въ этомъ единствѣ образованія и заключается та мѣрка, тотъ философскій камень Педагогики, котораго она ищетъ не внѣ , а внутри себя самой. Такая истинная Педагогика признаетъ то чувствованіе, которое не выдерживаетъ пробы истиннаго мышленія, за слабое, негодное чувствованіе ; и наоборотъ, то мышленіе слабо, скудно, ложно , которое уклоняется отъ истиннаго чувствованія. Въ чувствованія не должно быть превращено все мышленіе, равно какъ и мышленіемъ не должно подавлять всѣхъ чувствованій. Напротивъ, обѣ силы — чувствованіе и мы-

шленіе , — сердце и голова , — должны быть непрерывно укрѣпляемы; при чемъ неусыпно надо наблюдать за ихъ направлеіемъ, сообщая имъ такое направленіе къ высочайшему благу, которое бы владычествовало надъ всѣми прочими направлеіями. Это направленіе состоитъ въ сохраненіи въ человѣкѣ образа и подобія Божія, что и составляетъ высочайшее призваніе человѣка вообще.

Въ предыдущемъ заключается также отвѣтъ еще на одинъ, довольно обыкновенный вопросъ : что должно въ жизни человѣка владычествовать : тѣло надъ духомъ или духъ надъ тѣломъ? Въ наше время, обыкновенно, отвѣчаютъ: и то и другое должно развиваться гармонически. Но я сказалъ, что такая гармонія иногда есть пустой звукъ безъ значенія, не заключаая въ себѣ никакого определеннаго понятія, или иногда являясь безразличнымъ по своему содержанию. Истинная гармонія, какъ

какъ мы видѣли, не только состоитъ въ томъ, чтобы не было противорѣчія между различными направленіями образованія; не только въ томъ, чтобъ одно, какое бы то, впрочемъ, ни было направленіе господствовало надъ всѣми прочими; но чтобы всегда истинное, благое, высочайшее направленіе подчиняло себѣ всѣ низайшія. Въ такомъ смыслѣ принимая гармонію, мы должны сказать, что духъ есть высшее въ человѣкѣ, какъ существа, носящаго образъ и подобіе Божіе, и что тѣло должно потому подчиняться духу, какъ своему владыкѣ. Но и тѣло имѣетъ свои права, какъ сосудъ духа, отъ котораго потому человѣкъ отрекаться не долженъ. Человѣкъ есть единство духа и тѣла, а потому истинное образованіе должно развивать и духъ его и тѣло въ ихъ единствѣ, словомъ, развивать всего человѣка для полной человѣчности.

П. Рѣдкинъ.



О

# ПРЕПОДАВАНІИ РУССКАГО ЯЗЫКА

И

## СЛОВЕСНОСТИ.

---

### СТРАНИЦЕ I.

Изученіе отечественнаго языка, конечно, составляетъ первое, необходимое условіе всякаго образованія, и научить правиламъ того языка, на которомъ мы впервые произнесли слово наше, не трудно; можно довести ученика до того, что онъ будетъ писать правильно, гладко, повидимому даже хорошо на родномъ ему языкѣ, но этого не довольно. Человѣкъ долженъ мыслить, разсуждать и умѣть выразить всѣ мысли (понимаю — правильно). Эти три

условія разумнаго существованія его онъ обязанъ выполнить и въ дѣтствѣ, и въ юности, и въ возрастѣ мужества.

Если слово есть выраженіе духа чело-  
вѣка, то и сфера изученія Словесно-  
сти можетъ ограничиться этими тремя  
требованіями. Начнемъ же съ перваго.  
Что же значитъ научить ребенка *мыс-*  
*лить*? Развить въ немъ дѣятельность  
его духа, вселить въ него сознаніе съ  
ранней поры, что онъ существо мысля-  
щее. Съ перваго урока азбуки требуй-  
те отъ ребенка, чтобъ онъ думалъ; на-  
блюдайте, чтобы буквы и слова, имъ  
произносимыя, были не однимъ зву-  
комъ, но выраженіемъ его понятливо-  
сти. Этимъ вы приучите его думать о  
томъ, что у него передъ глазами, и  
обдумывать то, что онъ хочетъ сказать.

Научивши ребенка читать, не давай-  
те ему безъ разбора книгъ, какую ни  
попало; излишнее развлеченіе вредитъ  
уму ребенка; онъ не успеетъ остано-

виться на одной мысли, какъ уже передъ нимъ открывается рядъ новыхъ — и всѣ онѣ требуютъ объясненій. Дайте ему самую простую исторію или, еще лучше, понятную для него біографію — и ему будетъ по силамъ. О сказкахъ я думаю по своему: ихъ можно давать дѣтямъ, вопервыхъ, не часто, вовторыхъ — съ строгимъ выборомъ; я бы желалъ знать, къ чему ведетъ чтеніе сказокъ въ такомъ родѣ, какія у насъ издаются десятками къ Новому году и къ Пасхѣ? Уродливое воображеніе создаетъ сказку, въ которой трудно найти смыслъ уму зрѣлому — и вотъ, ради этой причины, сверху надписывается «сказка для дѣтей.» Я и оригинальныя сказки Гримовъ, нашего Одоевскаго и нѣкоторыя изъ Французскихъ допустилъ бы только какъ забаву въ чтеніи, какъ отдыхъ послѣ труда. Только Кампе, Парлей и имъ подобные писатели умѣли угадать, какое чтеніе полезно для ребенка.

Но чтеніемъ не научите мыслить правильно. Это прямо дѣло изученія отечественнаго языка. Никому, конечно, не придетъ въ голову, что я думаю оспаривать это право у другихъ наукъ. Каждый знаетъ, какъ способствуетъ этому Математика, и какъ необходимо размышленіе въ ученіи языковъ иностранныхъ, преимущественно древнихъ, гдѣ, при каждомъ построеніи фразы, требуется отъ ученика и соображеніе и обдуманность; не говорю уже объ Исторіи, гдѣ наиболѣе учителю видна степень развитія понятій его ученика. Но я хочу сказать, что изученіемъ отечественнаго языка начинается первое развитіе мыслящей способности ребенка: въ его урокахъ совершается первый актъ мышленія дитяти. Укажемъ же, какимъ образомъ.

Ученіе языка отечественнаго начиналось, обыкновенно, у насъ Грамматикою; въ послѣднее время, опытность



преподавателей ввела предварительныя занятія въ классахъ Начальной Грамматики—и этимъ занятіемъ дали названіе «Умственныхъ Упражненій»; одни вели эти занятія или по Списовымъ *Denkübungen* или по Вурстовому *Sprach- und Denklehre*, нѣкоторые по Гугелю, а иные, Богъ знаетъ, по какому руководству. Для избѣжанія подводныхъ камней, неизбѣжныхъ въ каждомъ нововведеніи, мелькнула замѣчательная брошюрка г-на Буслаева «О начальномъ преподаваніи Русскаго языка». Думаю, что по ней, какъ по маяку, выбрались многіе, неопытные еще преподаватели изъ труднаго своего плаванія на прямой путь.

Не выставляя себя опытнымъ педагогомъ, я желаю только подѣлиться моими мыслями и наблюденіями съ тѣми, кто сколько-нибудь сочувствуетъ намъ въ дѣлѣ образованія юношества, и потому постараюсь объяснить методу, много разъ употребляемую мною въ

маленькихъ классахъ ; потомъ , изложу свои мысли о преподаваніи языка въ среднихъ и Словесности Русской въ высшихъ классахъ .

## І. Преподаваніе Русскаго языка въ низшихъ классахъ .

Съ дѣтьми , приготовленными , обыкновенно , по своему дома , съ дѣтьми , вступающими въ самый младшій классъ нашихъ заведеній , безъ всякаго рѣшительно навыка размышлять , большею частію безъ навыка хорошо читать и сколько нибудь писать , я полагаю ,— всего полезнѣе начнать первые уроки чтеніемъ самыхъ легкихъ басенъ Крылова (\*). Прочитанное долж-

(\*) Къ числу легкихъ я отношу слѣдующія : Ворона и Лисица , Волкъ и Журавль , Левъ на ловль , Прохожіе , Волкъ и Лисица , Заяць на ловль , Лисица и Виноградъ , Гребень , Муравей ,

но быть объяснено по содержанию, т. е. что за мысль заключается въ баснѣ; потомъ, каждое слово басни, взятое порознь, должно быть переведено, такъ сказать, на дѣтскій, доступный этому возрасту языкъ, безъ чего читанное не будетъ понятно,—и, наконецъ, басня вся должна быть раздѣлена на полныя, отдѣльныя мысли, или предложенія. Вотъ рамка первыхъ уроковъ,—уроковъ, въ которыхъ ученики знакомятся слухомъ съ произношеніемъ, глазами съ начертаніемъ и мыслию съ выраженіемъ, или значеніемъ словъ.

Начало сдѣлано; идите дальше. Выбравъ одну изъ басенъ, повторите въ ней полныя мысли, останавливая вниманіе ученика на каждой. Когда вы убѣдились, что содержаніе басни поня-

Кукушка и Орелъ, Обезьяна и Зеркало, Осель и Мужикъ, Очки и Мартышка, Паукъ и Пчела, Пчела и Мухи, Любопытный, Скворецъ, Стрекоза и Муравей, Собака и Лошадь, Кошка и Соловей.

то, что всѣ слова въ ней знакомы, полныя мысли отдѣлены: тогда можно приступить къ объясненію этихъ отдѣльныхъ, полныхъ мыслей (предложеній). Въ каждомъ предложеніи мы говоримъ о *чемъ-нибудь* и *что-нибудь*. Тò, о *чемъ* мы говоримъ (или даже думаемъ) есть *предметъ*, т. е. или вещь, или наше понятіе, а тò, что *что-нибудь* сказываетъ о предметъ, должно быть его *бытіе* или *качество*.

Объясните ему, послѣ этого, что такое *предметъ*, что *бытіе* и что *качество*. Если онъ понялъ васъ, онъ безъ труда укажетъ вамъ, во всѣхъ отдѣльныхъ мысляхъ (предложеніяхъ), предметъ, бытіе и качество; но не спѣшите этимъ, а заставьте его сдѣлать разборъ не одной, а нѣсколькихъ басенъ такимъ образомъ.

Когда это усвоено ученикомъ, начинайте съ нимъ подробнѣйшія объясненія. Вопервыхъ, — о предметахъ. Различіе



ихъ по способу пониманія (чувственные и умственные), различіе по происхожденію (естественные и искусственные) и раздѣленіе естественныхъ на 3 класса, или царства, а искусственныхъ по употребленію. Всѣ эти, повидимому, мелочи ведутъ нечувствительно ребенка къ развитію его мышленія, — и взгляните, что за работа предстоить его уму, когда онъ долженъ вамъ одно и то же слово, названіе предмета объяснить со всѣми вышесказанными различіями. Эти упражненія можно развивать еще болѣе и далѣе, напр. объяснивъ ученику о пониманіи предметовъ нашими чувствами, давайте ему задачи: «указать, какими чувствами можетъ быть узнанъ такой или другой предметъ, или какіе предметы могутъ быть узнаваемы тѣмъ или другимъ чувствомъ?»

Послѣ статьи о предметахъ, переходите къ *бытію*. Заставьте ученика повторить всѣ названія бытія, имъ преж-

де отысканныя, и начинайте объясненіе бытія. (Оно, какъ понятіе главное послѣ предмета, должно предшествовать качеству; этимъ самымъ вы покажете ученику важность и значеніе глагола въ каждой мысли, или предложеніи).

При объясненіи бытія, укажите ученику, что оно выражается въ дѣйствіи, состояніи и положеніи; покажите различіе одного вида бытія отъ другаго; заставьте его понять, и повторите это въ отысканныхъ словахъ *бытія*, и, потомъ, дайте ученику задачи на приписываніе различныхъ видовъ бытія къ даннымъ предметамъ. Вотъ другая ступень работы или дѣятельности для дѣтскаго ума!

Переходя къ объясненію *качества*, покажите разницу между качествомъ и свойствомъ предмета; объясните качества, чувствомъ узнаваемые и постигаемые только умомъ, и подкрѣпите всѣ эти объясненія примѣрами, а по-

томъ, заставьте сдѣлать нѣсколько задачъ, приписывая къ даннымъ предметамъ приличныя качества, какъ чувственные, такъ и умственные.

Хотите ли бѣльшей работы для вашего ученика, дайте ему задачи: «приискать къ предмету, по данному ему бытію, приличное качество, и наоборотъ, по свойству предмета, найти приличное бытіе.»—Подобныя упражненія не только развиваютъ способность мышленія, но удивительно приучаютъ умъ къ правильному мышленію — и вотъ та ступень дѣятельности ума, откуда приобрѣтается привычка выражать свои понятія отчетливо, опредѣлительно.

Изъ объясненія бытія и качества естественно проистекаетъ объясненіе *отвлеченныхъ понятій*. Какъ трудно ихъ объяснить ребенку безъ предъидущаго, такъ легко ихъ понять ему послѣ задачъ на бытіе и качества.

Наконецъ, объясните качества и обстоятельства бытія; прибавьте къ этому задачи; повторите все въ басняхъ, уже извѣстныхъ вашимъ ученикамъ,—и если ученики поняли все это, вы совершили трудъ огромный. Но сколько для этого нужно терпѣнія, хладнокровія и необходимой снисходительности къ отвѣтамъ ребенка, сначала безсмысленнымъ, но впоследствии часто утѣшительнымъ для наставника.

Упражненія, до сихъ поръ мною показанныя, имѣютъ двѣ цѣли: пріучить ученика къ мышленію, *развить въ немъ эту способность* и, безпрестанно знакомя его съ начертаніемъ словъ, усвоить ему навыкъ *писать сколько-нибудь правильно по Русски.*

Окончивъ съ учениками эти предварительныя упражненія, переходите къ самой Грамматикѣ, и все таки имѣйте въ основаніи первое условіе ученія языка: *должно мыслить.*



Сначала дайте ученику понятіе о свойствѣ звуковъ, образованіи словъ и о частяхъ рѣчи, и, потомъ, переводите на грамматическій языкъ то, съ чѣмъ уже онъ знакомъ, т. е. названіе предмета назовите *Существит. им.*, бытіе—*Глаголомъ*, качество предм.—*Прилагат.*, и качество или обстоят. бытія — *Нарѣчіемъ*, и заставьте его, въ знакомыхъ ему басняхъ и въ знакомыхъ уже предложеніяхъ, отыскать всѣ эти части рѣчи. Онъ безъ затрудненія повторитъ все это тотчасъ за вами—и я увѣренъ, если только ученикъ догадливъ, онъ самъ готовъ будетъ вамъ указать *Мѣстоименія*, которыя и слѣдуетъ объяснять по словъ *Существ.* и *Прилагат.* Останутся только незнакомыми для ученика *Предлоги* и *Союзы*. Скажите ему ихъ значеніе, и вы убѣдите ученика, почему они называются *частицами*, когда прочія слова—*частями рѣчи*.

Не думаю, чтобы кто-нибудь имѣлъ

въ наше время притязаніе на *Междомѣтїя*, какъ часть рѣчи: произвольное восклицаніе каждаго изъ насъ не есть выраженіе нашей мысли, и всѣ наши междомѣтїя отнюдь не условныя знаки мыслей: мнѣ больно, я говорю: *ай*, другой — *ой*, а третій — и еще иначе, по своему.

Ученіе *Этимологіи* необходимо раздѣлить на 2 курса. Въ первомъ предлагаются понятїя: о частяхъ рѣчи, ихъ видахъ и измѣненїи; во второмъ — всѣ отступленїя и уклоненїя отъ правилъ языка, и всѣ замѣчанїя, относящїяся къ разнымъ употребленїямъ различныхъ видовъ частей рѣчи.

Первый курсъ начинается объясненїемъ частей рѣчи; потомъ, переходитъ къ объясненїю ихъ видовъ. Здѣсь учителю предстоитъ тоже работа. Онъ долженъ объяснить ученику существ. собственныя, общія и собирательныя; дать ему примѣры и потребовать отъ него

своего, и, наконецъ, заставить его доказать, почему онъ такъ думаетъ, почему называетъ одно сущест. собственнымъ, другое — общимъ или собирательнымъ. (Непременное условіе: приучать ученика отдавать отчетъ во всемъ, имъ сказанномъ).

Такимъ же точно образомъ объясните ему виды глагола, или наши залоги. Не считаю лишнимъ познакомить читателя съ тѣми приѣмами, какіе я употребляю при объясненіи залоговъ. Бытіе является въ 3 видахъ: какъ дѣйствіе, какъ состояніе и какъ положеніе. Дѣйствіе можетъ являться или а) переходящимъ на другой предметъ — это глаголъ *дѣйствительный*, б) непереходящимъ на другой предметъ — *средній*, в) возвращающимся на самого дѣйствователя — *возвратный*, и д) происходящимъ между нѣсколькихъ лицъ, переходя отъ одного къ другому — *взаимный*. Состояніе является а) просто перемѣною, бы-

вающею въ предметъ и зависящею отъ его внутреннихъ силъ—*средній* глаголь, (блѣднѣть, худѣть); в) состояніемъ, свойственнымъ одушевленнымъ предметамъ и постигаемымъ только умомъ—*общій* глаголь (надѣяться, бояться); с) состояніемъ предмета, зависящимъ отъ дѣйствія на него другаго—*страдательный* (быть любиму, читану). Положеніе выражается только среднимъ глаголомъ. Отсюда ясно, что у насъ 6 залоговъ и изъ нихъ средній имѣетъ 3 значенія: какъ дѣйствіе, какъ состояніе и какъ положеніе. Это объясненіе подкрѣпить примѣрами, и опять задача.

Точно также поступать слѣдуетъ и съ видами прилагательныхъ. Послѣ понятія о свойствѣ, ученику легко понять прилагат. *количествен.* и еще легче — *притяжат.*, *обстоятельств.* и *числительныя*.

Я не говорю уже о *мѣстоименіяхъ*: это едва ли не самая легкая часть Эти-



мологін. Въ нарѣчіяхъ необходимо раздѣлять ихъ на нарѣчія качеств. и нар. обстоят. О предлогахъ и союзахъ говорить нечего, кромѣ ихъ значенія, въ 1-мъ курсѣ, потому что здѣсь главная забота—усвоить учащимся значеніе всѣхъ видовъ частей рѣчи и ихъ измѣненіе. И такъ перехожу къ измѣненіямъ. Объясненіе родовъ именъ должно быть здѣсь краткое: довольно, если они поймутъ, что въ именахъ лицъ родъ узнается по значенію, а въ прочихъ—по окончаніямъ.

Въ склоненіи существительныхъ самое важное—надежи. Значеніе ихъ такъ сбивчиво и такъ трудно уловимо для дѣтскаго соображенія, что на первыхъ парахъ довольно, если они усвоятъ употребленіе ихъ болѣе изъ практики. Полагаю, впрочемъ, если ученики уже знакомы съ предметомъ, принадлежностью его, отношеніемъ къ нему, орудіемъ или средствомъ дѣйствія: то не трудно имъ понять, хотя приблизительно, значеніе

надежей. Главное—не позволяйте склонять безъ фразъ. Здѣсь больше вреда, нежели пользы, и это чисто дѣло памяти,—между тѣмъ, когда онъ склоняетъ по фразамъ, здѣсь вижу я двѣ пользы: а) онъ долженъ стараться сказать какую-нибудь мысль, а не наборъ словъ, и б) онъ постоянно обдумываетъ, почему ему нужно въ такомъ надежъ сказать такъ, а не иначе. Прошли тѣ блаженные времена, когда учитель, сидя въ дремотѣ, слушалъ, какъ его ученикъ, твердо убѣжденный, что онъ знаетъ склоненія, громко восклицалъ на цѣлый классъ: именит. кто?—птица, род. кого—птицы, дат. кому—птицѣ, и пр.

Послѣ склоненій существит. отдѣльно, слѣдуетъ заняться склоненіями и прилагательныхъ, но, разумѣется, въ связи съ существительными—и потому это такъ легко понять ученику, если онъ понялъ значеніе качества предме-

та. Письменные склоненія, въ томъ и другомъ случаѣ, необходимы, такъ что, просклонявши нѣсколько существ. и прилагат. устно, ихъ же можно назначить и для письменныхъ склоненій. (Онѣ особенно важны для Орѳографіи).

Усвоивъ склоненія существ. и прилагат., объясните имъ окончанія полное и усѣченное въ прилагат., и потомъ степени сравненія—и безпрерывно употребляйте письменныя задачи. За этимъ послѣдуютъ склоненія мѣстоименій, и съ такими же условіями, какъ и существительныхъ.

Наконецъ, перейдемъ къ спряженіямъ; но спряженія не могутъ обойтись безъ видовъ. Я не знаю, почему инымъ кажется, что наши виды глагола слишкомъ трудны для дѣтей. Не зависитъ ли это отъ приѣма? Если ученикъ понялъ, что видомъ показывается, сколько разъ извѣстное бытіе случается, и кончено ли оно или нѣтъ: то ни-

сколько не трудно ему понять виды несовершен., совершен., однокр. и многократ. Разумѣется, здѣсь необходимо ему замѣтить, что совершен. видъ большею частію образуется съ прибавленіемъ предлога, и указать ему обыкновенную форму окончаній однократн. на *нуть* а многократн. на *ивать*. Но чтобъ онъ не ломалъ попусту головы надъ образованіемъ небывалыхъ видовъ въ глаголь, — вразумите его, что не каждый глаголь долженъ имѣть всѣ 4 вида, и именно: а) глаголы, выражающіе дѣйствіе физическое и слишкомъ замѣтное для чувства, — какъ напр. двигать, колоть, прыгать, кричать, — имѣютъ 4 вида; б) глаголы, означающіе положеніе, имѣютъ только 3 вида, и только однократнаго нѣтъ; с) глаголы, выражающіе состояніе — два вида: несоверш. и соверш., д) точно тѣ же виды имѣютъ и глаголы сложные съ предлогами.

Кстати прибавлю здѣсь о другомъ



объясненіи. Такъ какъ образованіе совершеннаго вида посредствомъ предлога не всегда вѣрно и часто особенный глаголь можно принять за совершенный видъ другаго глагола, отъ одного корня съ нимъ происходящаго : то для этого одно замѣчаніе:—если предложный глаголь (или сложный съ предлогомъ) имѣетъ свое настоящее время, то это есть особенный предложный глаголь, а не видъ какого-нибудь простаго; *списать* не можетъ быть *соверш.* видомъ глагола *писать*, потому что у него есть свое настоящее *списываю*; слѣдоват. *списать* есть *соверш.* видъ глагола *списывать*; а отъ глагола *писать* *соверш.* видъ будетъ *написать*, и въ немъ нѣтъ настоящаго времени.

При объясненіи видовъ глагола, нужно ученикамъ замѣтить, что предлогъ или а) прибавляется для образованія совершеннаго вида простаго глагола, напр. *писать* — *написать*, *колоть* — *уко-*

лоть; или в) для того, чтобы дать ему особенное значеніе, напр. писать, отъ него: списывать, записывать, подписывать. Короче, я совѣтовалъ бы употребить слѣдующую таблицу для показанія видовъ и временъ, каждому глаголу свойственныхъ.

*Несовершен. Совершен. Однократ. Многократ.*

Наклоненіе неокончательное.

Двигать            подвигать            двинуть            двигивать.

Настоящее время.

Изъявительное наклоненіе.

Двигаю            —            —            —            —            —

Прошедшее время.

Двигалъ            подвигалъ            двинулъ            двигивалъ.

Будущее время.

Буду двигать подвигаю            двину            —            —

Повелительное наклоненіе.

Двигай            подвигай            двини            —            —

Изъ этой таблицы ученикъ тотчасъ видитъ, что полный глаголъ долженъ

имѣть 4 вида и 8 временъ. — Дайте ему, потомъ, сдѣлать по этой таблицѣ нѣсколько глаголовъ, и если онъ сдѣлалъ 10 глаголовъ, вы можете быть увѣрены, что онъ хорошо понялъ виды и времена.

Труднѣе объяснить ему значеніе наклоненія. Онъ легко отличить по наглядности неокончат. отъ изъявит. и повелит.; но понялъ ли онъ, что значить наклоненіе въ глаголѣ. Поэтому нельзя останавливаться на однихъ примѣрахъ безъ объясненія. Потребуйте отъ ученика полного отчета, заставляя его по нѣсколько разъ перемѣнять одинъ и тотъ же глаголъ изъ одного наклоненія въ другое, и каждый разъ заставляйте его объяснить имъ сказанное.

О глаголахъ неправильныхъ я полагаю лишнимъ распространяться въ 1-мъ курсѣ, точно также, какъ и о безличныхъ можно упомянуть только слегка. Если они и встрѣчаются, то ученику,

какъ Русскому, легко съ ними справиться, измѣняя его по видамъ и наклоненіямъ и не примѣчая даже, какія онъ дѣлаетъ отступленія отъ общихъ правилъ.

Задачи на употребленіе нарѣчій, предлоговъ и союзовъ такъ легки въ этомъ курсѣ, что объ нихъ и говорить нечего. Здѣсь даже не мѣсто объяснять, какъ нарѣчія могутъ быть образованы отъ другихъ частей рѣчи. Я полагаю, понимая хорошо качество и обстоятельство бытія, ученикъ безъ затрудненія пойметъ, что во фразѣ: «вечеромъ онъ шелъ черезъ лѣсъ» — слово «вечеромъ» нарѣчіе, а не существит., тѣмъ болѣе пойметъ, что въ предварительныхъ своихъ занятіяхъ и анализахъ басни онъ встрѣчалъ подобныя слова и не называлъ ихъ предметами, а обстоятельствами бытія, выражающими или время или мѣсто.



Этимъ можно, полагаю я, окончить 1-й курсъ Этимологіи — Этимологию Начальную.

Затѣмъ слѣдуетъ переходъ ко 2-му курсу Этимологіи — къ Подробной Этимологіи.

Этотъ курсъ имѣетъ предметомъ усвоить всѣ особенности, всѣ отступленія отъ общихъ правилъ въ употребленіи и измѣненіи частей рѣчи; но съ этимъ курсомъ преимущественно тѣсно связана Орѳографія, начатая нагляднымъ образомъ еще въ 1-мъ курсѣ. Здѣсь правила той и другой части Грамматики должны быть приведены уже въ совершенное сознаніе — и вотъ, по моему мнѣнію, гдѣ нужно объяснить учащимся о происхожденіи Славяно-Русской азбуки и перемѣнѣ почерка церковнаго на гражданскій.

И тутъ же объясненіе а) состава, раздѣленія звуковъ и ихъ образованія; б) о простыхъ и составныхъ гласныхъ бук-

вахъ, раздѣленій ихъ по придыханію и замѣнѣ при склоненіи; с) раздѣленіе и взаимное соотвѣтствіе согласныхъ буквъ вообще и въ особенности полугласныхъ.

Успѣхи языкознанія подвинулись въ послѣднее время далеко, и учителю было бы не простительно скрывать отъ учащихся наблюденія, которыя, будучи имъ доступны, ведутъ ихъ къ правильному знанію отечественнаго языка. — Къ вышесказанному полезно прибавить статьи: а) о сочетаемости буквъ при образованіи словъ и б) построеніе многообразныхъ слоговъ и способъ образованія плавной рѣчи.

Сказанное до сихъ поръ составитъ родъ вступительныхъ или приготовительныхъ занятій къ *Этимологiи Подробной*. Съ этого курса я обращаю уже вниманіе не только на навыкъ ученика мыслить о томъ, что онъ говоритъ, но и на развитіе его способности *разсуждать*. Поэтому, полагая въ основаніе,

что Грамматика должна изучаться въ связи съ Логикою, я совѣтую предпо-сылать изученію Подробней Этимологіи: а) объясненіе различія между словомъ и понятіемъ; б) образованія понятія изъ совокупленія признаковъ; с) различ-ныхъ признаковъ понятія. Здѣсь новое поприще для изощренія ума ребенка. Примѣры, въ которыхъ онъ показыва-етъ, какъ образуется понятіе, когда оно становится словомъ, задача на прииски-ваніе признаковъ положит., отрицат., существ. и случайныхъ — все это такъ видимо и такъ прочно развиваетъ въ немъ способность разсуждать. Проходя же d) статью о понятіяхъ родовыхъ, видовыхъ и единичныхъ, онъ отчетливо пойметъ, что есть два вида существит.: собств. и общее, и собирательное толь-ко видъ послѣдняго.

Не останавливаясь на этомъ, идите дальше, продолжайте начатое. Послѣ усвоенной имъ статьи о видахъ понятія,

начинайте смѣло дѣлать съ нимъ опредѣленія словъ, давши ему и объяснивши сперва правила, напр. 1) чтобъ опредѣляющее слово было родовымъ опредѣляемаго; 2) чтобы то и другое было одинаковою частию рѣчи; 3) чтобъ опредѣленіе состояло непременно изъ признаковъ существенныхъ и также положительныхъ (\*). Не смотрите легко на эти упражненія: онѣ необыкновенно пріучаютъ умъ ребенка къ правильному и ясному разсужденію о предметѣ. Изъ его опредѣленій составитя уже цѣлое предложеніе. Теперь объясните ему разницу между сужденіемъ и предложеніемъ; объясните, какъ образуется сужденіе изъ понятій; объяс-

(\*) Напримѣръ *храмъ* — храмъ есть зданіе, назначенное для богослуженія. Здѣсь соблюдено 1-е правило: зданіе есть родов. понятіе храма; 2) зданіе и храмъ оба существ. и 3) что оно назначено для богослуженія — есть его существенный признакъ и притомъ положительный.



шите, наконецъ, и части предложенія : подлежащ., сказуемое, опредѣленія и дополненія. Этимъ вы ввели вашего ученика въ самый центръ его грамматическаго ученія, и отсюда ему будутъ уже понятны и доступны всѣ ваши замѣчанія и всѣ ваши выводы о правилахъ Этимологій. Въ этомъ послѣднемъ отдѣлѣ преимущественно видна будетъ дѣятельность ума и развитіе способностей ребенка, а сколько практика важна для Орфографіи и вообще для языка? Конечно, первое условіе : отнюдь не дѣлать подобныхъ упражненій изустно, а всегда и непременно — письменно.

Послѣ этихъ упражненій, можете переходить къ подробнѣйшимъ изслѣдованіямъ этимологическимъ — и начинайте съ существительнаго. Виды его ученикамъ понятны ; объясняйте имъ значеніе рода, не скройте отъ нихъ происхожденіе рода : тогда онъ пойметъ раздѣленіе на роды, пойметъ и родъ об-

щій — здѣсь же прибавьте правило объ образованіи рода женскаго отъ имени мужскаго рода.

Потомъ, о числахъ: объясните имъ употребленіе существительн. въ одномъ единственномъ и одномъ множественномъ, но помните—объяснить, а не просто заставить заучить—и всѣ исключенія; далѣе, говоря о склоненіяхъ—всѣ отступленія или особенности въ склоненіяхъ и сходство надежей. Наконецъ, остается послѣднее: объ окончаніяхъ увеличительныхъ и уменьшительныхъ въ существительныхъ. Объясните ученикамъ, для чего онѣ нужны; дайте имъ замѣчаніе, какія изъ существительныхъ не должны или не могутъ имѣть этихъ окончаній и самое важное—какой требуетъ осторожности. Тогда вашъ ученикъ пойметъ, что не нужно говорить: *маленькій столичекъ* или, еще болѣе, не скажетъ: *милый Ванюшка, негодный Ванчикъ*, и тогда ему будетъ

понятно объясняемая вами въ Синтаксисѣ фигура (*amplificatio*).

Въ статьѣ о прилагательныхъ, кромѣ отчетливаго объясненія степеней сравненія со всѣми уклоненіями отъ общихъ правилъ, весьма важно объясненіе степеней значенія (практическія задачи, въ родѣ задачъ 1-го курса, необходимы и здѣсь); значеніе окончаній полнаго и усѣченнаго въ качественныхъ прилаг. и личныхъ притяжательн., но особеннаго вниманія заслуживаютъ въ этомъ отдѣлѣ неправильно—измѣняемыя числительныя и числительныя склоненія двоякимъ образомъ: какъ существ. и какъ прилагательнаго.

Въ статьѣ о мѣстоименіяхъ, самое главное ихъ употребленіе, и потому не довольно, если учащійся только по навыку употребляетъ ихъ правильно—дайте ему правила, напр. въ мѣстоименіяхъ притяжательныхъ различіе мѣстоименій *мой, твой и свой, и его*. Объяс-

нивши ему, что для 3-го лица нѣтъ особеннаго притяжательнаго, а берется родит. надежъ личнаго, легко требовать отъ него, чтобъ онъ не смѣшивалъ, когда оно бываетъ личнымъ и когда притяжатель., или сказавши ему правило, что *свой* употребляется тогда, когда предметъ дѣйствія и принадлежность относится къ одному и тому же лицу, вы увѣрены, что ученикъ не скажетъ: я взялъ *мою* шляпу, когда нужно *свою* сказать, и наоборотъ. То же о мѣстоименіяхъ вопросительныхъ и относительныхъ, о мѣстоименіяхъ опредѣлительныхъ и неопредѣленныхъ.

Перехожу къ глаголу, — статья труднѣйшей во всей Этимологіи. Залогн уже извѣстны въ 1-мъ курсѣ, виды тоже. Здѣсь нужно только прибавить замѣчаніе объ измѣненіи корней слова при переходѣ изъ одного вида въ другой, потомъ дать правила производства временъ и наклоненій, и подвести всѣ правильныя гла-



голы подь два спряженія. Отсюда ясно будетъ объясненіе неправильныхъ глаголовъ, недостаточныхъ и пр. Затѣмъ послѣдуетъ объясненіе глаголовъ безличныхъ; производство причастій и дѣе-причастій, ихъ значеніе и употребленіе; задача на эти правила и письменныя спряженія. Замѣчу здѣсь одно: не худо бы объяснить, какъ глаголы, происходя отъ одного корня, могутъ имѣть разное значеніе и различное спряженіе, напр. глаголы: носить и нести, возить и везти, идти и ходить и пр. Одни изъ нихъ означаютъ только возможность или необходимость дѣйствія, а другіе—самое совершеніе дѣйствія.

Въ статьѣ о нарѣчіяхъ, необходимо указать значеніе коренныхъ нарѣчій и какимъ образомъ могутъ производиться другія нарѣчія отъ существит., прилагат., мѣстоим., глаголовъ и отъ нарѣчій въ связи съ частицами рѣчи.

Подобное замѣчаніе о коренныхъ и

некоренныхъ предлогахъ. О союзахъ слѣдуетъ только показать ихъ значеніе и употребленіе. Но этимъ только окончится Подробная Этимологія, а намъ нужно этимъ курсомъ приготовить ученика къ Синтаксису, къ замѣчаніямъ, гдѣ уже онъ начинаетъ учиться, какъ выражать свои мысли. Вотъ почему здѣсь должна быть окончена и Орфографія, вмѣстѣ съ Этимологіею.

При объясненіи этимологическихъ отступленій и особенностей, преподаватель встрѣчалъ неразъ возможность высказать правила Орфографіи; теперь пора ихъ привести въ систему—и слѣдующія статьи могутъ быть къ тому дополненіемъ: 1) обзоръ главнѣйшихъ этимологическихъ формъ, отличающихся особеннымъ правописаніемъ; 2) о словахъ, отличающихся правописаніемъ буквы ъ, и вообще о ея употребленіи; 3) правописаніе сложныхъ словъ и 4) иностранныхъ словъ; 5) употребленіе

прописныхъ, и б) о переносъ словъ и о словосокращеніяхъ.

Прибавлю, изученіе Орѳографіи не можетъ быть дѣломъ теоріи, и кромѣ практики, обыкновенной въ диктовкѣ, которую я рѣдко допускаю, развѣ какъ повѣрку, твердо ли у учениковъ правила орѳографіи, кромѣ этой практики, я бы совѣтывалъ составлять особенныя задачи или примѣры, нарочно съ ошибками правописанія, для ученическихъ поправокъ и еще болѣе для того, чтобы приучить ихъ объяснять самыя правила. Знаки препинація въ этомъ курсѣ усвоиваются только практикою, но до синтаксическихъ занятій совершеннаго ихъ пониманія требовать нельзя.

Въ заключеніе, нѣсколько словъ о письменныхъ упражненіяхъ.

Въ первомъ курсѣ не мѣсто письменнымъ упражненіемъ въ родѣ сочиненій; но тамъ есть свои приготовительныя занятія къ этимъ письменнымъ изло-



женіямъ своихъ мыслей, и именно: а) рассказы читанныхъ или выученныхъ басенъ своими словами, и б) рассказы пзустные же читанныхъ исторій, біографій и т. п. Я бы избралъ для этого возраста и для такихъ упражненій Кампова Робинзона, Нарлея Рассказы о 5 частяхъ свѣта и его же о звѣряхъ, и т. п.

Во второмъ курсѣ я допускаю письменныя упражненія; и онѣ состоятъ могутъ тоже пзъ рассказовъ, но письменно уже читанныхъ имъ исторій; пожалуй, чтобы нѣсколько разнообразить, я бы взялъ для этого Исторію Ишпмовой, и Пантеонъ великихъ мужей Бантышъ-Каменскаго. Но несравненно было бы полезнѣе, если бы у насъ была книга чтенія, какъ у Нѣмцевъ *Orbis pictus* въ повѣйшемъ его изданіи. Богатство содержания и разнообразность матеріаловъ чрезвычайно какъ обогащало бы дѣтскій умъ полезными и даже необходимыми свѣдѣніями. Тогда, можетъ быть, мы



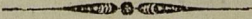
бы не такъ жаловались на скудность мысли учениковъ въ среднихъ классахъ, гдѣ, при каждомъ собственномъ ихъ сочиненіи, удивляешься часто ребяческимъ ихъ понятіямъ о вещахъ самыхъ простыхъ.

Но чтобы сколько-нибудь помогать развитію ихъ вкуса изящнаго и изощренію памяти, въ этомъ курсѣ полезно допустить и ученіе наизусть образцовыхъ, но легкихъ стихотворныхъ піесъ, и какъ жаль, что у насъ ихъ не наберется и двадцати числомъ.

---

Этимъ окончу мои замѣчанія и наблюденія о преподаваніи языка въ низшихъ классахъ. Далѣе, буду говорить о преподаваніи его въ среднихъ классахъ и, наконецъ, о преподаваніи Словесности въ высшихъ.

*Н. Билевичъ.*



# О ЧТЕНІИ (\*).

## СТАТЬЯ I.

Ne pudeat, quae nescieris, te velle doceri:

Scire aliquid laus est, culpa est nil discere velle.

DIONYS. СЛТО.

---

Не нужно доказывать, сколь важно чтение для воспитанія рода человѣческаго. Оно, по достоинству, можетъ быть, уступаетъ одному только свѣжему вліянію жизни, т. е. непосредственному дѣйствию изустной рѣчи и живаго примѣра. Въ высшей степени полезное открытіе книгопечатанія бесполезно для того, кто не читаетъ; во многихъ мѣстахъ и странахъ нѣтъ, кромѣ чтенія,

(\* По Дистервегу.

другой нищи для ума. Вотъ почему наука читать составляетъ предметъ всякаго школьнаго образованія ; понятно, что всякій учитель долженъ размышлять о правильной методѣ чтенія.

Чтеніе есть способность, которая, подобно живому слову, переходитъ отъ одного человѣка къ другому. Следовательно, искусство читать основано, частію по крайней мѣрѣ, на подражаніи. Итакъ спрашивается : *какъ слѣдуетъ учить и учиться читать ?*

Мы помнимъ изрѣченіе древнихъ : « Говори, чтобъ я могъ видѣть тебя ! » Иначе можно сказать : « Читай, чтобъ я узналъ тебя ! » Знатокъ будетъ судить о состояніи школы и объ успѣхахъ учениковъ потому, какъ они читаютъ, ибо чтеніе, какъ способность, не раздѣльно, не разъединено съ прочей духовной жизнью: оно какъ-бы результатъ всего воспитанія. Итакъ неоспоримо вліяніе каждой усиленной дѣятельности ума на

способность читать. Кто успѣваетъ въ образованности, тотъ благородно и стройно выражать будетъ не только свои собственные мысли, но и чужія, которыя мы должны себѣ усвоить, если желаемъ возвратить ихъ сообразно съ цѣлью. Кто въ умственномъ развитіи остановился, ослабѣлъ духомъ и не размышляетъ, тотъ теряетъ способность къ чтенію. Силы умственные (и нравственные) укрѣпляются взаимно, или же вмѣстѣ уничтожаются. Одинъ, такъ сказать, актъ ума влечется другимъ и дѣйствуетъ на другой.

Самое необходимое условіе чтенія есть изученіе языка, предпочтительно отечественнаго. Чѣмъ яснѣе мы понимаемъ его законы, чѣмъ болѣе мы постигаемъ его духъ: тѣмъ правильнѣе будемъ выражать и свои и чужія мысли. Выраженіе собственныхъ и чужихъ мыслей, соотвѣтствующее формамъ и законамъ



языка, называется разговоромъ и чтеніемъ.

Но съ знаніемъ языка вообще должно быть соединено знаніе законовъ чтенія въ особенности; иначе мы впадемъ въ бессмысленный механизмъ. Съ недавняго только времени обратили вниманіе на эти законы; прежде не подозрѣвали даже ихъ существованія или думали, что они маловажны. Несправедливость этого мнѣнія доказывается тѣмъ, что всѣ дѣйствительно-хорошіе чтецы читаютъ одинаково; а если извѣстныя отправления духа, не смотря на личныя особенности, всегда проявляются въ одномъ и томъ же видѣ: то несомнѣнно, что онѣ должны быть основаны на постоянныхъ, неперемѣняющихся условіяхъ и правилахъ. Кто будетъ сомнѣваться въ томъ, что изслѣдованіе этихъ условій полезно? Кому не извѣстно, что теорія имѣетъ сильное вліяніе на дѣйствительность

практическую. Образованный ищетъ законы, по которымъ онъ живетъ и мыслить; мы должны знать не только что и какъ, но и отъ чего и для чего мы дѣйствуемъ, ибо сущность образованности состоитъ въ разумѣніи нашихъ дѣяній.

Въ учебникахъ, составленныхъ во время оно, всѣ правила для чтенія ограничивались короткими, сухими замѣчаніями о приличныхъ пониженіяхъ и повышеніяхъ голоса, въ родъ слѣдующихъ: «предъ точкой надлежитъ понизить голосъ, предъ вопросительнымъ знакомъ—повысить; надо остановиться, для ясности, при запятой; въ предложеніи удареніе должно дѣлать на главномъ словѣ и т. п.» Но этого мало, какъ извѣстно всякому, кто знаетъ нынѣшніе успѣхи въ теоріи чтенія.

Законы чтенія раздѣляются на два разряда: къ первому принадлежатъ условія логическія, ко второму—фонетич-

*ческія.* Или, если обратимъ вниманіе на удареніе, т. е. на усиленіе и ослабленіе, на повышеніе, пониженіе и ровность голоса, и на его павзы: то ясно, покажутся намъ три стихіи (или момента) чтенія: *динамическая, мелодическая, ритмическая.*

*Стихія динамическая* получаетъ свое значеніе или опредѣленіе отъ содержанія слова, т. е. отъ логическаго начала языка. Она зависитъ отъ мысли, и проявляется въ *словахъ, словахъ* и *цѣлыхъ предложеніяхъ.* Иногда правильно читать удастся тому, кто не понимаетъ содержанія прочитаннаго, но это только случайность. Итакъ не лъзя требовать, чтобы кто-нибудь (говорю о дѣтяхъ) прочелъ по всѣмъ правиламъ ему незнакомую страницу. Часто важность одного изъ первыхъ словъ сложнаго предложенія узнается только въ концѣ. Главнѣйшія различія въ удареніи происходятъ оттого, что слѣдуетъ обратить

вниманіе или только на отношеніе между собою частей отдѣльнаго предложенія, или на совокупленіе въ одно цѣлое многихъ предложеній. Первый случай мы назовемъ удареніемъ грамматическимъ, а другой — риторическимъ. Оба случая могутъ согласоваться и разногласить. Въ послѣднемъ случаѣ Риторика управляетъ Грамматикой.

*Стихія мелодическая* производитъ распѣвъ, приличную перемѣну звуковъ, пониженіе и повышеніе голоса, мелодію языка. Разнообразные тоны сливаются въ одно, для слуха и для духа пріятное цѣлое. Если стихія динамическая представляется намъ дѣломъ разума, то мелодическая есть произведеніе чувства. Обѣ не раздѣльны, но проницаютъ одна другую.

*Стихія ритмическая* есть распредѣленіе звуковъ во времени. Сюда относятся павзы голоса. Смотря по содержанію, по мыслямъ, чувствамъ и дру-



гимъ душевнымъ движеніямъ, произношеніе ускоряется или замедляется. Приличныя остановки дѣлають рѣчь вразумительнѣе для слушателя, а читатель между тѣмъ переводитъ духъ и собираетъ съ силами. Итакъ эта стихія, имѣющая цѣлю логическую и физическую стихію, соединяется въ одно цѣлое съ предъидущими стихіями.

### Г. СРЕДНЕЕ ШЕРВАК.

#### ЧТЕНІЕ МЕХАНИЧЕСКОЕ.

Читать учимся мы постепенно. По различнымъ степенямъ образованности учащихся, различаемъ мы три степени этого ученія: къ первой должны бы принадлежать ученики отъ 6—8, ко второй—отъ 8—10, къ третьей—отъ 10—14 лѣтъ. Вотъ нижняя, средняя и высшая степень. На нижней мы назовемъ чтеніе — *механическимъ*, на средней — *логи-*

ческимъ, на высшей — эстетическимъ. Этими наименованіями обозначается только господствующій характеръ ученія, а не безусловное въ немъ различіе.

Вотъ нѣсколько вопросовъ, относящихся къ чтенію на первой степени: Должно ли соединить это ученіе съ обученіемъ другимъ предметамъ, а именно — съ обученіемъ письму? По какой методъ слѣдуетъ учить въ обоихъ случаяхъ?

На первый вопросъ въ новѣйшее время отвѣчаютъ, обыкновенно, утвердительно, но все еще этотъ вопросъ ожидаетъ окончательнаго рѣшенія. — Что касается до втораго вопроса, то ученіе по звукамъ, то, что Нѣмцы называютъ Lautunterricht, заслужило всеобщее одобреніе ученыхъ современниковъ.

Гразеръ первый обратилъ вниманіе Германіи на связь, согласную съ законами природы, между первоначальнымъ обученіемъ чтенію и письму. Это доказывается въ его сочиненіяхъ: «Diviſi-

tät und Elementarschule für's Leben», и всѣмъ извѣстные успѣхи школъ, учрежденныхъ по его плану. Но не Глазеръ выдумалъ методу, соединяющую чтеніе и письмо, *легографию* (*Schreib-Lesemethode*). Уже въ 1755 году, извѣстна она была во Франціи, и теперь она тамъ въ употребленіи въ нѣкоторыхъ школахъ. Ее тамъ называютъ *Scriptologie*, или *Ecriture—lecture*. (См. *Bulletin de la société pour l'instruction élémentaire*, 1838.) Впрочемъ, мы можемъ не соглашаться съ Глазеромъ въ томъ, что онъ смотритъ на буквы, какъ на изображенія различныхъ формъ нашего рта; но не можемъ отвергнуть сущности его методы.

Мы уже сказали, что эта метода согласна съ потребностями природы: *чтенію предшествуетъ письмо*, ибо чтеніе не что иное, какъ результатъ письма. Нечего было читать, когда ничего не писали. Стали читать, какъ скоро было

написано. Вы видите, что польза письма заключается въ чтеніи. Пишутъ для чтенія; чтеніе есть слѣдствіе письма. Писавшій можетъ и читать написанное. Вотъ почему я полагаю, что письму и чтенію учиться должно въ одно и то же время. Итакъ первоначальную методу, какъ учить и учиться чтенію, назовемъ мы *Графолегією, Scriptolégіе*.

Выполненіе этой методы должно раздѣлить на двоякаго рода приготовленіе и на собственное выполненіе. Оба приготовительныя упражненія параллельны и одновременны; онѣ состоятъ частью въ разговорахъ и въ разборъ предложеній по словамъ, слогамъ и звукамъ, частью въ черченіи грифелемъ на аспидной доскѣ или на шиферной бумагѣ.

Когда ребенокъ выучился разлагать на звуки слова, которыя слышитъ, и успѣлъ въ черченіи штриховъ, тогда долженъ онъ ознакомиться со знаками звуковъ, съ буквами. Тутъ можно дер-



жаться методы Гразера или какой-либо другой методы. Потомъ, ученикъ составляетъ слово изъ знакомыхъ ему единицъ (слоговъ), составляетъ короткія предложенія, и читаетъ, что написалъ. Такимъ образомъ, онъ въ одно и то же время выучится письму и чтенію, и, что всего важнѣе, будетъ писать и читать мысли.

Когда ребенокъ въ состояніи прочесть, что написалъ, то легко довести его до разумѣнія печати. На это достаточно употребить нѣсколько недѣль.

Ясно, что эта метода соотвѣтствуетъ природѣ, а потому она говоритъ сама за себя. Съ перваго же приѣма ребенокъ понимаетъ, что дѣлаетъ; отъ него устраненъ всякій механизмъ, а потому дѣти охотно учатся по этой методѣ. Польза, происходящая отъ напряженной самодѣтельности, обнаруживается послѣ не только при дальнѣйшемъ обученіи, но вообще при развитіи духа;—

сверхъ того, дѣти несравненно скорѣе выучатся чтенію и письму по этой, нежели по другой методѣ. Впрочемъ, понятно, что дѣти, по обыкновенной методѣ Стефана, названной чтеніемъ по звукамъ (Lautigen), скорѣе выучатся чтенію, нежели тогда, когда чтеніе соединено съ затруднительнымъ письмомъ. Но я имѣю въ виду здѣсь умственное развитіе учениковъ, и оба искусства (письмо и чтеніе) вмѣстѣ. Къ тому же я не хочу, чтобы мои ученики писали только однѣ буквы и выговаривали одни звуки: я хочу, чтобъ они читали и писали предложенія, выражающія мысли. Кто можетъ похвалиться, что онъ какимъ-либо другимъ способомъ достигнулъ результатовъ Гразеровыхъ школъ, въ которыхъ пяти и шестилѣтнія дѣти, учившіяся не болѣе года, въ состояніи писать безъ важныхъ ошибокъ, и, разумѣется, свободно прочесть продиктованныя предложенія? Въ такой школѣ

занимательна постепенность въ развитіи способностей дитяти. Оно учится говорить; размышляетъ объ отдѣльномъ словѣ; разлагаетъ рѣчь изустную на звуки; раздробляетъ предложеніе на части; доводитъ вторичное раздробленіе частей до самыхъ единицъ, и такимъ образомъ знакомится съ основными частями и частицами слова безъ исключенія; оно соединяетъ знаки, изображающія звуки, въ такомъ же послѣдовательномъ порядкѣ, въ какомъ прежде составляло звуки для ясной рѣчи, и самодѣтельно трудится надъ ними;— оно, такимъ образомъ, передаетъ глазамъ, что слышало или сказало; оно выговариваетъ то, что другими представлено въ видимыхъ знакахъ, т. е. *читаетъ писанное*. Не трудно, послѣ этого, дитяти познакомиться и съ *печатными* буквами, — выучиться читать печатное. — Напротивъ, если ребенку, только-что узнавшему простые звуки



голоса, предложите печатное: тогда займете его трудомъ безъ предварительнаго основанія, и чрезъ то, не естественнымъ образомъ, лишите его самодѣтельности и доведете до страдательнаго приниманія чуждыхъ ему понятій. Многіе замѣтили, что ученики учатся письму съ бѣльшей охотою нежели чтенію. Въ этомъ каждый мыслящій учитель можетъ видѣть указаніе природы, что необходимо измѣнить прежнюю методу на предложенную нами. Впрочемъ, коль скоро ознакомятъ дѣтей съ писанными и печатными знаками, то чтеніемъ и письмомъ ихъ должны занять въ особенныхъ параллельныхъ классахъ (*Graszmann, Ueber die naturgemäße Behandlung des Sprachunterrichts*). Каждый учитель долженъ самъ испытать и примѣнить къ практикѣ эти существенныя улучшенія первоначальнаго ученія. Одной теоріи для этого недостаточно. Вообще извѣстно изъ опыта.



что графолегія основательнѣе, побудительнѣе, образовательнѣе, словомъ, сообразнѣе съ природою; что по этой методѣ успѣхи, хотя и медленнѣе въ началѣ, но безпрестанно, потомъ, усиливаются; что хотя дѣти и скорѣе выучиваются чтенію, когда оно преподается отдѣльно, однако же обученныя по новому способу, скоро, т. е. менѣе нежели въ годъ, отличаются проницательностію и знаніемъ началъ языка. Впрочемъ, согласенъ, что новая метода требуетъ умѣнья и ловкости со стороны учителя, что потому не лзя требовать отъ всѣхъ учителей такого полезнѣйшаго нововведенія.

Всѣми признанныя преимущества чтенія по звукамъ предъ чтеніемъ по складамъ состоятъ въ слѣдующемъ:

1. Въ болѣе методической правильности перваго, ибо здѣсь надо переходить отъ предмета къ знаку, не иначе;
2. Въ томъ, что ученикъ по первому

способу чрезвычайно упражняетъ свои органы слова ;

3. Въ приобрѣтеніи основаній для послѣдующаго языкоученія , ибо звуки суть стихіи языка ;

4. Въ точномъ различеніи звуковъ отъ знаковъ, или буквъ, что имѣеть слѣдствіемъ ясное понятіе о томъ, какъ писать слова, т. е. о правописаніи (*правописаніе, основанное на разумнѣи*, не можетъ обойтись безъ яснаго знанія звуковъ) ;

5. въ сбереженіи времени, хотя это здѣсь и не есть дѣло первой важности.

Прусское Министерство народнаго просвѣщенія издало, еще въ 1841 году, предписаніе о введеніи этой методы.

Совершенно справедливо объ этомъ говоритъ Грассманнъ :

« Не могу согласиться со многими новыми писателями, которые требуютъ, чтобы на ученіе письму и чтенію упо-

требляли какъ можно меньше времени, дабы выиграть тѣмъ болѣе времени для другихъ предметовъ, развивающихъ мышленіе. Правда, что первоначальное занятіе письмомъ и чтеніемъ имѣетъ механическую сторону, но я убѣжденъ также и въ томъ, что оно занимаетъ учащихся прилично ихъ дѣтскому возрасту. Притомъ, не количествомъ времени, употребляемаго на ученіе, измѣряю я достоинство новой методы, но тою степенью развитія духовныхъ силъ, которой достигаютъ ученики посредствомъ новой методы. Пусть они медленно пріобрѣтаютъ ловкость въ письмѣ и въ чтеніи, лишь бы самый ходъ и способъ ученія были свойственны предмету ученія и постепенному духовному развитію дѣтей, ибо чрезъ то много будетъ выиграно для всесторонняго ихъ образованія, которое возможно только подъ условіемъ сообразности съ природою.»

Шульце называетъ новую методу *Лего-графологію*.

Метода звукоученія, говоритъ Церреннеръ, лучше всѣхъ прочихъ, ибо:

- 1, она естественнѣе всѣхъ прочихъ ;
- 2, она поучительнѣе ;
- 3, она скорѣе приводитъ къ цѣли ;
- 4, она изощряетъ слухъ и улучшаетъ произношеніе ;
- 5, она служитъ приуготовленіемъ къ Орфографіи.

Эти преимущества столь важны, что нѣтъ нужды въ другихъ доводахъ. Я этимъ не хочу сказать, что нельзя выучиться читать и по складамъ; напротивъ, можно, въ особенности когда этотъ старинный способъ исправленъ по новой методѣ. Но здѣсь главное дѣло въ полезныхъ успѣхахъ.

Оливье, въ своемъ весьма основательномъ орфо-эпо-графическомъ сочиненіи,



опровергаетъ способъ ученія по складамъ (онъ его называетъ *методою номинальною*). Эта метода, говоритъ онъ, противодѣйствуетъ своей цѣли и противорѣчитъ своимъ началамъ. Вотъ нѣсколько его замѣчаній :

I. Номинальная метода начинается, весьма неестественно, съ нѣмыхъ буквъ и старается отъ этого ложнаго начала привести къ пониманію звуковъ, между тѣмъ какъ слѣдовало бы, почерпнувъ прежде звуки изъ единственно-достовернаго источника, изъ языка, привести ихъ, потомъ, въ соединеніи съ знаками.

II. Единственное, естественное названіе буквы есть ея значеніе, — простой звукъ. Къ чему же затруднять память ребенка безтолковыми, завѣтными прозвищами (напр. азъ, буки, глаголь и проч.)? Къ чему заставлятъ его произносить *б* какъ *бе*, *л* какъ *ель*, *м* какъ *смъ*? Названіе буквы *ль* даже несогласно съ ея значеніемъ. Особое затрудне-

ніе представляютъ буквы, выражающія по два звука, н. п. е, которая въ глаголъ *естъ* произносится *йестъ*. Объ этомъ стоило бы подумать. Не долженъ ли ребенокъ удивляться, когда вы ему скажете, что «*нашъ*» и «*азъ*» или *енъ* и *а* вмѣстѣ составляютъ *на*, а не *наш-азъ* или *ена*? Мудрено ли, что дѣти по нѣскольку лѣтъ просиживаютъ въ приходскомъ и въ другихъ училищахъ и читаютъ по складамъ! Представьте себѣ немыслящаго учителя временъ старыхъ и хорошаго временъ нашихъ. Онъ подзываетъ робкое, еще не знакомое съ обычаями школы дитя. Вотъ, говоритъ онъ, это *люди*, это *добро*, это *покой*: дитя, которое принимаетъ буквы, такъ сказать, за картинки, прежде въ такихъ картинкахъ узнавало какой-либо предметъ, и съ радостью находило то *домъ*, то *башню*, то *собаку*,—дитя теперь удивляется, слыша имена, которыми обязано оно впредѣ называть эти карти-

ки. Напрасно оно ищетъ, съ чѣмъ бы ему сравнить эти изображенія. Не понимая, что ему говорятъ, оно равнодушно и безмысленно присутствуетъ на этихъ гіероглифическихъ урокахъ. Часто еще къ этому присоединяется нетерпѣливость учителя. Тогда ученіе становится работою тяжкою, противною, несною, и не мудрено, что успѣхи едва замѣтны.

Конечно, въ различныхъ школахъ найдутся несущественныя различія при слѣдованіи одной и той же методѣ, которыя будутъ зависѣть отъ личности учителей. По настоящему, надо основать ученіе по звукамъ на первоначальномъ, такъ сказать, анатомическомъ разсѣченіи предложеній, словъ, и слоговъ; но, если нужно успѣть поскорѣе въ одномъ только чтеніи, то можно держаться и методы Стефана. Одни учителя даютъ особыя названія буквамъ и описываютъ положенія рта, при произнесеніи буквъ;



другіе соединяютьъ вмѣстѣ со звуками названія буквѣ. Нейманнъ употребляетъ картины, связывающія звукъ и букву посредствомъ содружества понятій (*associatio idearum*). Одинъ употребляетъ неподвижную азбуку, другой буквы подвижныя (способъ весьма хорошій). Смотря по личности учителя и дѣтей, каждая изъ этихъ особенностей имѣетъ свое относительное достоинство. Надо соображаться съ временемъ и мѣстомъ. Пусть будетъ позволено каждому преподавать особеннымъ образомъ, но изъ убѣжденія, а не по произволу. Причина «мнѣ такъ нравится, мнѣ такъ хочется» совсѣмъ не причина.

До сихъ поръ мы говорили о чтеніи механическомъ. Оно состоитъ въ быстромъ обзорѣ и произношеніи многихъ буквѣ въ одно и то же время. При этомъ, конечно, необходимо, чтобъ учитель заставлялъ учениковъ отдавать строгій отчетъ о прочитанномъ, т. е. о смыслѣ



словъ и предложеній; однакожь на этой первой степени ученія, учитель долженъ преимущественно обращать вниманіе на самое чтеніе. Слѣдовательно, должно читать скоро (*cursorisch*), а не медленно (*statarisch*), т. е. безъ лишнихъ вопросовъ, останавливаясь только тамъ, гдѣ ученикъ не чисто произнесъ звукъ, гдѣ онъ не понялъ содержанія. Только при случаѣ, только изъ примѣровъ, только изъ простыхъ замѣчаній, ученикъ, на этой степени, узнаетъ приличныя пониженія и повышенія голоса. Искусство читать бѣгло и вѣрно, чтеніе механическое, но не безмысленное, должно быть главною цѣлію первой степени ученія.

Впрочемъ, ученіе чтенію раздѣляется на три курса, по тремъ главнымъ степенямъ школы: въ элементарныхъ классахъ—чтеніе по звукамъ, въ среднихъ—по ударенію, въ высшихъ—по содержанію. Само собою разумѣется, что всѣ

три момента должны быть въ единствѣ для того, чтобы чтеніе было совершенно правильно. Правда, что съ самаго начала слѣдуетъ обратить вниманіе на звуки, удареніе и содержаніе; однако не менѣе справедливо и то, что сперва надо умѣть выговаривать каждый отдѣльный звукъ (каждую букву, знакъ отдѣльнаго звука); потомъ, выучиться размѣщать ударенія въ предложеніи; наконецъ, объяснить себѣ содержаніе (Сравни. Bernerisches Schulblatt, von Rikli, 1840, N 5.).

Ю. ФѢЛКЕЛЬ.

Къ некоторымъ статьямъ будутъ прилагаемы поли-  
типажи, гравированные портреты, очерки и проч.,  
если только изданіе сіе найдетъ поощреніе со стороны  
публики.

2. Часть назначаемая для воспитанниковъ будетъ  
преимущественно содержать: историческіе рассказы,  
жизнеописанія, историческія повѣсти, рассказы изъ  
естественныхъ и прочихъ положительныхъ наукъ, такъ  
же чисто-литературныя, особенно замѣчательныя и  
преимущественно оригинальныя произведенія.

3. Часть, назначаемая для воспитателей, будетъ  
заключать *положительные* результаты современнаго  
хода Педагогикѣ, въ изложеніи различныхъ системъ  
воспитанія, и съ особеннымъ примѣненіемъ къ на-  
шимъ нуждамъ и потребностямъ.

Эта часть назначается столько же для матерей и  
отцовъ, какъ руководство для воспитанія, такъ и  
вообще для наставниковъ и преподавателей въ част-  
ныхъ публичныхъ заведеніяхъ.

Главные редакторы Библіотеки для Воспитанія  
Профессора Императорскаго Московскаго Университета:

С. П. Шевыревъ, по отдѣлу Словесности и Худо-  
жествъ.

Т. Н. Грановскій, по отдѣлу Средней и Новой  
Исторіи.

П. Г. Рѣдкинъ, по отдѣлу Педагогикѣ и какъ общій  
редакторъ для размѣщенія статей, и пр.

Руководствовать въ выборѣ статей по Русской Ис-  
торіи и давать указанія по этой части будетъ М. П.  
Погодинъ.

По отдѣлу Славянскаго Исторіи О. М. Бодянскій.

По отдѣлу наукъ естественныхъ выборомъ статей  
и проч., будетъ завѣдывать П. М. Языковъ.

По отдѣлу чисто-литературному участвуютъ А. П.  
Зонтагъ, К. В. Ф. Одоевскій, К. К. Павлова, Н. Ф.  
Павловъ, А. С. Хомяковъ, Н. М. Языковъ и др.

ИЗДАТЕЛЬ А. СЕМЕНЬ.



# БИБЛИОТЕКА ДЛѢ ВОСПИТАНІЯ.

ИЗДАНІЕ А. СЕМЕНА.

1. Библиотека для Воспитанія будетъ выходить, какъ и прежде, 6 разъ въ году, но каждый разъ обыкновенно двумя книжками: одна для воспитанниковъ, отъ 7 до 8 и болѣе печатныхъ листовъ, другая для воспитателей, отъ 3 до 4 листовъ. Каждая 5 книжки отдела для воспитателей составятъ 1 томъ. И такъ все изданіе составитъ подъ конецъ года 8 книжекъ отъ 8 до 9 лис., все же изданіе за одинъ годъ отъ 70 и до 75 печатн. лис.

Подписная цѣна 5 руб. сереб. въ Москвѣ и С. Петербургѣ, и 6 руб. сереб. съ пересылкою въ прочіе города.

Сначала предположено было выдать первую книжку и открыть подписку съ 1-го Августа 1844 г., при чемъ и было объявлено, что съ 1-го Января 1845 года цѣна изданія будетъ возвышена отъ 5, до 6 р. сереб. для Москвы и Петербурга и 7 для иногородныхъ; но такъ какъ, по непредвидѣннымъ обстоятельствамъ, первая книжка вышла двумя мѣсяцами позже, то посему и подписка остается на прежнемъ основаніи.

При семъ же продается Библ. Восп. за 1843 и 44 годъ 6 том. 13 р. асс. за пересылку прилагается за 3 фунта.







met  
vink



