

И. ДАВИСЪ.

РУКОВОДСТВО

къ преподаванію
русскаго языка въ инородческихъ училищахъ.

Составлено

примѣнительно къ учебникамъ того же автора.

2-ое исправленное и дополненное изданіе.

Въ 1-омъ изданіи допущено Учен. Ком. Мин. Нар. Просвѣщ. въ учительскія
библіотеки начальнымъ училищамъ. (См. „Журн. Мин. Нар. Просв.“ за августъ м.
1903 г., стр. 182).

РИГА, 1904.

Изданіе К. Г. Зихмана.

Адресъ издателя: Уголь Крѣпостной и Театральной ул. № 9, собств. домъ.

2) Родной Миръ. Часть II. Вторая часть азбучки книги для чтенія съ казеніями для устн. и письменныхъ упражненій. Цѣна 30 коп.
3) Демонстративный курсъ практ. русскою грамматикой для инородческихъ училищъ. Цѣна 15 коп. 4) Систематическій курсъ усугубл. и письменныхъ упражненій. Ц. 20 коп. 5) Русскія Пронисы. Ц. 6 коп. 6) Народныя школы въ Швейцаріи. Ц. 30 коп.
7) Народныя школы въ Германіи. Ц. 30 коп.

И. ДАВИСЪ.

РУКОВОДСТВО

къ преподаванію
русскаго языка въ инородческихъ училищахъ.

Составлено

примѣнительно къ учебникамъ того же автора.

2-ое исправленное и дополненное изданіе.

Въ 1-омъ изданіи допущено Учен. Ком. Мин. Нар. Просвѣщ. въ учительскія библіотеки начальныя училища. (См. „Журн. Мин. Нар. Просв.“ за августъ 1903 г., стр. 182).

Цѣна 80 коп.

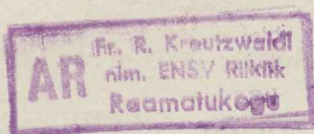
Александръ Дависъ

1904 года октябрь 30 дня

РИГА, 1904.

Изданіе К. Г. Зихмана.

Тыма же авторомъ составлены: 1) Родной Миръ. Часть I. Азбука и первая часть азбуки книга для чтенія. Цѣна 20 коп. 2) Родной Миръ. Часть II. Вторая часть азбуки книга для чтенія съ матеріаломъ для усн. и письменныхъ упражненій. Цѣна 30 коп. 3) Элементарный курсъ практ. Русской грамматикѣ для инородческихъ училищъ. Цѣна 15 коп. 4) Систематическій курсъ усн. и письменныхъ диктанговъ. Ц. 20 коп. 5) Русскія Прописки. Ц. 6 коп. 6) Национальн. школы въ Швейцаріи. Ц. 30 коп. 7) Национальн. школы въ Германіи. Ц. 30 коп.



83.564

Дозволено цензурою. Рига, 31 декабря 1903 г.

I. Цѣли и методы обученія русскому языку.

§ 1. Цѣли. Съ того времени, какъ русскій языкъ въ инородческихъ школахъ сталъ языкомъ преподавательскимъ, въ самыхъ основахъ измѣнилась въ нихъ и метода обученія этому предмету. Въ прежней дореформенной школѣ дѣти въ первое время обучались всѣмъ предметамъ, въ томъ числѣ и русскому языку, на своемъ родномъ языкѣ, тогда какъ въ современной инородческой школѣ преподавательскимъ языкомъ является языкъ русскій, въ большинствѣ случаевъ дѣтямъ при поступленіи въ школу совсѣмъ непонятный. Поэтому естественно возникаетъ вопросъ: *какъ же обучать дѣтей-инородцевъ на непонятномъ для нихъ русскомъ языкѣ?*

Настоящее „Руководство“ и должно служить для учащихся по нами составленнымъ учебникамъ наглядно-практическимъ отвѣтомъ на предложенный вопросъ настолько, насколько это касается обученія русскому языку.

Начальное обученіе русскому языку въ инородческой школѣ, кромѣ душевнаго развитія учащихся, имѣетъ въ виду слѣдующія цѣли: 1) научить учениковъ говорить и понимать по-русски, 2) научить ихъ по-русски читать и писать и понимать читаемое, и 3) научить ихъ письменно излагать свои мысли на русскомъ языкѣ.

Для достиженія указанныхъ цѣлей при обученіи русскому языку (и вообще чужимъ языкамъ) существуютъ двѣ методы: *переводная*, или *грамматическая*, и *естественная*, или *натуральная*.

§ 2. Переводная метода. Переводная метода состоитъ въ томъ, что ученики, научившись читать и писать на родномъ и русскомъ языкахъ, читаютъ по учебнику сначала слова родного языка, а затѣмъ (рядомъ съ ними помѣщенные) соответствующія имъ слова русскаго языка и запоминаютъ ихъ. Изъ заученныхъ русскихъ словъ составляются предложенія (впослѣдствіи и статьи) и переводятся на родной языкъ, при

чемъ для провѣрки, упражненія и закрѣпленія въ памяти учащихъ употребляется нерѣдко и обратный переводъ. Попутно съ заучиваніемъ новыхъ словъ и фразъ ученики знакомятся съ ихъ формами, этимологическими, синтаксическими и орфографическими правилами, и на основаніи этихъ правилъ упражняются въ устномъ и письменномъ переводѣ. Такъ какъ при изученіи русскаго языка по этой методѣ правильный переводъ больше всего зависитъ отъ основательнаго знанія грамматики изучаемаго языка, то и сама метода иначе называется грамматическою. Но въ виду того, что каждое изъ обоихъ названій этой методы указываетъ лишь на одинъ изъ ея двухъ основныхъ элементовъ — на переводъ или на изученіе грамматики —, мы, для болѣе полнаго выраженія понятія о ней, будемъ называть ее **переводно-грамматическою** методою.

По переводно-грамматической методѣ обучаютъ, напр., въ гимназіяхъ древнимъ языкамъ (латинскому и греческому). Точно также и новые языки (французскій, нѣмецкій, англійскій и т. д.) въ большинствѣ учебныхъ заведеній, въ коихъ преподаются иностранные языки, изучаются путемъ переводовъ, дѣлаемыхъ учащимися на основаніи выученныхъ ими по учебнику словъ, фразъ и грамматическихъ правилъ. По причинѣ такого почти повсемѣстнаго господства этой методы большая часть учебниковъ иностранныхъ языковъ, употребляемыхъ въ разныхъ мужскихъ и женскихъ учебныхъ заведеніяхъ, составлены сообразно цѣлямъ и требованіямъ переводно-грамматической методы. По той же методѣ составлены и всѣ такъ называемые „самоучители“, предназначенные для самообученія иностраннымъ языкамъ.

§ 3. Достоинства переводно - грамматической методы. Эта метода имѣетъ своимъ основаніемъ дидактическое правило: „иди при обученіи отъ извѣстнаго къ неизвѣстному, отъ простаго къ сложному“. Обучающіе русскому языку по переводно-грамматической методѣ полагаютъ, что слова родного языка ученикамъ извѣстны (см. § 4), а слова русскаго языка неизвѣстны. Переходя отъ словъ родного языка къ соответствующимъ русскимъ словамъ, ученики идутъ отъ извѣстнаго къ неизвѣстному. Заучивая отдѣльныя слова, ученики составляютъ изъ нихъ предложенія, и такимъ образомъ идутъ отъ простаго къ сложному.

Эта метода имѣетъ ту большую выгоду, что по ней можно учиться по книгѣ и безъ помощи учителя. Значить, при изученіи русскаго языка по переводно-грамматической методѣ

возможно самообученіе, а потому она удовлетворяетъ и принципу самодѣятельности (см. § 7) при обученіи. Учасъ русскому языку по этой методѣ, дѣти могутъ во внѣклассное время не только повторять имъ раньше сообщенное, но и самостоятельно заучивать вновь заданное.

§ 4. Недостатки ея. Къ сожалѣнію, переводно-грамматическая метода при всѣхъ своихъ достоинствахъ имѣетъ весьма существенные недостатки, которые заключаются въ слѣдующемъ:

Во-первыхъ, при обученіи русскому языку по переводно-грамматической методѣ главная цѣль — научить дѣтей говорить и понимать по-русски — достигается не прямо изъ живой разговорной рѣчи, а лишь косвенно — путемъ заучиванія словъ и переводовъ. Переводя, ученики учатся только переводить, но не говорить. Чтобы научиться говорить по-русски, нужно какъ можно больше упражняться въ живой русской разговорной рѣчи. При обученіи же по переводно-грамматической методѣ ученики упражняются только въ переводѣ. Поэтому ученики, обучающіеся русскому языку по этой методѣ, рѣдко научаются говорить по-русски. *)

*) Въ подтвержденіе этого можно привести, напр., прежную и теперешнюю прибалтійскую школу, гдѣ до реформированія ея русскій языкъ преподавался исключительно по переводно-грамматической методѣ, а въ настоящее время, по преобразованіи ея, преподается по естественной методѣ. Въ дореформенное время, не говоря уже объ ученикахъ народныхъ училищъ, даже и ученики среднихъ учебныхъ заведеній, при достаточномъ числѣ уроковъ проучившись русскому языку 8—10 лѣтъ, рѣшительно не въ состояніи были говорить по-русски, и при окончаніи курса знали русскій языкъ не лучше, чѣмъ теперешніе гимназисты латинскій и греческій языки, изучаемые ими тоже по переводно-грамматической методѣ. Въ современной же прибалтійской школѣ, гдѣ русскій языкъ преподается по естественной методѣ, получаются совсѣмъ другіе результаты: русскій языкъ съ самыхъ первыхъ ступеней обученія дѣлается полною собственностью учащихся, и они не только въ состояніи обучаться на этомъ языкѣ всѣмъ учебнымъ предметамъ, но и самый русскій языкъ проходить по тѣмъ же программамъ и при окончаніи курса въ различныхъ учебныхъ заведеніяхъ удовлетворяютъ всѣмъ тѣмъ же требованіямъ, какія предъявляются въ соотвѣствующихъ имъ чисто-русскихъ училищахъ. Если наши гимназисты при окончаніи курса такъ плохо владѣютъ древними, а гимназистки и реалисты новыми языками, то въ этомъ единственно виновна переводно-грамматическая метода, по которой преподаются иностранные языки въ нашихъ учебныхъ заведеніяхъ. Употребленіе переводно-грамматической методы при обученіи латинскому и греческому языкамъ въ гимназіяхъ можетъ быть оправдано тѣмъ, что эти языки мертвые и на нихъ уже болѣе не говорить ни одинъ народъ. Поэтому при обученіи имъ не имѣется въ виду научить дѣтей говорить по-латыни и по-гречески, а лишь ознакомить ихъ съ древними языками настолько, насколько это необходимо для осмысленнаго чтенія классическихъ авторовъ. Но для полного и точнаго пониманія греческихъ и латинскихъ писателей прежде всего необходимы а) богатый лексическій запасъ словъ и б) основательное знаніе грамматикъ этихъ языковъ, достиженію чего вполне удовлетворяетъ переводно-грамматическая метода. При изученіи же живыхъ языковъ нельзя не имѣть въ виду и практическихъ, реальныхъ цѣлей, такъ какъ умѣнье говорить, напр., по-нѣмецки, по-французски или по-англійски, можетъ быть для насъ

Во-вторыхъ, обученіе по переводно-грамматической методѣ непрактично. Учитель никогда не долженъ забывать, что дѣти учатся не для школы, а для жизни, и поэтому прежде всего долженъ давать имъ полезныя и необходимыя въ жизни познанія и умѣнія. Но какую же пользу человѣку приноситъ умѣнье переводить, если онъ не умѣетъ говорить по-русски? Нужно замѣтить, что уже въ настоящее время необходимость знанія русскаго языка и практическая польза его живо сознаются всѣмъ инородческимъ населеніемъ. „Нужно посылать сына въ школу — учиться говорить по-русски,“ говоритъ латышка или эстка, отправляя сына въ школу. Потребность знанія русскаго языка среди инородческаго населенія еще болѣе усилилась и усиливается съ повсемѣстнымъ введеніемъ въ употребленіе русскаго языка во всѣхъ общественныхъ учрежденіяхъ. По мѣрѣ развитія отхожихъ промысловъ и переселенческаго движенія, все болѣе и болѣе сознается инородцами необходимость знанія государственнаго языка, чтобы перейти тѣсныя предѣлы своей родины. Поэтому родители учениковъ-инородцевъ прежде всего интересуются успѣхами дѣтей въ русскомъ языкѣ, а успѣхи эти на первомъ фонѣ обнаруживаются въ умѣньи говорить по-русски. Нерѣдко родители даже достоинство учителя опредѣляютъ по успѣхамъ дѣтей въ русскомъ языкѣ: тотъ учитель хорошъ для нихъ, у котораго дѣти научаются говорить по-русски, и тотъ плохъ, у котораго не научаются. Значить, сама жизнь требуетъ, чтобы дѣтей учили говорить по-русски, и этому требованію жизни должна ити навстрѣчу школа. Переводно-грамматическая же метода обученія русскому языку не удовлетворяетъ этому требованію жизни.

Въ-третьихъ, при ознакомленіи учениковъ съ новыми русскими словами предполагается, что имъ соотвѣтствующія слова родного языка извѣстны; тогда какъ на самомъ дѣлѣ очень часто наблюдается обратное: хотя ученики и читаютъ по книгѣ тѣ или другія слова, но, по своему малому развитію и недостаточному знакомству съ окружающимъ міромъ, не всегда соеди-

въ жизни не только полезно, но и необходимо. Для достиженія цѣлей послѣдняго рода, многіе учителя начинаютъ преподавать новые языки (нѣмецкій, французскій и т. д.) по естественной методѣ, и нужно полагать, что она въ самомъ непродолжительномъ будущемъ совсѣмъ вытѣснитъ переводную методу при обученіи новымъ языкамъ, какъ неудовлетворяющую цѣлямъ изученія живыхъ языковъ. Если это справедливо по отношенію къ методѣ обученія иностраннымъ языкамъ, имѣющимъ сравнительно мало примѣненія въ Россіи и употребляемымъ только за границею, то это тѣмъ болѣе справедливо по отношенію къ методѣ обученія языку государственному, знаніе котораго необходимо инородцу въ практической жизни на каждомъ шагѣ.

няютъ со словами вѣрныя понятія. Предполагать, что если дѣти бойко читаютъ на родномъ языкѣ, то имъ уже извѣстны всѣ слова, нѣтъ никакого основанія. Любой учитель, которому приходилось заниматься объяснительнымъ чтеніемъ, подтвердить намъ, что дѣти въ этомъ возрастѣ (отъ 7—10 лѣтъ) часто не понимаютъ значенія самыхъ простыхъ словъ и на родномъ языкѣ. Уже одно то обстоятельство, что во всякой (русской, нѣмецкой, французской и т. д.) школѣ при первоначальномъ обученіи родному языку придается такое важное значеніе объяснительному чтенію, одна изъ главныхъ цѣлей котораго заключается въ уясненіи ученикамъ значенія непонятныхъ имъ словъ и предложений, достаточно ясно свидѣтельствуетъ о томъ, что ученики могутъ читать, подобно Гоголевскому Петрушкѣ, и даже употреблять слова въ рѣчи, не понимая ихъ настоящаго значенія: если бы ученики все понимали, что читаютъ, то не зачѣмъ было бы вести объяснительное чтеніе на урокахъ родного языка. Если дѣти русскихъ, нѣмцевъ, французовъ, англичанъ и т. д. не понимаютъ значенія весьма многихъ словъ своего родного языка, то это не даетъ намъ основанія полагать, что дѣти инородцевъ, въ противоположность дѣтямъ господствующаго населенія страны, понимаютъ значеніе всѣхъ словъ своего родного языка. Поэтому при обученіи русскому языку по переводно-грамматической методѣ можетъ случиться, что ученики, читая и переводя по книгѣ слова и фразы, не будутъ понимать ихъ настоящаго значенія и на родномъ языкѣ. Въ такомъ случаѣ остается лишь одинъ исходъ — объяснить непонятныя слова родного языка на родномъ же языкѣ. Очевидно, что при подобномъ веденіи дѣла и урокъ русскаго языка превратится въ урокъ родного языка. Не объяснять словъ родного языка значить — дѣлать обученіе бессознательнымъ, итти отъ неизвѣстнаго къ неизвѣстному.

Въ-четвертыхъ, въ виду только что приведеннаго соображенія, при ознакомленіи учениковъ съ новыми русскими словами посредствомъ перевода, приходится ограничиваться и пользоваться только тѣми понятіями, которыя они принесли съ собою въ школу: если у учащихся нѣтъ о чемъ-либо понятія и соответствующаго ему названія на родномъ языкѣ, то немислимо при помощи перевода ознакомить ихъ съ этимъ понятіемъ. Переходя границы узкой рамки готовыхъ понятій, дѣти при обученіи русскому языку по переводной методѣ усваиваютъ русскія слова бессознательно, не понимая ихъ значенія. Вслѣдствіе этого

переводно-грамматическая метода, не давая простора образованію новыхъ понятій путемъ непосредственнаго знакомства съ предметами и явленіями, налагаетъ оковы на дальнѣйшее развитіе душевныхъ силъ и языка учащихся. Но образованіе новыхъ понятій у учащихся и развитіе ихъ устной рѣчи, по причинѣ своего громаднаго общеобразовательнаго и практическаго значенія, считаются дѣломъ весьма важнымъ при всякомъ обученіи и во всякой школѣ, будь она русская или инородческая, низшая, средняя или высшая, такъ какъ только при этомъ условіи возможно сознательное приобрѣтеніе и прочное усвоеніе новыхъ знаній и умѣній. Переводно-грамматическая же метода не удовлетворяетъ этой весьма важной цѣли обученія, потому что не способствуетъ образованію новыхъ понятій у учащихся и развитію ихъ рѣчи.

Въ-пятыхъ, при обученіи по переводно-грамматической методѣ предполагается, что дѣти умѣютъ уже читать и писать на родномъ и русскомъ языкахъ, тогда какъ чаще всего дѣти при поступленіи въ школу совсѣмъ не умѣютъ ни читать ни писать по-русски. Значитъ, сначала нужно обучать ихъ русской грамотѣ; но такъ какъ они не умѣютъ говорить по-русски, то ихъ можно учить грамотѣ лишь механически, по буквенному способу.

Въ-шестыхъ, при обученіи по переводно-грамматической методѣ слишкомъ рано приходится знакомить учениковъ съ русскою грамматикою. Извѣстно, что всѣ грамматическія формы и правила усваиваются учениками легко и просто, если они выводятся подъ руководствомъ учителя самими учениками изъ примѣровъ, и, наоборотъ — весьма трудно, если даются учителемъ или заучиваются по книгѣ. О выводѣ грамматическихъ правилъ изъ разсмотрѣнія частныхъ примѣровъ самими учениками на этой ступени обученія не можетъ быть и рѣчи.

Въ-седьмыхъ, при обученіи по переводно-грамматической методѣ всѣ занятія заключаются только въ устномъ и письменномъ переводѣ съ роднаго языка на русскій и обратно, и въ заучиваніи грамматическихъ правилъ. Такія занятія слишкомъ однообразны, скучны, мало интересны, а потому скоро надоѣдаютъ дѣтямъ.

Въ-восьмыхъ, обученіе русскому языку по переводно-грамматической методѣ расчитываетъ главнымъ образомъ на память учащихся и слишкомъ мало дѣйствуетъ на развитіе другихъ душевныхъ силъ.

§ 5. Естественная метода. Всѣ эти недостатки устраняются при обученіи по естественной, или натуральной методѣ, которая состоитъ въ томъ, что дѣти учатся чужому языку точно такъ же, какъ и родному языку.

Поэтому, чтобы умѣть обучать дѣтей русскому языку по естественной методѣ, прежде всего нужно уяснить себѣ, въ какомъ порядкѣ и какъ дѣти усваиваютъ родной языкъ, и сообразно съ этимъ вести обученіе русскому языку.

Дитя прежде всего учится называть тѣ предметы и явленія, которые окружаютъ его. „Мама“ и „папа“ едва ли не первыя слова, которыя произноситъ ребенокъ, какъ только начинаетъ узнавать мать и отца и лепетать своими дѣтскими устами. По мѣрѣ того, какъ дитя знакомится съ другими предметами и явленіями, оно учится называть ихъ отъ окружающихъ его лицъ. Мать, отецъ, братья, сестры, няня и другія окружающія ребенка лица, указывая на различные предметы и явленія, сообщаютъ ему названія ихъ. Такимъ образомъ наглядно ознакомившись съ предметомъ или явленіемъ посредствомъ своихъ внѣшнихъ чувствъ, ребенокъ постепенно усваиваетъ его названіе.

Для того, чтобы составить точное и ясное понятіе о какомъ-нибудь предметѣ, ребенку необходимо наглядно и всесторонне ознакомиться, по возможности, со всѣми его свойствами: величиною, формою, цвѣтомъ, составомъ, твердостью, вѣсомъ, вкусомъ, запахомъ, температурою и т. д. Это знакомство съ различными отличительными признаками предметовъ совершается при помощи органовъ внѣшнихъ чувствъ: глазъ (зрѣніе), ушей (слухъ), носа (обоняніе), языка (вкусъ) и кожи (осязаніе). Замѣченныя такимъ образомъ свойства въ предметѣ ребенокъ отвлекаетъ отъ него, и изъ совокупности существенныхъ его свойствъ составляетъ понятіе объ этомъ предметѣ. Поэтому, чѣмъ лучше ребенокъ ознакомится съ предметомъ или явленіемъ и чѣмъ больше изучитъ его свойства, тѣмъ яснѣе и точнѣе получится понятіе о немъ. Соединяя съ усвоеннымъ понятіемъ извѣстное названіе, сообщенное ему окружающими лицами, ребенокъ пытается примѣнить его на практикѣ, чтобы кое-какъ выразить другимъ людямъ свои дѣтскія мысли. Конечно, вначалѣ все это идетъ медленно, слова произносятся неправильно, но затѣмъ всѣ процессы совершаются быстрѣе, и рѣчь ребенка мало-по-малу становится правильнѣе, понятнѣе.

Вначалѣ каждую свою мысль ребенокъ выражаетъ только однимъ словомъ, а затѣмъ начинаетъ выражать ее нѣсколькими

словами. При этомъ слова въ своей рѣчи онъ ставитъ рядомъ другъ съ другомъ безъ всякой грамматической связи, не обращая никакого вниманія на склоненія, спряженія, управленіе и подчиненіе словъ, и при употребленіи словъ въ рѣчи руководствуется исключительно логическою связью понятій и мыслей, ставя на первое мѣсто то слово, которое, по его мнѣнію, болѣе существенно и важно, и распредѣляя остальные слова по степени важности ихъ значенія. Только впослѣдствіи, разговаривая съ окружающими лицами и постоянно слыша лишь правильную рѣчь, ребенокъ постепенно научается говорить правильно. Нужно замѣтить, что дѣти, наталкиваясь все на новые для себя предметы и явленія и будучи мало знакомы съ окружающимъ міромъ, всѣмъ живо интересуются, о всемъ спрашиваютъ окружающихъ лицъ. Даже свои игрушки они ломаютъ и разрушаютъ очень часто только для того, чтобы изслѣдовать ихъ внутреннее устройство, узнать ихъ составъ и крѣпость, увидѣть ихъ части и какъ изъ частей составлено цѣлое. Воспитатели пользуются этою природною любознательностью дѣтей и, удовлетворяя ихъ духовной потребности, въ разговорѣ съ ними обращаютъ ихъ вниманіе на различныя свойства разсматриваемыхъ предметовъ и явленій, и такимъ образомъ обогащаютъ ихъ новыми, точными и ясными понятіями, дѣйствуя вмѣстѣ съ тѣмъ и на развитіе душевныхъ силъ и на развитіе языка, какъ на орудіе для выраженія мыслей. Знакомясь съ новыми предметами и явленіями и вмѣстѣ съ тѣмъ обогащаясь новыми представленіями, понятіями и ихъ названіями, ребенокъ стремится самъ выразить словами все наблюдаемое въ предметахъ и явленіяхъ и такимъ образомъ упражняется въ устной рѣчи. Чѣмъ болѣе увеличивается число знакомыхъ ребенку предметовъ и явленій, чѣмъ болѣе онъ знакомится съ ними и ихъ частями, съ ихъ качествами, дѣйствіями, состояніями, числомъ и т. д., — тѣмъ память его становится богаче представленіями и понятіями, тѣмъ больше расширяется его умственный кругозоръ и развивается его устная рѣчь.

Окружающіе ребенка предметы и явленія представляютъ обильный матеріалъ для обогащенія его самыми разнообразными понятіями и ихъ названіями. Воспитатели обращаютъ вниманіе ребенка на тѣ или другіе предметы, ихъ качества, дѣйствія, число, и такимъ образомъ дитя наглядно знакомится съ ними и ихъ названіями. Передавая словами наблюдаемое въ предметахъ и явленіяхъ, ребенокъ вмѣстѣ съ тѣмъ учится говорить на родномъ языкѣ.

Разказы о событіяхъ, дѣйствительныхъ, вымышленныхъ или фантастическихъ, которые дѣти такъ любятъ слушать, сочинять и разказывать, тоже способствуютъ развитію ихъ устной рѣчи.

Такимъ образомъ дитя учится говорить на родномъ языкѣ *путемъ непосредственнаго знакомства съ предметами и явленіями и бесѣдъ о нихъ съ окружающими лицами.*)*

Когда ребенокъ (на 6—8 году своей жизни) научился говорить и, сообразно своему развитію и познаніямъ, въ состояніи уже понимать простую разговорную рѣчь на родномъ языкѣ, то его учатъ читать и писать — учатъ грамотѣ. Самымъ лучшимъ способомъ обученія грамотѣ въ настоящее время признается такъ называемая наглядно-звуковая метода письма-чтенія.

Когда ребенокъ научился читать и писать, то его учатъ читать бѣгло, вѣрно, выразительно и сознательно, т. е. учатъ его хорошо читать и понимать читаемое. Послѣдняя цѣль достигается главнымъ образомъ на урокахъ такъ называемаго объяснительнаго чтенія. На этихъ урокахъ ученикъ не только учится хорошо читать, не только развиваетъ устную рѣчь, но и обогащается самыми разнообразными познаніями.

Совмѣстно съ обученіемъ чтенію и письму постепенно приучаютъ ребенка и къ письменному изложенію мыслей. Для того, чтобы научить его вполнѣ правильно писать и понимать написанное или напечатанное, знакомятъ его съ грамматическими и орфографическими правилами родного языка.

Обучая ребенка такимъ же образомъ и русскому языку,

*) Для того, чтобы дѣти такимъ же естественнымъ путемъ учились говорить и на иностранныхъ языкахъ, уже въ самомъ раннемъ возрастѣ окружаютъ ихъ боннами-нѣмками, французженками, англичанками и т. д. Бонна, которая часто совсѣмъ не понимаетъ родного языка ребенка, сопровождаая его повсюду и разговаривая съ нимъ только на своемъ родномъ языкѣ, научаетъ говорить его на иностранномъ языкѣ тѣмъ же естественнымъ путемъ, какъ онъ учится говорить на своемъ родномъ языкѣ. — Въ городахъ и мѣстностяхъ, гдѣ живутъ разныя народности, дѣти одновременно научаются говорить на нѣсколькихъ мѣстныхъ языкахъ. Такъ, напр., дѣти рижанъ, независимо отъ своего происхожденія, одинаково хорошо говорятъ по-латышски и по-нѣмецки, а иногда и по-русски. Совершенно необразованные, даже неграмотные русскіе старовѣры, которые живутъ въ Прибалтійскомъ краѣ и въ пограничныхъ съ нимъ губерніяхъ, часто говорятъ по-нѣмецки, по-латышски и по-эстски такъ же хорошо, какъ природные нѣмцы, латыши и эсты. Новобранцы-инородцы, поступаая въ солдаты, въ большинствѣ случаевъ совсѣмъ не понимаютъ русской рѣчи. Пробывъ въ военной службѣ 3—4 года, они безъ переводовъ и безъ всякой другой помощи родного языка научаются довольно сносно говорить по-русски. Торговцы, ремесленники, промышленники и всякаго другого рода предприниматели и эмигранты, переселившись въ чужую страну, выучиваются практически, естественнымъ путемъ, безъ всякихъ учебниковъ, господствующему языку своей новой родины.

мы будемъ вести обученіе по естественной методѣ. Значить, ходъ обученія русскому языку по естественной методѣ слѣдующій:

1. Обученіе русскому языку начинается съ того, что ученики изъ бесѣдъ объ окружающихъ предметахъ и явленіяхъ знакомятся съ ихъ русскими названіями. Разсматривая окружающіе предметы и явленія, ученики сначала составляютъ о нихъ точныя и ясныя понятія, а потомъ знакомятся съ ихъ русскими названіями. При такомъ обученіи русскому языку дѣти прямо отъ понятія о предметѣ или явленіи переходятъ къ его русскому названію. Вслѣдствіе этого родной языкъ совершенно устраняется, и учитель начинаетъ говорить съ дѣтьми на первыхъ же порахъ по-русски. Ученики, разговаривая съ учителемъ и между собою на русскомъ языкѣ, практически изъ живой рѣчи учатся говорить по-русски точно такъ же, какъ они учились говорить на своемъ родномъ языкѣ. Опытъ показываетъ, что при веденіи подобныхъ бесѣдъ съ дѣтьми школьнаго возраста послѣднія въ теченіе 1—2 мѣсяцевъ научаются настолько, что бывають въ состояніи понимать простую русскую разговорную рѣчь, давать на русскомъ языкѣ отвѣты на предлагаемые вопросы и кое-какъ разговаривать по-русски о предметахъ и явленіяхъ изъ окружающей жизни. (О веденіи этихъ бесѣдъ см. §§ 25—48). Чтобы вмѣстѣ съ тѣмъ подготовить дѣтей и къ обученію русской грамотѣ, они уже на этой ступени обученія а) знакомятся со словами, изъ которыхъ впослѣдствіи будутъ выдѣлять звуки и буквы (§§ 49—51), б) знакомятся со звуками (§§ 52—55), и в) для упражненія кисти руки рисуютъ простенькіе предметы и пишутъ элементы русскихъ буквъ (см. § 7 и „Родной Миръ“ ч. I, стр. 3—6).

2. Когда все это достигнуто, то учатъ дѣтей грамотѣ. При обученіи грамотѣ по „Родному Миру“ дѣти совмѣстно учатся письму и чтенію по наглядно-звуковому способу. Обученіе русской грамотѣ по этому способу идетъ столь же успѣшно, какъ и грамотѣ родного языка, если только дѣти въ состояніи кое-какъ говорить по-русски. „Родной Миръ“ составленъ такъ, что при обученіи по нему возможно даже самообученіе, выражающееся въ томъ, что ученики сами выдѣляютъ изъ словъ новые звуки и буквы, знакомятся съ ними, заучи-

ваютъ новыя слова по рисункамъ съ подписями внизу и исполняютъ указанныя устные и письменныя упражненія (§§ 8; 56—71; „Родной Миръ“, ч. I, §§ 1—42).

3. Такъ какъ недостаточно бываетъ научить дѣтей лишь кое-какъ читать, то по прохожденіи азбуки главною цѣлью дальнѣйшаго обученія ставится научить дѣтей читать бѣгло, вѣрно, выразительно и сознательно. Бѣглость и вѣрность достигаются главнымъ образомъ частыми упражненіями въ чтеніи, выразительность — подражаніемъ хорошему чтенію и сознательность — объяснительнымъ чтеніемъ (§§ 72—81 и „Родной Миръ“, чч. I, II и III).

4. Попутно съ обученіемъ чтенію и письму мало-помалу пріучаютъ дѣтей къ самостоятельному изложенію мыслей. Нашъ языкъ, которымъ мы выражаемъ свои мысли, состоитъ изъ словъ. Поэтому прежде всего обращается вниманіе на правильное изображеніе отдѣльныхъ словъ, затѣмъ составляются и пишутся предложенія и, наконецъ, рядомъ предложеній выражаются мысли устно или письменно. Для того, чтобы научить дѣтей вполне правильно и точно понимать на русскомъ языкѣ чужія мысли и умѣть вѣрно выражать устно и письменно собственныя мысли другимъ людямъ, знакомятъ учащихся съ грамматическими и орфографическими правилами русскаго языка. Съ этою цѣлью въ „Родномъ Мирѣ“, ч. I и II отводится видное мѣсто всякаго рода устнымъ и письменнымъ подготовительнымъ упражненіямъ. Болѣе систематически съ правилами строя русской рѣчи ученики знакомятся на второмъ и третьемъ годахъ обученія по нами же составленнымъ книгамъ: 1) „Элементарный курсъ практической русской грамматики для инородческихъ училищъ“ и 2) „Систематическій курсъ устныхъ и письменныхъ диктантовъ“.

Резюмируя все сказанное, мы видимъ, что первоначальныя занятія по русскому языку въ инородческой школѣ при обученіи по естественной методѣ должны состоять: 1) *изъ подготовительныхъ, или наглядныхъ бесѣдъ*, 2) *изъ обученія грамоты*, 3) *изъ обученія чтенію бѣглому, вѣрному, выразительному и сознательному* и 4) *изъ письменныхъ упражненій*. Сообразно этимъ требованіямъ и составленъ нашъ „Родной Миръ“.

§ 6. Преимущества естественной методы передъ переводно-грамматическою. Сравнивая естественную методу съ переводно-грамматическою, мы находимъ, что

первая имѣть передъ послѣднею слѣдующія важныя преимущества:

Во-первыхъ, при обученіи по естественной методѣ дѣти начинаютъ съ первыхъ же дней по поступленіи въ школу говорить по-русски. Они ясно видятъ сами, что изученіе русскаго языка для нихъ дѣло далеко не столь трудное, какъ, пожалуй, они его представляли, и какъ оно представляется при изученіи по переводно-грамматической методѣ. Ученики ясно видятъ свои успѣхи, радуются имъ и старательно запоминаютъ сообщенныя имъ русскія слова и фразы, чтобы потомъ въ разговорѣ съ учителемъ и товарищами пользоваться ими. Здѣсь дѣти ясно видятъ, что они учатся русскому языку, чтобы умѣть говорить по-русски, и все усвоенное тотчасъ примѣняютъ на практикѣ. Поэтому обученіе по естественной методѣ вполне практично.

Во-вторыхъ, обученіе по естественной методѣ какъ нельзя лучше удовлетворяетъ принципу наглядности, и потому оно сознательно, а что сознательно при обученіи, то легко усваивается и прочно сохраняется въ памяти. Такъ какъ наглядное усвоеніе русскихъ словъ и практическое примѣненіе ихъ въ разговорной рѣчи составляютъ отличительную и самую характерную особенность естественной методы, то мы ее иначе будемъ называть **наглядно-практическою** методою.

Въ-третьихъ, такъ какъ при обученіи по естественной методѣ ученикамъ самимъ постоянно приходится разсматривать различные предметы и явленія (или ихъ чучела, модели и рисунки), бесѣдовать о нихъ съ учителемъ и на основаніи этихъ бесѣдъ дѣлать соответствующіе выводы, то оно бываетъ само-дѣятельно, разнообразно, и при умѣломъ веденіи бесѣды становится для дѣтей крайне интереснымъ.

Въ-четвертыхъ, обученіе по естественной, или наглядно-практической методѣ идетъ отъ извѣстнаго къ неизвѣстному, отъ близкаго къ отдаленному, отъ простаго къ сложному. Наглядно ознакомившись съ предметомъ, дѣйствіемъ, качествомъ и т. д., ученики знакомятся съ его русскимъ названіемъ. Сначала ученики знакомятся съ самыми близкими для нихъ предметами, а потомъ и съ болѣе отдаленными; сначала усваиваютъ отдѣльныя слова и фразы, — обыкновенно самыя необходимыя для ежедневнаго обихода, а потомъ примѣняютъ ихъ въ рѣчи въ самыхъ разнообразныхъ и сложныхъ комбинаціяхъ.

Въ-пятыхъ, обученіе по естественной методѣ всесторонне и гармонично дѣйствуетъ на развитіе душевныхъ силъ учащихся. Направляя вниманіе учениковъ на разсматриваемый предметъ, его качества и дѣйствія, учитель дисциплинируетъ ихъ вниманіе, развиваетъ въ нихъ наблюдательность. Привлекая учениковъ дѣлать общіе выводы изъ бесѣдъ, онъ упражняетъ ихъ мышленіе. Передавая содержаніе бесѣдъ и статей, ученики приучаются къ логичности и послѣдовательности изложенія мыслей, а передавая ихъ съ разными измѣненіями и составляя другія имъ подобныя статьи, или приводя подходящія къ содержанію басень случаи изъ жизни людей, они вмѣстѣ съ тѣмъ развиваютъ воображеніе. Запоминая соощенныя слова, фразы и содержаніе бесѣдъ, ученики упражняютъ память.

Въ-шестыхъ, при обученіи по естественной методѣ ученики изъ бесѣдъ съ учителемъ не только обогащаются новыми понятіями и ихъ русскими названіями, развивая тѣмъ самымъ и свою устную рѣчь, но и приобрѣтаютъ разныя свѣдѣнія изъ окружающей дѣйствительности.

Въ-седьмыхъ, при обученіи русскому языку по естественной методѣ дѣти сначала учатся говорить по-русски, а потомъ писать и читать, т. е. идутъ по тому же естественному пути, по которому они шли при обученіи родному языку, но не наоборотъ, какъ это бываетъ при обученіи по переводно-грамматической методѣ, гдѣ дѣти сначала учатся читать и писать, а потомъ говорить по-русски. Писать учимся мы, чтобы при помощи условныхъ знаковъ — буквъ передавать свои мысли другимъ, а читать —, чтобы понимать мысли другихъ, выраженные посредствомъ буквъ. Стало бытъ, умѣнье писать имѣетъ значеніе для дѣтей лишь только тогда, когда они уже въ состояніи выражать свои мысли словами. Точно также умѣнье читать имѣетъ для нихъ значеніе лишь только тогда, когда они уже въ состояніи понимать мысли другихъ, выраженные словами. Поэтому и грамотѣ родного языка учать дѣтей лишь въ томъ возрастѣ, когда они уже въ состояніи говорить и понимать чужую рѣчь на родномъ языкѣ. Въ противномъ случаѣ учить дѣтей грамотѣ было бы не только весьма трудно, но и бесполезно. То же самое нужно сказать и объ обученіи русской грамотѣ. Не говоря уже о трудностяхъ, встрѣчающихся при обученіи русской грамотѣ дѣтей, которыя совершенно не понимаютъ по-русски, можно сказать, что подобное обученіе не

имѣть даже разумной цѣли, а потому и бесполезно: ученикъ учится читать, чтобы понимать письменную рѣчь; но какъ же будетъ понимать онъ русскую письменную рѣчь, когда ему непонятна русская устная рѣчь? Писать онъ учится по-русски, чтобы умѣть письменно выразить свои мысли на русскомъ языкѣ; но какъ же будетъ выражать онъ свои мысли письменно, когда онъ не въ состояннн выразить ихъ устно? Отсюда ясно, что прежде, чѣмъ учить ребенка русской грамотѣ, нужно научить его говорить по-русски и понимать простую русскую разговорную рѣчь. Этому требованію вполне удовлетворяетъ естественная метода обученія русскому языку.

Въ-восьмыхъ, такъ какъ при обученіи по естественной методѣ дѣти учатся по-русски читать и писать на той ступени, когда они уже освоились съ русскою рѣчью, то возможно обученіе грамотѣ по звуковому способу.

Въ-девятыхъ, при обученіи по естественной методѣ нѣтъ особой надобности сообщать грамматическія формы и правила на первыхъ ступеняхъ обученія. Съ этими формами и правилами дѣти знакомятся лишь тогда, когда они уже изъ устныхъ упражненій хорошо освоились съ русскимъ языкомъ. Если ученики въ первомъ году обученія достаточно упражнялись въ устной рѣчи, то обыкновенно на второмъ году обученія они говорятъ болѣе или менѣе правильно и даже *по чутью* (см. § 82) въ состояннн отличать правильную рѣчь отъ неправильной. Если кто-либо изъ учениковъ и скажетъ „мальчикъ читала“, „дѣвочка писалъ“, „мой мать работаешь“, то такія ошибки тотчасъ будутъ исправляемы товарищами. Учитель, пользуясь этимъ естественнымъ чутьемъ учениковъ отличать правильную рѣчь отъ неправильной, подбираетъ подходящія къ своей цѣли примѣры, и изъ разсмотрѣнія и сравненія этихъ примѣровъ ученики знакомятся съ извѣстною грамматическою формою, или выводятъ какое-нибудь грамматическое или орфографическое правило. Такимъ образомъ ученики знакомятся съ формами и правилами русскаго языка практически изъ наблюденія надъ живою рѣчью тѣмъ же индуктивнымъ путемъ (см. § 86), какъ и при обученіи грамматикѣ и орфографіи родного языка. При обученіи же по переводно-грамматической методѣ ученики знакомятся со всѣми законами языка лишь путемъ дедуктивнымъ.

Въ-десятыхъ, при обученіи по переводно-грамматической методѣ ученики должны заучивать слова безъ всякой внутренней связи, лишь бы они подходили подъ извѣстное грамматическое

правило. Понятно, что запоминать слова безъ всякой внутренней связи очень трудно для учениковъ. При обученіи по естественной методѣ учитель имѣетъ всегда возможность на каждомъ урокѣ знакомить дѣтей лишь съ такими словами, которыя по своему содержанію находятся въ тѣсной связи, напр. съ названіями видовыхъ понятій, относящихся къ одному родовому понятію. Обучая русскому языку по естественной методѣ, учитель для каждаго урока обыкновенно выбираетъ извѣстный предметъ бесѣды и, бесѣдуя объ этомъ предметѣ, знакомитъ учениковъ съ новыми русскими словами. Такого порядка въ расположеніи учебнаго матеріала держался авторъ при составленіи настоящаго „Руководства“ и „Родного Мира“.

II. Самодѣятельность при обученіи по естественной методѣ.

§ 7. Самодѣятельность на первыхъ ступеняхъ обученія. Сторонники переводно-грамматической метода утверждаютъ, что естественная метода нехороша тѣмъ, что ученикъ можетъ учиться по ней русскому языку лишь въ присутствіи и подъ руководствомъ учителя, а не самостоятельно по книгѣ, какъ при обученіи по переводно-грамматической методѣ, вслѣдствіе чего, обучая по естественной методѣ русскому языку, учитель не только не можетъ задавать какой бы то ни было домашней работы неграмотнымъ ученикамъ младшаго отдѣленія (новичкамъ), но и принужденъ оставлять ихъ безъ всякихъ занятій на урокахъ въ то время, когда самъ занимается со старшими отдѣленіями.

Такое отсутствіе самодѣятельности при обученіи по естественной методѣ и присутствіе ея при обученіи по переводно-грамматической методѣ лишь кажущееся, а не дѣйствительное.

О большой самостоятельности въ началѣ обученія русскому языку по той или другой методѣ не можетъ быть и рѣчи. Если мы и говоримъ о самообученіи по переводно-грамматической методѣ, то предполагаемъ учениковъ на той ступени обученія, когда они уже умѣютъ читать и писать какъ на родномъ, такъ и на русскомъ языкахъ: безъ этого немислимо обученіе по переводно-грамматической методѣ. Въ большинствѣ же случаевъ въ начальную школу поступаютъ такіа дѣти, которыя не умѣютъ ни читать ни писать по-русски. Значить, чтобы обучать ихъ русскому языку по переводно-грамматической

методъ, необходимо сначала научить ихъ по-русски читать и писать. Такъ какъ они не умѣютъ говорить по-русски, то немислимо учить ихъ грамотѣ по звуковой методѣ, и можно учить только по буквенной методѣ, а извѣстно, что при обученіи по буквенной методѣ отсутствуетъ всякое самообученіе: ученики лишь механически за учителемъ повторяютъ названія буквъ до тѣхъ поръ, пока не запомнятъ ихъ начертанія.

Если даже ученикъ умѣетъ кое-какъ читать по-русски, и то нельзя рассчитывать на его самообученіе по книгѣ: онъ можетъ усвоить слова, фразы и грамматическія правила, не понимая ихъ значенія, и притомъ еще съ неправильнымъ произношеніемъ, отъ котораго послѣ весьма трудно отучить. Вполнѣ чистое произношеніе достигается лишь тогда, когда слова заучиваются по слуху, а не однимъ зрѣніемъ по книгѣ.

При обученіи по наглядно-практической методѣ вначалѣ ученики заучиваютъ слова и фразы главнымъ образомъ со словъ учителя. Но прежде, чѣмъ усвоить какое-нибудь новое русское слово, они должны составить точное и ясное понятіе о томъ предметѣ, качествѣ, дѣйствиіи или состояніи, которому оно принадлежитъ. Для составленія такого понятія ученики сами наглядно знакомятся съ предметомъ или съ его свойствомъ, названіе котораго усваиваютъ. Активное участіе въ разсматриваніи предметовъ и явленій и въ бесѣдахъ о нихъ вызываетъ душевныя силы учащихся къ живой дѣятельности и возбуждаетъ у нихъ ходъ мышленія, интересъ и охоту къ работѣ. Наглядно усваивая всякое новое русское слово и тотчасъ примѣняя его на практикѣ, ученики, при правильной постановкѣ дѣла, черезъ 1—2 мѣсяца ознакамливаются съ русскимъ языкомъ настолько, что бывають въ состояніи понимать простую разговорную рѣчь и отвѣчать на вопросы изъ обыденной жизни.

Въ первое время, пока съ учениками младшаго отдѣленія ведутся по русскому языку лишь однѣ устныя бесѣды, они самостоятельно *пишутъ элементы буквъ, больше простыя буквы, и чертятъ несложные предметы* по образцамъ, написаннымъ или начерченнымъ на классной доскѣ. Такого рода упражненія могутъ быть задаваемы и по „Родному Міру“ (стр. 3—6) для самостоятельнаго исполненія во внѣклассное время на дому и на урокахъ въ то время, когда учитель занимается съ двумя старшими отдѣленіями. Само собою разумѣется, что попутно съ черченіемъ и рисованіемъ предметовъ ученики заучиваютъ и ихъ русскія названія. Подобнымъ

образомъ при черченіи предметовъ по „Родному Міру“ ученики могутъ наглядно усвоить около 100 именъ существительныхъ.

§ 8. Самодѣтельность при дальнѣйшемъ обученіи. Когда ученики начинаютъ понимать простую разговорную рѣчь и давать кое-какіе отвѣты на предлагаемые имъ вопросы, то это признакъ, что ихъ уже можно учить русской грамотѣ по наглядно-звуковой методѣ. Обучение грамотѣ по „Родному Міру“ даетъ широкій просторъ не только для устныхъ и письменныхъ упражненій, но и для самообученія.

Процессъ самообученія грамотѣ по „Родному Міру“ основанъ на той простой истинѣ, по которой, зная сумму двухъ слагаемыхъ и одно изъ нихъ, мы легко можемъ найти другое. Роль такой суммы въ „Родномъ Мірѣ“ играетъ рисунокъ знакомаго ученику предмета вмѣстѣ съ полнымъ названіемъ послѣдняго (съ названіями этими ученики знакомятся еще до начала обучения грамотѣ во время „приготовительныхъ бесѣдъ“, см. §§ 49—51), а роль даннаго слагаемаго — та часть этого названія, которая выражается уже знакомыми ученикамъ звуками и буквами. Для ознакомленія съ каждымъ новымъ звукомъ и его буквою въ „Родномъ Мірѣ“ помѣщено отъ 2—6 рисунковъ съ письменными и печатными подписями внизу. Въ этихъ подписяхъ ученикамъ всѣ буквы извѣстны, за исключеніемъ одной, которая въ подписяхъ встрѣчается въ началѣ, срединѣ и концѣ, напр.: „носъ“, „слонъ“, „сами“ — урокъ 7; „ротъ“, „сито“, „топоръ“ — ур. 10; „ракъ“, „коса“, „рука“ — ур. 11; „левъ“, „вилка“, „сова“ — ур. 13; „садъ“, „домъ“, „уда“ — ур. 14 и т. д. Положимъ, напр., что ученикъ переходитъ къ буквѣ „т“, ур. 10. Зная названія рисунковъ: „ротъ“, „сито“, „топоръ“ и умѣя читать части словъ: „ро—ъ“, „си—о“ и „опоръ“, ученикъ догадывается, что внизу написаны и напечатаны слова: „ротъ“, „сито“, „топоръ“. Читая слово „роТъ“, онъ встрѣчаетъ въ концѣ этого слова новый звукъ „т“ и въ концѣ подписи вмѣсто новаго звука и новую букву „т“. Отсюда онъ догадывается, что новая буква „т“ означаетъ звукъ „т“. Переходя ко второму слову „сиТо“, ученикъ видитъ, что и здѣсь въ срединѣ слова на мѣстѣ звука „т“ стоитъ буква „т“. При чтеніи слова „Топоръ“ онъ встрѣчается съ новымъ звукомъ и буквою „т“ въ началѣ слова. Все это убѣждаетъ его, что „т“ есть буква для звука „т“. Такъ какъ составныя части письменной буквы „т“ ученику извѣстны изъ письма элементовъ (русская письменная буква „т“, или латинская „т“, состоитъ

изъ ъ, ъ, ъ и сравнивается съ буквою *n*, которая известна ученикамъ уже изъ 1 урока), то онъ легко научается писать ее. Изъ тѣхъ же словъ ознакомившись и съ печатною буквою „т“, ученикъ читаетъ по книгѣ слова и предложенія безъ всякаго затрудненія.

Нужно замѣтить, что дѣтямъ весьма нравится самимъ дѣлать подобныя открытія, а всякое открытіе, сдѣланное собственными силами, хорошо дѣйствуетъ на учениковъ, ускоряетъ успѣхи обученія и усиливаетъ ихъ прочность.

Ознакомившись съ 15 буквами и твердымъ знакомъ (ъ), ученики уже читаютъ коротенькія, но содержательныя статейки (ур. 14). Статьики эти сначала прочитываются, разъясняются въ классѣ, а затѣмъ заучиваются учениками на дому. Для самостоятельной умственной переработки и упражненія въ устной рѣчи, ученики рассказываютъ статейки, басенки и стихотворенія сначала согласно тексту, а потомъ въ измѣненномъ видѣ: а) отъ имени каждаго изъ дѣйствующихъ лицъ; б) лица мужскаго рода замѣняются лицами женскаго рода, единственное число множественнымъ, прошедшее время настоящимъ и будущимъ, первое лицо третьимъ, діалогическая форма монологическою, и наоборотъ; в) каждыиъ ученикомъ составляется другая подобная статья, или приводится соотвѣтствующій содержанию статьи (басни) случай изъ жизни людей. Этому рода упражненіями весьма богатъ нашъ „Родной Миръ“.

Кромѣ того, не говоря уже о списываніи, которое можетъ даваться съ самыхъ первыхъ уроковъ обученія, ученики послѣ разъясненія учителя самостоятельно исполняютъ самыя разнообразныя письменныя упражненія, указанные въ „Родномъ Мирѣ“.

§ 9. Значеніе принципа самодѣятельности.

Указавъ на то, какъ возбуждаются и вызываются къ дѣятельности душевныя силы учащихся при обученіи русскому языку по наглядно-практической методѣ, скажемъ нѣсколько словъ и о томъ важномъ образовательномъ и практическомъ значеніи самодѣятельности, какое она имѣетъ въ жизни человѣка. Самодѣятельность, самообученіе при правильномъ воспитаніи служить весьма важнымъ средствомъ какъ для пріобрѣтенія знаній и умѣній, такъ и для развитія душевныхъ силъ и самоусовершенствованія. Только тѣ знанія и умѣнья становятся полнымъ достояніемъ учащихся, которыя они пріобрѣтаютъ самостоятельно, путемъ личнаго наблюденія и опыта. Всякое самостоятельное пріобрѣтеніе знаній и умѣній оказываетъ вмѣстѣ съ тѣмъ и

громадное воспитательно-образовательное вліяніе на учащихся: оно развиваетъ въ нихъ вниманіе, наблюдательность, енергію, находчивость, изобрѣтательность, духъ независимости и самостоятельности, изоощряетъ умъ и приучаетъ правильно мыслить и разсуждать. Вотъ почему на всякой ступени обученія дѣти должны работать самостоятельно, а учитель только руководить ихъ занятіями и заботиться о надлежащемъ подборѣ и расположеніи учебнаго матеріала.

Вырабатывая навѣкъ къ самодѣтельности, ученики приучаются къ терпѣнію и труду, но „терпѣніе и трудъ“ суть тѣ могущественные рычаги, которые, по мудрому изреченію народа, „все перетрутъ“, все преодолѣютъ, все подвинутъ впередъ. Всякій сознаетъ важное значеніе труда въ жизни, но школа приготовляетъ дѣтей для жизни, и потому должна приучать къ личному труду. Отдавая должную дань значенію личнаго труда, знаменитый русскій педагогъ К. Ушинскій свое огромное двухтомное сочиненіе „Человѣкъ какъ предметъ воспитанія“ заканчиваетъ слѣд. заключительными словами: „Начерталь Господь законъ свободнаго труда и во внѣшней природѣ и въ самомъ человѣкѣ, въ его тѣлѣ, сердцѣ и умѣ. Высылая человѣка на трудъ, Творецъ сдѣлалъ трудъ необходимымъ условіемъ физическаго, нравственнаго и умственнаго развитія, и самое счастье и достоинство человѣка поставилъ въ неизбѣжную зависимость отъ личнаго труда.“

Одинъ изъ самыхъ крупныхъ педагоговъ первой величины, Адольфъ Дистервегъ, въ своемъ „Путеводителѣ для нѣмецкихъ учителей („Der Wegweiser für deutsche Lehrer“) о значеніи самодѣтельности говоритъ слѣдующее: „Собственно человѣческое въ человѣкѣ есть его самодѣтельность. Все человѣческое, свободное, характерное исходитъ изъ самодѣтельности: вся поэзія, мысленіе, наблюденіе, чувствованіе, самообладеніе, все наши рѣчи, поступки, свободныя движенія и жесты, — все сосредоточивается въ этомъ центрѣ, который даетъ имъ силу. Воспитаніе можетъ пойти настолько далеко, насколько далеко пойдетъ самодѣтельность; только сообразно съ силою и продолжительностью самодѣтельности человѣкъ можетъ подлежать образованію какъ чрезъ посредство другого человѣка, такъ и чрезъ самого себя, т. е. прекращается самодѣтельность, прекращается и образованіе. Такимъ образомъ, главное вниманіе воспитателя должно быть направлено на развитіе самодѣтельности, при помощи которой впослѣдствіи человѣкъ становится

властелиномъ самого себя и самъ создаетъ свою жизнь и ведетъ далѣе свое развитіе. Итакъ, высшая задача воспитанія есть образованіе самодѣтельности. Цѣлью жизни человѣка должно быть стремленіе къ достиженію истины, добра и прекраснаго. Самодѣтельное познание должно привести человѣка къ истинному, самодѣльному чувству — къ прекрасному, и самостоятельная сила воли къ добруму. Самодѣтельность человѣка основывается на врожденномъ ему стремленіи знакомиться съ тѣмъ, что его окружаетъ, познавать его. Искусство учителя состоитъ въ томъ, чтобы пробудить въ учащемся такого рода стремленія и удовлетворять тѣмъ, которыя уже пробуждены. Каждое удовлетвореніе такому стремленію рождаетъ чувство удовольствія. Истинный учитель вызываетъ въ ученикѣ побужденіе или стремленіе къ дѣятельности не только своимъ ученіемъ, но даже однимъ своимъ появленіемъ. Каждое выраженіе содѣйствія такому стремленію возвышаетъ его силу и живость, прибавляетъ ему силъ и способствуетъ тому, чтобы дѣятельность вошла въ привычку питомца. Такимъ именно образомъ постепенно возникаетъ навыкъ къ самодѣтельности, чрезъ которую человѣкъ и становится собственно человѣкомъ. Быть человѣкомъ значитъ — самостоятельно стремиться къ разумнымъ цѣлямъ. Человѣкъ становится человѣкомъ чрезъ свободное развитіе своей природы точно такъ же, какъ развивается и все органическое, заключающее въ самомъ себѣ силы для своего развитія. Природа только способствуетъ развитію растенія, давая ему свѣтъ, воздухъ, тепло и влагу. Роль воспитателя должна быть подобна этой роли природы, съ тѣмъ только различіемъ, что природа не охраняетъ растенія, предоставляя его только собственнымъ силамъ, тогда какъ воспитатель, давая необходимый просторъ развитію питомца, въ то же время удаляетъ отъ него все то, что можетъ стѣснять этотъ просторъ и свободу.

III. Наглядность при обученіи по естественной методѣ.

§ 10. Непосредственная наглядность. Такъ какъ при обученіи русскому языку по натуральной методѣ приходится постоянно показывать дѣтямъ тѣ предметы и явленія, о которыхъ ведется бесѣда, то естественно возникаетъ вопросъ: возможно ли въ классѣ показать ученикамъ всѣ тѣ предметы и явленія, съ названіями которыхъ они знакомятся? Какъ же

показать, напр., слѣдующіе предметы, качества и дѣйствія: море, степь, слона, льва, волка, караванъ, ремесленника, столѣтіе, добрый, злой, дорогой, дешевый, любить, ненавидѣть, горевать, надѣяться — и какъ ознакомить дѣтей съ ихъ русскими названіями?

Прежде, чѣмъ отвѣчать на эти вопросы, замѣтимъ, что показываніе при обученіи не есть исключительная принадлежность одной естественной методы, а лишь самое простое средство дѣлать нагляднымъ всякое обученіе. Наглядность обученія и состоитъ въ томъ, что ученикамъ показывается все то, съ чѣмъ они знакомятся. Только путемъ знакомства съ предметами и явлениями ребенокъ учится называть ихъ и на родномъ языкѣ. Если запасъ словъ у дѣтей при поступленіи въ школу слишкомъ ничтоженъ, то для развитія ихъ устной рѣчи въ первое время ведутся такъ называемыя наглядныя бесѣды, или предметныя уроки. Значить, и при обученіи родному языку приходится показывать ученикамъ предметы и явленія, съ названіями которыхъ они знакомятся. Поэтому, совершенно безъ всякаго основанія и незаслуженно ревнители переводно-грамматической методы упрекаютъ естественную методу за то, что при обученіи по ней нужно показывать дѣтямъ самые предметы и явленія, съ названіями которыхъ они знакомятся, ошибочно считая это ея принадлежностью и недостаткомъ.

При обученіи русскому языку по естественной методѣ, для нагляднаго ознакомленія дѣтей съ предметами и ихъ русскими названіями, прежде всего показываются имъ тѣ предметы, которые находятся въ классной комнатѣ: учебныя вещи, школьная мебель, части и принадлежности классной комнаты (стѣна, потолокъ, полъ, окно и его части, дверь и ея части, печка, уголь), люди, находящіеся въ классѣ (ученики, ученицы, учитель или учительница, мальчики, дѣвочки), части и органы нашего тѣла, одежда, обувь и т. д.

Затѣмъ ученики знакомятся съ частями школьнаго дома: балконъ, сѣни, прихожая, передняя, классъ, заль, столовая, спальня*), кухня, шафрейка, погребъ, чердакъ, крыша, этажъ. При ознакомленіи съ названіями школьных помѣщеній ученикамъ показываются и всѣ тѣ пред-

*) Тамъ, гдѣ илородческое сельское населеніе не живетъ вмѣстѣ — деревнями, а разбросанно — усадьбами, какъ, напр., въ Прибалтійскомъ краѣ, ученики въ учебное время живутъ и ночуютъ въ школахъ.

меты, которые находятся въ этихъ помѣщеніяхъ, и сообщаются ихъ названія.

Далѣе, ученикамъ показываются тѣ предметы, которые имѣются въ распоряженіи учителя и могутъ быть легко и удобно приносимы въ классъ (см. гл. IV), какъ-то: минералы (металлы, камни, земли), растенія и ихъ части (хлѣба, цвѣты, травы, грибы, вѣтки кустовъ и деревьевъ, яблоки, ягоды, орѣхи, овощи), небольшія животныя (насекомыя, гады, птицы и т. д.), орудія (ножь, ножницы, бритва, шило, игла, молотокъ, топоръ, пила, буравъ, рубанокъ, клещи, щипцы), чайная, столовая и кухонная посуда жидкости (вода, уксусъ, керосинъ, бензинъ, скипидаръ, спиртъ, молоко), мѣры (аршинъ, сажень, футъ, метръ, кружка, ведро, гарнецъ, четверикъ и пр.), матеріи (полотно, холстъ, ситецъ, парусина, сукно) и т. д.

Для того, чтобы ознакомить учениковъ съ тѣми предметами, которые находятся внѣ школьнаго дома и которыхъ невозможно или неудобно приносить въ классъ, учитель съ учениками отправляется на дворъ, въ огородъ, садъ, поле, лугъ, лѣсъ и т. д. „Учителю слѣдуетъ“, говоритъ Шерръ, „выводить учениковъ на дворъ, въ садъ, поле, лѣсъ и тамъ при помощи непосредственнаго созерцанія природы вести умственно-наглядныя упражненія... Только одна необходимость можетъ заставить производить эти упражненія въ классной комнатѣ.“

На дворѣ ученикамъ могутъ быть показаны разныя зданія (клѣтъ, погребъ, хлѣвъ, конюшня, амбаръ, сарай, гумно, овинъ, баня), заборъ, колодець, дрова, хворостъ и другіе предметы, находящіеся тамъ постоянно или случайно. Въ клѣти ученики знакомятся со словами: закрокъ, ящикъ, мѣшокъ, зерно, мука, крупа и т. д. Въ погребѣ можно показать мясо (говядину, телятину, баранину, свинину, солонину, сало, жиръ), молоко и его продукты (парное молоко, кислое молоко, простоквашу, сыворотку, творогъ, сыръ, сливки, сметану, масло), варенье и запасы фруктовъ и овощей. Въ хлѣву (или на пастбищѣ) дѣти могутъ быть ознакомлены съ названіями домашнихъ животныхъ и птицъ: корова, быкъ, теленокъ, коза, козель, козленокъ, пѣтухъ, курица, цыпленокъ и т. д. Около конюшни обыкновенно видны экипажи (телѣга, дрожки, коляска, сани, дровни) и сбруя (узда, шлея, хомуть, поводъ, вожжи, черезсѣдѣльникъ, дуга).

Въ саду показываются плодовые деревья (яблоня, груша, слива, вишня, морель) и ягодные кустарники (крыжовникъ,

смородина, малина, клубника), садовые цвѣты, травы, дорожки и бесѣдки. Здѣсь же можно ознакомить учениковъ и съ названіями частей растений (корень, стебель, стволъ, вѣтвь, листь, цвѣтокъ) и плодовъ (яблоко, ягода, орѣхъ), съ названіями нѣкоторыхъ животныхъ (бабочка, жукъ, муравей, пчела, шмель, оса, комаръ, оводъ, паукъ, червь, гусеница, птица) и минераловъ (камень, песокъ, известь, глина, черноземъ).

На полѣ ученики усваиваютъ названія полевыхъ растений (рожь, пшеница, ячмень, гречиха, чечевица, овесъ, горохъ, ленъ, клеверъ, тимоеева трава, вига), земледѣльческихъ орудій и работъ, производимыхъ тамъ.

Въ лѣсу дѣти знакомятся съ названіями деревьевъ, кустовъ, цвѣтовъ, травъ, грибовъ, насѣкомыхъ, гадовъ, птицъ и звѣрей.

Во время самыхъ экскурсій ихъ можно наглядно ознакомить со словами: гора, холмъ, долина, равнина, возвышенность, низменность, ключъ (источникъ), ручей, рѣчка, рѣка, русло, берегъ (правый и лѣвый), прудъ, озеро, болото, теченіе, течеть (рѣка, вода), волна, волненіе, волнуется (вода, хлѣбъ, трава), журчитъ (ручей), шумитъ (лѣсъ), жужжитъ (жукъ), каркаетъ (ворона), стрекочетъ (сорока), воркуетъ (голубь), летаетъ (птица), плаваетъ (рыба), ползаетъ (червь), прыгаетъ (бѣлка) и т. д.

Весьма полезно, чтобы во время экскурсій, которыя обыкновенно устраиваются въ свободное отъ уроковъ время (послѣ обѣда, по воскресеньямъ и по праздникамъ), ученики собирали и составляли коллекціи изъ минеральнаго, растительнаго и животнаго царствъ. Подобныя прогулки съ образовательною цѣлью, гдѣ ученики свободно и непринужденно лицомъ къ лицу знакомятся съ матерью природою, служатъ и лучшимъ средствомъ для сближенія ихъ съ учителемъ.

Такъ какъ всякій предметъ можетъ быть извѣстенъ намъ лишь настолько, насколько намъ извѣстны его свойства, то, для всесторонняго ознакомленія съ какимъ-нибудь предметомъ, необходимо при помощи внѣшнихъ чувствъ наглядно воспринять существенныя его качества (величину, составныя части и ихъ расположеніе, форму, цвѣтъ, вкусъ, твердость, температуру, звуки и т. д.), дѣйствія, состоянія и другіе его отличительныя признаки. Отсюда заключаемъ, что со свойствами предметовъ можно наглядно знакомить учениковъ лишь при помощи предметовъ, обладающихъ этими свойствами. Поэтому, съ цѣлью

нагляднаго ознакомленія съ названіями свойствъ, необходимо ученикамъ показать эти свойства непосредственно на самыхъ предметахъ. Вначалѣ дѣти знакомятся съ названіями только такихъ рѣзко отличающихся качествъ, которыя имъ могутъ быть ясно показаны на предметахъ. При этомъ каждое качество показывается, по возможности, на большемъ числѣ предметовъ. Когда дѣти составили точное и ясное понятіе о какомъ-нибудь качествѣ, то они приводятъ предметы съ этимъ качествомъ. Напр., для того, чтобы ознакомить дѣтей съ качествомъ „круглый“, учитель показываетъ шаръ или мячъ и, обводя рукою кругомъ его, говоритъ: „круглый“. Потомъ такимъ же образомъ качество „круглый“ показывается на другихъ шарообразныхъ предметахъ: яблокѣ, грушѣ, картофелѣ, яйцѣ и пр. Замѣчая у различныхъ предметовъ качество „круглый“, дѣти отвлекаютъ его отъ предметовъ и составляютъ о немъ точное и ясное понятіе. Потомъ они сами приводятъ предметы, которые или бываютъ или могутъ быть круглые. Далѣе, они указываютъ и на такіе предметы, которые никогда не бываютъ круглые.

Названія качествъ лучше всего усваиваются дѣтьми при показываніи и сравненіи такихъ предметовъ, которые отличаются другъ отъ друга только однимъ какимъ-нибудь свойствомъ, а во всемъ остальномъ совершенно одинаковы. Разсматривая и сравнивая, напр., два шара или мяча, которые совершенно одинаковы по матеріалу и цвѣту и отличаются только величиною, ученики наглядно знакомятся со словами: *большой* (шаръ) и *маленькій* (шаръ); изъ сравненія нѣсколькихъ одинаковыхъ по величинѣ и матеріалу, но различныхъ по цвѣту шаровъ, они усваиваютъ названія цвѣтовъ: *бѣлый*, *черный*, *красный*, *желтый*, *синій* и т. д. Одинаковые по величинѣ и формѣ карандаши и листы бумаги также могутъ служить для ознакомленія дѣтей съ названіями цвѣтовъ. При сравненіи *длинной* и *короткой*, *толстой* и *тонкой*, *деревянной* и *жесткой*, *прямой* и *кривой*, *легкой* и *тяжелой* палочекъ, ученики наглядно усваиваютъ названія этихъ качествъ. Сравнивая широкую и узкую, новую и старую линейки или доски, дѣти прямо и непосредственно отъ понятій — *широкая*, *узкая*, *новая*, *старая* — переходятъ къ ихъ русскимъ названіямъ. Держа въ рукахъ и сжимая сухую и мокрую губки или тряпки, дѣти знакомятся со словами *сухая* и *мокрая*. Путемъ сравненія матеріала, изъ котораго сдѣланы показываемые

учителемъ предметы, учащіеся наглядно усвояютъ слова: *деревянный, каменный, кирпичный, желѣзный, золотой, серебряный, мѣдный, костяной, роговой, стеклянный, шерстяной, льняной, бумажный.*

Сравнивая сначала два длинныхъ и потомъ два короткихъ карандаша (палки), ученики опредѣляютъ, который изъ двухъ карандашей (палокъ) *длиннѣе* или *короче*. Точно также путемъ сравненія трехъ длинныхъ и трехъ короткихъ карандашей (палокъ) ученики находятъ, который изъ трехъ карандашей *длинный*, который *длиннѣе* и который *самый длинный (длиннѣйшій)* карандашъ. Подобнымъ образомъ ученики находятъ, что столъ *шире* книги; печка *выше* шкафа; ученикъ А *больше* ученика Б, а В *самый большой* ученикъ. Съ цѣлью направить вниманіе на ту или иную величину предметовъ учитель каждый разъ при сравненіи предметовъ по длинѣ, ширинѣ, вышинѣ, объему, вѣсу и т. д. производитъ соотвѣтствующія движенія руками.

Ознакомившись при помощи предметовъ съ названіемъ качества, ученики непременно приводятъ и другіе предметы, которые обладаютъ или могутъ обладать этимъ качествомъ. Напр.: мѣлъ *бѣлый*, снѣгъ *бѣлый*, сахаръ *бѣлый*; церковь *высока*, дубъ *высокъ*; колодезь *глубокъ*, рѣка *глубока*; отецъ *добръ*, мать *добра*, дѣвочка *добра*; церковь *выше* школы; лошадь *больше* собаки.

Точно также и съ дѣйствіями или состояніями ученики знакомятся при помощи предметовъ, производящихъ эти дѣйствія или находящихся въ извѣстномъ состояніи. Рѣзче выдѣляются и больше привлекаютъ вниманіе дѣтей такія различныя дѣйствія, которыя одновременно совершаются разными (однородными или разнородными) предметами, напр.: этотъ мальчикъ *читаетъ*, а тотъ *пишетъ*; братъ *рисуетъ*, а сестра *поетъ*. (Подробнѣе см. въ § 18).

Считая предметы, ученикъ пріучается отвлекать число отъ совокупности однородныхъ предметовъ, и такимъ образомъ наглядно и практически усваиваетъ понятіе о числѣ и названія чисель: *одинъ, два, три, четыре* и т. д. Тѣмъ же путемъ слѣдуетъ знакомить учениковъ и съ числительными порядковыми: *первый (столъ), второй (столъ), третій (столъ)* и т. д.

Усвоивъ названія предметовъ, качествъ, дѣйствій и чисель, ученикъ, по мѣрѣ надобности, ихъ тотчасъ употребляетъ въ своей рѣчи. Замѣняя названія предметовъ словами — *я, ты, онъ, она, мы, вы, они, оны*, названія качествъ словами —

такой, такой, названія чиселъ словами — *столько, нѣсколько*, — ученикъ наглядно знакомится съ мѣстоименіями, напр.: дѣвочки прилежно занимаются: *онѣ* (дѣвочки) готовятъ уроки; — у мальчика хорошій карандашъ; у дѣвочки *такой* же (хорошій) карандашъ; — у мальчика пять карандашей; у дѣвочки *столько* же (пять) карандашей. Послѣ того, какъ дѣти ознакомились съ частями своего тѣла, учитель вызываетъ одного ученика къ себѣ и, указывая сначала на свою голову и на самого себя и потомъ на голову ученика и на него самого, говоритъ: „Это *моя* (новое слово всегда произносится съ логическимъ удареніемъ) голова, а это *твоя* голова. Покажи, гдѣ твоя голова (рука, нога, книга, тетрадь)!“ Ученикъ, указывая на соответствующіе предметы, отвѣчаетъ: „Моя голова (рука, нога) здѣсь. Моя книга тамъ.“ Затѣмъ учитель вызываетъ къ себѣ еще другого ученика и говоритъ: „Это твоя голова, а это *его* голова. Покажи, гдѣ его голова (рука, нога, сумка)!“ Подобнымъ образомъ ученики знакомятся и съ другими прилагательными мѣстоименіями: *нашъ, вашъ, ея, ихъ*.

Опредѣляя мѣсто, время и качество дѣйствія или состоянія, ученики знакомятся съ нарѣчіями: стулъ стоитъ (гдѣ?) *здѣсь*, а кафедра стоитъ (гдѣ?) *тамъ*; губка *наверху*, а мѣлъ *внизу*; мальчикъ читаетъ (какъ?) *громко*, мальчикъ читаетъ (какъ?) *тихо*.

Путемъ сравненія и показыванія взаимнаго положенія двухъ предметовъ дѣтямъ наглядно объясняется значеніе предлоговъ. Для того, чтобы ознакомить дѣтей съ предлогами: *на, въ, подъ*, учитель, попеременно указывая на книгу (сумку, ранецъ) и лоскутокъ бумаги (карандашъ, ручку, перо, грифель), спрашиваетъ: Что это? Дѣти отвѣчаютъ: Это книга. Это бумага. Потомъ учитель кладетъ бумажку на книгу, въ книгу и подъ книгу и спрашиваетъ: Гдѣ лежитъ бумага? Дѣти отвѣчаютъ: Бумага лежитъ *на* книгѣ. Бумага лежитъ *въ* книгѣ. Бумага лежитъ *подъ* книгою. Положивъ линейку на столъ, въ столъ и подъ столъ, учитель спрашиваетъ о томъ, гдѣ находится линейка. Подобнымъ образомъ сравнивая взаимное положеніе двухъ знакомыхъ предметовъ, дѣти знакомятся и съ другими предлогами и ихъ употребленіемъ въ рѣчи.

Здѣсь встаетъ замѣтить, что заразъ не слѣдуетъ знакомить дѣтей со многими предлогами, такъ какъ поверхностное знакомство съ предлогами приноситъ мало пользы и часто даже сбиваетъ съ толку учащихся. Достаточно, если ученики на каждомъ урокѣ знакомятся съ 3—5 предлогами, но зато

основательно усвоить ихъ и научатся правильно употреблять ихъ въ рѣчи. При ознакомленіи съ предлогами, управляющими двумя падежами, дѣти сначала знакомятся съ тѣми случаями, когда эти предлоги управляютъ творительнымъ или предложнымъ падежами на вопросъ: гдѣ?, и лишь впоследствии учатся ставить послѣ тѣхъ же предлоговъ винительный падежъ на вопросъ: куда? Напр., кладя губку (тряпку, мѣлъ) на столъ, въ столъ, подъ столъ, учитель спрашиваетъ: Куда я кладу губку? Ученики: Вы кладете губку на столъ. Учитель: Гдѣ лежитъ губка? Ученики: Губка лежитъ на столѣ и т. д. Попеременно кладя палку на шкафъ, въ шкафъ, подъ шкафъ и за шкафъ, учитель сначала спрашиваетъ, куда онъ кладетъ палку, и затѣмъ — гдѣ лежитъ палка, на что ученики ему отвѣчаютъ: Вы кладете палку на шкафъ. Палка лежитъ на шкафу. Вы кладете палку въ шкафъ. Палка лежитъ въ шкафу и т. д.

Вотъ еще нѣсколько примѣровъ, изъ которыхъ можетъ быть наглядно объяснено значеніе предлоговъ: Мальчикъ идетъ *къ* доскѣ (двери, печи, окну, столу). Мальчикъ (стулъ) стоитъ *у* доски (двери, печи, окна, стола, шкафа, стѣны). Мальчикъ сидитъ *между* дѣвочками (между А и Б, между шкафомъ и печкою, между каедрою и доскою). Дѣвочка сидитъ *подъ* мальчика. Картина виситъ *подлѣ* карты. А вынимаетъ *изъ* стола (сумки, кармана) карандашъ (ножъ). Жукъ (паукъ, муха) ползетъ *по* столу. Шаръ (шарикъ, мячъ, яблоко, картофель) катится *по* полу. А идетъ *отъ* двери къ окну. Б держитъ книгу на головѣ; Б держитъ книгу *надъ* головою. Дѣвочка смотритъ *чрезъ* окно. Мальчикъ идетъ *вокругъ* стола. Вокругъ картины рама.

Въ виду того, что предлоги и нарѣчія, употребляемые въ смыслѣ предлоговъ, имѣютъ весьма важное значеніе при обученіи инородцевъ русскому языку, учитель долженъ обращать особенное вниманіе на наглядно — практическое ознакомленіе дѣтей съ посредственнымъ управленіемъ словъ.

Учитель, показывая предметъ, подлежащій разсмотрѣнію, заботится о томъ, чтобы послѣдній ясно былъ виденъ всѣмъ ученикамъ и притомъ всѣми своими частями. Если разсматривается небольшой предметъ, такъ что не всѣ ученики могутъ ясно различить его части и признаки, то учитель обноситъ его между столовъ и показываетъ его ученикамъ на близкомъ разстояніи. Когда приходится разсматривать такіе мелкіе предметы, которые можно имѣть подъ рукою въ достаточномъ количествѣ, какъ, напр., растенія, плоды, то они раздаются

ученикамъ въ нѣсколькихъ экземплярахъ. Иногда для полнаго знакомства съ предметомъ необходимо воспринять различныя его свойства нѣсколькими органами внѣшнихъ чувствъ. Такъ, напр., вода, керосинъ, бензинъ, эфиръ, уксусъ, скипидаръ, спиртъ по внѣшнему виду совершенно одинаковы и отличаются другъ отъ друга только запахомъ, вкусомъ, свойствомъ горѣть или быстро испаряться.

При ознакомленіи учениковъ съ качествами, дѣйствіями и состояніями нужно показывать имъ, по возможности, больше предметовъ, обладающихъ тѣмъ свойствомъ, съ которыми они знакомятся. То же самое нужно сказать и о счетѣ предметовъ: чѣмъ больше дѣти будутъ считать различныхъ предметовъ (учениковъ, ученицъ, столовъ, скамеекъ, перьевъ, шариковъ), тѣмъ они нагляднѣе и прочнѣе усвоятъ названія чиселъ.

§ 11. Посредственная наглядность. Конечно, какъ при обученіи родному языку, такъ и при обученіи русскому языку не всегда возможно прямо и непосредственно показать ученикамъ всѣ тѣ предметы и явленія, съ названіями которыхъ желательно ихъ ознакомить. Ученики не могутъ путемъ непосредственнаго воспріятія составить, напр., представленія объ отдаленныхъ мѣстахъ, о давно минувшихъ событіяхъ или о душевныхъ явленіяхъ у другихъ людей. Представленія о такихъ предметахъ составляются посредственно, путемъ дѣятельности воображенія, на основаніи представлений и признаковъ, воспринятыхъ непосредственно изъ окружающей дѣйствительности или изъ явленій собственной душевной жизни. Съ цѣлью образованія представлений и понятій этимъ путемъ употребляются при обученіи различныя *средства* и приемы, при помощи которыхъ незнакомые предметы и явленія становятся наглядными, т. е. примѣняется къ обученію *наглядность посредственная*.

Въ тѣхъ случаяхъ, когда при обученіи по нашему „Родному Міру“ для ознакомленія съ новыми русскими словами нельзя показать ученикамъ самыхъ предметовъ и явленій, обозначаемыхъ этими словами, мы рекомендуемъ пользоваться слѣдующими приемами посредственной наглядности:

1) Въмѣсто предметовъ и явленій показываются ихъ *чучела, модели, картины* или *рисунки* (см. §§ 12—13). По причинѣ бѣдности нашихъ школъ учебными пособиями перваго рода, учителя для нагляднаго обученія обыкновенно пользуются лишь картинами и рисунками. „Дѣтская природа“, говоритъ К.

Ушинскій въ своемъ „Родномъ Словѣ“, „требуется наглядности. Учите ребенка какимъ-нибудь пяти неизвѣстнымъ ему словамъ, и онъ будетъ долго и напрасно мучиться надъ ними, но свяжите съ картинками двадцать такихъ же словъ и — ребенокъ усвоитъ ихъ на лету. Вы объясняете ребенку очень простую мысль, и онъ васъ не понимаетъ; вы объясняете тому же ребенку сложную картину, и онъ васъ понимаетъ быстро. Попробуйте одно и то же происшествіе разказать двумъ дѣтямъ, одинаково способнымъ: одному по картинкамъ, другому безъ картинокъ, — и вы оцѣните тогда все значеніе картинокъ для ребенка. Показываніе картинокъ и рассказы по нимъ — лучшее средство для сближенія наставника съ дѣтьми. Ни чѣмъ вы не можете такъ быстро разрушить стѣну, отдѣляющую взрослога человѣка отъ дѣтей, и въ особенности учителя отъ учениковъ, какъ показывая и объясняя дѣтямъ картинки. Если вы входите въ классъ, отъ котораго трудно добиться слова (а такихъ классовъ у насъ не исчать стать), начните показывать картинки — и классъ заговоритъ, а главное заговоритъ свободно, непринужденно, что, конечно, необходимо для учителя русскаго языка, если онъ не суживаетъ своей обязанности до выучки дѣтей чтенію, письму и орѳографіи.“

Вполнѣ раздѣляя взглядъ почтеннаго русскаго педагога и сознавая то важное значеніе, которое имѣютъ картинки въ инородческой школѣ при объясненіи непонятныхъ дѣтямъ русскіхъ словъ, мы щедро надѣлили „Родной Миръ“ картинками самаго разнообразнаго содержанія. Картинки въ „Родномъ Мирѣ“ преслѣдуютъ двоякую цѣль: однѣ изъ нихъ — съ подписями внизу — предназначены преимущественно для самообученія грамотѣ, а другія — для устныхъ бесѣдъ и письменныхъ упражненій. Содержаніе картинокъ послѣдняго рода болѣе сложно, такъ что по каждой изъ нихъ можно вести цѣлую бесѣду и такимъ образомъ наглядно ознакомить дѣтей съ нѣсколькими русскими словами. Для болѣе удобнаго веденія бесѣдъ по этимъ картинкамъ, занимающимъ иногда цѣлыя страницы, онѣ распределены и расположены по содержанію, а не только по буквенному составу ихъ названій, какъ это практикуется во всѣхъ остальныхъ русскіхъ азбукахъ, имѣющихъ въ виду преимущественно механизмъ чтенія и письма. Для веденія бесѣдъ въ первое время съ неграмотными дѣтьми необходимо имѣть большія стѣнныя картины. Передъ урокомъ картина вывѣшивается въ классъ такъ, чтобы всѣ предметы, нарисованные на ней, были ясно видны всѣмъ ученикамъ, и

потомъ ведется бесѣда по ней. Разсматривая картину, ученики знакомятся не только съ изображенными на ней предметами, но также и съ тою обстановкою, въ которой они представлены. Нѣкоторыя картины представляютъ въ увеличенномъ видѣ малые предметы или ихъ части, разсмотрѣть которые въ дѣйствительности трудно или невозможно. Само собою разумѣется, что необходимо, чтобы картины, употребляемыя для нагляднаго обученія, были хорошо исполнены и изящно отдѣланы и тѣмъ способствовали развитію эстетическаго чувства учениковъ. Безобразныя картины не должны имѣть мѣста въ школѣ. Раскрашенныя картины обыкновенно живѣе представляютъ предметы и больше нравятся дѣтямъ, чѣмъ нераскрашенныя, а потому первыя болѣе пригодны для обученія, чѣмъ вторыя. Къ сожалѣнію, въ настоящее время наша педагогическая литература еще очень бѣдна хорошими стѣнными картинами для нагляднаго обученія. Лучшими въ этомъ отношеніи нужно признать 10 картинъ „Изъ русской жизни и природы“, изд. Н. Фену, СПб., цѣна 20 руб.

2) Указывается на уже извѣстные ученикамъ предметы и явленія, на основаніи которыхъ они могутъ составить представленія о предметахъ еще неизвѣстныхъ. Если ученикъ не имѣетъ понятія, напр., о морѣ, но знаетъ, что такое озеро, то море сравнивается съ озеромъ. Точно также сравниваются волкъ съ собакою, левъ и тигръ съ кошкою, крокодилъ съ ящерицею, орелъ съ соколомъ, степь съ лугомъ, паркъ съ садомъ, осель съ лошадыю, кукуруза и просо съ пшеницею и т. д.

3) Сравниваются неизвѣстные ученикамъ предметы, качества и дѣйствія съ извѣстными предметами и явленіями, имѣющими совершенно противоположное значеніе. Ученикамъ, напр., неизвѣстно слово „холодно“, но извѣстны слова: „тепло“, „лѣтомъ“, „зимою“. Если учитель скажетъ: „лѣтомъ тепло, а зимою *холодно*“, то ученики догадаются о значеніи слова „холодно“. Ученикамъ неизвѣстно слово „горька“ (горькая, горькій), но извѣстны слова: „сладокъ“, „сахаръ“, „рѣдка“. Приведя примѣръ: „сахаръ сладокъ, а рѣдка *горька*“, учитель объяснить дѣтямъ значеніе слова „горька“. Точно также при помощи извѣстныхъ словъ: „бѣлъ“, „мѣлъ“, „уголь“ можно объяснить неизвѣстное слово „черенъ“ изъ примѣра: „снѣгъ бѣлъ, а уголь *черенъ*“. Вотъ еще примѣры, изъ которыхъ при помощи трехъ извѣстныхъ

слово можно объяснить четвертое неизвѣстное: Днемъ свѣтло, а ночью *темно*. Ночью темно, а днемъ *свѣтло*. Учитель учить, а ученикъ *учится*. Птица летаетъ, а рыба *плаваетъ*. Рыба плаваетъ, а птица *летаетъ*. Топоромъ рубятъ, а пилою *пилятъ*. Пилою пилятъ, а топоромъ *рубятъ*. — Къ этому приему можно прибѣгать во всѣхъ тѣхъ случаяхъ, когда новое слово означаетъ одно изъ двухъ противоположныхъ понятій. При сопоставленіи словъ съ противоположнымъ значеніемъ, изъ которыхъ ученикамъ одно извѣстно, а другое неизвѣстно, они по контрасту мыслей догадываются о значеніи новаго слова. Примѣры: великанъ — *карликъ* (очень большой человекъ наз. великаномъ, а очень маленькій *карликомъ*); врагъ — другъ; продавецъ — покупатель; вечеръ — утро; день — ночь; свѣтъ — тьма; холодъ — теплота; хула — похвала; польза — вредъ; старый — молодой; умный — глупый; злой — добрый; печальный — веселый; сытый — голодный; плакать — смѣяться; находить — терять; спрашивать — отвѣчать; свѣтло — темно; рано — поздно; громко — тихо. Этого рода упражненіями богаты наши „Родной Миръ“, „Грамматика“ и „Диктанты“, такъ какъ эти упражненія могутъ сильно содѣйствовать уясненію понятій.

4) Неизвѣстное видовое понятіе подводится подъ извѣстное родовое понятіе, съ прибавленіемъ существенныхъ признаковъ перваго. Напр.: *Мельница* — зданіе, гдѣ мелютъ. *Кузница* — зданіе, гдѣ куютъ. *Заступъ* — орудіе, которымъ копаютъ. *Цѣпъ* — орудіе, которымъ молотятъ. *Бритва* — орудіе, которымъ бреютъ. *Племянникъ* — родственникъ, сынъ брата или сестры. *Тетка* — родственница, сестра отца или матери. *Жница* (*женя*) — работница, которая жнетъ. *Кухарка* — прислуга, которая готовитъ кушанья. *Зима* — самое холодное время года.

5) Неизвѣстное родовое понятіе объясняется приведеніемъ его извѣстныхъ видовыхъ понятій. Примѣры: Сапоги — *обувь*. Башмаки — *обувь*. Лапти — *обувь*. Калоши — *обувь*. Сапоги, башмаки, лапти, калоши — *обувь*. — Портной, сапожникъ, столяръ, токарь, перешлетчикъ — *ремесленники*. — Отнесеніе видовыхъ понятій къ родовымъ имѣетъ громадное значеніе при объясненіи непонятныхъ словъ. Ученикъ, напр., не знаетъ слова *яблоня*, но знаетъ слова: дерево, яблоки, растутъ. Отнеся видовое понятіе *яблоня* къ родовому понятію *дерево* и прибавляя одинъ изъ существенныхъ признаковъ *яблони* (на

яблонѣ растутъ яблоки), учитель объясняетъ дѣтямъ: „яблоня — дерево; на яблонѣ растутъ яблоки.“ Послѣ этого, если ученикъ знаетъ слово „садъ“ и учитель предложить ему для провѣрки вопросъ: „гдѣ растетъ яблоня?“, ученикъ, по всей вѣроятности, отвѣтитъ: „яблоня растетъ *въ саду*.“ Это и будетъ служить признакомъ, что ученикъ понялъ и усвоилъ значеніе слова „яблоня“. Положимъ, что ученикъ не знаетъ слова *овощи*, но знаетъ слова: капуста, морковь, брюква. Родовое понятіе *овощи* объясняется приведеніемъ его видовыхъ понятій: капуста — *овощь*; морковь — *овощь*; брюква — *овощь*; капуста, морковь, брюква — *овощи*. Для дальнѣйшаго разъясненія, общенія и провѣрки учитель предлагаетъ вопросы: Гдѣ растутъ овощи? Что дѣлаютъ съ овощами? Какія вы еще знаете овощи? — Замѣтимъ, что упражненія, состояція въ отнесеніи видовыхъ понятій къ родовому, имѣютъ и весьма важное развивающее значеніе: они приучаютъ учениковъ къ классификаціи понятій, — приучаютъ учениковъ дѣлать точныя опредѣленія понятій. Вотъ почему въ „Родномъ Мирѣ“ подобнаго рода упражненіямъ отведено видное мѣсто.

6) Составляется краткое, но характерное описаніе предмета, при чемъ берутся черты изъ предметовъ, извѣстныхъ ученикамъ. Примѣры: *Соловей* — маленькая птичка. Онъ поетъ лучше всѣхъ птицъ. Соловей поетъ только весною. — *Пчела* — насекомое. Пчелы собираютъ медъ. Онъ живетъ въ ульяхъ.

7) Значеніе понятія объясняется при помощи словопроизводства его названія. Напр.: *садикъ* — небольшой садъ; *деревянный* — изъ дерева; *золотой* — изъ золота; *десятилтнній* — тотъ, кому десять лѣтъ; *рыболовъ* — тотъ, кто ловитъ рыбу.

8) Славянскія слова, по возможности, замѣняются соотвѣствующими русскими словами: *очи* — глаза, *чело* — лобъ, *ланины* — щеки, *перстъ* — палецъ, *вѣдать* — знать, *зрѣть* — видѣть, *сей* — этотъ, *нынѣ* — теперь. Этимъ самымъ приемомъ въ нѣкоторыхъ случаяхъ можно пользоваться и при объясненіи словъ иностраннаго происхожденія: *фрукты* — плоды, *фабриковать* — выдѣлывать, *фальшивый* — поддѣльный, *эпидемическія болѣзни* — повальные болѣзни, *пасторъ* — лютеранскій священникъ, *натуральный* — естественный.

9) При объясненіи синонимовъ неизвѣстное ученикамъ слово замѣняется другимъ, извѣстнымъ словомъ, имѣющимъ по-

добное значеніе: *путь* — дорога, *врагъ* — непріятель, *благополучіе* — счастье; *ветхий* — старый; *грустный* — печальный; *ликуеть* — радуется — веселится, *сокрушается* — очень горюетъ; *всякій* — каждый; *должно* — нужно — надо — надобно.

10) Для объясненія троповъ, т. е. словъ и выраженій, употребленныхъ въ переносномъ значеніи, сначала объясняется ихъ прямое значеніе, и потомъ путемъ сравненія и разсмотрѣнія частныхъ примѣровъ разъясняется смыслъ переноснаго значенія.

11) Приказанія, желанія, ощущенія и вообще всякія внутреннія побужденія и состоянія учитель дѣлаетъ наглядными и понятными для учениковъ при помощи интонаціи голоса, выраженія лица и соотвѣтствующей жестикуляціи. Примѣры: произнося съ подобающимъ выраженіемъ лица и интонаціею голоса слова: „встаньте!“ „сядьте!“, учитель жестомъ (движеніемъ) руки вверхъ или внизъ наглядно выражаетъ суть своего приказанія. — Если мы зовемъ къ себѣ человѣка, находящагося на далекомъ разстояніи и не слышащаго или не понимающаго нашего зова, то мы манимъ его къ себѣ рукою, и тѣмъ дѣлаемъ ему понятнымъ наше желаніе; если же желаемъ, чтобы онъ удалялся отъ насъ, то отмахиваемся отъ него рукою. Подобными движеніями руки и учитель дѣлаетъ наглядными приказанія: „иди сюда!“ „ступай прочь!“ — Такъ какъ у человѣка на лицѣ отражаются различныя его душевныя состоянія — радость (восторгъ), горе (грусть), отчаяніе, досада, то при случаѣ дѣтямъ можно показать лицо веселое, грустное, сердитое, и вывести соотвѣтствующее заключеніе: „человѣкъ радуется“, „груститъ“, „сердится“. Какое великое значеніе имѣетъ жестикуляція при обученіи языку, мы ясно видимъ изъ естественнаго хода обученія ребенка родному языку. Присматриваясь, какъ мать — эта лучшая, самой природой предназначенная для обученія дѣтей разговорной рѣчи учительница — объясняется съ ребенкомъ, мы по истинѣ должны удивляться, какую массу жестовъ изобрѣтаетъ и продѣлываетъ она для того, чтобы сообщить дитяти свои мысли и чувства. По ея лицу, жестахъ и движеніямъ ребенка ясно читаетъ ласку или гнѣвъ, одобреніе или порицаніе, радость или горе, и узнаетъ ея мысли, желанія и приказанія. Тѣмъ же путемъ и мать узнаетъ чувства и желанія ребенка. Понятно, что если учитель желаетъ входить въ душу учащихся и возбуждать

въ нихъ интересъ къ ученію, то онъ не долженъ пренебрегать этимъ, самой природой указаннымъ средствомъ, потому что при помощи разныхъ движеній и жестовъ онъ можетъ пробудить въ ученикахъ имѣющіяся уже готовыя понятія и вызвать ихъ душевныя силы къ живой дѣятельности. Если этимъ путемъ пробуждено въ ученикахъ какое-нибудь понятіе, то достаточно связать съ нимъ соотвѣтствующее русское названіе, и сообщенное названіе навсегда останется собственностью учениковъ.

12) Для объясненія трудныхъ отвлеченныхъ понятій, въ особенности такихъ, которыя касаются нравственнаго ученія, приводятся коротенькіе рассказы или басенки. *Всемогущество* Божіе становится дѣтямъ яснымъ изъ рассказа о сотвореніи міра; изъ рассказа о грѣхопаденіи первыхъ людей дѣти составляютъ понятіе о *грѣхѣ*. Величайшій педагогъ, нашъ Божественный Учитель Иисусъ Христосъ, самое высокое нравственное ученіе, которое до Его пришествія на землю людямъ было недостижимо, дѣлалъ нагляднымъ при помощи коротенькихъ, простенькихъ рассказовъ — *притчъ*, которыя одинаково доступны и понятны, какъ образованнымъ философамъ, такъ и необразованнымъ простолюдинамъ. Короткіе и простые по содержанію аллегорическіе рассказы и басни, которыми обыкновенно такъ богаты наши хрестоматіи, тоже могутъ служить средствомъ для объясненія отвлеченныхъ нравственныхъ понятій.

Указавъ на различныя приемы наглядности, въ заключеніе отвѣтимъ на предложенные въ началѣ этой главы вопросы словами отца новѣйшей педагогіи, Яна Амоса Коменскаго: „Если кто сомнѣвается въ возможности подвести все подъ чувственное воспріятіе, даже духовное и отсутствующее (напримѣръ, все, что происходитъ и совершается на небѣ, въ преисподней, нѣдрахъ земли и заморскихъ странахъ), тотъ пусть не забываетъ, что все создано Божественною волею по законамъ гармоніи, такъ что высшее можетъ найти выраженіе въ низшемъ, отсутствующее въ присутствующемъ, невидимое въ видимомъ.“ („Великая Дидактика“, гл. XX).

IV. Школьный музей.

§ 12. Назначеніе школьнаго музея. Для того, чтобы учителю инородческой школы имѣть постоянно подъ рукою рядъ предметовъ и пособій, необходимыхъ для нагляд-

наго ознакомленія дѣтей съ новыми русскими словами, весьма полезно собрать, по возможности, всѣ эти предметы и пособія въ одно мѣсто и образовать изъ нихъ школьный музей. Подобные музеи обыкновенно устраиваются постепенно изъ предметовъ и ихъ моделей, чучель, скелетовъ и картинъ, собранныхъ или изготовленныхъ самими учениками и учителями. Для удовлетворенія принципу наглядности, школьнымъ музеемъ можно пользоваться какъ при самомъ первоначальномъ обученіи (см. „Подготов., или наглядн. бесѣды“, §§ 25—51) русскому языку по естественной методѣ, такъ и въ послѣдующее время на урокахъ объяснительнаго чтенія, естествовѣдѣнія, географіи и другихъ учебныхъ предметовъ. Хорошій школьный музей при обученіи русскому языку по наглядно-практической методѣ можетъ сослужить весьма большую службу въ инородческой школѣ: имѣя предметы передъ глазами тутъ же въ классѣ, дѣти, съ одной стороны, не нуждаются въ постоянныхъ переводахъ на родной языкъ и, съ другой стороны, избавляются отъ частыхъ экскурсій въ поле, лѣсъ, на лугъ и т. д. Все это, безъ сомнѣнія, ускоряетъ успѣхи дѣтей въ русскомъ языкѣ. Въ начальныхъ училищахъ можно иногда вести цѣлыя бесѣды по коллекціямъ школьнаго музея. Въ виду такого важнаго значенія школьныхъ музеевъ, въ настоящее время распоряженіемъ Учебнаго Начальства устройство ихъ сдѣлано обязательнымъ для всѣхъ начальныхъ училищъ Рижскаго учебнаго округа, при чемъ рекомендуется заводить музеи по образцу школьнаго музея Н. А. Бѣльдюгина, удостоеннаго награды на Всероссийской выставкѣ въ Нижнемъ Новгородѣ въ 1896 г. и на Шведско-Русской выставкѣ въ Стокгольмѣ въ 1897 г. (См. приложение къ № 1 „Цирк. по Рижск. Уч. Окр.“ за 1899 г., которымъ мы пользовались при составленіи этой главы).

§ 13. Устройство школьнаго музея. Такъ какъ школьный музей г. Бѣльдюгина самый полный и самый лучший, то мы приведемъ здѣсь тѣ коллекціи предметовъ, которыя входятъ въ составъ его музея:

№ I. Хлѣбныя растенія въ колосьяхъ: 1) рожь, 2) ячмень, 3) пшеница, 4) кукуруза, 5) просо, 6) гречиха, 7) овесъ. *№ II. Хлѣбныя растенія въ зернахъ:* 1) рожь, 2) ячмень, 3) пшеница, 4) кукуруза, 5) просо, 6) гречиха, 7) овесъ, 8) горохъ, 9) чечевица, 10) рисъ. *№ III. Пища:* 1) мука ржаная, 2) мука пшеничная, 3) мука картофельная, 4) крупа овсяная, 5) крупа гречневая, 6) крупа перловая,

7) крупа манная, 8) пшено, 9) толокно, 10) саго, 11) вермишель (макароны), 12) песокъ сахарный (сахаръ), 13) крахмалъ, 14) сѣмя маковое, 15) вязига, 16) грибы сушеные, 17) клей рыбій, 18) сѣмя подсолнечное, 19) медъ пчелиный. № IV. *Пряности*:

1) чай, 2) кофе, 3) цикорій, 4) ваниль, 5) шафранъ, 6) корица, 7) какао, 8) орѣхъ мускатный, 9) гвоздика, 10) сѣмя горчичное, 11) листь лавровый, 12) тминъ, 13) анисъ, 14) табакъ, 15) перецъ, 16) хмель. № V. *Плоды*: 1) черносливъ,

2) изюмъ, 3) яблоки сушенныя, 4) груши, 5) коринка, 6) черника, 7) малина, 8) шептала, 9) финикъ, 10) винныя ягоды, 11) перецъ стручковый, 12) стручки сладкіе, 13) лещина (орѣхъ обыкн.), 14) орѣшина царская (грецкій орѣхъ), 15) каштанъ, 16) орѣхъ американскій, 17) миндаль. № VI. *Сѣмена огородныхъ растений и травъ*: 1) капуста, 2) морковь,

3) рѣдька, 4) рѣпа, 5) салатъ, 6) шпинатъ, 7) огурцы, 8) арбузы, 9) дыни, 10) тыквы, 11) лукъ, 12) чеснокъ, 13) поррей, 14) свекла, 15) цикорій, 16) укропъ, 17) спаржа, 18) сельдерей, 19) томатъ, 20) артишоки, 21) горохъ, 22) бобы (русскіе, турецкіе), 23) петрушка, 24) клеверъ, 25) тимоеева трава. № VII. *Сѣмена листовныхъ деревьевъ и кустовъ*: 1) береза, 2) липа, 3) ольха, 4) дубъ, 5) клень,

6) вязъ, 7) ясень, 8) рябина, 9) яблоня, 10) груша, 11) черемуха, 12) смородина, 13) акація, 14) дернъ, 15) гледичія, 16) букъ, 17) бересклетъ, 18) грабъ, 19) ива, 20) шелковица, 21) тополь, 22) бузина, 23) калина, 24) терновнигъ.

№ VIII. *Сѣмена хвойныхъ растений*: 1) ель, 2) сосна, 3) пихта, 4) кедръ, 5) лиственница, 6) можжевельнигъ.

№ IX. *Образцы листовныхъ деревьевъ*: 1) береза, 2) липа, 3) ольха, 4) дубъ, 5) клень, 6) вязъ, 7) ясень, 8) рябина, 9) яблоня, 10) груша, 11) акація бѣлая, 12) гледичія, 13) букъ, 14) грабъ, 15) ива, 16) шелковица, 17) тополь, 18) лещина, 19) осина, 20) бузина, 21) верба, 22) вишня, 23) слива, 24) каштанъ, 25) пальма, 26) кипарисъ, 27) лавръ, 28) черное дерево, 29) красное дерево, 30) персикъ, 31) карагачъ, 32) айлантъ, 33) самшитъ. № X. *Образцы хвойныхъ деревьевъ*: 1) ель, 2) сосна, 3) пихта,

4) лиственница, 5) можжевельнигъ. № XI. *Льняное производство*: 1) лень - растеніе, 2) моченый, 3) трепанный,

4) чесанный, 5) пряжа, 6) ткань небѣленая, 7) бѣленая, 8) сѣмя льна. № XII. *Хлопчатобумажное производство*: 1) хлопокъ въ сыромъ видѣ, 2) хлопокъ съ 1-ой трепальной

машины, 3) хлопокъ со 2-ой машины, 4) хлопокъ съ 3-й трепальной машины, 5) хлопокъ въ лентахъ, 6) пряжа, 7) ткань.

№ XIII. Обработка шерсти: 1) шкура овечья, 2) шерсть немытая, 3) шерсть мытая, 4) шерсть чесаная, 5) шерстяная вата, 6) пряжа, 7) ткань некрашенная, 8) ткань окрашенная.

№ XIV. Писчебумажное производство: 1) тряпье мытое, 2) тряпичная полумасса небѣленая, 3) то же — бѣленая, 4) древесная масса (механически обработ. дерево), 5) то же — измельченная на бѣгунахъ, 6) целлюлеза небѣленая (химически обработ. дерево), 7) то же — бѣленая, 8) ржаная солома, 9) то же — рубленая, 10) соломенная масса вареная небѣленая, 11) то же — бѣленая, 12) готовая бумажная масса; вещества, употребляемыя при обработкѣ бумажной массы: 13) гарпіусъ или канифоль, 14) смоляное масло, 15) сода, 16) квасцы, 17) каолинъ, 18) талькъ, 19) картофельная мука, 20) хлористая известь, 21) антихлоръ, 22) образцы бумаги.

№ XV. Обработка кожъ: 1) шкура, 2) кожа недубленая, 3) известь для удаленія шерсти со шкуръ, 4) мука ржаная для удаленія извести изъ кожъ, 5) кожа дубленая, 6) ивовая кора для дубленія кожъ, 7) кожа окрашенная неструганая, 8) то же — струганая, 9) образцы кожъ.

№ XVI. Мыловаренное производство: 1) ѣдкое кали, 2) ѣдкій натръ, 3) сало, 4) кокосовое масло, 5) прованское масло, 6) сосновая смола, 7) зеленое мыло, 8) глицеринъ, 9) образцы мыла.

№ XVII. Масла: 1) подсолнечное, 2) льняное, 3) конопляное, 4) горчичное, 5) прованское, 6) миндальное, 7) репейное, 8) машинное.

№ XVIII. Лаки и смолы: 1) лакъ, свѣтлый, 2) лакъ темный, 3) политура, 4) деготь, 5) смола, 6) скипидаръ, спиртъ, уксусъ.

№ XIX. Освѣтительные матеріалы: 1) нефть, 2) керосинъ, 3) бензинъ, 4) масло деревянное, 5) воскъ желтый и бѣлый, 6) стеаринъ, 7) парафинъ.

№ XX. Красящія вещества: 1) мѣль, 2) цинковыя бѣлила, 3) охра, 4) сурикъ, 5) киноваръ, 6) фуксинъ, 7) сандалъ, 8) кошениль, 9) купоросъ желѣзный, 10) купоросъ мѣдный, 11) лазурь, 12) индиго, 13) графитъ, 14) сажа голландская.

№ XXI. Клеи: 1) клей вишневый, 2) гумми-арабикъ, 3) клей столярный, 4) клей малярный.

№ XXII. Минералогическая коллекція для начальныхъ училищъ: 1) черноземъ, 2) песокъ бѣлый, 3) песокъ красный, 4) песчаникъ, 5) глина, 6) цементъ, 7) известь, 8) грубый известнякъ, 9) алебастръ, 10) мраморъ, 11) пемза, 12) камфора, 13) сѣра,

14) гаршусь, 15) морская соль, 16) каменная соль, 17) поваренная соль, 18) гранитъ, 19) полевой шпатъ, 20) горный хрусталь, 21) кремень, 22) графитъ, 23) каменный уголь, 24) коксъ, 25) мѣдъ и мѣдные сплавы, 26) олово, 27) свинецъ, 28) цинкъ, 29) ртуть, 30) желѣзо, чугуны, сталь, 31) серебро, 32) янтарь, 33) торфъ. № XXIII. *Минералогическая коллекція для городскихъ и другихъ училищъ* (состоитъ изъ 62 минераловъ, большею частію уральскихъ камней). № XXIV. *Коллекція насекомыхъ*: 1) майскій жукъ, 2) тать, 3) бронзовикъ, 4) жукъ-носорогъ, 5) навозный жукъ, 6) плавуонецъ, 7) жужелица, 8) могильщикъ, 9) короѣдъ, 10) щелкунъ, 11) шанская мушка, 12) долгоносикъ, 13) божья коровка, 14) дровосѣкъ, 15) саранча, 16) муравей, 17) наѣздникъ, 18) медвѣдка, 19) шмель, 20) оса, 21) пчела, 22) ухвертка, 23) клопъ ягодный, 24) стрекоза, 25) бабочка-крапивница, 26) капустница, 27) крушинница, 28) сосновый бражникъ, 29) мертвая голова, 30) моль. № XXV. *Мѣстная флора* (гербарій): 1) растеніе въ цѣломъ, 2) корень, 3) стебель, 4) листь, 5) части цвѣтка. № XXVI. *Эфирныя масла*: 1) масло мятное, 2) петрушечное, 3) коекутовое, 4) тминное, 5) укропное, 6) хмелевое, 7) ромашковое, 8) гвоздичное, 9) лимонное, 10) шалфейное, 11) мускатное, 12) померанцовое, 13) анисовое, 14) розовое. № XXVII. *Растенія, наиболѣе употребительныя въ медицину* (школьная аптечка): 1) богородская трава, 2) Иванъ-да-Марья, 3) трилистникъ, 4) солодковый корень, 5) мыльный корень, 6) шалфей, 7) мята, 8) ромашка, 9) бузина, 10) александрійскій листь, 11) крушина, 12) калганъ, 13) хинная корка, 14) дубовая кора, 15) цитварное сѣмя, 16) укропное сѣмя, 17) черника, 18) малина, 19) брусничный листь, 20) цвѣты арники, 21) межжевеловыя ягоды, 22) полынь, 23) рвотный корень, 24) сѣмена чилибухи, 25) листь дурмана, 26) спорынья, 27) корень белладоны, 28) листь белладоны, 29) болиголовъ, 30) листь бѣлены, 31) валеріановый корень, 32) цвѣты ландыша, 33) листь чемерицы, 34) листь наперстянки; аптечка: 35) танинъ, 36) ревень, 37) хининъ, 38) англійская соль, 39) бертолетова соль, 40) сода, 41) салицило-висмутовая соль, 42) мятное масло, 43) касторовое, 44) соляная кислота, 45) тильманскія капли, 46) валеріановыя капли, 47) ландышевыя капли, 48) гофманскія капли, 49) рыбій жиръ, 50) зубныя капли, 51) цинковыя капли, 52) нашатырный спиртъ,

53) скипидаръ, 54) глицеринъ, 55) камфорное масло, 56) 1½ хлористое желѣзо, 57) іодная настойка, 58) борная кислота, 59) бура, 60) квасцы, 61) свинцовый сахаръ, 62) іодоформъ, 62) перевязочный матеріаль, 64) вазелинъ, 65) свиное сало.

Въ настоящемъ спискѣ приведенъ лишь перечень коллекцій и предметовъ школьнаго музея г. Бѣльдюгина. Но школьные музеи могутъ значительно видоизмѣняться сообразно мѣстнымъ условіямъ, типу и матеріальнымъ средствамъ школы. Училища съ значительнымъ курсомъ и денежными средствами могутъ образовать почти всѣ выше названныя коллекціи; въ сельскихъ же школахъ можно ограничиться лишь главнѣйшими изъ нихъ, какъ крайне необходимыми, при чемъ выполненіе хотя бы и небольшой части программы даетъ въ результатѣ уже рядъ полезныхъ пособій.

Собіраніе и классифицированіе *картинъ*, спеціально изготовленныхъ для нагляднаго обученія или же взятыхъ изъ старыхъ иллюстрированныхъ журналовъ, тоже доступно большинству школъ. Удачно составленные альбомы изъ подобнаго рода картинъ могутъ служить хорошими пособиями при преподаваніи естествовѣдѣнія, исторіи, географіи и при чтеніи сказокъ, былинъ или произведеній образцовыхъ русскихъ писателей, а потому полезно ихъ имѣть въ школьномъ музеѣ.

Мы совѣтуемъ, гдѣ имѣется возможность, помимо перечня коллекцій г. Бѣльдюгина, заводить для школьныхъ музеевъ *чучела* животныхъ и *модели* разныхъ предметовъ. Чучела, напр. зайца, кролика, бѣлки, куницы, хорька, крота, ежа, гадовъ, рыбъ, птицъ и разныхъ другихъ животныхъ, могутъ быть легко и просто изготовлены самими учащимися и учащими. Точно также изготовленіе скелетовъ небольшихъ животныхъ не представляетъ большого труда для учителя и учениковъ. Въ тѣхъ школахъ, гдѣ дѣти занимаются ручнымъ трудомъ, переплетнымъ или столярнымъ мастерствомъ, можно для школьнаго музея изготовить, напр., модели экипажей, судовъ, зданій, оружія, орудій, машинъ и многихъ другихъ предметовъ. Хорошей работы *дѣтскія игрушки*, представляющія модели разныхъ предметовъ, тоже могутъ служить прекрасными пособиями для нагляднаго обученія и при веденіи объяснительнаго чтенія.

Всѣ предметы въ музеѣ должны быть расположены въ извѣстномъ порядкѣ и тщательно сохраняемы отъ порчи. Сѣмена, зерна, плоды и пр. сохраняются въ особыхъ баночкахъ и коробочкахъ, которыя легко имѣть подъ руками (напр. папи-

росныя, спичечныя коробочки). Жидкости сохраняются въ бутылочкахъ. Колосья, продукты обработки льна, шерсти и кожь пришиваются въ извѣстномъ порядкѣ на картонахъ; рисунки и картинки наклеиваются на палкахъ. Образцы древесныхъ породъ помѣщаются въ музей въ видѣ маленькихъ 3-хъ гранныхъ брусочковъ одинаковой величины, одна грань которыхъ покрыта корою, а изъ двухъ другихъ, гладко выструганныхъ, одна полирована и лакирована, чтобы дать понятіе о видѣ дерева въ издѣліяхъ; на поперечномъ сѣченіи должны быть отчетливо видимы древесные слои. Всѣ предметы (или отдѣльныя коробочки), относящіяся къ одной коллекціи, заключаются въ одну общую коробку, что даетъ возможность упростить нахождение предметовъ, создать извѣстный порядокъ бесѣдъ по коллекціямъ и наглядно объяснить дѣтямъ значеніе видовыхъ и родовыхъ понятій. Для удобства пользования всѣ отдѣльные предметы и коллекціи музея должны быть пронумерованы и имѣть надписи. Въ томъ же порядкѣ по №№ и надписямъ они заносятся въ особый каталогъ и располагаются въ отдѣльномъ шкапу, который помѣщается тамъ же въ классной комнатѣ.*)

V. Родной языкъ какъ вспомогательное средство при обученіи русскому языку.

§ 14. Употребленіе перевода при объясненіи непонятныхъ русскихъ словъ. Говоря объ объясненіи непонятныхъ ученикамъ русскихъ словъ, нужно сказать и объ употребленіи перевода на родной языкъ, какъ объ одномъ изъ вспомогательныхъ средствъ при обученіи русскому языку**)

*) При устройствѣ школьныхъ музеевъ мы рекомендуемъ пользоваться слѣд. пособиями: 1) небольшою книжкою Глазля, подъ заглавіемъ „Книга для экскурсій“; 2) брошюрою Ив. Вѣлова „Какъ устроить самими простыми средствами кабинеты и учебныя пособия при сельскихъ школахъ“, и 3) „Сборникомъ игръ и полезныхъ занятій для дѣтей всѣхъ возрастовъ“ И. Я. Герда. Въ этихъ книгахъ мы находимъ дѣльные совѣты и указанія, какъ вести съ учениками учебныя прогулки, какъ собирать и составлять коллекціи животныхъ (насъкомыхъ, гадовъ, птицъ, млекопитающихъ), какъ набивать чучела, какъ изготовлять разные препараты животныхъ, какъ собирать, расправлять, прессовать и хранить растенія, какъ образовывать коллекціи минераловъ, какъ устраивать гербарій, акварій, террарій и т. д.

***) Не нужно смѣшивать переводъ какъ вспомогательное средство съ переводною методою, о которой мы говорили въ §§ 2—6. Обучая дѣтей русскому языку по естественной методѣ, учитель для объясненія непонятныхъ имъ словъ употребляетъ различныя приемы. Къ числу такихъ приемовъ относится и переводъ, который въ нѣкоторыхъ случаяхъ и при нѣкоторыхъ условіяхъ можно пользоваться для объясненія непонятныхъ ученикамъ русскихъ словъ, нисколько не нарушая

Нѣкоторые учителя для объясненія новыхъ русскихъ словъ лишь переводятъ послѣднiя на родной языкъ, полагая, что тогда ученикамъ станетъ ясно и значенiе русскихъ словъ. Такое объясненiе русскихъ словъ при помощи перевода можно признать цѣлесообразнымъ только въ томъ случаѣ, 1) когда уже ученикамъ объяснены соотвѣтствующiя значенiя словъ на урокахъ родного языка, и учитель убѣжденъ, что ученики при помощи перевода вполне поймутъ и значенiя объясняемыхъ русскихъ словъ; 2) когда наглядное объясненiе русскихъ словъ на русскомъ же языкѣ почему-либо представляется учителю невозможнымъ, весьма труднымъ, продолжительнымъ; и 3) когда учитель не находитъ или не знаетъ другого лучшаго средства для объясненiя того или иного русскаго слова. Если учитель увѣренъ, что ученики понимаютъ на родномъ языкѣ, напр., слова: любовь, люблю, ненависть, ненавижу, время, надежда, ожиданiе, убить, жизнь, смерть, живетъ, умираетъ, пропадаетъ, крѣпкiй, слабый, добрый, милый, ростъ, растетъ и т. д., то переводъ на родной языкъ и будетъ самое легкое средство для объясненiя этихъ словъ. При объясненiи же такихъ русскихъ словъ, значенiя которыхъ непонятны ученикамъ и на родномъ языкѣ, подобный переводъ не имѣетъ никакого значенiя. Равнымъ образомъ излишнимъ является переводъ и во всѣхъ тѣхъ случаяхъ, когда новыя русскiя слова безъ большого труда и значительной затраты времени могутъ быть объяснены на русскомъ языкѣ, хотя бы и соотвѣтствующiя слова родного языка были хорошо извѣстны ученикамъ. Поэтому переводомъ, какъ средствомъ, объясняющимъ значенiе русскихъ словъ, слѣдуетъ пользоваться съ большою осторожностью, чтобы онъ не являлся

естественной методъ обученiя. При обученiи по естественной методѣ мы сообщаемъ ученикамъ и нѣкоторыя грамматическiя свѣдѣнiя, — и это еще не дѣлаетъ нашу методу грамматическою. Точно также, допуская въ нѣкоторыхъ случаяхъ (напр. для провѣрки, вѣрно ли ученики поняли объясняемое слово) переводъ отдѣльныхъ словъ, мы еще не будемъ преподавать по переводной методѣ, такъ какъ и въ этомъ случаѣ ученики будутъ учиться говорить по-русски путемъ непосредственнаго знакомства съ предметами и явленiями и бесѣдъ о нихъ съ учителемъ на русскомъ языкѣ. Подъ именемъ перевода, какъ вспомогательнаго средства, мы во всей этой главѣ подразумеваемъ лишь переводъ отдѣльныхъ словъ, а не предложенiй и статей, и притомъ переводъ устный, а не книжный, употребляемый только на первыхъ порахъ обученiя. При обученiи по естественной методѣ переводъ какъ вспомогательное средство употребляется только при сообщенiи *новыхъ* словъ и лишь въ рѣдкихъ случаяхъ. Значитъ, въ теченiе всего курса каждое русское слово, въ случаѣ надобности, переводится на родной языкъ *не больше одною* разъ, что отнимаетъ времени не болѣе одной секунды. При обученiи же по переводно-грамматической методѣ заученныя слова безъ всякой пользы и надобности переводятся на родной языкъ, и обратно, десятки и сотни разъ, при чемъ подобнымъ переводамъ иногда посвящаются цѣлыя уроки.

лишнимъ тормазомъ при обученіи, — и во всякомъ случаѣ всегда нужно убѣждаться въ томъ, понимаютъ ли ученики переведенное на родной языкъ слово.

Неправилень взглядъ и тѣхъ педагоговъ, которые совершенно не допускаютъ и даже отрицаютъ значеніе перевода, стараясь всякое русское слово объяснить лишь при помощи русскаго языка. Конечно, объясненіе словъ на русскомъ языкѣ имѣетъ преимущество предъ объясненіемъ на родномъ языкѣ, если только подобное объясненіе понятно ученикамъ. Но дѣло въ томъ, что объясненія многихъ словъ, особенно для отвлеченныхъ понятій, гдѣ требуется приведеніе, разсмотрѣніе и разъясненіе частныхъ примѣровъ, а) очень длинны и отнимаютъ много времени, вслѣдствіе чего на каждомъ урокѣ можно объяснить лишь небольшое количество словъ, и б) зачастую требуютъ введенія въ лексиконъ ученика новыхъ словъ, для него совершенно непонятныхъ, а потому снова требующихъ поясненія. Вслѣдствіе этого при подобномъ объясненіи нерѣдко случается, что ученикъ въ теченіе урока не успѣваетъ ознакомиться какъ слѣдуетъ съ 2—3 русскими словами.*)

*) Въ подтвержденіе этого прекраснымъ примѣромъ можетъ служить „Методическое руководство для первоначальнаго обученія русскому языку въ инородческихъ школахъ“. Составилъ по натуральному (реальному) методу К. Э. Шельцель. Пятое изданіе.“ Авторъ этого „Руководства“ не только не допускаетъ перевода, но даже признаетъ его вреднымъ. Не допуская перевода для объясненія какихъ бы то ни было словъ, г. Шельцель на тѣхъ урокахъ, гдѣ знакомятъ дѣтей съ названіями предметовъ, которые легко могутъ быть показаны въ классѣ, сообщаетъ ученикамъ на урокѣ отъ 5—8 новыхъ русскихъ словъ; на тѣхъ же урокахъ, гдѣ онъ знакомитъ дѣтей съ именами числительными, мѣстоименіями, прилагательными, глаголами, нарѣчіями, союзами и предлогами, онъ сообщаетъ учащимся на урокѣ лишь отъ 1—3 новыхъ русскихъ словъ, и притомъ измѣняемая слова только къ одной какой-нибудь опредѣленной формѣ. Такъ, напр., цѣлью 18 урока служить ознакомленіе дѣтей со словомъ онъ (а); 22 ур.: шнурокъ; 23 и 31 ур.: не сообщается ни одного новаго русскаго слова, а повторяются слова и формы, сообщенныя на 20 ур.; 25 ур.: пять; 26 ур.: сколько?; 28 ур.: много; 29 ур.: одна, двѣ (со словами — одинъ, два — ученики уже знакомы изъ 24 ур.); 30 ур.: ни одного новаго русскаго слова; 32 ур.: гдѣ?; 36 и 38 ур.: мой, твой, чей; 37 ур.: передъ, за; 39 ур.: имя, фамилія; 40 ур.: знаю; 41 ур.: спроси, отвѣчай; 51—52 ур.: вашъ (а, е); 56 ур.: толстый, тонкій; 58 ур.: у него, у нея есть; 59 ур.: отецъ, мать, дочь, сынъ (?); 60 ур.: братъ, сестра, дѣдушка (такимъ образомъ, проучившись цѣлыхъ два мѣсяца, ученикъ лишь теперь узнаетъ названія членовъ семьи!); 61 ур.: ни одного новаго слова; 64 ур.: ящикъ; 66 ур.: комната, полъ, потолокъ (это значить, что ученики при обученіи шли отъ близкаго къ отдаленному!); 71 ур.: его, ея; 85 ур.: въ; 88 ур.: мы, вы (если ученики до сего времени — въ теченіе трехъ мѣсяцевъ обученія — не знали словъ мы и вы, то это показываетъ, что они никогда еще съ учителемъ и между собою не разговаривали по-русски); 92 ур.: изъ, откуда; 103 ур.: мнѣ, ему, ей; 104 ур.: тебѣ (!); 105 ур.: вамъ (!); 111 ур.: вы (?); 132—133 ур.: одѣться, раздѣться; 136—137 ур.: умыться; 139—140 ур.: причесясь. — Такимъ образомъ на первыхъ 140 урокахъ русскаго языка, или въ теченіе приблизительно всей первой зимы, г. Шельцель сообщаетъ дѣтямъ всего 265 словъ, т. е. въ общемъ менше, чѣмъ два слова на каждомъ урокѣ. Приведемъ нѣкоторые образцы объ-

При всякомъ обученіи, значить и при обученіи русскому языку, нужно употреблять тѣ средства и приемы, которые ведутъ къ цѣли кратчайшимъ путемъ и съ наименьшею затратою времени. Поэтому, если учитель знаетъ, что ученикъ пойметъ объясняемое слово при помощи перевода, и что это отниметъ меньше времени, чѣмъ всякія многословныя и длинныя объясненія, то, переводя это слово на родной языкъ, онъ пойдетъ къ цѣли кратчайшимъ путемъ и съ наименьшею затратою времени. Какъ показываетъ опытъ, умѣстный переводъ никогда дѣлу не мѣшаетъ, а мѣшаетъ лишь ненужный переводъ, т. е. когда переводятся слова, которые и безъ того ученикамъ понятны или могутъ быть легко объяснены на русскомъ языкѣ путемъ непосредственнаго показыванія обозначаемыхъ ими предметовъ и явленій.

Вообще переводомъ на родной языкъ можно пользоваться въ слѣд. случаяхъ:

1) Для провѣрки, понимаютъ ли ученики значеніе того или другого русскаго слова. Конечно, провѣрять — понимаютъ ли ученики извѣстное слово — лучше всего при помощи разныхъ вопросовъ на русскомъ языкѣ, изъ отвѣтовъ на которые и будетъ это видно. Можно, напр., для провѣрки

ясненія г. Шельцелемъ новыхъ русскихъ словъ. Цѣлью, напр., 40-го урока служить ознакомленіе учениковъ со словами: „знаю“, „не знаю“. Если примемъ во вниманіе, что съ отрицаніемъ „не“ ученики уже знакомы изъ 8-го урока („я не стою“, „это не ручка“), то цѣлью 40-го урока будетъ ознакомленіе дѣтей лишь съ однимъ словомъ „знаю“. Вотъ самое объясненіе: „Учитель показываетъ ножъ и спрашиваетъ одного изъ учениковъ: что это? Это — ножъ. (Учитель) Ты знаешь, что это. (Показывая ложку) Что это? Это — ложка. (Учитель) Да, ты знаешь, что это. Знаешь ли ты, что это? Скажи — я знаю.“ Послѣ цѣлаго ряда подобныхъ вопросовъ и подсказываній г. Шельцель полагаетъ, что ученики поняли значеніе слова „знаю“. На стр. 2 (изд. 2) г. Шельцель говоритъ: „Прежде чѣмъ пойти въ школу, дитя уже знаетъ, что такое дерево, камень, улица; знаетъ, что значить — снѣгъ идетъ, дождь идетъ, громъ гремитъ...“ Значить, г. Шельцель признаетъ, что ученикъ уже не разъ испытывалъ на себѣ, что значить „знаю“ и „не знаю“, и на родномъ языкѣ у него имѣются соответствующія этимъ словамъ понятія. Отвѣчая уроки, ученики тоже сознавали, что они „знаютъ“ и чего „не знаютъ“. По нашему мнѣнію, для объясненія такого легкаго слова, какъ „знаю“, при помощи перевода вполне достаточно 1—2 минутъ, а не цѣлаго часа, какъ это полагаетъ г. Шельцель. Впрочемъ, если такъ объяснять слово „знаю“, какъ это совѣтуетъ г. Шельцель, то и часа будетъ мало: всѣ подсказыванія учителя (въ родѣ того: „Да, ты знаешь, что это. Скажи — я знаю это“) „будутъ для учениковъ лишь пустыми звуками.“ (Послѣдними словами г. Шельцель характеризуетъ всякій переводъ на родной языкъ, стр. 13). — Цѣлью 41 ур. служить ознакомленіе дѣтей со словами: спроси, отвѣчай. Ходъ урока: „Учитель вызываетъ двухъ учениковъ, даетъ имъ какіе-нибудь знакомые уже предметы и заставляетъ ихъ спрашивать другъ друга. Онъ говоритъ Фрицу: спроси Альберта, что это? Альберту онъ говоритъ: ты отвѣчай. Фрицъ спрашиваетъ, а Альбертъ отвѣчаетъ; потомъ Альбертъ спрашиваетъ, а Фрицъ отвѣчаетъ. Затѣмъ разговоръ между этими учениками можетъ имѣть слѣд. характеръ. (Альбертъ) Гдѣ лежитъ книга? (Фрицъ) Гдѣ лежитъ ключъ? — (Альбертъ) Что лежитъ на столѣ?

предлагать слѣд. вопросы: гдѣ ты видѣлъ такой-то предметъ (или дѣйствіе)? каковъ онъ? что онъ дѣлаетъ? (или: что имъ дѣлаютъ? что съ нимъ дѣлаютъ?). Но иногда подобная про-вѣрка отнимаетъ много времени; кромѣ того, на первыхъ порахъ, когда у учениковъ запасъ русскихъ словъ еще слишкомъ ничтоженъ, они не всегда бываютъ въ состояніи давать требуемыя отвѣты.

2) При ознакомленіи учениковъ съ такими русскими словами, соотвѣтствующія понятія о которыхъ у нихъ уже имѣются и объясненіе которыхъ безъ перевода почему-либо слишкомъ трудно, непонятно для дѣтей и требуетъ много времени. Для ускоренія изученія русскаго языка и нужно пользоваться пріобрѣтенными на урокахъ родного языка понятіями и представленіями.

3) При объясненіи производныхъ словъ (т. е. словъ съ приставками и суффиксами) и непонятныхъ формъ, въ которыхъ они могутъ быть поставлены, напр.: итти — прійти — уйти — дойти — войти — выйти — пройти — перейти — отойти — подойти — сойти — идя — идущій — шедшій — пришедшій — пришель — приду; возъ — возить — привозить — вывозить — довозить — отвозить — навозить — перевозить

— (Фрицъ) Что лежитъ подъ столомъ? — (Альбертъ) Возьми книгу! — и т. д. Итакъ, на 40 урокахъ ученики отвѣчали на вопросы учителя и не сознавали, что значить спрашивать и отвѣчать; но какъ только на 41 урокъ Фрицъ и Альбертъ стали спрашивать другъ друга, они сразу усвоили понятія: спроси, отвѣчай! Хотя такъ полагаетъ г. Шельцель, но мы изъ хода его урока не видимъ, почему Фрицъ и Альбертъ безъ всякаго повода, причины и цѣли предлагають другъ другу выше приведенные вопросы, и какъ изъ этой кучи вопросовъ ученики усваиваютъ понятія: спроси, отвѣчай. И здѣсь нужно полагать, что учитель сначала подсказываетъ, а затѣмъ ученики механически повторяютъ за нимъ вопросы и отвѣты. По нашему мнѣнію, дѣти усваиваютъ понятія „спросить“ и „отвѣчать“ уже въ самомъ раннемъ дѣтствѣ, какъ только у нихъ появляется способность рѣчи, и не ждутъ 8—10 лѣтняго возраста, пока имъ этихъ понятій не дадутъ Фрицъ и Альбертъ на 41 урокъ. — Цѣлью 36 ур. служитъ ознакомленіе дѣтей съ понятіями и словами: моя, твоя, чья? Ходъ урока: „Учащіяся кладутъ предъ собою на скамейку: книгу, тетрадь, ручку, линейку и грифельную доску. Учитель показываетъ принадлежащую ему книгу и говоритъ: это — моя книга. Затѣмъ онъ беретъ со скамейки книгу одного изъ учащихся, показываетъ ему эту книгу и говоритъ: это — твоя книга. (Показывая свою книгу) Это — моя книга. Этотъ приемъ учитель повторяетъ нѣсколько разъ. Затѣмъ, показывая опять свою книгу, онъ спрашиваетъ: моя ли это книга? и самъ отвѣчаетъ: да, это — моя книга.“ Если учитель, показывая книги, скажетъ: „это — моя книга,“ „это — твоя книга,“ то почему г. Шельцель полагаетъ, что ученики со словами „моя“, „твоя“, соединятъ именно понятія „моя“, „твоя“, а не какія-нибудь изъ слѣд. понятій: большая — маленькая, толстая — тонкая, хорошая — плохая, красивая — некрасивая, новая — старая и т. д., смотря по тому, какое впечатлѣніе на нихъ произведетъ каждая изъ показываемыхъ книгъ. Г. Шельцель допускаетъ, что у 8—10 лѣтнихъ дѣтей до 36 урока нѣтъ понятій о своемъ и чужомъ. Но кто присматривался къ дѣтской жизни, тотъ знаетъ, что дѣти чаще всего спорятъ изъ-за своей и чужой собственности, напр. изъ-за игрушекъ, куколъ,

— перевозъ — привозъ — вывозъ — перевозившій; новый (ая, ое, ые, ыя) — новѣе — новѣйшій — новенькій — обновить — обновка.

4) При сообщеніи названій такихъ предметовъ, дѣйствій и качествъ, которые, хотя и можно показать, но названія которыхъ ученики могутъ относить къ чему-нибудь другому. Замѣтимъ, что хорошее показываніе предметовъ и явленій — дѣло въ высшей степени трудное и требуетъ даже со стороны опытнаго преподавателя большого искусства и напряженности. Напр., матушку-землю мы вездѣ и всегда можемъ показать дѣтямъ. Но добиться того, чтобы дѣти въ то время, когда мы имъ показываемъ землю и произносимъ слово „земля“, соединяли съ этимъ словомъ именно понятіе „земля“, а не какое-нибудь другое понятіе, — дѣло далеко не столь простое, какъ оно можетъ показаться съ перваго взгляда лицамъ, не занимавшимся въ инородческой начальной школѣ. Если учитель, находясь съ учениками на дворѣ (въ саду, полѣ, на лугу), указываетъ имъ на землю и говоритъ „земля“, то ученики могутъ слово „земля“ отнести къ понятіямъ „дворъ“, „трава“ или къ тѣмъ предметамъ, которые находятся на дворѣ; если же учитель принесетъ землю въ классъ и, указывая на нее, скажетъ „земля“, то ученики

одежды, съѣдомаго. Мы можемъ даже сказать, что не только всѣ люди, ведущіе сознательную жизнь, но и животныя отличаютъ свое отъ чужого: теленокъ, ягненокъ, козленокъ узнаютъ свою мать, птица знаетъ свое гнѣздо и защищаетъ своихъ дѣтеншей, муравьи, по изслѣдованіямъ естествоиспытателей, ведутъ дѣлныя войны и т. д.

Вслѣдствіе такого веденія дѣтя, ученики, прouchившіеся цѣлый годъ у г. Шельцеля, еще не знаютъ, что такое семья, школа, классъ, учитель, ученикъ, ученица, учить, учиться, мебель, посуда, растеніе, животное, орудіе, садъ, дворъ, огородъ, поле, лугъ, лѣсъ, дерево, озеро, рѣка, гора, улица, дорога, солнце, луна, звѣзда, день, ночь, утро, вечеръ, ворона, сорока, голубь, змѣя, рыба, ракъ, жукъ, пчела, муха, муравей, ягода, яблоко, слива, вишня, малина, яблоня, дубъ, сосна, береза и т. д. Такъ какъ курсъ нашей сельской школы продолжается всего три зимы, то спрашивается, когда же г. Шельцель научить дѣтей хорошо говорить по-русски, понимать русскую рѣчь безъ подсказываній, когда научить ихъ читать и писать, понимать читаемое и излагать свои мысли письменно? Не допуская родного языка, г. Шельцель сообщаетъ дѣтямъ главнымъ образомъ лишь названія предметовъ и дѣйствій, которые легко могутъ быть показаны въ классѣ, и сообразно этому у него почти вездѣ фигурируютъ только два вопроса: что это? (для им. существъ.) что дѣлаетъ N? (для глаголовъ). Вслѣдствіе этого у г. Шельцеля отсутствуетъ живая рѣчь (бесѣды), и ученики учатся только называть предметы, дѣйствія, качества и т. д., а не говорить изъ бесѣды объ окружающихъ предметахъ и явленіяхъ. Поэтому, замѣняя переводную методу натуральной методою г. Шельцеля, учитель попадаетъ „изъ огня да въ поломя“: вмѣсто того, чтобы учить дѣтей переводить, онъ учить ихъ называть предметы, дѣйствія, качества и т. д.

Мы остановились на разборѣ „Руководства“ г. Шельцеля лишь потому, что эта книга самая лучшая, наиболѣе полная и распространенная изъ всѣхъ подобныхъ изданій въ Россіи. Всѣ остальные этого рода книги и брошюры по своимъ достоинствамъ значительно хуже „Руководства“ г. Шельцеля, а потому не заслуживаютъ даже того, чтобы о нихъ здѣсь упоминавать.

съ этимъ словомъ могутъ соединить понятія — песокъ, глина или черноземъ, смотря по преобладающему элементу. Точно также и *небо* всегда можно показать дѣтямъ. Но и здѣсь при показываніи можетъ произойти у дѣтей смѣшеніе понятій: небо, туча, облако, туманъ, воздухъ, вѣтеръ, солнце. Вотъ еще нѣсколько примѣровъ, гдѣ при показываніи можетъ произойти смѣшеніе понятій: ити — ходить — уходить — приходиться — гулять; смотрѣть — видѣть — увидѣть — присматриваться; слышать — слушать — прислушиваться; говорить — разговаривать — бесѣдовать — сказать — рассказывать — болтать. — Мнѣ самому пришлось быть свидѣтелемъ, какъ одинъ учитель, указывая на стѣну, знакомилъ дѣтей со словомъ „стѣна“. При провѣркѣ же оказалось, что одни ученики словомъ „стѣна“ называли обои, а другіе карту и картину, которыя висѣли на стѣнѣ. Если учитель, сообщая новое русское слово „стѣна“, называлъ бы его и на родномъ языкѣ учениковъ (что отняло бы времени не больше одной секунды), то такой ошибки въ смѣшеніи понятій не могло бы произойти.*) При этомъ не нужно упускать изъ виду, что учитель въ классѣ одновременно занимается съ нѣсколькими десятками учениковъ, а при такомъ большомъ количествѣ учащихся подобное смѣшеніе понятій всегда возможно, если и не у всѣхъ, то у нѣкоторыхъ учениковъ.

Итакъ, по нашему глубокому убѣжденію, на основаніи выше изложенныхъ соображеній, при обученіи русскому языку по естественной методѣ, слѣдуетъ въ нѣкоторыхъ случаяхъ для ускоренія и пользы дѣла пользоваться переводомъ, какъ вспомогательнымъ средствомъ. Такъ какъ при школьномъ обученіи русскому языку ученики знакомятся съ русскими словами въ извѣстной постепенности, то въ каждомъ предложеніи обыкновенно не бываетъ болѣе 1—2 новыхъ словъ. Если въ пред-

*) Въ практической школѣ при лѣтнихъ курсахъ для сельскихъ учителей въ г. Юрьевѣ, въ 1894 г., даже на урокахъ ариметики совершенно не допускалось употребленіе родного языка, и начали учить дѣтей-застовъ счету прямо по-русски. Въ теченіе первыхъ двухъ недѣль дѣти за учителемъ, указывая на шарки, черточки, крестики, кружки, карандаши и т. д., считали ихъ до 10. Въ концѣ второй недѣли одинъ изъ курсистовъ-практикантовъ, явно вида, что ученики не понимаютъ значенія заученныхъ названій чиселъ, предложилъ имъ перевести по-эски слова: одинъ, два, три, четыре и т. д. „Одинъ“ ученики перевели словомъ „шарикъ“, „два“ словомъ „черточка“, „три“ словомъ „крестикъ“ и т. д. Этотъ несчастный опытъ, произведенный въ присутствіи болѣе 100 эстскихъ народныхъ учителей, произвелъ крайне удручающее впечатлѣніе какъ на преподавателей, такъ и на курсистовъ. Послѣ того стали допускать переводъ не только на урокахъ ариметики, но и на урокахъ русскаго языка.

ложении не болѣе одного новаго слова, то смыслъ такого предложенія дѣти по большей части понимаютъ и даже догадываются о значеніи новаго слова. Поэтому нѣтъ надобности переводить цѣлое предложеніе (а подавно статью), а только новое слово, если учитель находитъ это необходимымъ. Цѣлыя предложенія и фразы переводятся лишь въ томъ случаѣ, когда въ нихъ встрѣчается много новыхъ словъ, или когда знакомыя ученикамъ слова употреблены въ непонятныхъ формахъ.*)

По § 11 Высочайше утвержденныхъ 17 мая 1887 г. временныхъ дополнительныхъ правилъ объ управленіи начальными училищами въ губерніяхъ Лифляндской, Курляндской и Эстляндской „въ сельскихъ училищахъ, именно въ волостныхъ школахъ ев.-лют. и рим.-кат. и въ вспомогательныхъ православныхъ школахъ, а равно въ одноклассныхъ училищахъ и въ I классѣ двухклассныхъ училищъ мин. нар. просв. преподаваніе всѣхъ предметовъ производится на русскомъ, эстонскомъ или латышскомъ языкѣ, смотря по удобству, съ тѣмъ, что въ послѣдній годъ обученія на русскомъ языкѣ должно производиться преподаваніе всѣхъ предметовъ, кромѣ закона Божія и церковнаго пѣнія, кои могутъ быть преподаваемы на при-

*) Нѣкоторые лица, мало знакомыя съ постановкою инородческаго образованія, утверждаютъ, что въ инородческихъ школахъ можно обучать русскому языку по наглядно-практической методѣ безъ перевода точно такъ же, какъ въ семействахъ бонны обучаютъ иностраннымъ языкамъ. Но обученіе русскому языку въ инородческихъ школахъ существенно отличается по цѣли, объему курса, продолжительности учебнаго времени, мѣсту обученія, числу и возрасту учащихся отъ подобнаго обученія въ семействахъ боннами иностраннымъ языкамъ.

Во-первыхъ, бонна-иностранка имѣетъ только слѣдить и ухаживать за ребенкомъ и, разговаривая съ нимъ на своемъ родномъ языкѣ, практически научить его говорить на иностранномъ языкѣ. На обязанности же учителя инородческой начальной школы лежитъ научить дѣтей по-русски говорить, читать, писать и пройти на русскомъ языкѣ всѣ учебные предметы по опредѣленнымъ, закономъ установленнымъ для народныхъ училищъ программамъ. Слѣдовательно, на практическое изученіе русскаго разговорнаго языка учитель не можетъ удѣлить столько времени, какъ бонна.

Во-вторыхъ, бонна постоянно бываетъ вмѣстѣ съ дѣтьми: она вмѣстѣ съ ними просыпается, помогаетъ имъ одѣваться, вмѣстѣ съ ними ѣстъ, гуляетъ, играетъ, вечеромъ укладываетъ ихъ спать, и въ большинствѣ случаевъ спитъ съ ними въ одной комнатѣ. Часто бываетъ, что дитя, находясь совершенно изолированно отъ прочихъ людей и проводя все время лишь въ обществѣ бонны-иностранки, не знающей родного языка ребенка, въ силу необходимости по цѣлымъ днямъ разговариваетъ съ нею только на изучаемомъ иностранномъ языкѣ. Учитель же инородческой школы по отношенію къ своимъ духовнымъ питомцамъ поставленъ въ совсѣмъ другія условія: у него нѣтъ никакой возможности изолировать учениковъ отъ ихъ родичей и перенести ихъ въ русское общество, гдѣ они по необходимости принуждены были бы говорить только на русскомъ языкѣ. Обыкновенно ученики приходятъ въ школу только на уроки и по окончаніи классныхъ занятій уходятъ домой, гдѣ уже болѣе не слышатъ ни одного слова по-русски. Если они даже ночуютъ тамъ же въ школѣ, и то учитель во внѣурочное время не можетъ долго оставаться съ ними вмѣстѣ: нужно исправлять тетради, нужно готовиться къ урокамъ

родномъ языкѣ учащихся, т. е. на русскомъ, латышскомъ или эстонскомъ, смотря по населенію; въ приходскихъ же сельскихъ школахъ и во 2 классѣ названныхъ двухъклассныхъ училищъ, независимо отъ исповѣданія и происхожденія учащихся, преподаваніе всѣхъ предметовъ происходитъ на русскомъ языкѣ, кромѣ закона Божія и церковнаго пѣнія, кои въ сихъ училищахъ могутъ быть преподаваемы на природномъ языкѣ учащихся. Въ начальныхъ училищахъ по городскимъ мѣстностямъ, утвержденныхъ какъ по общимъ уставамъ 4 іюня 1820 г. и 31 мая 1872 г., такъ и по особымъ уставамъ, выданнымъ для нѣкоторыхъ училищъ отдѣльно, законъ Божій и церковное пѣніе могутъ быть преподаваемы какъ на русскомъ, такъ и на нѣмецкомъ, эстонскомъ и латышскомъ языкахъ, сообразно племенному происхожденію учащихся, всѣ прочіе предметы преподаются на русскомъ языкѣ съ употребленіемъ природнаго языка учащихся изъ эстовъ, латышей и нѣмцевъ, какъ вспомогательнаго средства на первыхъ порахъ обученія.“

Такимъ образомъ, по закону въ сельскихъ волостныхъ, или въ вспомогательныхъ школахъ, а равно въ одноклассныхъ и въ I классѣ двухъклассныхъ училищъ мин. нар. просв. ученики

слѣдующаго дня, съ каковымъ трудомъ вовсе не связана бонна. Ученики, оставаясь одни, не смотря на всѣ увѣщанія и совѣты учителя, по привычкѣ своей чаще всего разговариваютъ только на родномъ языкѣ.

Въ-третьихъ, бонна занимается съ 1—3 дѣтьми, тогда какъ учитель одновременно долженъ обучать 50—80 и болѣе учениковъ. Понятно, чѣмъ больше въ классѣ учениковъ, тѣмъ больше трудъ учащаго и меньше успѣхи учащихся. Такъ какъ учителю для обученія дѣтей русскому языку по необходимости нужно ограничиваться только уроками, то, при большомъ числѣ учащихся въ классѣ, на ознакомленіе ихъ съ новыми словами, на провѣрку на урокѣ и раньше усвоеннаго и на упражненія въ разговорѣ каждаго отдѣльнаго ученика приходится слишкомъ мало времени. Если курсъ одноклассной начальной школы продолжается три зимы, то обыкновенно въ классѣ бываютъ три отдѣленія. Считаю въ общемъ каждую перемену между уроками только въ 6 минутъ, мы получаемъ уроки продолжительностью въ $(60 - 6 =) 54$ минуты, или на долю каждаго отдѣленія $(54 : 3 =) 18$ минутъ. Въ эти 18 минутъ учитель долженъ а) раздать исправленные тетради и разъяснить, гдѣ кѣмъ какія ошибки сдѣланы, б) спросить прежній урокъ, в) объяснить и задать новый урокъ къ слѣд. дню, г) объяснить и задать самостоятельную работу на то время, пока самъ будетъ заниматься съ двумя другими отдѣленіями, и д) по возможности, тамъ же въ классѣ провѣрить, какъ учениками исполнена самостоятельная работа. Если учитель употребитъ на выспрашиваніе и повтореніе прежняго урока 6 минутъ и на объясненіе и провѣрку самостоятельной работы 4 минуты, то на объясненіе новыхъ словъ и на упражненія въ разговорѣ останется всего $[18 - (6 + 4) =] 8$ минутъ. Понятно, что, имѣя въ своемъ распоряженіи такъ мало времени, учитель, если хочетъ имѣть успѣхи, долженъ употреблять для объясненія новыхъ русскихъ словъ тѣ приемы, которые требуютъ наименьшей затраты времени: иначе онъ не успеетъ на каждомъ урокѣ объяснить дѣтямъ 1—2 новыхъ словъ. По изданнымъ въ 1899 году „Примѣрнымъ программамъ предметовъ, преподаваемыхъ въ народныхъ училищахъ Рижскаго учебнаго округа“ въ начальныхъ училищахъ по русскому языку полагается 8 уроковъ въ недѣлю. Такъ какъ ученіе въ сельскихъ школахъ продолжается всего съ 15-го октября по 15-ое апрѣля, то, за исключеніемъ Рожде-

уже въ первыя двѣ зимы должны освоиться съ русскимъ языкомъ настолькоъ, чтобы они курсъ третьей зимы, за исключеніемъ закона Божія и церковнаго пѣнія, могли проходить на русскомъ языкѣ. Во II классѣ министерскихъ училищъ и въ приходскихъ училищахъ, составляющихъ по курсу продолженіе волостныхъ школъ, всѣ предметы, за указанными выше исключеніями, преподаются только на русскомъ языкѣ. Въ городскихъ начальныхъ училищахъ тоже всѣ предметы, исключая законъ Божій и духовное пѣніе, преподаются на русскомъ языкѣ съ употребленіемъ природнаго языка учащихся, какъ вспомогательнаго средства на первыхъ порахъ обученія.

§ 15. Связь между обученіемъ родному и русскому языкамъ. Въ виду того важнаго значенія, какое имѣетъ въ жизни всякаго человѣка основательное знаніе роднаго языка, почти во всѣхъ нашихъ инородческихъ начальныхъ училищахъ на ряду съ государственнымъ языкомъ дѣти изучаютъ и свой родной языкъ, на которомъ они въ школѣ проходятъ законъ Божій, совершаютъ утреннія, вечернія, предъ- и послѣ-обѣденныя молитвы и учатся пѣть свои духовныя

ственскихъ и Пасхальныхъ вакацій, учебный годъ равняется приблизительно 20 недѣлямъ, или, за исключеніемъ масленицы и дней воскресныхъ и праздничныхъ, 110—115 учебнымъ днямъ, что составляетъ въ три года 330—345 учебныхъ дней. Крайне неаккуратное посѣщеніе дѣтми школы и долгія, шестимѣсячныя лѣтнія вакаціи, когда они успѣваютъ многое изъ пройденнаго перезабывать, также дурно вліяютъ на успѣхи учащихся въ русскомъ языкѣ. Бонны же обучаютъ дѣтей безъ всякихъ перерывовъ и въ продолженіе многихъ лѣтъ.

Въ четвертыхъ, учитель обучаетъ дѣтей въ школѣ, тогда какъ бонна обучаетъ своего питомца чаще всего на лонѣ природы. При обученіи въ классѣ учитель не всегда имѣетъ возможность показать дѣтямъ самые предметы и явленія, какъ они бывають въ природѣ. Бонна же, сопровождая ребенка повсюду, обращаетъ его вниманіе на всевозможные предметы и бесѣдуетъ съ нимъ о томъ, что его интересуетъ, что привлекаетъ его вниманіе. Вслѣдствіе этого бонна не нуждается ни въ наглядныхъ пособіяхъ ни въ переводахъ.

Въ пятыхъ, обученіе иностранному языку бонною обыкновенно начинается съ той ступени развитія ребенка, когда онъ, будучи еще очень бѣденъ понятіями и представленіями, только что начинаетъ проявлять способность рѣчи, т. е. уже тогда, когда онъ не умѣетъ еще говорить ни на какомъ языкѣ — не имѣетъ еще и роднаго языка; значитъ, злѣе обѣ употребленіи перевода не можетъ быть и рѣчи. По мѣрѣ того, какъ ребенокъ обогащается новыми понятіями и усвоетъ отъ бонны ихъ названія на иностранномъ языкѣ, онъ, стремясь ей выразить свои дѣтскія мысли, чувствованія и желанія, начинаетъ съ нею говорить прямо на ея родномъ языкѣ. При такомъ обученіи иностраннѣй языкъ является для ребенка какъ бы роднымъ языкомъ. При этомъ, если ребенокъ въ первое время находится только въ обществѣ бонны, то онъ даже сначала научается говорить на иностранномъ языкѣ, а потомъ только отъ другихъ окружающихъ лицъ учится говорить на родномъ языкѣ своихъ родителей. Дѣти, попеременно окружаемыя двумя различными боннами, напр. нѣмкою и французскою, одновременно научаются говорить по-нѣмецки и по-французски. Такимъ образомъ бонны, обучая въ семьяхъ иностраннымъ языкамъ 3—7 лѣтнихъ дѣтей, идутъ при обученіи совершенно естественнымъ путемъ, и дѣти безъ всякаго

пѣснопѣнія. По „Примѣрнымъ программамъ предметовъ, преподаваемыхъ въ народныхъ училищахъ Рижскаго учебнаго округа“ по родному языку полагается въ волостныхъ школахъ 6 уроковъ въ младшемъ отдѣленіи и по 5 уроковъ въ среднемъ и старшемъ отдѣленіяхъ, а въ приходскихъ и городскихъ начальныхъ училищахъ по 3 урока въ каждомъ отдѣленіи. При этомъ курсъ родного языка во всемъ приуроченъ къ курсу русскаго языка.

Какъ въ чисто-русской, такъ и въ инородческой начальной школѣ обученіе родному языку находится въ весьма тѣсной связи съ обученіемъ всѣмъ остальнымъ предметамъ. Обученіе родному языку преслѣдуетъ самыя широкія цѣли и должно давать ученикамъ практическія знанія и умѣнья изъ всѣхъ областей; по крайней мѣрѣ, оно должно подготовить учениковъ къ обученію всѣмъ предметамъ начальной школы.

Цѣлесообразное обученіе родному языку можетъ подготовить дѣтей и къ обученію русскому языку, какъ предмету родственному.

На урокахъ родного языка, во-первыхъ, ученики узнаютъ, что слова состоятъ изъ звуковъ, знакомятся съ ними и учатся

труда, даже не сознавая, что они учатся, научаются говорить по-нѣмецки, по-французски и т. д. Но совершенно иначе обстоятъ дѣло при обученіи русскому языку 8—10 лѣтнихъ дѣтей-инородцевъ, прошедшихъ уже „материнскую школу“: они уже довольно богаты понятіями и представленіями и умѣютъ говорить, а иногда даже читать и писать на родномъ языкѣ, вслѣдствіе чего учителю трудно заставить ихъ говорить на непонятномъ, или мало понятномъ русскому языкѣ, когда у нихъ уже нѣтъ своей вполнѣ понятой родной языкъ. Великій нѣмецкій педагогъ А. Дистервегъ говоритъ: „Соображайся при обученіи съ естественными ступенями развитія возрастающаго человѣка“... „Начинай ученіе съ той точки, на которой стоитъ ученикъ и, съ нея начиная, веди его далѣе безъ перерывовъ, безъ пробѣловъ, основательно и постоянно впередъ.“ Итакъ, исходнымъ пунктомъ Дистервегъ признаетъ ту точку, на которой уже стоитъ ученикъ. Если учитель при обученіи русскому языку будетъ представлять 8—10 лѣтнихъ учениковъ ничего не знающими, ничего не выдавшими, ничего не слышавшими, и потому начнетъ вести обученіе безъ всякихъ отступленій точно такъ же, какъ оно ведется съ 3—4 лѣтними дѣтьми въ материнской школѣ, и сообщать имъ снова лишь то же самое, что они уже давно усвоили въ семьѣ, — то ученіе начнется не съ той точки, на которой стоятъ ученики, а далеко позади ея. Такое обученіе русскому языку, не давая дѣтямъ ничего новаго и не соответствуя степени ихъ развитія, становится для нихъ скучнымъ, неинтереснымъ, какъ не вызывающее къ дѣятельности ихъ душевныхъ силъ, и, какъ мы видѣли при разборѣ книги г. Шельцеля, не достигаетъ своихъ цѣлей. „Отъ шестимѣсячнаго до трехлѣтняго возраста,“ говоритъ Эскиросъ, „ребенокъ усваиваетъ почти одну треть тѣхъ знаній, которыми (считая среднимъ числомъ) довольствуется большинство людей.“ — „Еще до шестилѣтняго возраста“, говоритъ Арндтъ, „дѣти научаются отъ своей матери, своей кормилицы, своихъ товарищей гораздо большому, чѣмъ студентъ отъ своихъ профессоровъ.“ Къ этому мы еще прибавимъ, что и по поступленіи въ школу дѣти на урокахъ родного языка, закона Божія и духовнаго пѣнія, преподающихся на родномъ языкѣ, приобрѣтаютъ не меньше знаній, чѣмъ на урокахъ русскаго языка. Если дѣти уже такъ богаты знаніями и умѣньяи, то спрашивается: отчего же не пользоваться послѣдними при обученіи русскому языку?

различать ихъ одни отъ другихъ. Значить, если пройдена азбука родного языка, то при прохожденіи русской азбуки приходится вновь ознакомить учениковъ лишь съ тѣми звуками, которыхъ недостаетъ въ ихъ природномъ языкѣ.

Во-вторыхъ, на урокахъ родного языка ученики узнаютъ, что звуки изображаются особыми письменными и печатными знаками — буквами, и знакомятся съ ними и ихъ элементами. Почти во всѣхъ инородческихъ языкахъ въ письмѣ употребляются исключительно латинскія буквы (въ нѣмецкомъ яз. и готическія), а въ печати латинскія или латинскія и готическія. Такъ какъ и въ русскомъ языкѣ значительная часть звуковъ обозначается латинскими буквами или такими буквами, которыя состоятъ изъ одинаковыхъ элементовъ съ латинскими, то ясно, какое облегченіе при обученіи русскому письму представляетъ умѣнье писать на родномъ языкѣ. Кромѣ того, русскія печатныя буквы весьма сходны съ письменными буквами. Значить, это самое облегчаетъ изученіе и русской печатной азбуки.

Поэтому, если ученики при обученіи грамотѣ ознакомились съ латинскими буквами, то изученіе русской азбуки для нихъ не представляетъ большого труда.

Въ-третьихъ, при обученіи грамотѣ родного языка, разлагая слова на звуки и обозначая ихъ буквами (процессъ письма), или называя по буквамъ звуки и сочетая ихъ въ слова (процессъ чтенія), ученики знакомятся съ процессомъ письма и чтенія. Поэтому, если ученики будутъ сознательно умѣть писать (т. е. разлагать слова на звуки и обозначать ихъ буквами) и читать (т. е. называть по буквамъ звуки и сочетать ихъ въ слова) на родномъ языкѣ, то они легко научатся писать и читать по-русски.

Въ-четвертыхъ, на урокахъ родного языка ученики знакомятся съ новыми понятіями и ихъ названіями. Ознакомленіе учениковъ съ точными и ясными понятіями о предметахъ и явленіяхъ часто дѣло весьма трудное, отнимаетъ много времени и требуетъ большого искусства отъ учителя. Если у учениковъ составились ясныя понятія о предметахъ и явленіяхъ, то они легко могутъ быть ознакомлены съ ихъ названіями: ученики легко усваиваютъ слова, если они только ясно представляютъ, какія понятія обозначаются ими. При обученіи русскому языку по естественной методѣ ученики знакомятся съ русскими словами лишь послѣ того, когда имъ уже даны точныя и ясныя понятія о предметахъ и явленіяхъ, которыя эти слова

обозначаютъ. Поэтому, если на урокахъ родного языка ученикамъ даны точныя и ясныя понятія о предметахъ и явленіяхъ, то на урокахъ русскаго языка приходится ознакомить ихъ только съ русскими названіями. Въ данномъ случаѣ для объясненія новаго русскаго слова иногда достаточно бываетъ простого перевода на родной языкъ: если ученикамъ какіе-нибудь предметы и явленія показаны на урокахъ родного языка, то нѣтъ надобности ихъ снова показывать на урокахъ русскаго языка. Такъ какъ преподаваніе родного языка ведется на родномъ же языкѣ, значитъ, на языкѣ понятномъ для дѣтей, то на урокахъ родного языка учитель успѣваетъ образовать у нихъ гораздо больше новыхъ понятій, чѣмъ на урокахъ русскаго языка. Мы даже рекомендуемъ на урокахъ родного языка сообщать дѣтямъ наиболѣе трудныя понятія, требующія длинныхъ и сложныхъ объясненій, чтобы потомъ на урокахъ русскаго языка пользоваться уже готовымъ матеріаломъ. Пользуясь готовыми понятіями, имѣющимися въ запасѣ у дѣтей, учитель успѣваетъ сообщить имъ на каждомъ урокѣ русскаго языка 10—15 новыхъ словъ, тогда какъ лица, отрицающія всякое значеніе родного языка при обученіи русскому языку, часто не успѣваютъ въ то же самое время ознакомить учащихся съ 1—3 новыми русскими словами.

Въ-пятыхъ, уроки родного языка представляютъ для учителя весьма обширное поле дѣятельности, чтобы, путемъ сообщенія дѣтямъ самыхъ разнообразныхъ знаній и умѣній, дѣйствовать на ихъ душевное развитіе. Но чѣмъ развитѣе ученики, и чѣмъ богаче они знаніями и умѣньями, тѣмъ легче и скорѣе дается имъ усвоеніе русскаго языка, тѣмъ легче они преодолеваютъ тѣ трудности, которыя встрѣчаются при его изученіи. Если на урокахъ родного языка „ученикамъ развязанъ языкъ“, то онъ не остается связаннымъ и на урокахъ русскаго языка.

§ 16. Распредѣленіе занятій по родному и русскому языкамъ. Для того, чтобы удобнѣе пользоваться при обученіи русскому языку знаніями и умѣньями, приобретенными на урокахъ родного языка, мы совѣтуемъ занятія съ новичками располагать въ слѣд. порядкѣ:

1) При поступленіи дѣтей въ школу въ первые 2—4 дня ведутся исключительно на родномъ языкѣ такъ называемыя **вступительныя бесѣды**, имѣющія цѣлью: а) ознакомить учениковъ съ учителемъ, школою и ея порядками; б) ознаком-

мить учителя съ учениками, съ ихъ познаніями, стремленіями, развитіемъ и индивидуальными способностями; в) дать ученикамъ нѣкоторыя знанія и умѣнья, безъ которыхъ невозможно никакое обученіе, и г) „развязать имъ языкъ“ — развить ихъ устную рѣчь. Эти бесѣды, которыя служатъ для дѣтей переходною ступеню между домашнею и школьною жизнью и имѣютъ свою задачу подготовить ихъ къ правильному обученію, должны вестись на родномъ языкѣ потому, что новички еще не научены говорить и понимать по-русски, вслѣдствіе чего, кромѣ родного языка, нѣтъ другого средства для обмѣна мыслей между учениками и учителемъ. Къ тому же, если учитель сразу заговоритъ съ дѣтьми по-русски и будетъ требовать отъ нихъ отвѣтовъ на русскомъ языкѣ, то онъ этимъ только запугаетъ и безъ того робкихъ дѣтей-новичковъ, для которыхъ въ такомъ случаѣ изученіе русскаго языка покажется тягостнымъ, непреодолимымъ, что, безъ сомнѣнья, дурно отозвѣтается на успѣхахъ обученія. Учитель, особливо въ первое время, долженъ быть въ высшей степени ласковъ съ новичками, долженъ всячески ободрять ихъ, а не запугивать, долженъ заботиться о томъ, чтобы „развязать имъ языкъ“, а не о томъ, чтобы еще крѣпче связать его. И при веденіи бесѣдъ на родномъ языкѣ учитель долженъ говорить съ дѣтьми не на высокопарномъ литературномъ языкѣ, а на томъ мѣстномъ обиходномъ языкѣ, которымъ говорятъ они въ своихъ семействахъ. Русскій педагогъ К. Ушинскій совѣтуетъ въ русскіихъ школахъ вступительныя бесѣды вести даже на томъ нарѣчій, на которомъ дѣти говорятъ при поступленіи въ школу, и только „мало-по-малу приводить ихъ къ пониманію общерусскаго литературнаго языка.“ Понятно, что въ данномъ случаѣ справедливо для русской школы, то справедливо и для инородческой.

2) Къ концу первой недѣли уроки распредѣляются по учебнымъ предметамъ, при чемъ занятія по родному языку съ неграмотными дѣтьми начинаются съ обученія грамотѣ, а на урокахъ русскаго языка ведутся подготовительныя, или наглядныя бесѣды объ окружающихъ предметахъ и явленіяхъ, имѣющія цѣлю практически научить новичковъ говорить по-русски (§§ 25—51). Устные бесѣды по русскому языку ведутся до тѣхъ поръ (приблизительно 1—2 мѣсяца), пока ученики не научатся кое-какъ говорить по-русски и понимать простую разговорную рѣчь на русскомъ языкѣ. Въ то время,

когда ведется по русскому языку устных бесѣды, проходится азбука родного языка по наглядно-звуковому способу. При прохожденіи азбуки родного языка ученики не только учатся читать и писать, но и наглядно знакомятся съ окружающими предметами и явленіями, обогащаются новыми понятіями и представленіями и ихъ названіями на родномъ языкѣ.

3) Когда ученики изъ устныхъ бесѣдъ уже достаточно освоились съ русскою рѣчью и прошли всю азбуку родного языка или значительную часть ея, то начинаютъ учить ихъ русской грамотѣ. вмѣстѣ съ обученіемъ грамотѣ ведутся и устныя бесѣды. На этой ступени обученія бесѣды ведутся главнымъ образомъ по поводу прочитанныхъ статей и по картинкамъ въ „Родномъ Мірѣ“. Обучаясь русской грамотѣ по „Родному Міру“, дѣти начинаютъ читать статейки, когда они ознакомились лишь съ 15 буквами и твердымъ знакомъ (ъ). Съ этою цѣлью въ азбучной части „Родного Міра“ помѣщены преимущественно бытовыя статьи съ повѣствовательнымъ содержаніемъ, взятымъ изъ дѣтской жизни: такія статьи а) интересны и легки для пониманія и пересказа; б) удобны для передачи въ измѣненной формѣ (напр., передача отъ имени каждаго изъ дѣйствующихъ лицъ, передача съ замѣною лицъ мужскаго рода лицами женскаго рода и обратно, прошедшаго времени настоящимъ и будущимъ, единств. числа множественнымъ и т. д.); в) даютъ богатый матеріалъ для бесѣдъ, изъ которыхъ потомъ самими учениками дѣлается выводъ общей мысли или какихъ-нибудь нравственныхъ понятій. Впослѣдствіи къ бытовымъ статьямъ присоединяются еще и дѣловыя статьи, имѣющія цѣлью, помимо развитія языка учащихся, обогащеніе ихъ разными знаніями изъ окружающей дѣйствительности. Для того, чтобы сдѣлать содержаніе статей нагляднымъ и болѣе понятнымъ для дѣтей, къ нимъ помѣщены соотвѣтствующія содержанію иллюстраціи.

Такой порядокъ распредѣленія учебныхъ занятій даетъ полную возможность при обученіи русскому языку пользоваться выше указанными знаніями и умѣньями, пріобрѣтенными учениками на урокахъ родного языка.

§ 17. Употребленіе словарей. Словари, употребляемые въ инородческихъ школахъ учениками при изученіи русскаго языка, бываютъ двухъ родовъ: одни изъ нихъ служатъ для того, чтобы при помощи перевода на родной языкъ узнать значенія непонятныхъ русскихъ словъ; другіе же, наоборотъ,

служать для того, чтобы для словъ родного языка отыскать соотвѣтствующія имъ русскія слова.

Лица, вооружающіяся противъ употребленія перевода какъ вспомогательнаго средства при обученіи русскому языку по естественной методѣ, ни подъ какимъ видомъ не допускаютъ въ своихъ школахъ и употребленія словарей, съ коими неразлучно связано повятіе о переводѣ съ русскаго языка на родной или же съ родного языка на русскій. Конечно, употребленіе дѣтми словарей на самыхъ первыхъ ступеняхъ обученія не можетъ быть допускаемо уже по той простой причинѣ, что они еще не въ состояніи сознательно пользоваться словарями. При первоначальномъ обученіи всякое непонятное для учениковъ русское слово, встрѣчающееся въ разговорѣ, бесѣдахъ или при чтеніи статей, должно быть устно объяснено учителемъ. Точно также и слова родного языка, которыя необходимо дѣтямъ узнать по-русски, переводятся учителемъ устно. Что же касается старшихъ отдѣленій и классовъ, то употребленіе словарей, въ качествѣ учебныхъ пособій, можетъ имѣть мѣсто во всѣхъ тѣхъ случаяхъ, когда ученики бываютъ въ состояніи ими пользоваться. Не нужно забывать, что конечную цѣль всякаго обученія составляетъ — сдѣлать учащихся способными къ самообразованію. Значить, и учитель начальной инородческой школы, обучая дѣтей русскому языку, долженъ, съ одной стороны, пріохотить дѣтей къ самостоятельному изученію его и, съ другой стороны, ознакомить ихъ съ тѣми средствами и пособіями, при помощи которыхъ можно инородцу наиболѣе обширно пользоваться русскимъ языкомъ въ устной и письменной рѣчи, продолжая изученіе его и по окончаніи училища. Однимъ изъ такихъ средствъ и служатъ словари. Такъ какъ инородческая народная школа, при кратковременности своего курса, не столько имѣетъ въ виду сообщить дѣтямъ возможно большій лексическій запасъ русскихъ словъ, сколько научить ихъ пользоваться этимъ запасомъ словъ въ своей рѣчи, то естественно, что ученики по окончаніи курса, читая русскія книги, должны будутъ прибѣгать къ помощи словарей. Точно также при веденіи на русскомъ языкѣ дѣлъ съ различными учрежденіями и лицами имъ во многихъ случаяхъ нельзя будетъ обойтись безъ помощи словарей. Ученики-инородцы учатся русскому языку для того, чтобы пользоваться имъ въ практической жизни. Но если людямъ даже съ среднимъ и высшимъ образованіемъ нерѣдко приходится обращаться къ словарямъ,

то тѣмъ болѣе окончившему только курсъ начальной школы инородцу, если онъ хочетъ воспользоваться въ жизни пріобрѣтеннымъ въ школѣ знаніемъ русскаго языка, приходится часто копаться въ словаряхъ. Поэтому и школа, гдѣ дѣти приготавливаются къ жизни, должна ихъ прагматически ознакомить съ употребленіемъ словарей и пріучить къ сознательному пользованію ими.

И при самомъ обученіи русскому языку въ инородческой школѣ словари могутъ сослужить свою службу. Во-первыхъ, если ученики забыли значеніе какого-нибудь слова, объясненнаго на урокахъ чтенія, то при помощи словаря они могутъ возобновить его значеніе. Во-вторыхъ, для болѣе успѣшнаго изученія русскаго языка ученики старшихъ классовъ и отдѣленій должны подъ руководствомъ учителя читать во внѣклассное и каникулярное время книги изъ училищной бібліотеки, при чемъ словари могутъ оказать имъ услугу для уразумѣнія непонятныхъ словъ. Въ-третьихъ, учитель въ цѣляхъ упражненія дѣтей въ русскомъ языкѣ требуетъ, чтобы они съ нимъ и между собою разговаривали по-русски. Но иногда ученику для выраженія своихъ мыслей не хватаетъ какого-нибудь слова. При помощи словаря онъ легко можетъ узнать это слово и воспользоваться имъ въ своей рѣчи. Въ-четвертыхъ, почти при всѣхъ видахъ письменныхъ упражненій, гдѣ ученики затрудняются въ выраженіи своихъ мыслей за недостаткомъ знакомыхъ русскихъ словъ, словари могутъ помочь имъ. Въ-пятыхъ, такъ какъ при обученіи русскому языку по естественной методѣ слова заучиваются учениками преимущественно со слуха, то въ сомнительныхъ случаяхъ словари могутъ служить справочными книгами для ихъ правописанія.

Въ виду того, что словари стоятъ сравнительно дорого и ими пользуются не всѣ ученики, то мы совѣтуемъ пріобрѣтать ихъ, какъ и всякія другія учебныя пособія, на училищный счетъ и предоставлять ихъ ученикамъ въ бесплатное пользованіе.

VI. Практическія упражненія.

§ 18. Вопросо-отвѣтная форма преподаванія.

При обученіи разговорной рѣчи по наглядно-практической методѣ мы наталкиваемся на одно, повидимому, весьма существенное затрудненіе, которое заключается въ томъ, что во время бесѣды о предметахъ и явленіяхъ учителю приходится

предлагать вопросы и сообщать новыя слова, а ученикамъ отвѣчать на предлагаемыя вопросы и повторять сообщаемыя слова, вслѣдствіе чего учитель говоритъ столько же, сколько всѣ ученики вмѣстѣ, тогда какъ при обученіи по переводной методѣ ученики переводятъ по учебнику, а учитель лишь слѣдитъ за правильностью перевода. Но всматриваясь ближе въ ходъ занятій, мы не можемъ назвать этого явленія недостаткомъ первой и достоинствомъ второй методы. Въ самомъ дѣлѣ, веденіе наглядно-практическихъ бесѣдъ при обученіи дѣтей-инородцевъ государственному языку по своему существу есть не что иное, какъ своего рода наглядное обученіе, которое по отношенію къ отечественному языку преслѣдуетъ такія же цѣли, какъ и наглядное обученіе по отношенію къ родному языку. Но на урокахъ нагляднаго обученія примѣняется также вопросо-отвѣтная форма преподаванія, и учителю тоже приходится подсказывать незнакомыя дѣтямъ слова родного языка; однако никто не считаетъ катехизическую форму плохую, а хорошею, такъ какъ она гораздо больше, чѣмъ догматическая форма, вызываетъ къ дѣятельности душевныя силы учащихся, заставляеть послѣднихъ принимать активное участіе въ учебныхъ занятіяхъ, оживляетъ учениковъ и вызываетъ въ нихъ охоту и интересъ къ ученію. Къ тому же при катехизической формѣ преподаванія ученики, постоянно слыша правильную рѣчь учителя, усвояютъ чистое произношеніе русскихъ звуковъ, особенно недостающихъ въ родномъ языкѣ, которые даются дѣтямъ съ большимъ трудомъ. Далѣе, научиться говорить по-русски дѣти могутъ только путемъ разговора. Вслѣдствіе этого при добываніи новыхъ свѣдѣній о предметахъ и явленіяхъ и при пріобрѣтеніи новыхъ русскихъ словъ вопросо-отвѣтная форма является весьма подходящею въ цѣляхъ усвоенія дѣтьми русской устной рѣчи. Отсутствие же разговора и примѣненіе догматической формы при обученіи русскому языку весьма дурно отзывается на успѣхи учащихся, какъ это мы видимъ при обученіи отечественному языку по переводно-грамматической методѣ. Поэтому для сообщенія свѣдѣній о предметахъ и явленіяхъ, а также для ознакомленія учащихся съ новыми словами и формами русскаго языка вопросо-отвѣтная форма наиболѣе способствуетъ достиженію цѣлей первоначальнаго обученія въ инородческой школѣ.

Но если разговоръ является необходимымъ условіемъ для усвоенія дѣтьми русской устной рѣчи и вопросо-отвѣтная

форма преподаванія лучшимъ средствомъ для поддержанія разговора, то это еще не значитъ, что учитель на урокъ долженъ говорить столько же, сколько всё ученики вмѣстѣ. Напротивъ того, при веденіи наглядно-практическихъ бесѣдъ учитель всегда долженъ стараться говорить какъ можно меньше и заставлять учениковъ говорить какъ можно больше, и притомъ вести урокъ такъ, чтобы разговоромъ были заняты по возможности всё ученики.

§ 19. Приемы для упражненія дѣтей въ устной рѣчи. Для достиженія этого, особенно при выспрашиваніи стараго урока и при повтореніи раньше пройденнаго, мы можемъ рекомендовать пользоваться слѣдующими на практикѣ провѣренными приемами:

1) Передъ учителемъ на классномъ столѣ лежатъ различные предметы: книга, тетрадь, аспидная доска, грифель, карандашъ, ручка, перо, чернильница, линейка, мѣлъ, губка, ножъ. Поднявъ одною рукою книгу и указывая на нее другою рукою, учитель спрашиваетъ: „Что это?“ Ученики, указывая рукою на книгу, нѣсколько разъ хоромъ отвѣчаютъ: „Это книга.“ Затѣмъ учитель кладетъ книгу на столъ, поднимаетъ одною рукою тетрадь и, указывая на нее другою рукою, не предлагаетъ больше никакого вопроса. Ученики догадываются, чего отъ нихъ требуетъ учитель, и, указывая на тетрадь рукою, нѣсколько разъ, пока учитель не положитъ тетради на столъ, хоромъ отвѣчаютъ: „Это тетрадь.“ Точно такъ же ученики безъ вопросовъ учителя, при показываніи учителемъ различныхъ предметовъ, указываютъ на каждый изъ нихъ рукою и хоромъ отвѣчаютъ: „Это доска. Это грифель. Это карандашъ. Это ручка. Это перо. Это чернильница. Это линейка“ и т. д. Далѣе, учитель, не повторяя вопроса, указываетъ на различные предметы (или ихъ части), находящіеся въ классѣ и школьномъ музеѣ, или нарочно принесенные въ классъ для показыванія дѣтямъ, на что послѣднія, всегда указывая рукою на называемый предметъ, хоромъ отвѣчаютъ: „Это столъ. Это стулъ. Это скамейка. Это доска. Это шкафъ. Это печь. Это окно (стекло, рама, подоконникъ, занавѣска). Это дверь (порогъ, косякъ, ручка, замѣкъ, ключъ). Это полъ (потолокъ, стѣна). Это картина (карта, лампа). Это уголь (зола). Это сахаръ. Это яблоко (груша, слива). Это цвѣтокъ. Это трава. Это листь.“ — Потомъ каждый ученикъ, указывая за учителемъ на соотвѣтствующія части и

органы своего тѣла, говорить: „Это голова. Это волосы. Это лобъ. Это глазъ (глаза). Это ухо (уши). Это носъ. Это ротъ. Это шея. Это рука (правая, лѣвая). Это палець (ноготь). Это нога.“ — Точно также за учителемъ, указывая на свою одежду, ученики говорятъ: „Это сертукъ. Это жилетъ. Это брюки. Это воротникъ (платокъ). Это носокъ. Это сапогъ. Это карманъ. Это пуговица.“ — Учитель показываетъ различные предметы и модели предметовъ изъ школьнаго музея, и ученики, указывая на нихъ рукою, говорятъ: „Это шаръ. Это мячъ. Это яйцо. Это картофель. Это молотокъ. Это щипцы. Это гвоздь. Это пила. Это топоръ. Это буравъ. Это игла. Это ножницы. Это соха. Это борона. Это лопата. Это грабли. Это коса. Это серпъ. Это вилы. Это телѣга. Это сани. Это бутылка. Это стаканъ (рюмка). Это тарелка (блюдо, чашка, блюдечко, ложка, кувшинъ). Это розъ (пшеница, ячмень, овесъ, ленъ, клеверъ). Это лошадь (корова, овца, коза, свинья, собака, кошка, пѣтухъ, курица, утка). Это рыба. Это лягушка. Это жукъ.“

Точно такъ же по ознакомленіи съ названіями школьных помѣщеній (балконъ, сѣни, передняя, залъ, классъ, столовая, спальня, кухня, шафрейка, погребъ) и предметовъ, находящихся въ нихъ, дѣти называютъ предметы, на которые указываетъ учитель. Подобнымъ образомъ дѣти называютъ и всѣ тѣ предметы, которые находятся на дворѣ, въ огородѣ, въ саду и въ училищныхъ хозяйственныхъ постройкахъ (въ клѣти, амбарѣ, сараѣ, хлѣву, конюшнѣ и пр.).

Этимъ приѣмомъ можно пользоваться и при повтореніи по стѣннымъ картинамъ и по картинкамъ въ нашемъ „Родномъ Мирѣ“. Напр., учитель вначалѣ предлагаетъ вопросъ: „что это?“, и дѣти, по мѣрѣ показыванія учителемъ, называютъ предметы, которые изображены на стѣнной картинѣ „Весна“, говоря: „Это деревня. Это садъ. Это огородъ. Это поле. Это лугъ. Это рѣка. Это мужчина (пахарь, сѣятель). Это женщина. Это мальчикъ (дѣвочка, пастухъ, пастушка).“

Такимъ же образомъ учитель пользуется и картинками, помѣщенными въ „Родномъ Мирѣ“. Напр., въ концѣ бесѣды о посудѣ, ученики, держа передъ собою „Родной Миръ“ ч. I, по очереди называютъ всѣ предметы, представленные на картинкахъ въ § 15, говоря: „Это подносъ. Это графинъ. Это стаканъ. Это тарелка. Это кружка. Это блюдечко. Это чашка. Это ложка. Это чайникъ. Это самоваръ“ и т. д.

Точно такъ же по картинкамъ въ „Родномъ Мирѣ“, ч. I, дѣти называютъ мебель (§§ 17—18), обувь (§ 18), одежду (§ 20), животныхъ (§§ 36 и 53—65), растенія (§ 38), земледѣльцевъ (§§ 46—52), ремесленниковъ (§§ 66—76) и членовъ семьи (§§ 82 и 142).

2) Учитель называетъ одушевленные предметы мужскаго рода, и дѣти, повторяя эти названія, прибавляютъ къ нимъ соотвѣтствующія названія предметовъ женскаго рода, напр.: мальчикъ — дѣвочка; отецъ — мать; сынъ — дочь; братъ — сестра; дѣдушка — бабушка; внукъ — внучка; дядя — тетка; племянникъ — племянница; работникъ — работница; крестьянинъ — крестьянка; мастеръ — мастерица; поваръ — повариха; портной — портниха; купецъ — купчиха; царь — царица; учитель — учительница; помѣщикъ — помѣщица; лавочникъ — лавочница; баринъ — барыня; пѣтухъ — курица; козелъ — коза; быкъ — корова; баранъ — овца; волкъ — волчица; медвѣдь — медвѣдица. Эти упражненія продѣлываются и при чтеніи по „Родному Миру“ ч. I (§§ 35, 42, 64, 88, 118 и 120).

Такимъ же путемъ дѣти могутъ образовать изъ единственнаго числа — множественное число („Родной Миръ“, §§ 11, 12, 13, 16, 19, 22, 29, 30, 33, 37, 39 и пр.), изъ обыкновенныхъ названій — уменьшительныя и ласкательныя (§§ 11, 20, 23, 27, 29, 30, 35 и пр.), изъ настоящаго времени — прошедшее и будущее время по образцу: я теперь читаю, я вчера читалъ, я завтра буду читать (§§ 33, 69, 77 и 94). Сюда же нужно отнести и тѣ упражненія, гдѣ ученики предметамъ приписываютъ качества (напр.: мѣлъ бѣлый, уголь черенъ; бумага бѣлая, сажка черная) и дѣйствія (напр.: учитель учитъ; ученикъ учится; пахарь пашетъ; сѣятель сѣетъ. §§ 29, 39, 81) или называютъ понятія съ противоположнымъ значеніемъ (напр.: день — ночь; утро — вечеръ; лѣто — зима; весна — осень; другъ — врагъ; умный — глупый; добрый — злой; длинный — короткій; смѣяться — плакать; покупать — продавать; рано — поздно; хорошо — плохо. § 37).

3) Учитель указываетъ на различные предметы, и ученики видовыя понятія относятъ къ родовымъ. Напр.: Учитель указываетъ на различную посуду, и дѣти говорятъ хоромъ: „Стаканъ посуда. Тарелка посуда. Чашка посуда. Чайникъ посуда“ и т. д. По мѣрѣ указыванія учителемъ на различную мебель, дѣти говорятъ: „Столъ мебель. Стулъ мебель. Скамья мебель. Шкафъ мебель.“ Ученики, указывая за

учителемъ на различныя части своего тѣла, говорятъ: „Голова часть тѣла. Туловище часть тѣла. Рука часть тѣла. Нога часть тѣла. Лобъ часть головы. Щека часть головы. Грудь часть туловища. Спина часть туловища. Плечо часть руки. Колѣно часть ноги.“ — Положивъ всѣ свои учебныя вещи на столъ, дѣти за учителемъ берутъ по одной въ руки и говорятъ: „Книга учебная вещь. Тетрадь учебная вещь. Карандашъ учебная вещь. Перо учебная вещь.“

Имѣя предъ собою книгу „Родной Миръ“ ч. I, ученики читаютъ по картинкамъ въ § 15: „Графинъ посуда. Стаканъ посуда. Тарелка посуда. Кружка посуда. Чашка посуда. Блюдечко посуда. Ложка посуда. Чайникъ посуда“ и т. д. Въ § 18 они по картинкамъ читаютъ: „Столъ мебель. Стулъ мебель. Кресло мебель. Диванъ мебель... Лапти обувь. Сапоги обувь. Башмаки обувь. Галоши обувь.“ Точно также по картинкамъ дѣти читаютъ, относя видовыя понятія къ родовымъ, въ §§ 20 (платье), 36 (животныя), 38 (растенія), 46—47 (земледѣльцы), 53—59 (домашнія животныя), 60—63 (дикие звѣри), 64 (домашнія птицы) и 69—75 (ремесленники). — Подобнаго рода упражненія мы находимъ и въ текстѣ „Роднаго Мира“ (§§ 14, 17, 20, 29, 33, 35, 40 и пр.).

4) По указанію учителя одинъ или нѣсколько учениковъ продѣлываютъ различныя дѣйствія, и всѣ остальные ученики, указывая рукою на производимыя дѣйствія, хоромъ говорятъ, что дѣлаютъ вызванныя учителемъ ихъ товарищи. Примѣры. Учитель: „Иди сюда, А!“ (Ученикъ А встаетъ и идетъ къ учителю). Остальные ученики, указывая рукою на дѣйствія А, говорятъ хоромъ: „А встаетъ. А идетъ. А стоитъ.“ Учитель: „Иди сюда, Б!“ (Ученица Б встаетъ и идетъ къ учителю). Ученики: „Б встаетъ. Б идетъ. Б стоитъ. (Учитель медленно усаживаетъ дѣвочку Б на стулъ.) Б садится. Б сидитъ. (Учитель медленно приподнимаетъ дѣвочку В.) В встаетъ. В стоитъ. (Учитель медленно усаживаетъ мальчика А и потомъ его медленно приподнимаетъ.) А садится. А сидитъ. А встаетъ. А стоитъ.“ Учитель: „А, выходи изъ класса и постучи въ дверь!“ Ученики: „А идетъ къ двери. А стоитъ у двери. А открываетъ дверь. А выходитъ изъ класса. А затворяетъ дверь. А стучитъ въ дверь.“ Учитель: „Войди!“ Ученики: „А открываетъ дверь. А входитъ въ классъ. А затворяетъ дверь. А стоитъ у двери.“ Учитель: „А, садись!“ Ученики: „А идетъ къ скамьѣ. А садится. А сидитъ.“ Учитель: „Сотри съ доски, Б!“ Ученики: „Б идетъ къ доскѣ. Б стоитъ у доски. Б беретъ

губку (тряпку). В стираетъ съ доски. В кладетъ губку на подставку.“ Учитель: „В, садись!“ Ученики: „В идетъ къ скамьѣ. В садится. В сидитъ.“ — Учитель: „В, зажги лампу (свѣчу)!“ Ученики: „В встаетъ. В идетъ. В стоитъ. В снимаетъ куполь. В кладетъ куполь на столъ. В снимаетъ цилиндръ. В кладетъ цилиндръ на столъ. В беретъ спичку. В зажигаетъ спичку. В зажигаетъ лампу. В беретъ цилиндръ. В надѣваетъ цилиндръ. В беретъ куполь. В надѣваетъ куполь.“ Учитель: „В, потуши лампу (свѣчу) и садись!“ Ученики: „В тушитъ лампу. В идетъ къ скамьѣ. В садится. В сидитъ.“

На первыхъ порахъ, по приказанію учителя, различныя дѣйствія производятъ лучшіе, болѣе расторопные ученики, или ученики, оставленные въ младшемъ отдѣленіи на повторительный курсъ.

Подобныя упражненія, гдѣ ученикамъ приходится отвѣчать на вопросы: кто что дѣлаетъ? кто что чѣмъ дѣлаетъ? кто что гдѣ дѣлаетъ? и т. д., дѣти продѣлываютъ также по стѣннымъ картинамъ и по картинкамъ въ „Родномъ Мирѣ“, ч. I. Напр.: при веденіи бесѣды по стѣнной картинѣ „Осень“ ученики, по мѣрѣ указыванія учителемъ, отвѣчаютъ: „Женщины копаютъ картофель. Мужчины молотятъ. Дѣти идутъ въ школу“ и т. д. Но особенно богатый матеріалъ для этого рода упражненій мы находимъ въ „Родномъ Мирѣ“, ч. I. Напр.: отвѣчая въ § 24 на предложенный вопросъ: „что дѣлаетъ мальчикъ?“ ученики по картинкамъ читаютъ: „Мальчикъ встаетъ. Мальчикъ обувается. Мальчикъ умывается. Мальчикъ причесывается. Мальчикъ чиститъ платье. Мальчикъ пьетъ чай (завтракаетъ). Мальчикъ идетъ въ школу“ и т. д. Такія же упражненія по картинкамъ мы находимъ въ §§ 25, 28, 31, 34, 41, 43, 46—59, 66—76, 82 и пр.

5) Вызванные учителемъ ученики говорятъ все то, что они дѣлаютъ, въ 1-омъ лицѣ единственнаго или множественнаго числа, а всѣ остальные ученики то же самое говорятъ въ 3-емъ лицѣ единственнаго или множественнаго числа. Примѣры. Учитель: „Принеси (подай) мнѣ ту картину (карту, книгу, тетрадь, доску, мѣлъ, губку, указку, А!“ Ученикъ А: „Я встаю.“ Остальные ученики: „А (онъ, она) встаетъ.“ Ученикъ А: „Я иду.“ Остальные ученики: „А (онъ, она) идетъ.“ Ученикъ А: „Я стою у стѣны.“ Ученики: „А стоитъ у стѣны.“ Ученикъ А: „Я снимаю картину.“ Ученики:

„А снимаетъ картину.“ Ученикъ А: „Я держу картину.“
 Ученики: „А держитъ картину.“ Ученикъ А: „Я несу картину
 учителю.“ Ученики: „А несетъ картину учителю.“ Ученикъ А:
 „Я даю картину учителю.“ Ученики: „А даетъ картину
 учителю.“ Учитель: „Повѣсь картину на стѣну!“ Ученикъ А:
 „Я получаю (беру) картину.“ Ученики: „А получаетъ картину.“
 Ученикъ А: „Я иду къ стѣнѣ.“ Ученики: „А идетъ къ стѣнѣ.“
 Ученикъ А: „Я стою у стѣны.“ Ученики: „А стоитъ у стѣны.“
 Ученикъ А: „Я кладу картину на полъ.“ Ученики: „А кла-
 детъ картину на полъ.“ Ученикъ А: „Я иду къ стулу.“
 Ученики: „А идетъ къ стулу.“ Ученикъ А: „Я беру стулъ.“
 Ученики: „А беретъ стулъ.“ Ученикъ А: „Я несу стулъ.“
 Ученики: „А несетъ стулъ.“ Ученикъ А: „Я ставлю стулъ
 на полъ.“ Ученики: „А ставитъ стулъ на полъ.“ Ученикъ А:
 „Я беру картину.“ Ученики: „А беретъ картину.“ Ученикъ А:
 „Я становлюсь на стулъ.“ Ученики: „А становится на
 стулъ.“ Ученикъ А: „Я стою на стулѣ.“ Ученики: „А
 стоитъ на стулѣ.“ Ученикъ А: „Я вѣшаю картину на стѣну.“
 Ученики: „А вѣшаетъ картину на стѣну.“ Ученикъ А: „Я
 слѣзаю со стула.“ Ученики: „А слѣзаетъ со стула.“ Ученикъ А:
 „Я беру стулъ.“ Ученики: „А беретъ стулъ.“ Ученикъ А:
 „Я несу стулъ.“ Ученики: „А несетъ стулъ.“ Ученикъ А:
 „Я ставлю стулъ въ уголь.“ Ученики: „А ставитъ стулъ въ
 уголь.“ Ученикъ А: „Я иду къ скамьѣ (на мѣсто).“ Ученики:
 „А идетъ къ скамьѣ.“ Ученикъ А: „Я сажусь.“ Ученики:
 „А садится.“ Ученикъ А: „Я сижу.“ Ученики: „А сидитъ.“
 — Учитель: „Достань (принеси) указку, Б!“ Ученикъ Б:
 „Я встаю.“ Ученики: „Б встаетъ.“ Ученикъ Б: „Я иду къ
 шкафу.“ Ученики: „Б идетъ къ шкафу.“ Ученикъ Б: „Я
 отворяю шкафъ.“ Ученики: „Б отворяетъ шкафъ.“ Уче-
 никъ Б: „Я беру указку.“ Ученики: „Б беретъ указку.“
 Ученикъ Б: „Я затворяю шкафъ.“ Учитель: „Покажи на кар-
 тинѣ лошадь!“ Ученикъ Б: „Я иду къ картинѣ.“ Ученики:
 „Б идетъ къ картинѣ.“ Ученикъ Б: „Я показываю на кар-
 тинѣ лошадь.“ Ученики: „Б показываетъ на картинѣ лошадь.“
 Учитель: „Положи указку на мѣсто и садись!“ Ученикъ Б:
 „Я иду къ шкафу“ и т. д.

Въ полномъ видѣ этого рода упражненія исполняются
 лишь вначалѣ. Впослѣдствіи же, во избѣжаніе однообразія,

первыя (я встаю, я иду, я стою) и послѣднія (я иду къ скамьѣ, я сажусь, я сижу) предложенія опускаются.

Вотъ еще нѣкоторыя темы для разговора, который можетъ вестись по выше указаннымъ образцамъ: а) ученики замыкаютъ (запираютъ) и отмыкаютъ (отпираютъ) дверь; б) открываютъ и закрываютъ форточку; в) достаютъ какую-нибудь вещь изъ шкафа, ящика или школьнаго музея; г) наливаютъ чернила въ чернильницу (воду въ бутылку); д) очиняютъ карандашъ е) укладываютъ учебныя вещи въ сумку; ж) затапливаютъ; печь; з) умываютъ руки (для чего нужно принести въ классъ умывальную чашу, кувшинъ съ водою, мыло и полотенце); и) поливаютъ горшковые цвѣты; і) причесываются; й) постилаютъ постель для куклы, если таковая имѣется въ школьномъ музеѣ или у дѣвочекъ; к) наливаютъ изъ графина въ стаканъ воду и пьютъ ее; л) получаютъ отъ учителя яблоки (орѣхи, конфекты) и ѣдятъ ихъ; м) чистятъ картофель; н) измѣряютъ длину и ширину комнаты; о) считаютъ деньги и т. д.

б) Ученики дѣлаютъ все то, что передъ ними дѣлаетъ учитель, и каждый говорить въ 1-омъ лицѣ единственнаго числа то, что самъ дѣлаетъ. Примѣры. Учитель встаетъ со стула; беретъ со стола или изъ стола книгу (тетрадь, сумку); открываетъ и закрываетъ ее; потомъ кладетъ ее обратно на столъ; беретъ асидную доску и грифель; пишетъ на доскѣ грифелемъ; кладетъ грифель на столъ; беретъ тряпочку или губочку; кладетъ доску и грифель на столъ; и садится на стулъ. Ученики, продѣлывая то же самое, говорятъ хоромъ: „Я встаю. Я беру книгу (тетрадь, сумку). Я открываю книгу. Я закрываю книгу. Я кладу книгу на столъ (въ столъ, подъ столъ; на сумку, въ сумку, подъ сумку). Я беру доску. Я беру грифель. Я пишу. Я кладу грифель на столъ (въ столъ, въ сумку). Я беру тряпку (губку). Я стираю съ доски. Я кладу доску въ столъ (въ сумку). Я кладу тряпку въ столъ. Я сажусь. Я сижу.“ — Ученики, за учителемъ продѣлывая различныя дѣйствія, говорятъ хоромъ: „Я встаю. Я стою. Я разстегиваю сертукъ. Я застегиваю сертукъ. Я засовываю руку въ карманъ. Я вынимаю руку изъ кармана. Я беру карандашъ. Я беру ножъ. Я очиняю карандашъ. Я кладу карандашъ въ сумку. Я кладу ножъ въ карманъ.“

Понятно, что, продѣлывая различныя дѣйствія, дѣти могутъ говорить о себѣ и въ 1-омъ лицѣ множественнаго числа.

Потомъ учитель вызываетъ къ себѣ одного ученика, усаживаетъ его на стулъ за учительскимъ столикомъ, велитъ ему дѣлать то же самое, что онъ раньше дѣлалъ, а всѣмъ остальнымъ ученикамъ говорить то же самое во 2-омъ лицѣ единственнаго числа, что они раньше говорили о себѣ въ 1-омъ лицѣ единственнаго и множественнаго числа. Ученики, указывая на производимыя ихъ товарищемъ дѣйствія, говорятъ хоромъ: „Ты встаешь. Ты берешь книгу. Ты открываешь книгу. Ты закрываешь книгу. Ты кладешь книгу на столъ. Ты берешь доску“ и т. д.

Далѣе, учитель вызываетъ къ себѣ двухъ или трехъ учениковъ, и по мѣрѣ того, какъ они продѣлываютъ выше указанные дѣйствія, остальные ученики, указывая на нихъ, говорятъ: „Вы встаете. Вы берете книги. Вы открываете книги. Вы закрываете книги. Вы кладете книги на столъ“ и т. д.

Послѣднее упражненіе можно исполнить еще слѣдующимъ образомъ: учитель, раздѣливъ учениковъ на двѣ части, велитъ первой части продѣлывать все выше указанные дѣйствія, или дѣлать то, что будетъ дѣлать онъ или вызванный къ учительскому столику ученикъ, а второй части велитъ говорить хоромъ то, что будутъ дѣлать остальные ихъ товарищи. Вторая часть учениковъ, указывая на дѣйствія своихъ товарищей, говорятъ: „Вы встаете. Вы берете книги. Вы открываете книги“ и т. д.

7) Ученики говорятъ во 2-омъ лицѣ множественнаго числа все то, что дѣлаетъ учитель. Напр.: „Вы открываете окно. Вы затворяете окно. Вы открываете ящикъ. Вы закрываете ящикъ. Вы снимаете картину. Вы вѣшаете картину. Вы берете шапку. Вы надѣваете шапку. Вы снимаете шапку. Вы вѣшаете шапку. Вы берете гребень. Вы причесываетесь. Вы кладете гребень въ карманъ. Вы вынимаете изъ кармана часы. Вы смотрите на часы. Вы кладете часы въ карманъ. Вы опрокидываете стулъ. Вы поднимаете стулъ. Вы берете бумагу (яблоко, картофель). Вы берете ножъ. Вы рѣжете бумагу. Вы бросаете бумагу. Вы вынимаете кошелекъ. Вы открываете кошелекъ. Вы вынимаете деньги. Вы считаете деньги. Вы кладете деньги въ кошелекъ. Вы закрываете кошелекъ. Вы кладете кошелекъ въ карманъ. Вы берете палку (карандашъ, грифель, спичку). Вы ломаете палку. Вы кла-

дете палку на столъ. Вы берете веревку (бумагу). Вы рвете веревку. Вы бросаете веревку.“

Потомъ эти самыя дѣйствія продѣлываетъ одинъ изъ учениковъ, и всѣ остальные ученики, указывая на производимыя дѣйствія, говорятъ ему: „Ты отворяешь окно. Ты заворяешь окно. Ты открываешь ящикъ. Ты закрываешь ящикъ. Ты снимаешь картину“ и т. д.

8) Учитель, взявъ изъ школьнаго музея тетрадь, состоящую изъ листовъ бумаги различнаго цвѣта, предлагаетъ вопросъ: „Какого цвѣта эта бумага (или: Какая эта бумага?)“ По мѣрѣ того, какъ учитель перелистываетъ тетрадь, ученики, указывая на соответствующіе листы, отвѣчаютъ: „Эта бумага (листъ) бѣлаго цвѣта (или: Это бѣлая бумага). Эта бумага чернаго цвѣта (или: Это черная бумага). Эта бумага краснаго (зеленаго, синяго, желтаго, сѣраго) цвѣта.“ — Учитель указываетъ на различные предметы, и дѣти ему отвѣчаютъ: „Карандашъ краснаго цвѣта (или: Это красный карандашъ). Сертукъ (шапка, передникъ, платокъ, юбка) чернаго (синяго) цвѣта. Печь бѣлаго (чернаго) цвѣта. Полъ желтаго цвѣта“ и т. д. Учитель: „Какіе предметы бываютъ бѣлыя?“ Ученики отдѣльно и хоромъ: „Мѣлъ бываетъ бѣлый. Сахаръ бываетъ бѣлый. Снѣгъ бываетъ бѣлый. Потолокъ бываетъ бѣлый. Рубаха бываетъ бѣлая.“ — Учитель: „Какіе предметы бываютъ черныя (красныя, зеленыя, синія, желтыя, сѣрыя)?“ Ученики: „Уголь бываетъ черный. Доска бываетъ черная. Юбка бываетъ черная“ и т. д.

Учитель, предложивъ вопросъ: „Какая эта доска (предметъ)?“, ударяетъ по различнымъ предметамъ, и дѣти по звуку и внѣшнему виду опредѣляютъ матеріаль, изъ котораго каждый предметъ сдѣланъ, отвѣчая отдѣльно и хоромъ: „Это деревянная доска. Это асидная (шиферная) доска. Это каменная стѣна. Это кирпичная печь. Это желѣзная печь. Это стальное перо. Это золотая монета. Это серебрянная монета. Это мѣдная монета. Это металлическая запонка. Это костяной гребень. Это роговая пуговица. Это стеклянная чернильница. Это суконный сертукъ. Это льняной платокъ. Это шерстяной платокъ. Это бумажная коробка.“

Повѣсивъ рядомъ съ классной доской асидную доску, учитель различными движеніями рукъ указываетъ дѣтямъ, когда обѣ доски нужно сравнивать по длинѣ, когда по ширинѣ и когда вообще по величинѣ. Сообразно производимымъ движе-

ніямъ рукъ учителя ученики отвѣчаютъ: „Эта доска длинная; та доска короткая. Эта доска широкая; та доска узкая. Эта доска высокая; та доска низкая. Эта доска большая; та доска маленькая.“

По мѣрѣ того, какъ учитель сопоставляетъ рядомъ два какихъ-нибудь предмета, рѣзко различающихся по величинѣ или формѣ, и соответствующими движеніями рукъ обращаетъ вниманіе дѣтей на то или иное качество сравниваемыхъ предметовъ, ученики сначала отдѣльно, а потомъ хоромъ отвѣчаютъ: „Эта палка (карандашъ, грифель) длинная; та палка короткая. Эта тетрадь (книга, карандашъ, палка) толстая; та тетрадь тонкая. Этотъ ученикъ большой; тотъ ученикъ маленький. Шкафъ высокъ; стулъ низокъ. Печь высока; скамья низка. Столъ широкъ; линейка узка. Веревка длинна; шнурокъ коротокъ. Эта палка прямая; та палка кривая.“

9) Учитель велитъ дѣтямъ сосчитать классные столы, скамьи, учениковъ, ученицъ, шарики на счетахъ, карандаши, грифели, тетради, доски, книги, перья и нарисованные на классной доскѣ крестики, звѣздочки, кружки, черточки и точки. Одинъ ученикъ, касаясь рукою или указкою считаеваемыхъ предметовъ, отдѣляетъ ихъ одинъ за другимъ (на самомъ дѣлѣ или только умственно), и всѣ остальные ученики, указывая рукою на сосчитанные предметы, говорятъ: „Одинъ столъ, два стола, три стола“ и т. д.

Подобныя упражненія продѣлываются и съ именами числительными порядковыми.

10) Ученики, продѣлывая за учителемъ извѣстныя дѣйствія, говорятъ, что они дѣлаютъ съ какимъ-нибудь предметомъ и въ какомъ положеніи находится этотъ предметъ по отношенію къ другому предмету, напр.: „Я беру тетрадь. Я кладу тетрадь *на* столъ. (Указывая рукою на тетрадь.) Тетрадь лежитъ *на* столѣ. Я беру тетрадь *со* стола. Я кладу тетрадь *въ* столъ. Тетрадь лежитъ *въ* столѣ. Я беру тетрадь *изъ* стола. Я кладу тетрадь *подъ* столъ. Тетрадь находится *подъ* столомъ. (Я держу тетрадь *подъ* столомъ.) Я беру тетрадь *изъ-подъ* стола. Я кладу тетрадь *за* столъ. Тетрадь находится *за* столомъ. (Я держу тетрадь *за* столомъ.) Я беру тетрадь *изъ-за* стола. Я держу тетрадь *надъ* столомъ. (Тетрадь находится *надъ* столомъ.)

11) Каждый ученикъ говоритъ какое-нибудь изъ раньше заученныхъ предложеній, при чемъ непремѣннымъ условіемъ ставится, чтобы одно и то же предложеніе не повторялось

различными учениками. Напр.: Картина виситъ на стѣнѣ. Мѣль бѣль. Птицы летаютъ. Собака лаетъ. Дубъ дерево.

12) Учитель раздѣляетъ дѣтей на двѣ части; ученики первой группы предлагаютъ только вопросы, а ученики второй группы отвѣчаютъ на каждый предложенный вопросъ отдѣльно и хоромъ. Напр.: Вопросъ: „Что стоитъ въ углу?“ Отвѣтъ: „Въ углу стоитъ печка.“ Вопросъ: „Что растетъ въ лѣсу?“ Отвѣтъ: „Въ лѣсу растутъ деревья.“ Вопросъ: „Каковъ снѣгъ?“ Отвѣтъ: „Снѣгъ бѣль.“ Вопросъ: „Каковъ уголь.“ Отвѣтъ: „Уголь черенъ.“ Вопросъ: „Кто летаетъ?“ Отвѣтъ: „Птица летаетъ.“

Всѣми этими приемами учитель пользуется преимущественно при повтореніи для упражненія дѣтей въ устной рѣчи. Такъ какъ въ каждомъ отдѣленіи обыкновенно бываетъ нѣсколько учениковъ, оставленныхъ на повторительный курсъ, то послѣдніе вначалѣ исполняютъ болѣе сложныя приказанія учителя и даютъ отвѣты на болѣе трудные вопросы, каковыя отвѣты затѣмъ отдѣльно и хоромъ повторяютъ новички.

§ 20. Разговорный языкъ въ инородческой школѣ. Мы уже раньше видѣли (§ 5), что дѣтей-инородцевъ нужно обучать русскому языку точно такъ же, какъ и родному языку. Но говорить на родномъ языкѣ дѣти научаются путемъ разговора съ окружающими ихъ въ семьѣ лицами. Значитъ, и при обученіи русскому языку дѣти должны учиться говорить по-русски путемъ разговора съ окружающими ихъ въ школѣ лицами — учителемъ и другими учениками. Отсюда вытекаетъ требованіе, чтобы въ школѣ ученики какъ съ учителемъ, такъ и между собою разговаривали только по-русски, такъ какъ, разговаривая на русскомъ языкѣ, ученики будутъ не только сами усваивать русскую устную рѣчь, но и упражнять въ ней своихъ товарищей.

Но какъ же достигъ того, чтобы ученики разговаривали съ учителемъ и между собою только по-русски?

Для того, чтобы заставить дѣтей разговаривать съ учителемъ только по-русски, послѣдній, насколько это возможно, уже съ самаго поступленія ихъ въ школу говорить съ ними только на русскомъ языкѣ и настойчиво требуетъ отъ нихъ того же по отношенію къ себѣ. Конечно, вначалѣ въ разговорѣ съ первозимниками учителю иногда волею-неволею приходится прибѣгать къ переводу на родной языкъ дѣтей. Но и здѣсь учитель не долженъ переходить тѣхъ предѣловъ, на которые мы

указали въ V главѣ. Что же касается второзимниковъ и третьезимниковъ, то они должны съ учителемъ разговаривать только по-русски.

Гораздо труднѣе достигъ того, чтобы ученики между собою разговаривали по-русски. Въ самомъ дѣлѣ, совершенно естественно, что люди разговариваютъ на томъ языкѣ, который имъ наиболѣе понятенъ и на которомъ они говорятъ въ обиходной жизни. Поэтому понятно, что и ученики, отчасти за недостаточнымъ знаніемъ русскаго языка, отчасти въ силу привычки, при всемъ своемъ желаніи говорить только по-русски чаще всего между собою разговариваютъ на родномъ языкѣ, на которомъ они разговаривали до поступленія въ школу и на которомъ постоянно говорятъ внѣ училища. Тѣмъ не менѣе, въ виду великаго значенія разговора для изученія русскаго языка, учитель долженъ употреблять всѣ цѣлесообразныя средства, чтобы заставить дѣтей разговаривать между собою только по-русски. Изъ такихъ средствъ мы можемъ рекомендовать слѣдующія:

1) Учитель, всегда обращаясь съ дѣтьми ласково, объясняетъ имъ, почему всѣмъ подданнымъ, вмѣстѣ образующимъ одну громадную семью—государство, глава котораго, подобно отцу въ семьѣ, есть Царь Государь, необходимо знать государственный языкъ, и какое важное значеніе для каждаго человѣка имѣетъ знаніе этого языка въ практической жизни; чтобы научиться говорить по-русски, въ школѣ нужно разговаривать только на русскомъ языкѣ; кто постоянно будетъ разговаривать на русскомъ языкѣ, тотъ, не испытывая никакого особаго труда, совсѣмъ незамѣтно научится говорить по-русски; поэтому ученикамъ для собственной пользы слѣдуетъ разговаривать между собою и съ учителемъ только на русскомъ языкѣ.

2) Учитель самымъ ходомъ учебныхъ занятій и содержаніемъ уроковъ вселяетъ въ дѣтяхъ любовь, охоту и интересъ къ изученію русскаго языка. Какъ мы уже сказали въ § 6, то всего этого можно достигъ, умѣло ведя обученіе русскому языку по наглядно-практической методѣ. Всякія наказанія учениковъ за то, что послѣдніе не разговариваютъ по-русски, какъ умаляющія и унижающія въ глазахъ учениковъ значеніе русскаго языка, должны быть совершенно изъаты. Къ тому же причина, почему ученики такъ часто разговариваютъ на родномъ языкѣ, въ большинствѣ случаевъ заключается не въ нежеланіи говорить по-русски, а въ недостаточномъ знаніи русскаго

языка и въ привычкѣ разговаривать на родномъ языкѣ. Значить, въ данномъ случаѣ учитель долженъ не наказывать учениковъ, а устранять тѣ причины, почему они не разговариваютъ по-русски.

3) Учитель никогда не насмѣхается надъ неправильностью рѣчи учащихся и не умаляетъ ихъ познаній въ русскомъ языкѣ, а въ самой мягкой формѣ поправляетъ ихъ ошибки и поощряетъ ихъ въ стремленіи говорить по-русски. Точно также онъ не позволяетъ ученикамъ смѣяться надъ ошибками своихъ товарищей. Если же учитель и товарищи будутъ издѣваться надъ неправильною рѣчью учениковъ, разговаривающихъ по-русски, то послѣднимъ, чтобы избавиться отъ насмѣшекъ, не остается ничего другого, какъ или молчать или говорить на родномъ языкѣ.

4) Учитель перемѣны между уроками, а также до- и послѣурочное время, по мѣрѣ возможности, проводитъ вмѣстѣ съ учениками, такъ какъ послѣдніе въ присутствіи учителя разговариваютъ только по-русски. Для поддержанія разговора и бодрости духа и тѣла учитель приучаетъ дѣтей устраивать различныя игры, напр.: въ прятки, въ кошки-мышки, въ жмурки, въ солдатики, въ городки, въ четъ-нечетъ, въ горѣлки, въ мячъ и пр. Всѣ эти игры хороши тѣмъ, что не требуютъ отъ учащихся большого запаса русскихъ словъ. Въ тѣхъ инородческихъ школахъ, гдѣ ученики тамъ же ночуютъ, когда позволяетъ время и погода, предпринимаются также прогулки въ садъ, поле, лѣсъ и т. д. (Пособія см. въ § 42)

5) Если въ классѣ учатся дѣти различныхъ національностей, то никогда не слѣдуетъ рядомъ сажать учениковъ одной національности: не понимая родного языка своихъ сосѣдей-инородцевъ, дѣти волею-неволею разговариваютъ по-русски. Русскихъ дѣтей, которыя являются весьма драгоценными для класса, цѣлесообразнѣ всего посадить рядомъ съ самыми слабыми дѣтьми, другъ отъ друга подальше и притомъ въ среднихъ рядахъ, чтобы такимъ образомъ большее число инородческихъ дѣтей могли съ ними разговаривать только по-русски.

Вообще изъ выше сказаннаго мы видимъ, что чѣмъ больше учитель будетъ любить дѣтей и учебное дѣло и чѣмъ съ большимъ самоотверженіемъ будетъ работать въ урочное и внѣурочное время, тѣмъ онъ достигнетъ лучшихъ результатовъ и при обученіи русскому языку.

§ 21. Взаимообученіе. Въ народной школѣ, сообразно трехзимнему или трехлѣтнему курсу обученія, обыкновенно три отдѣленія въ классѣ. Вслѣдствіе этого, пока учитель

занимается съ однимъ отдѣленіемъ, двумъ другимъ отдѣленіямъ задается какая-нибудь самостоятельная работа.

Иногда бываетъ полезно вести уроки такъ, чтобы учитель одновременно могъ заниматься съ двумя или даже со всеѣми тремя отдѣленіями. Напр.: Учитель по стѣнной картинѣ ведетъ повторительную бесѣду о домашнихъ животныхъ. (Образецъ бесѣды см. въ § 38.) Онъ предлагаетъ вопросы учащимся всеѣхъ трехъ отдѣленій. На его вопросы обыкновенно отвѣчаютъ второзимники; отвѣты второзимниковъ отдѣльно и хоромъ повторяютъ первозимники; пока первозимникамъ и второзимникамъ объясняется значеніе отдѣльныхъ словъ и фразъ и пока они заучиваютъ эти слова и фразы, третьезимники, по указанію учителя, записываютъ въ послѣдовательномъ порядкѣ на своихъ доскахъ или въ тетрадяхъ тѣ предложенія, изъ которыхъ получается статейка, исчерпывающая содержаніе бесѣды о домашнихъ животныхъ. Въ концѣ бесѣды у третьезимниковъ на доскахъ или въ тетрадяхъ получается слѣд. статейка: „Корова даетъ намъ мясо и молоко. Изъ молока готовятъ сыръ и масло. Овца даетъ намъ мясо и шерсть. Изъ шерсти готовятъ платье. Свинья даетъ намъ мясо и щетину. Изъ щетины готовятъ щетки. На лошади пахутъ, боронятъ и ѣздятъ.“ По окончаніи бесѣды третьезимники читаютъ записанную ими статейку, и за ними второзимники и первозимники рассказываютъ ее. (См. § 30, примѣч. 2.) Затѣмъ записанная работа еще разъ прочитывается и общими силами исправляется. Для удобства исправленія полезно, чтобы одинъ изъ третьезимниковъ записывалъ диктуемые младшими учениками предложенія не на своей аспидной доскѣ, а на оборотной сторонѣ классной доски, такъ какъ въ послѣднемъ случаѣ можно примѣнять тотъ способъ самоисправленія, который указанъ нами въ § 92. Точно также для предупрежденія тѣхъ ошибокъ, которыя могутъ сдѣлать при письмѣ ученики старшаго отдѣленія, попутно съ веденіемъ бесѣды учитель спрашиваетъ второзимниковъ и третьезимниковъ о правописаніи того или иного слова или предложенія. — Нельзя не видѣть тѣхъ выгодъ, которыя представляетъ подобное распределеніе занятій съ тремя отдѣленіями въ классѣ: первозимники и второзимники, бесѣдуя съ учителемъ, упражняются въ устной рѣчи и въ то же самое время диктуютъ третьезимникамъ, которыя въ свою очередь, записывая добытыя свѣдѣнія, составляютъ статью для повторенія и пересказа.

Точно также полезно бывает, пока учитель занимается съ однимъ отдѣленіемъ, въ другихъ отдѣленіяхъ привлекать лучшихъ учениковъ къ занятіямъ со слабыми учениками. Напр., если въ отдѣленіи имѣются ученики, оставленные на повторительный курсъ, то послѣдніе на урокахъ не исполняютъ самостоятельныхъ работъ, а лишь помогаютъ исполнять ихъ слабымъ ученикамъ. Для этой цѣли оставленники разсаживаются такъ, чтобы они свободно могли оставлять свои мѣста, подходить къ другимъ ученикамъ и, гдѣ надо, оказать имъ необходимую помощь или исправить допущенныя ошибки.

Въ то время, когда учитель занимается въ одномъ какомъ-нибудь отдѣленіи, оставленники могутъ заниматься съ учениками остальныхъ отдѣленій. Напр., пока учитель въ старшемъ отдѣленіи занимается объяснительнымъ чтеніемъ, грамматикою, ариѳметикою или географіею, оставленники составляютъ на планѣ изъ подвижныхъ буквъ слова и фразы (см. § 56, примѣч. 2), которыя читаютъ отдѣльно и хоромъ первозимники. Точно также оставленники могутъ упражнять первозимниковъ въ чтеніи пройденнаго по „Родному Міру“, ч. I. Подобнымъ образомъ оставленники могутъ оказать своего рода услугу новичкамъ при исполненіи различныхъ видовъ тѣхъ устныхъ и письменныхъ упражненій, которые указаны въ нашемъ „Родномъ Мірѣ“.

Учитель можетъ поручать лучшимъ ученикамъ также подготовку къ урокамъ слабѣйшихъ учениковъ, особенно такихъ, которыя по болѣзни или другимъ причинамъ пропустили много уроковъ, а потому отстали отъ своихъ товарищей.

Само собою разумѣется, что къ занятіямъ съ другими учениками привлекаются только хорошіе ученики съ безукоризненнымъ поведеніемъ, которые всѣ порученія учителя исполняютъ главнымъ образомъ на урокахъ и лишь въ присутствіи и подъ руководствомъ учителя. Давая какія-либо порученія ученикамъ для исполненія во внѣурочное время, учитель долженъ быть крайне осмотрителенъ. Къ тому же онъ долженъ остерегаться, чтобы своими порученіями не обременять учениковъ-помощниковъ.

На основаніи личнаго опыта я могу подтвердить, что лучшіе ученики, помогая на урокахъ и во внѣклассное время своимъ болѣе слабымъ товарищамъ при исполненіи заданныхъ

учителемъ самостоятельныхъ работъ, не только не отстаютъ въ учебныхъ занятіяхъ, но, напротивъ того, еще больше развиваются и сравнительно оказываютъ лучшіе успѣхи, чѣмъ если бы они не занимались со слабыми учениками, потому что дѣти тоже „уча учатся“. Въ германскихъ инородческихъ школахъ, которыя я недавно посѣщалъ въ Восточной Пруссіи (литовскія школы), Шлезвигъ-Гольштейнѣ (датскія школы), Силезіи и Познани (польскія школы), взаимообученіе практикуется въ обширныхъ размѣрахъ, и оно даетъ прекрасные результаты.

VII. Письменные упражненія въ первомъ году обученія.*)

§ 22. Выработка навыка къ правописанію.

Изложивъ общія основанія того, какъ нужно учить дѣтей-инородцевъ говорить по-русски, скажемъ здѣсь и о томъ, какъ слѣдуетъ учить ихъ правильно писать по-русски.

Изъ предыдущихъ главъ мы видѣли, что первоначальное обученіе русскому разговорному языку по наглядно-практической методѣ имѣетъ много весьма важныхъ преимуществъ передъ обученіемъ по грамматической методѣ. Почти то же самое мы должны сказать и о первоначальномъ обученіи русской письменной рѣчи, гдѣ гораздо большую роль играютъ наглядно-практическія упражненія, способствующія выработкѣ навыка къ правописанію, чѣмъ знаніе грамматическихъ и орфографическихъ правилъ.

Привычка въ правописаніи слагается главнымъ образомъ изъ навыка зрѣнія, навыка слуха, навыка органа голоса и навыка руки.

*) Совершенно естественно, что, прежде чѣмъ говорить о письменныхъ упражненіяхъ, мы сначала должны были бы помѣстить главу объ обученіи грамотѣ. Но вмѣсто того, чтобы давать лишь общія указанія о первоначальномъ обученіи письму и чтенію, мы предпочли въ слѣдующихъ главахъ (IX и X) практически, на дѣлѣ показать учителямъ, какъ слѣдуетъ аналитико-синтетическимъ наглядно-звуковымъ способомъ вести обученіе грамотѣ по нами составленному „Родному Міру“ ч. I и какъ перейти отъ наглядныхъ, или подготовительныхъ бесѣдъ къ звуковымъ упражненіямъ и урокамъ письма-чтенія. Мы вполне увѣрены, что избранный нами путь практическаго показыванія и поурочнаго изложенія обученія грамотѣ будетъ одобренъ учителями и поведетъ преподавателя инородческой школы прямо и скорѣе къ цѣли, чѣмъ пространныя теоретическія указанія и историческія справки о развитіи различныхъ способовъ обученія письму и чтенію.

Навыкъ зрѣнія состоитъ въ томъ, что глазъ нашъ, встрѣчая часто одно и то же слово, невольно замѣчаетъ буквенный составъ или образъ его. Образъ слова такъ сильно запечатлѣвается и закрѣпляется въ нашей памяти, что мы легко можемъ себѣ мысленно представить, какими буквами оно изображается, и всякій разъ его вѣрно написать. Съ другой стороны, въ силу навыка зрѣнія къ правописанію, встрѣчая при чтеніи неправильно написанныя слова, напр. вера, чѣрнее, щюка, карова, тенуть, желѣть, сатъ, зупъ, мы невольно останавливаемся, такъ какъ глазъ нашъ привыкъ къ другимъ изображеніямъ этихъ словъ, а именно: вѣра, чернѣе, щука, корова, тянуть, жалѣть, садъ, зубъ.

Навыкъ зрѣнія, какъ и всѣ остальные навыки, развивается путемъ упражненій. Поэтому, чѣмъ больше и чаще ученики упражняются въ правильномъ письмѣ, тѣмъ скорѣе они научаются писать правильно. При чтеніи тоже дѣти всматриваются въ буквенный составъ словъ и замѣчаютъ ихъ образы. Значитъ, и чтеніе не мало содѣйствуетъ выработкѣ навыка зрѣнія къ правильному письменному изображенію словъ.

Но если ученикъ при письмѣ часто дѣлаетъ ошибки, то неправильное письмо тоже можетъ обратиться въ привычку, съ которой иногда невозможно бороться учителю. Вотъ почему уже съ самаго начала обученія грамотѣ нужно зорко слѣдить за тѣмъ, чтобы ученики постоянно писали только правильно, и чтобы всякія ошибки искоренялись вначалѣ. По той же причинѣ дѣтямъ нужно давать для чтенія только правильный текстъ.

Навыкъ зрѣнія къ правописанію играетъ особенно важную роль въ инородческой школѣ. Русскія дѣти, научившіяся въ дѣтствѣ говорить по-русски исключительно со слуха, на первыхъ порахъ при письмѣ подъ диктовку руководствуются только слуховыми впечатлѣніями диктуемыхъ словъ. Инородческія же дѣти, которыя учатся говорить по-русски главнымъ образомъ во время наглядныхъ бесѣдъ и на урокахъ объяснительнаго чтенія, усваиваютъ русскія слова не только слухомъ, но и зрѣніемъ. Заучивая по книгѣ новыя слова, а также читая уже раньше заученныя слова, дѣти-инородцы невольно запоминаютъ ихъ образы, или буквенныя изображенія. Только этимъ можно объяснить причину того несомнѣннаго факта, что при письмѣ подъ диктовку ученики-инородцы дѣлаютъ,

сравнительно съ русскими дѣтьми, мало ошибокъ въ корняхъ словъ. Такъ, напр., правописаніе словъ съ буквою *ъ*, представляющихъ камень преткновения для русскихъ дѣтей, дается сравнительно легко инородческимъ дѣтямъ, потому что послѣднія, знакомясь съ русскими словами по книгѣ, внимательно читаютъ ихъ, зорко всматриваются въ ихъ буквенный составъ, вслѣдствіе чего образы этихъ словъ крѣпко запечатлѣваются и долго сохраняются въ зрительной памяти учащихся. Вотъ почему въ тѣхъ школахъ, гдѣ вмѣстѣ съ инородцами учатся и русскія дѣти, послѣднія въ правописаніи всегда слабѣе первыхъ.

Не меньшее значеніе въ дѣлѣ пріученія къ правильному письму, чтенію и выговору имѣетъ *навыкъ слуха*. При помощи его ученики пріучаются писать правильно всѣ слова, произношеніе которыхъ не отличается отъ буквеннаго изображенія, а такихъ словъ въ русскомъ языкѣ большинство. Аналитико-синтетическій звуковой способъ обученія грамотѣ, по каковому способу дѣти учатся русскому письму и чтенію по „Родному Міру“ ч. I, какъ нельзя лучше способствуетъ развитію навыка слуха. Различныя устные и письменныя упражненія, о которыхъ будетъ сказано ниже, пріучая дѣтей внимательно относиться къ правильному произношенію и письменному изображенію словъ, тоже не мало способствуютъ развитію этого навыка. Многіе виды письменныхъ упражненій въ „Родномъ Мірѣ“, какъ, напр., составленіе словъ изъ данныхъ буквъ, списываніе словъ съ пропущенными сомнительными буквами, дописываніе неоконченныхъ фразъ и предложеній, направлены главнымъ образомъ къ развитію навыка слуха учащихся. Сюда же относятся диктовка, письмо выученнаго наизусть, письменныя упражненія по рисункамъ и картинкамъ, упражненія въ правильномъ и выразительномъ чтеніи и т. п. Само собою разумѣется, что ученики могутъ писать правильно со слуха лишь въ томъ случаѣ, когда будетъ правильна ихъ устная рѣчь. Поэтому необходимо, чтобы дѣти слышали только правильную рѣчь и говорили только правильно по-русски: въ противномъ случаѣ они могутъ пріобрѣсти и навыкъ совершенно противоположный. Особенно это дурно отражается на учащихся инородческой школы, если и самъ учитель говоритъ неправильно. Какъ нельзя давать другому того, чего самъ не имѣешь, такъ точно нельзя научить другого тому, чего самъ не знаешь, нельзя научить другого говорить правильно, когда самъ гово-

ришь неправильно. Но неправильность произношенія естественно отражается на чтеніи и письмѣ учащихся.

Изъ сказаннаго слѣдуетъ, что въ выработкѣ правильной устной письменной рѣчи принимаетъ большое участіе и *навыкъ органа голоса*. Такъ какъ при обученіи русскому языку по естественной методѣ дѣти-инородцы выучиваются говорить по-русски путемъ подражанія рѣчи учителя, то они привыкаютъ произносить слова такъ, какъ ихъ слышатъ отъ учителя, и этотъ навыкъ, безъ сомнѣнія, имѣетъ вліяніе на правильность письма. Постоянно обращая вниманіе на правильное и отчетливое произношеніе словъ и предложеній при чтеніи и разныхъ устныхъ упражненіяхъ, учитель тѣмъ самымъ содѣйствуетъ выработкѣ правильной устной, а чрезъ нее и правильной письменной рѣчи учащихся, которая въ свою очередь способствуетъ правильному развитію органа голоса.

Въ привычкѣ къ правописанію принимаетъ участіе и *навыкъ руки*. Этотъ навыкъ вырабатывается не только при письмѣ, но и при всякой работѣ, исполненіе которой требуетъ извѣстныхъ цѣлесообразныхъ движеній кисти руки и пальцевъ, какъ, напр., при игрѣ, вязаньи, вышиваньи и т. д. При частыхъ упражненіяхъ въ письмѣ однихъ и тѣхъ же словъ кисть руки и пальцы дѣлаютъ одни и тѣ же движенія, а потому совершенно естественно, что такой послѣдовательный порядокъ движеній кисти и пальцевъ постепенно обращается въ навыкъ руки. Вслѣдствіе этого, кто много упражнялся въ правильномъ письмѣ, у того рука по привычкѣ пишетъ правильно, подобно тому, какъ рука музыканта можетъ вѣрно сыграть знакомую пьесу, хотя онъ не имѣетъ предъ собою нотъ. Вотъ почему, сомнѣваясь въ правописаніи какого-нибудь слова, мы иногда предоставляемъ рѣшеніе вопроса навыку руки: если ей часто приходилось писать сомнительное слово и если она привыкла писать его правильно, то, навѣрное, она напишетъ его и теперь безошибочно. Развитію навыка руки къ правописанію способствуютъ всѣ виды письменныхъ упражненій.

§ 23. Различные виды письменныхъ упражненій.

Къ числу письменныхъ упражненій при обученіи русскому языку по „Родному міру“ ч. I, направленныхъ главнымъ образомъ къ сознательной выработкѣ выше указанныхъ навыковъ, относятся:

1) Списываніе съ книги безъ всякихъ измѣненій или съ нѣкоторыми измѣненіями.

2) Диктовка.

3) Составленіе словъ изъ данныхъ буквъ.

4) Отнесеніе видового понятія къ родовому.

5) Замѣна единств. числа множеств. числомъ и обратно.

6) Замѣна настоящаго времени прошедшимъ и будущимъ.

7) Дописываніе неоконченныхъ фразъ и предложеній.

8) Списываніе безъ книги наизусть заученныхъ статей и стихотвореній.

9) Письменные упражненія по рисункамъ и картинкамъ.

10) Составленіе отвѣтовъ на вопросы изъ прочитанныхъ статей.

Списываніе съ книги, звуковая диктовка и составленіе и написаніе словъ изъ данныхъ буквъ, — единственные письменныя упражненія, которыя можно рекомендовать на первыхъ порахъ при обученіи грамотѣ (уроки 1—10).

Ознакомившись на урокѣ съ какою-нибудь новою буквою, ученики читаютъ тѣ слова, предложенія и статеечки, которыя помѣщены на соотвѣтствующемъ мѣстѣ въ „Родномъ Мирѣ“. Но читая, ученики учатся только читать. Для того, чтобы они попутно съ чтеніемъ учились и писать, необходимо упражнять ихъ въ письмѣ. Однимъ изъ такихъ средствъ является *списываніе* съ книги раньше прочитаннаго и объясненнаго въ классѣ. Списывая съ книги, ученики не только учатся писать, но и постепенно вырабатываютъ навыкъ глаза, слуха и кисти руки къ правописанію словъ. Чтобы списываніе способствовало выработкѣ навыка къ правописанію, необходимо, чтобы ученики списывали не по отдѣльнымъ буквамъ, а по цѣлымъ словамъ или реченіямъ, т. е. чтобы не переводили букву за буквою въ тетрадь, а, напротивъ, прочитывая по книгѣ цѣлыя слова или реченія, внимательно всматривались въ изображеніе отдѣльныхъ словъ, подмѣчали особенности въ ихъ буквенномъ составѣ и затѣмъ только писали ихъ въ тетради. Для достиженія этой цѣли ученикамъ при списываніи, напр., предлагается подчеркнуть въ словахъ ту букву, съ которою они только что ознакомились на урокѣ, или выписать только тѣ слова, въ которыхъ встрѣчается новая буква.

По ознакомленіи съ каждымъ новымъ звукомъ и его буквою пишется такъ называемая *звуковая диктовка*. Учитель выразительно диктуетъ изъ „Родного Мира“ слова, предложенія и

статеечки, а ученики со слуха пишутъ ихъ въ своихъ тетрадахъ. При этомъ вначалѣ для предупрежденія ошибокъ ученики разлагаютъ на звуки и буквы всѣ тѣ диктуемыя слова, правописаніе которыхъ можетъ ихъ затруднить. Такъ какъ въ первое время единственнымъ руководствомъ къ правильности письма служить лишь звуковой составъ словъ, то для диктованія подбираются только такія слова, правописаніе которыхъ ясно опредѣляется ихъ произношеніемъ. По мѣрѣ того, какъ ученики приучаются при письмѣ руководствоваться звуковымъ составомъ словъ, они мало-по-малу переходятъ къ диктовкѣ безъ разложенія словъ на звуки. Когда же правописаніе слова не видно изъ его произношенія, то учитель говоритъ дѣтямъ, гдѣ какую слѣдуетъ писать букву: *е* или *ѣ*, *и* или *і*, *е* или *я*, *ѳ* или *ѳ*, *б* или *н*, *з* или *с*, *д* или *т* и т. д. Такимъ образомъ въ ученикахъ постепенно вырабатывается навыкъ и къ правописанію тѣхъ словъ, буквенное начертаніе которыхъ не опредѣляется ихъ звуковымъ составомъ.

Составляя слова изъ данныхъ буквъ, въ число которыхъ обыкновенно входитъ и буква только что заученная, ученики не только упражняются въ сліяніи звуковъ въ слова и въ разложеніи словъ на звуки, но и изощряютъ сообразительность. *Составленіе словъ изъ данныхъ буквъ* является весьма полезнымъ упражненіемъ для сравненія такъ называемыхъ сомнительныхъ звуковъ (*б—п*, *г—к—х*, *д—т*, *з—с*, *ж—ш*, *в—ѳ*), которые особенно трудно даются инородцамъ, если въ ихъ родномъ языкѣ недостаетъ нѣкоторыхъ изъ этихъ звуковъ. Для сравненія сомнительныхъ звуковъ въ „Родномъ Мирѣ“ помѣщены слова съ пропускомъ сомнительной буквы въ началѣ, срединѣ и концѣ слова. При этомъ подобраны такіе примѣры, что ученики, поставляя вмѣсто крестика (*х*) любую изъ двухъ или трехъ сомнительныхъ буквъ, получаютъ какое-нибудь слово. (См. §§ 14, 16, 17, 19, 26, 30, 32). Изъ сравненія этихъ словъ, отличающихся только одною сомнительною буквою въ началѣ, срединѣ или концѣ слова, ученики при чтеніи наглядно учатся различать сомнительные звуки и при письмѣ вѣрно употреблять сомнительныя буквы.

Къ этимъ письменнымъ работамъ съ 11-го урока присоединяются упражненія, состояція въ *замѣнѣ единственнаго числа множественнымъ и обыкновенныхъ словъ уменьшительными*. Замѣна единств. числа множественнымъ, обыкновенныхъ словъ уменьшительными и ласкательными, настоящаго времени про-

шедшимъ и будущимъ, 1-го лица 2-мъ и 3-мъ и т. д. относится уже къ грамматическимъ упражненіямъ, которыя, послѣ нѣкоторыхъ предварительныхъ объясненій учителя съ успѣхомъ и пользою могутъ быть исполняемы учениками на этой ступени обученія. Конечно, о сообщеніи грамматической терминологіи и этимологическихъ, синтаксическихъ и орфографическихъ правилъ въ первомъ году обученія не можетъ быть и рѣчи. На урокахъ: 11, 13, 16, 19, 33 и 39 ученики узнаютъ только то, что когда одинъ предметъ, то говорятъ: палка, конь, книга, столъ, дубъ, а когда предметовъ много, то говорятъ: палки, кони, книги, столы, дубы. Точно также ученикамъ объясняется, что маленькій домъ называется домикомъ (домикъ), маленькій столъ — столикомъ, маленькій садъ — садикомъ, маленькая сума — сумкою (сумка).

Послѣ чтенія статей (начиная съ 14 урока) слѣдуетъ ихъ пересказать. По прочтеніи статьи содержаніе ея сначала передается согласно съ текстомъ, а потомъ съ разными измѣненіями. *Здѣсь ученикамъ приходится замѣнять 3-е лицо первымъ лицомъ, прошедшее время настоящимъ и будущимъ, лица мужескаго рода лицами женскаго рода, единственное число множественнымъ и т. д.* Въ нѣкоторыхъ случаяхъ, послѣ основательной устной переработки, учитель можетъ воспользоваться этими упражненіями и для письменныхъ работъ. Такъ, послѣ чтенія стихотворенія „Птичка“ (ур. 32) ученики могутъ по данному образцу, замѣнивъ настоящее время прошедшимъ и будущимъ, исполнять слѣд. работу: „Птичка сегодня (или теперь) *летаетъ*; птичка вчера (раньше) *летала*; птичка завтра (послѣ) *будетъ летать*. Птичка сегодня *играетъ*; птичка вчера *играла*; птичка завтра *будетъ играть*. Птичка сегодня *поетъ*; птичка вчера *пѣла*; птичка завтра *будетъ пѣть*.“ Замѣнивъ единств. число множественнымъ, ученики по данному образцу могутъ исполнять еще и другую письменную работу: „Птичка (теперь) *летаетъ* — птички (теперь) *летаютъ*, птичка *играетъ* — птички *играютъ*, птичка *поетъ* — птички *поютъ*. Птичка (раньше) *летала* — птички (раньше) *летали*, птичка *играла* — птички *играли*, птичка *пѣла* — птички *пѣли*. Птичка (послѣ) *будетъ летать* — птички (послѣ) *будутъ летать*, птичка *будетъ играть* — птички *будутъ играть*, птичка *будетъ пѣть* — птички *будутъ пѣть*.“ Исполняя тѣ упражненія, которыя даются на урокахъ 33, 69, 77 и 94, ученики практически усваиваютъ формы временъ глаголовъ.

Съ 14-го урока ученики начинаютъ по даннымъ образ-

цамъ относить видовыя понятія къ родовымъ. *Отнесеніе видовыхъ понятій къ родовымъ* нужно причислить къ самымъ полезнымъ письменнымъ упражненіямъ при обученіи грамотѣ въ инородческой школѣ (см. § 11).

Дописываніе недоконченныхъ фразъ и предложеній имѣеть то преимущество предъ простымъ списываніемъ, что тутъ ученикъ лишень возможности списывать недостающія слова по буквамъ. Вмѣстѣ съ тѣмъ оно служитъ прекраснымъ средствомъ для повторенія раньше заученныхъ словъ.

Списываніе безъ книги наизусть заученныхъ статей и стихотвореній имѣеть ту хорошую сторону, что 1) учитель, занимаясь со старшими отдѣленіями въ классѣ, въ то же самое время можетъ провѣрить, какъ ученики младшаго отдѣленія приготовили урокъ, и 2) ученики, зная, что придется заданную статью написать въ тетради безъ книги, не только старательно заучиваютъ текстъ, но и запоминаютъ письменное изображеніе каждаго отдѣльнаго слова и предложенія. Для достиженія этой цѣли даже весьма полезно иногда предупреждать учениковъ, какую статью они на ближайшемъ урокѣ должны будутъ написать безъ книги. Само собою разумѣется, что списываніе безъ книги имѣеть примѣненіе главнымъ образомъ лишь на старшихъ ступеняхъ обученія.

Помѣщенные въ „Родномъ Мирѣ“ *картинки* предназначены не только для нагляднаго обученія и устныхъ бесѣдъ, но и для разныхъ письменныхъ упражненій. Указанія о томъ, какія письменныя работы могутъ быть исполнены учениками по картинкамъ, учителя найдутъ тамъ же въ „Родномъ Мирѣ“.

Составленіе отвѣтовъ на вопросы изъ прочитаннаго на урокахъ въ классѣ служитъ уже какъ бы переходною ступенью къ письменному изложенію содержанія статей и стихотвореній. Къ этому виду письменныхъ упражненій можно прибѣгать къ концу перваго учебнаго года лишь при болѣе благоприятныхъ условіяхъ и только послѣ основательной предварительной работы въ классѣ подъ руководствомъ учителя.

§ 24. Задаваніе и исправленіе письменныхъ работъ. Письменныя работы должны быть сильны для учениковъ, т. е. имъ нужно предлагать только такія работы, которыя они безъ особаго труда и напряженія силъ могутъ хорошо исполнить. Поэтому, прежде чѣмъ предложить ту или другую работу, учитель долженъ взвѣсить, въ состояніи ли ученики выполнить ее. Если учитель предложитъ ученикамъ

письменную работу, не соответствующую ихъ силамъ, то, не смотря на всѣ ихъ старанія, она останется или совсѣмъ неисполненною или же окажется написанною весьма неудовлетворительно. Съ другой стороны, и слишкомъ легкая для учениковъ письменная работа, не вызывая въ нихъ надлежащаго умственнаго напряженія, не способствуетъ развитію ихъ душевныхъ силъ, а потому не можетъ быть признана полезною для нихъ. Предлагая ученикамъ для письменнаго исполненія ту или другую работу, соответствующую ихъ силамъ, учитель съ ними предварительно прорабатываетъ ее на урокѣ и объясняетъ имъ, какъ она должна быть исполнена. Для этого нѣсколько образцовъ разбираются въ классѣ и записываются на классной доскѣ. Учитель даже долженъ предвидѣть, какія ошибки ученики могутъ сдѣлать въ задаваемой работѣ, и своими объясненіями предупредить ихъ отъ допущенія подобнаго рода ошибокъ. Вообще учитель всегда долженъ руководствоваться слѣдующею истиною: несравненно цѣлесообразнѣе и производительнѣе предупреждать ошибки, чѣмъ допускать и потомъ исправлять и искоренять ихъ. „Письменные задачи“, говоритъ К. Ушинскій, „должны быть таковы, чтобы при выполненіи ихъ ученикъ могъ вовсе не ошибаться. Исправленіе многочисленныхъ ошибокъ беретъ много времени и даетъ мало пользы. Должно вести дѣло такъ, чтобы ошибки по возможности предупреждались, а не исправлялись.“

Такъ какъ развитіе душевныхъ силъ учащихся идетъ послѣдовательно, то и письменныя работы необходимо вести въ строгой послѣдовательности, т. е. сначала нужно предлагать ученикамъ для письменнаго исполненія самыя простыя и легкія упражненія и лишь постепенно переходить къ болѣе сложнымъ и труднымъ письменнымъ работамъ.

Весьма полезно, чтобы всѣ письменныя работы находились въ тѣсной связи съ устными упражненіями. Для достиженія этого необходимо связывать письменныя работы съ тѣмъ учебнымъ матеріаломъ, который ученики прорабатываютъ и усваиваютъ на урокахъ объяснительнаго чтенія. Если всякая письменная работа вытекаетъ непосредственно изъ содержанія урока, то не приходится отдѣльно тратить времени на сообщеніе и объясненіе учебнаго матеріала для письменныхъ работъ, а это очень важно для учителя инородческой школы, занимающагося одновременно съ тремя отдѣленіями въ классѣ. Съ другой стороны, письменная проработка урока способствуетъ

болѣ основательному и прочному усвоенію его. Въ виду важности этого практическаго требованія авторъ „Родного Міра“ помѣстилъ въ концѣ почти каждаго урока какую-нибудь письменную задачу, по возможности, вытекающую изъ содержанія того же урока.

Послѣдовательно задавая ученикамъ только посильныя письменныя работы, учитель требуетъ, чтобы каждая изъ нихъ была исполнена отчетливо и аккуратно не только съ внутренней, но и съ внѣшней стороны. Для достиженія этого учитель уже въ самомъ началѣ обращаетъ серьезное вниманіе на всѣ ошибки и погрѣшности въ письменныхъ работахъ учениковъ.

Ученики, исполняя заданную письменную работу, рассчитываютъ, что она будетъ прочитана (или прослушана) и оцѣнена учителемъ. Это побуждаетъ ихъ серьезнѣе относиться къ своему труду. Но если ученики знаютъ, что учитель и не взглянетъ на ихъ работу, то они легко будутъ относиться къ ея исполненію. Кромѣ того, если ученическія письменныя работы не исправляются, то ученики не только лишены возможности совершенствоваться въ правописаніи, мало-по-малу освобождаясь отъ дѣлаемыхъ ими ошибокъ, но и вырабатываютъ навыкъ къ неправильному письму. Въ виду всего этого, всякая письменная работа учениковъ должна быть тѣмъ или инымъ путемъ исправлена.

Исправленіе письменныхъ работъ можетъ приносить учащимся пользу лишь въ томъ случаѣ, когда они сами будутъ принимать въ немъ такое или иное участіе. Нѣкоторыя письменныя работы, какъ, напр., письмо выученнаго наизусть, списанное съ книги, диктовка, могутъ быть исправляемы самими учениками при помощи книги. Во время исправленія учениками письменной работы, учитель, обходя между столовъ, просматриваетъ тетради учениковъ, обращаетъ вниманіе на сдѣланныя ими ошибки и поясняетъ, какъ слѣдуетъ писать то или другое слово. Послѣ этого учитель иногда предлагаетъ ученикамъ попарно обмѣняться тетрадями и провѣрить самимъ другъ друга, вѣрно ли исправлены всѣ ошибки, и объ оставленныхъ ошибкахъ заявить учителю.

Всѣ остальные виды письменныхъ работъ — составленіе словъ изъ данныхъ буквъ, отнесеніе видового понятія къ родовому, замѣна единственнаго числа множественнымъ и настоящаго времени прошедшимъ и будущимъ, дописываніе неоконченныхъ фразъ и предложеній, письменныя упражненія по картинкамъ

и составленіе отвѣтовъ на вопросы изъ прочитанныхъ статей — тоже могутъ быть исправлены самими учениками въ классѣ, но при большемъ содѣйствіи и помощи учителя. Для этого учитель беретъ тетрадь одного изъ учениковъ и читаетъ по ней его письменную работу, замѣчая, какія ошибки въ ней сдѣланы и какія могутъ быть сдѣланы у другихъ учениковъ. При этомъ онъ спрашиваетъ учениковъ, какъ у нихъ написано то или другое слово и какъ его слѣдуетъ писать, каѣмъ выраженіемъ можно замѣтить неудачное выраженіе, гдѣ какой нужно поставить знакъ и т. п. Будучи наводимы вопросами учителя и слушая его объясненія и указанія, ученики дѣлаютъ въ своихъ тетрадяхъ нужныя поправки. Во время исправленія ошибокъ учениками, учитель, проходя между партъ, просматриваетъ тетради различныхъ учениковъ, дѣлаетъ имъ нужныя указанія и объясненія и провѣряетъ, всѣ ли ошибки ими исправлены.

Для выработкѣ навыка къ правописанію ученики по исправленіи тетрадей обыкновенно нѣсколько разъ переписываютъ исправленные слова и выраженія. Для той же цѣли иногда заставляютъ ихъ переписать всю исправленную работу. Но здѣсь необходимо каждый разъ принимать во вниманіе, есть ли у учениковъ достаточно времени для подобнаго переписыванія.

Заключившая общія замѣчанія объ обученіи русскому языку дѣтей-инородцевъ и переходя къ поурочному изложенію обученія этому предмету, замѣчу еще, что при составленіи настоящаго „Руководства“ я имѣлъ въ виду не столько изложить теорію обученія русскому языку, сколько *практически* показать, какъ слѣдуетъ вести первоначальное обученіе въ инородческихъ школахъ, примѣнительно къ составленнымъ мною учебникамъ. Какъ теоретическая, такъ и практическая части этого „Руководства“ составлены главнымъ образомъ на основаніи личныхъ наблюденій при обученіи дѣтей-латышей, эстовъ, нѣмцевъ и поляковъ въ теченіе моея долготѣней учительской дѣятельности въ инородческихъ школахъ.

Уроки (бесѣды) въ „Руководствѣ“ распределены по содержанию, а не по объему. Распределеніе уроковъ по объему зависитъ въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ отъ состава учащихся и числа отдѣленій въ классѣ. Поэтому при составленіи „Руководства“ я имѣлъ цѣлью только указать на учебный матеріалъ, порядокъ его изложенія и приемы, употребляемые для сообщенія его дѣтямъ.

VIII. Подготовительныя, или наглядныя бесѣды.

§ 25. Урокъ 1: учебныя принадлежности.

Книга. Тетрадь. Доска. Линейка. Мѣлъ. Грифель. Карандашъ. Ручка. Перо. — Скажи(те). Встань(те). Сядь(те).

Учитель (въ одной рукѣ держитъ книгу такъ, чтобы она была видна всѣмъ ученикамъ, и, указывая на нее другою рукою, медленно и отчетливо говорить):

*Книга! Скажи** — книга, *А!*¹⁾

Ученикъ (*А*, услыхавъ свою фамилію, встаетъ и отвѣчаетъ): Книга.

Учитель: *Сядь!*²⁾

Ученикъ *А* садится.

Учитель: Скажи — книга, *Б! В! Г!*

Ученики (*Б, В, Г* поочередно встаютъ и отвѣчаютъ): Книга.

Учитель: *Д, Ж, З, Е*, скажите — книга!

Ученики (*Д, Ж, З, Е*, услыхавъ свои фамиліи, встаютъ и вмѣстѣ — хоромъ отвѣчаютъ): Книга.

Учитель: Сядьте!

Ученики: *Д, Ж, З, Е* садятся.

Учитель (указывая на книгу): *Что это*?* Это книга!

Что это, *А? Б? В?*

Ученики (*А, Б, В* поочередно встаютъ и, указывая на книгу, отвѣчаютъ):

Это книга.

Учитель: *Г, встань!*²⁾ *Д*, встань! *Е*, встань! *Г*, сядь! *Д*, сядь! *Е*, сядь! *Г, Д, Е*, встаньте! Сядьте! (Обращаясь ко всѣмъ ученикамъ.) Встаньте! Сядьте! Встаньте! (Указывая на книгу.)

Скажите, что это?

Ученики (хоромъ): Это книга.

Учитель: Сядьте!

Ученики садятся. (Вставая и усаживаясь, въ одиночку и всѣ вмѣстѣ, они наглядно знакомятся со словами: встань, встаньте).

Учитель (показывая тетрадь): Это *тетрадь!* Что это, *А? Б? В?*

Ученики *А, Б, В* поочередно встаютъ и, указывая на тетрадь, отвѣчаютъ): Это тетрадь.

1) Звѣздочкою (*) обозначены тѣ слова и реченія, которыя ученикамъ вполне понятны на родномъ языкѣ, вслѣдствіе чего для ознакомленія съ ними достаточно простого перевода на родной языкъ.

2) Ученики поймутъ это приказаніе а) по движенію руки учителя, которымъ обыкновенно въ первое время сопровождаются приказанія: „сядь—сядьте“, „встань—встаньте“, и б) по привычкѣ при вызовѣ вставать и послѣ даннаго отвѣта садиться.

Учитель (ко всѣмъ ученикамъ): Встаньте! (Указывая то на тетрадь, то на книгу.) Скажите, что это?

Ученики (хоромъ): Это тетрадь. Это книга.

Учитель: Скажи, что это, Г? Д? Е?

Ученики (Г, Д, Е поочередно отвѣчаютъ): Это книга. Это тетрадь.

Учитель (указывая на доску): Это *доска!* Что это, А? Б? В?

Ученики (А, Б, В поочередно): Это доска.

Учитель (ко всѣмъ): Встаньте! (Указывая то на доску, то на тетрадь, то на книгу.) Что это?

Ученики (хоромъ): Это доска. Это тетрадь. Это книга.

Учитель: Сядьте!

Ученики садятся.

Учитель: Скажи, что это, Г? Д? Е?

Ученики (Г, Д, Е поочередно): Это доска. Это книга. Это тетрадь.

Такимъ же образомъ заучиваются и остальные слова: *линейка, мѣль, грифель, карандашъ, ручка, перо.*

Учитель (въ концѣ урока для повторенія и провѣрки правильнаго и сознательнаго усвоенія учениками заученныхъ словъ, попеременно указывая на различныя учебныя вещи, спрашиваетъ учениковъ то каждаго отдѣльно, то по группамъ, то по скамьямъ, то всѣхъ вмѣстѣ): Что это?

Ученики (отдѣльно и хоромъ): Это линейка. Это мѣль. Это ручка. Это перо. Это книга и т. д.

§ 26. Урокъ 2: классныя принадлежности.

Столъ. Стулъ. Скамейка. Каедрa. Шкафъ. Полъ. Потолокъ. Стѣна. Окно. Дверь. Печка. — Покажи(те). — Гдѣ. Здѣсь. Тамъ.

Учитель (для повторенія и провѣрки, попеременно показывая книгу, тетрадь, доску, грифель, карандашъ, перо, ручку, грифель, мѣль и линейку, спрашиваетъ): Что это?

Ученики (отдѣльно и хоромъ): Это книга. Это тетрадь. Это доска. Это грифель и т. д.

Учитель (указывая на столъ): Это *столъ!* Скажи(те), что это?

Ученики (нѣсколько разъ отдѣльно и хоромъ): Это столъ.

Такимъ же образомъ заучиваются и слова: *стулъ, скамейка, каедрa, шкафъ, полъ, потолокъ, стѣна, окно, дверь, печка.*

Учитель (указывая на книгу, которая лежит на столѣ предъ учениками):
Что это?

Ученики: Это книга.

Учитель: *Покажи, гдѣ** книга!

Ученикъ указываетъ на книгу.

Учитель: *Покажи(те), гдѣ* книга! *Скажи(те):* книга *здѣсь**.

Ученикъ (указывая на книгу): Книга здѣсь.

Учитель (указывая на мѣлъ, который лежитъ на видномъ мѣстѣ у классной доски): Что это?

Ученики: Это мѣлъ.

Учитель: *Покажи, гдѣ* мѣлъ!

Ученикъ указываетъ на мѣлъ.

Учитель: *Покажи(те), гдѣ* мѣлъ, и *скажи(те):* мѣлъ *тамъ**.

Ученикъ (указывая на мѣлъ): Мѣлъ тамъ.

Учитель: *Покажи(те), гдѣ* столъ!

Ученикъ: Столъ здѣсь.

Учитель: *Покажи(те), гдѣ* стулъ!

Ученикъ: Стулъ тамъ.

Учитель: *Покажи(те), гдѣ* столъ и *гдѣ* стулъ!

Ученикъ (указывая сначала на столъ, а потомъ на стулъ): Столъ здѣсь, стулъ тамъ.

Учитель (положивъ линейку на столъ передъ учениками): *Покажи(те), гдѣ* линейка и *гдѣ* доска!

Ученикъ (указывая сначала на линейку, а потомъ на доску): Линейка здѣсь, доска тамъ.

Учитель (для провѣрки указывая на тетрадь, грифель, карандашъ, столъ, скамейку): Что здѣсь?

Ученики (отдѣльно и хоромъ): Здѣсь тетрадь. Здѣсь грифель. Здѣсь карандашъ и т. д.

Учитель (указывая на мѣлъ, доску, каедрю и т. д.): Что тамъ?

Ученики (отдѣльно и хоромъ): Тамъ мѣлъ. Тамъ доска. Тамъ каедрю.

§ 27. Урокъ 3: знакомство съ нѣкоторыми глаголами и личными мѣстоименіями.

Дѣлать. Сидѣть. Стоять. — Я. Ты. Онъ. — Мальчикъ. Дѣвочка.

Учитель (вызвавъ на средину класса одного ученика и одну ученицу, указываетъ на ученика и спрашиваетъ): Кто это?

Ученики молчатъ.

Учитель (указывая на дѣвочку): А кто это?

Ученики молчатъ.

Учитель (указывая сначала на мальчика, а потомъ на дѣвочку): Это мальчикъ, а это дѣвочка.¹⁾ Скажи(те), кто это?

Ученики (отдѣльно и хоромъ): Это мальчикъ. Это дѣвочка.

Учитель (обращаясь къ дѣвочкѣ): Дѣвочка, сядь! (Обращаясь къ ученикамъ.) Покажи(те), гдѣ мальчикъ!

Ученики (отдѣльно и хоромъ): Мальчикъ тамъ.

Учитель (указывая на одну изъ дѣвочекъ): А кто здѣсь?

Ученики: Тамъ дѣвочка.

Учитель (обращаясь къ мальчику, который стоитъ посрединѣ класса): Мальчикъ, сядь! (Обращаясь ко всѣмъ ученикамъ.) Мальчики, встаньте! Мальчики, сядьте! Дѣвочки, встаньте! Дѣвочки, сядьте! (Потомъ вызываетъ одного ученика и одну ученицу на средину класса и, посадивъ ученицу на стулъ, спрашиваетъ.) Что дѣлаетъ* дѣвочка?

Ученики: Дѣвочка сидитъ.²⁾

Учитель: А что дѣлаетъ мальчикъ?

Ученики: Мальчикъ стоитъ.

Учитель: Дѣвочка, встань! Мальчикъ, сядь! Что дѣлаетъ дѣвочка? Что дѣлаетъ мальчикъ?

Ученики: Дѣвочка стоитъ. Мальчикъ сидитъ.

Учитель: Дѣвочки, встаньте! Скажите, что дѣлаетъ мальчикъ?

Ученицы: Мальчикъ сидитъ.

Учитель (указывая на мальчиковъ): Кто это?

Ученицы: Это мальчики.

Учитель: Что дѣлаютъ мальчики?

Ученицы: Мальчики сидятъ.

Учитель (обращаясь къ мальчикамъ и указывая на дѣвочку, которая стоитъ посрединѣ класса): Мальчики, скажите, кто это?

Ученики (сидя отвѣчаютъ): Это дѣвочка.

Учитель: Что дѣлаетъ дѣвочка?

Ученики: Дѣвочка стоитъ.

Учитель (указывая на дѣвочекъ): Кто это?

1) Хотя въ данномъ случаѣ ученики знакомятся со словами — „мальчикъ“, „дѣвочка“ — путемъ непосредственнаго показыванія самыхъ предметовъ, тѣмъ не менѣе и здѣсь переводъ на родной языкъ не мѣшаетъ: дѣти могутъ смѣшать понятія — „мальчикъ“, „дѣвочка“ — съ понятіями „ученикъ“, „ученица“.

2) Здѣсь и вездѣ дальше въ подобныхъ случаяхъ мы обозначили лишь тѣ понятія и мысли, которыя въ данную минуту возникаютъ въ умѣ учащихся, хотя послѣдніе еще и не въ состояніи выразить ихъ на русскомъ языкѣ. Давши дѣтямъ понятіе о предметѣ или явленіи, учитель самъ имъ подсказываетъ его русское названіе.

Ученики: Это дѣвочки.

Учитель: Что дѣлають дѣвочки?

Ученики: Дѣвочки стоятъ.

Учитель: Дѣвочки, сядьте! Мальчики, встаньте! (Обращаясь къ мальчикамъ.) Что дѣлають дѣвочки?

Ученики: Дѣвочки сидятъ.

Учитель (обращаясь къ дѣвочкамъ): Что дѣлають мальчики?

Ученицы: Мальчики стоятъ.

Учитель (обращаясь къ мальчикамъ): Что вы* дѣлаете?

Ученики: Мы* стоимъ.

Учитель (обращаясь къ дѣвочкамъ): Что вы дѣлаете?

Ученицы: Мы сидимъ.

Учитель (обращаясь къ дѣвочкамъ): Скажите: „что вы дѣлаете?“

Ученицы (обращаясь къ мальчикамъ): Что вы дѣлаете?

Ученики: Мы стоимъ.

Учитель (къ мальчикамъ): Скажите: „что вы дѣлаете?“

Ученики (обращаясь къ дѣвочкамъ): Что вы дѣлаете?

Ученицы: Мы сидимъ.

Учитель (къ мальчикамъ): Скажите: мы стоимъ, а вы сидите. (Обращаясь къ дѣвочкамъ.) Вы скажите: мы сидимъ, а вы стоите.

Ученики: Мы стоимъ, а вы сидите.

Ученицы: Мы сидимъ, а вы стоите.

Учитель: Мальчики, сядьте!

Ученики садятся.

Учитель (указывая на мальчика, который стоитъ посрединѣ класса): Что онъ* дѣлаеть?

Ученики: Онъ стоитъ.

Учитель (указывая на дѣвочку): Что она дѣлаеть?

Ученики: Она сидитъ.

Учитель: Дѣвочка, встань! Мальчикъ, сядь! Что она дѣлаеть? (Слѣдуетъ отвѣтъ.) Что онъ дѣлаеть? (Слѣдуетъ отвѣтъ.)

Что она дѣлаеть, и что онъ дѣлаеть?

Ученики: Она стоитъ, а онъ сидитъ.

Учитель (обращаясь къ дѣвочкѣ): Что ты* дѣлаешь?

Ученица: Я* стою.

Учитель (къ мальчику): Что ты дѣлаешь?

Ученикъ: Я сижу.

Учитель (къ мальчику): Скажи: я сижу, а ты стоишь. (Къ дѣвочкѣ.) Скажи: я стою, а ты сидишь.

Ученикъ: Я (рукою указываетъ на себя) сижу, а ты (рукою указываетъ на дѣвочку) стоишь.

Ученица (сначала указывая на себя, а потомъ на мальчика): Я стою, а ты сидишь.

Учитель: Дѣвочки, встаньте! (Обращаясь къ дѣвочкамъ и указывая на мальчиковъ.) Что они дѣлаютъ?

Ученицы: Они сидятъ.

Учитель (къ мальчикамъ): Что онѣ дѣлаютъ?

Ученики (сидя отвѣчаютъ): Онѣ стоятъ.

Учитель: Дѣвочки, сядьте! Мальчики, встаньте! (Къ мальчикамъ.) Что онѣ дѣлаютъ?

Ученики: Они сидятъ.

Учитель (обращаясь къ дѣвочкамъ): Что они дѣлаютъ?

Ученицы: Они стоятъ.

Учитель (къ мальчикамъ): Скажите: мы стоимъ, а онѣ сидятъ.

Ученики: Мы стоимъ, а онѣ сидятъ.

Учитель (къ дѣвочкамъ): Скажите вы!

Ученицы: Мы сидимъ, а они стоятъ.

Учитель (обращаясь къ какой-нибудь дѣвочкѣ): Что ты дѣлаешь? Что она дѣлаетъ? Что онѣ дѣлаютъ? Что онъ дѣлаетъ? Что они дѣлаютъ?

Ученица: Я сижу. Она сидитъ. Онѣ сидятъ. Онъ сидитъ. Они сидятъ.

§ 28. Урокъ 4: части и органы нашего тѣла.

Глазъ. Ухо. Носъ. Ротъ. Голова. Рука. Палецъ. Нога. — Видѣть. Слышать. Ходить. Работать.

Учитель (указывая на свой глазъ): Что это?

Ученики: Это *глазъ*.

Учитель (указывая на свои глаза): А что это?

Ученики: Это *глаза*.

Учитель (указывая на ухо): Что это?

Ученики: Это *ухо*.

Учитель (указывая на оба уха): А что это?

Ученики: Это *уши*.

Такимъ же образомъ ученики знакомятся и съ названіями другихъ органовъ и частей своего тѣла. Затѣмъ учитель продолжаетъ бесѣду о томъ, что мы дѣлаемъ разными органами:

Учитель (указывая на глаза): Что это?

Ученики: Это *глаза*.

Учитель: Что мы дѣлаемъ глазами?

Ученики: Глазами мы *видимъ* (смотримъ).

Учитель: Что ты дѣлаешь глазами?

Ученикъ: Глазами я вижу.

Учитель: Чѣмъ ты видишь?

Ученикъ: Я вижу глазами.

Учитель: Чѣмъ онъ(а) видитъ?

Ученики: Онъ(а) видитъ глазами.

Учитель: Чѣмъ мы видимъ?

Ученики: Мы видимъ глазами.

Учитель: Дѣвочки!), встаньте! Чѣмъ вы видите?

Ученицы: Мы видимъ глазами.

Учитель (указывая на мальчиковъ.): Чѣмъ они видятъ?

Ученицы: Они видятъ глазами.

Учитель: Дѣвочки, сядьте! Мальчики, встаньте! (Къ мальчикамъ.) Чѣмъ онѣ видятъ?

Ученики: Онѣ видятъ глазами.

Учитель: Мальчики, сядьте! (Указывая на разные предметы.) Что это?²⁾

Ученики: Это столъ. Это стулъ. Это шкафъ. Это мѣлъ. Это грифель. Это полъ.

Учитель: Чѣмъ мы (ты) видимъ столъ? стулъ? шкафъ? мѣлъ? грифель? полъ?

Ученики: Столъ мы (я) видимъ глазами. Стулъ мы видимъ глазами и т. д.

Учитель: Что мы видимъ глазами?

Ученики: Глазами мы видимъ столъ, стулъ, шкафъ, мѣлъ, грифель, полъ, дверь, окно и т. д.

Точно такъ же ученики знакомятся и съ формами настоящаго времени глаголовъ: слышать (ушами), кушать (ртомъ), работать (руками), ходить (ногами).

§ 29. Урокъ 5: платье и обувь.

*Шпка. Шляпа. Сертукъ. Жилетъ. Брюки. Палто. Шуба.
Перчатки. Чулки. Сапоги. Башмаки. Калоши.*

Всѣ эти предметы легко могутъ быть показаны въ классѣ, а потому съ названіями ихъ ученики знакомятся путемъ непосредственнаго показыванія самыхъ предметовъ. (Иллюстраціи

1) Въ тѣхъ школахъ, гдѣ учатся только одни мальчики или только однѣ дѣвочки, по указанію учителя, встаетъ извѣстная часть изъ нихъ, напр. тѣ ученики или ученицы, которые сидятъ на одной половинѣ класса или на 2—3 послѣднихъ скамейкахъ.

2) Здѣсь и вездѣ дальше слѣдуетъ пользоваться приемами, указанными въ § 19.

см. въ „Родн. Мирѣ“, §§ 18 и 20). Въ школахъ, гдѣ учатся вмѣстѣ мальчики и дѣвочки, учитель знакомитъ дѣтей и съ нѣкоторыми названіями женскаго гардероба. Если въ школѣ учатся только однѣ дѣвочки, то онѣ на этомъ урокѣ знакомятся лишь съ названіями женскаго платья и туалета.

§ 30. Урокъ 6: въ школѣ.

Домъ. Школа. Комната. Классъ. Ученикъ. Ученица. Учитель. Учатся. Учитъ. (См. „Родн. Мирѣ“, §§ 14, 23 и 96).

Учитель (указывая по картинѣ на „домъ“): Что это?

Ученики: Это *домъ*.

Учитель (указывая на школьный домъ): А что это?

Ученики: Это *домъ*.

Учитель: Что вы (ты) дѣлаете въ этомъ домѣ?

Ученики: Въ этомъ домѣ мы (я) *учимся**.

Учитель: Какъ *называется** этотъ домъ?

Ученики: Этотъ домъ называется *школою*. (Это школа.)¹⁾

Учитель: Гдѣ вы учитесь?

Ученики: Мы учимся въ школѣ.

Учитель (указывая на классную комнату): Что это?

Ученики: Это *комната*.

Учитель: Что вы дѣлаете въ этой комнатѣ?

Ученики: Въ этой комнатѣ мы учимся.

Учитель: Какъ называется эта комната?

Ученики: Эта комната называется *классомъ*. (Это классъ.)

Учитель: Что вы дѣлаете въ классѣ?

Ученики: Въ классѣ мы учимся.

Учитель (къ мальчику): Что ты дѣлаешь въ классѣ?

Ученикъ: Въ классѣ я *учусь*

Учитель: Ты учишься: это ты?

Ученикъ: Я *ученикъ**.

Учитель: Онъ учится: кто онъ?

Ученики: Онъ *ученикъ*.

Учитель: Они учатся: кто они?

Ученицы: Они *ученики*.

Учитель: Мальчики, встаньте! Вы учитесь: кто вы?

Ученики: Мы *ученики*.

Учитель (къ девочкамъ): Сядьте! (Къ дѣвочкѣ.) Ты учишься:

кто ты?

1) Именит. пад. дается ученикамъ легче, чѣмъ творительный.

Ученица: Я *ученица*.

Учитель: А кто она?

Ученики: Она ученица.

Учитель: Кто онѣ?

Ученики: Онѣ ученицы.

Учитель: А кто они?

Ученицы: Они ученики.

Учитель: Дѣвочки, встаньте! Вы учитесь: кто вы?

Ученицы: Мы ученицы. (Садятся.)

Учитель (къ мальчику): Ты ученикъ. (Къ дѣвочкѣ.) Ты ученица. А я кто?

Ученики: Вы *учитель*.

Учитель: Что дѣлають ученики?

Ученики: Ученики учатся.

Учитель: Что дѣлають ученицы?

Ученики: Ученицы учатся.

Учитель: А что дѣлаеть учитель (я)?

Ученики: Учитель (вы) *учитъ*.

Учитель: Что мы видимъ въ классѣ?

Ученики: Въ классѣ мы видимъ скамейки, столы, стулъ, доску.

Учитель: Кто сидить на скамейкахъ?

Ученики: На скамейкахъ сидять ученики и ученицы.

Учитель: Кто сидить на стулѣ?

Ученики: На стулѣ сидить учитель.

Учитель: Гдѣ вы учитесь?

Ученики: Мы учимся въ классѣ.

Учитель: Что мы видимъ въ классѣ?

Ученики: Въ классѣ мы видимъ скамейки, столы, стулъ, доску.

Учитель: Кто сидить на скамейкахъ?

Ученики: На скамейкахъ сидять ученики и ученицы.

Учитель: Кто сидить на стулѣ?

Ученики: На стулѣ сидить учитель.

Учитель: Что дѣлають ученики и ученицы?

Ученики: Ученики и ученицы учатся.

Учитель: Что дѣлаеть учитель?

Ученики: Учитель *учитъ*.

Давая отвѣты на послѣдніе 6 вопросовъ, ученики составляютъ слѣдующую статеечку:

„Мы учимся въ классѣ. Въ классѣ мы видимъ скамейки, столы, стуль, доску. На скамейкахъ сидятъ ученики и ученицы. На стуль сидитъ учитель. Ученики и ученицы учатся. Учитель учитъ.“

Эту статейку тутъ же на урокъ ученики повторяютъ — отдѣльно и хоромъ — до тѣхъ поръ, пока не усвоятъ ея, и затѣмъ запоминаютъ ее къ слѣдующему дню.

Примѣчаніе 1. Въ тѣхъ школахъ, гдѣ ученики тамъ же почувютъ, кромѣ класса, имѣются еще и другія помѣщенія: кухня, столовая, спальня и т. д. По этому образцу, какъ мы уже указали въ § 10, изъ бесѣдъ могутъ быть составлены еще статейки: „кухня“, „столовая“, „спальня“, „кладовая“ (или „погребъ“). Далѣе, на основаніи того же § 10, составляются статейки: „дворъ“ (перечисляются всѣ тѣ предметы, которые видны на школьномъ дворѣ, и затѣмъ вкратцѣ указывается, какое назначеніе имѣетъ каждый изъ нихъ), „садъ“ (дѣти сначала усвоятъ слово „садъ“, а затѣмъ знакомятся съ названіями плодовыхъ деревьевъ и кустарниковъ и со словами: „растуть“, „яблока“, „ягоды“), „огородъ“, „квѣтъ“, „хлѣвъ“ и т. д. При составленіи статейки необходимо соблюдать слѣдующія условія: 1) всякая статейка должна быть составлена самими учениками изъ бесѣды съ учителемъ; 2) въ составъ статьи должны входить только объясненныя и понятныя дѣтямъ слова; 3) статьи должны отличаться краткостью, ясностью и правильностью рѣчи; 4) содержаніе статей въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ должно соответствовать окружающей дѣйствительности, какъ ее наблюдаютъ ученики при составленіи статьи. Не имѣя возможности удовлетворить послѣднему (4) требованію, мы ограничились лишь общими указаніями и не помѣстили образцовъ этихъ бесѣдъ въ своемъ „Руководствѣ“.

Примѣчаніе 2. Изъ многолѣтняго трудового опыта мы глубоко убѣждены, что обученіе русскому языку по наглядно-практической методѣ можетъ успѣшно вестись въ инородческихъ училищахъ и благотворно, развивающимъ образомъ вліять на учащихся лишь въ томъ случаѣ, когда на каждомъ урокъ учитель будетъ имѣть опредѣленный предметъ бесѣды, изъ которой дѣти могутъ сдѣлать какой-нибудь выводъ, выражающійся въ коротенькой статейкѣ, легкой для усвоенія и запоминанія. Поступая въ школу, дѣти-инородцы представляютъ изученіе русскаго языка дѣломъ весьма труднымъ, быть можетъ, и непреодолимымъ. Но вотъ проходитъ сравнительно не много времени, и они уже начинаютъ говорить по-русски.

Видя свои успѣхи, дѣти радуются имъ, какъ трофеямъ побѣды и результатамъ личнаго труда, все болѣе и болѣе убѣждаясь въ мощности своихъ силъ и способностей. Нужно быть учителемъ инородческой школы, чтобы видѣть эту радость и понимать то чувство, которое овладѣваетъ дѣтьми, когда они во время бесѣдъ впервые начинаютъ говорить по-русски и связано передавать содержаніе бесѣдъ. Все это, безъ сомнѣнія, служить драгоцѣннымъ залогомъ того, что труды учителя не пропадутъ даромъ, а въ свое время будутъ приносить богатые плоды. Конечно, успѣшное веденіе подобныхъ бесѣдъ дѣло нелегкое, но возможное, если только учитель будетъ имѣть любовь къ дѣлу и дѣтямъ, а главное — будетъ умѣть запасаться и вооружаться терпѣніемъ. — Совсѣмъ въ другомъ видѣ представляется дѣло, если при обученіи русскому языку по естественной методѣ принуждаютъ дѣтей запоминать лишь отдѣльные слова и фразы: при такомъ веденіи обученія нѣтъ бесѣды, нѣтъ живой рѣчи, и *дѣти учатся только называть предметы и явленія*, запоминая отдѣльные слова и выраженія. Заучиваніе словъ и фразъ безъ всякой внутренней связи не только весьма трудно для усвоенія и не даетъ никакихъ положительныхъ результатовъ, но и притупляющимъ образомъ дѣйствуетъ на учащихся, такъ какъ оно, рассчитывая лишь на усвоеніе памятью, не возбуждаетъ въ дѣтяхъ интереса къ ученію и не вызываетъ къ дѣятельности другихъ душевныхъ силъ. Затвердивъ нѣсколько десятковъ или сотенъ словъ и фразъ, дѣти приступаютъ къ изученію азбуки. И здѣсь снова по цѣлымъ годамъ они должны читать и заучивать тѣ же безсвязныя слова и фразы (см. „Русская Рѣчь“ Вольпера, чч. I и II). Вслѣдствіе такой непроизводительной траты труда и времени въ общемъ итогѣ получаются ни съ чѣмъ несообразные результаты.

§ 31. Урокъ 7: дома (въ семьѣ).

*Папа (отецъ). Мама (мать). Сынъ. Дочь. Братъ. Сестра.
Дѣти. Родители. (См. „Родн. Миръ“, §§ 82 и 142).*

Учитель: Кто учитъ тебя* въ школѣ?

Ученики: Въ школѣ меня* учитъ учитель.

Учитель: А кто учитъ тебя дома*?

Ученики: Дома меня учатъ *папа (отецъ)* и *мама (мать)*.

Учитель: Какъ называетъ тебя отецъ?

Ученикъ: Отецъ меня называетъ *сыномъ* (сынъ*).

Учитель (къ дѣвочкѣ): Какъ называетъ тебя отецъ?

Ученица: Отецъ называетъ меня *дочерью* (дочъ*).

Учитель (обращаясь къ двумъ братьямъ, сестрамъ или брату и сестрѣ, если таковыя имѣются въ классѣ): Какъ ты его называешь?

Ученица: Я его называю *братомъ* (братъ*).

Учитель: А ты ее какъ называешь?

Ученикъ: Я ее называю *сестрою* (сестра*).

Учитель: Какъ называетъ отецъ (мать) тебя и сестру?

Ученикъ: Отецъ называетъ меня и сестру *дѣтьми* (дѣти*).

Учитель: Такъ, вы дѣти. А какъ называютъ дѣти папу (отца) и маму (мать)?

Ученики: Папу и маму дѣти называютъ *родителями* (родители*).

Учитель: Кто учитъ тебя дома?

Ученикъ: Дома меня учатъ отецъ и мать.

Учитель: Какъ называютъ тебя отецъ и мать?

Ученикъ: Отецъ и мать называютъ меня *сыномъ*.

Учитель: А какъ называютъ отецъ и мать твою сестру?

Ученикъ: Отецъ и мать называютъ мою сестру *дочерью*.

Учитель: Какъ называетъ тебя сестра?

Ученикъ: Сестра называетъ меня *братомъ*.

Учитель: Какъ называетъ тебя и сестру отецъ и мать?

Ученикъ: Отецъ и мать называютъ меня и сестру *дѣтьми*.

Учитель: Какъ вы называете отца и мать?

Ученикъ: Мы называемъ отца и мать *родителями*.

Изъ послѣднихъ 6 отвѣтовъ получается для пересказа и запоминанія слѣд. статья:

„Дома меня учатъ отецъ и мать. Отецъ и мать называютъ меня сыномъ, а мою сестру дочерью. Сестра называетъ меня братомъ. Отецъ и мать называютъ меня и сестру дѣтьми. Мы называемъ отца и мать родителями.“

§ 32. Урокъ 8: въ лѣсу.¹⁾

Лѣсъ. Береза. Липа. Дубъ. Ель. Сосна. Листъ. Хвоя.
Расти. (См. „Родн. Миръ“, §§ 3, 12, 14, 17, 21, 38.)

Учитель (указывая на лѣсъ или на картину „лѣсъ“): Что это? Это *лѣсъ**. (Указывая на какое-нибудь дерево.) А это что? Это *дерево*. Покажи, гдѣ лѣсъ. Покажи, гдѣ дерево. Какъ называется это дерево?

Ученики: Это дерево называется *березою* (береза*).

Учитель: А какъ называется это дерево?

Ученики: Это дерево называется *липою*.

Точно такъ же ученики знакомятся со словами: *дубъ, сосна, ель, листья, хвоя*.

Учитель (указывая на какое-нибудь отдѣльное дерево, а потомъ на нѣсколько деревьевъ): Что это?

Ученики: Это дерево. Это деревья.

Учитель (указывая на листъ, а потомъ на листья): Что это?

Ученики: Это *листъ*. Это *листья*.

Учитель: На какихъ деревьяхъ *растутъ** листья?

Ученики: Листья растутъ на березѣ, липѣ, дубѣ.

Учитель: Это *хвоя**. На какихъ деревьяхъ растутъ хвой?

Ученики: Хвой растутъ на ели и соснѣ.

Учитель: Какія деревья растутъ въ лѣсу?

Ученики: Въ лѣсу растутъ березы, липы, дубы, ели и сосны.

Учитель: Что растетъ на березахъ, липахъ и дубахъ?

Ученики: На березахъ, липахъ и дубахъ растутъ листья.

Учитель: А что растетъ на еляхъ и соснахъ?

Ученики: На еляхъ и соснахъ растутъ хвой.

¹⁾ Въ школахъ, гдѣ занятія начинаются осенью пораньше, самое лучшее средство для ознакомленія учениковъ съ деревьями, огородными, садовыми и полевыми растениями — отправиться съ ними въ садъ, огородъ, поле, лѣсъ и т. д. и ознакомить ихъ съ предметами и ихъ названіями въ самой природѣ. Къ картинамъ слѣдуетъ прибѣгать лишь въ тѣхъ случаяхъ, когда подобныя экскурсіи невозможны, и вообще, когда невозможно показать ученикамъ самыхъ предметовъ. Когда бесѣда ведется по картинѣ, напр. о лѣсѣ, то учитель долженъ имѣть съ собою, по крайней мѣрѣ, вѣточки различныхъ деревьевъ, которыя своевременно показываются дѣтямъ. Точно также, бесѣду о хлѣбныхъ растеніяхъ, учитель показываетъ дѣтямъ хоть колосья ржи, пшеницы, ячменя и метелку оса. Овощи всегда возможно доставать и приносить въ классъ. Если бесѣда ведется по картинѣ, то послѣдняя всегда вѣшается такъ, чтобы нарисованные на ней предметы были ясно видны всѣмъ ученикамъ.

Статья.

Въ лѣсу растутъ березы, липы, дубы, ели и сосны. На березахъ, липахъ и дубахъ растутъ листья. На еляхъ и соснахъ растутъ хвои.

§ 33. Урокъ 9: въ полѣ (хлѣбá).

Рожь. Пшеница. Ячмень. Овесъ. Горохъ. Гречиха. Поле. Сѣять. Осенью. Весною. (См. „Родн. Миръ“, §§ 38 и 46—51.)

Учитель, показывая рожь, пшеницу, ячмень, овесъ, горохъ и гречиху, или ихъ рисунки, наглядно знакомить съ ними учениковъ тѣмъ же путемъ, какъ и на предыдущемъ урокѣ.

Ознакомивъ учениковъ съ названіями этихъ растений, учитель продолжаетъ бесѣду:

Учитель: Гдѣ растетъ рожь? пшеница? и т. д.

Ученики: Рожь растетъ въ полѣ.

Учитель: Когда сѣютъ рожь и пшеницу?

Ученики: Рожь и пшеницу сѣютъ осенью*.

Учитель: А когда сѣютъ ячмень и овесъ?

Ученики: Ячмень и овесъ сѣютъ весною*.

Вопросы. Что растетъ въ полѣ? Когда сѣютъ рожь и пшеницу? Когда сѣютъ ячмень, овесъ, горохъ и гречиху?

Отвѣты. *Въ полѣ растутъ рожь, пшеница, ячмень, овесъ, горохъ и гречиха. Рожь и пшеницу сѣютъ осенью. Ячмень, овесъ, горохъ и гречиху сѣютъ весною.*

§ 34. Урокъ 10: въ полѣ весною.

Мужчина (крестьянинъ, пахарь, сѣятель). Лошадь. Соха. Борона. Пахать. Боронить. Тащить.

Съ весенними, лѣтними и осенними полевыми работами ученики знакомятся по большимъ стѣннымъ картинамъ. Если такихъ картинъ не имѣется въ школѣ, то бесѣды ведутся по картинкамъ въ „Родномъ Мирѣ“, §§ 30 и 46—51. Послѣ того, какъ ученики путемъ показыванія по картинѣ ознакомились со словами — *мужчина, лошадь, соха, борона*, ведется бесѣда съ цѣлью ознакомить учащихъ съ глаголами: *пахать, боронить, тащить*.

Учитель (указывая по картинѣ попеременно на пахаря, соху и лошадь):
Кто (что) это?

Ученики: Это мужчина. Это соха. Это лошадь.

Учитель: Что дѣлаетъ мужчина?

Ученики: Мужчина *пахетъ*.

Учитель: Чѣмъ пашетъ мужчина?

Ученики: Мужчина пашетъ сохою.

Учитель: Кто *тащитъ** соху?

Ученики: Соху тащитъ лошадь.

Учитель (указывая по картинѣ на боронильщика, борону и лошадь):
Кто (что) это?

Ученики: Это мужчина. Это борона. Это лошадь.

Учитель: Что дѣлаетъ мужчина?

Ученики: Мужчина *боронитъ*.

Учитель: Чѣмъ боронитъ мужчина?

Ученики: Мужчина боронитъ бороною.

Учитель: Кто тащитъ борону?

Ученики: Борону тащитъ лошадь.

Учитель (указывая по картинѣ „посѣвъ“ на сѣятеля): Что дѣ-
лаетъ мужчина?

Ученики: Мужчина сѣетъ.

Учитель: Гдѣ сѣютъ?

Ученики: Въ полѣ сѣютъ.

Учитель: Что сѣютъ въ полѣ?

Ученики: Въ полѣ сѣютъ рожь, пшеницу, ячмень,
горохъ, овесъ и т. д.

Учитель: Когда сѣютъ ячмень и овесъ?

Ученики: Ячмень и овесъ сѣютъ весною.

Учитель: Когда сѣютъ рожь и пшеницу?

Ученики: Рожь и пшеницу сѣютъ осенью.

Учитель: Когда пахутъ и боронятъ?

Ученики: Пахутъ и боронятъ весною.

Вопросы. Что дѣлаютъ весною въ полѣ? Чѣмъ па-
хутъ и чѣмъ боронятъ? Кто тащитъ соху и борону?

Отвѣты. Весною въ полѣ пахутъ, боронятъ и сѣютъ.
Пахутъ сохою, а боронятъ бороною. Соху и борону тащитъ
лошадь.

§ 35. Урокъ 11: въ полѣ осенью.

Женщина. Серпъ. Хлѣбъ (жито). Жатъ.

Учитель (указывая по картинѣ „жатва“ на жнею): Кто это?

Ученики: Это *женщина*.

Учитель: А что это?

Ученики: Это *серпъ*.

Учитель: Что дѣлаетъ женщина?

Ученики: Женщина *жнетъ*.

Учитель: Чѣмъ она жнетъ?

Ученики: Она жнетъ серпомъ.

Учитель: Гдѣ она жнетъ?

Ученики: Она жнетъ въ полѣ.

Учитель: Что жнутъ серпомъ?

Ученики: Серпомъ жнутъ рожь, пшеницу, ячмень, овесъ и гречиху.

Учитель: Рожь, пшеница, ячмень, овесъ и гречиха — *хлѣбъ (жито)*. Когда жнутъ хлѣбъ.

Ученики: Хлѣбъ жнутъ осенью.

Вопросы. Гдѣ растутъ хлѣбъ (жито)? Когда и чѣмъ жнутъ хлѣбъ? Кто жнетъ хлѣбъ?

Отвѣты. *Хлѣбъ растутъ на поляхъ. Хлѣбъ жнутъ осенью серпами. Хлѣбъ жнутъ мужчины и женщины.*

§ 36. Урокъ 12: на лугу.

Трава. Сѣно. Коса. Грабли. Вилы. Возъ. Косить. Грести. Кидать. Точить. (См. „Родн. Миръ“, § 51.)

Со словами — *трава, сѣно, коса, грабли, вилы, возъ* — ученики знакомятся путемъ показыванія этихъ предметовъ на картинѣ. Затѣмъ учитель, пользуясь картиною „сѣнокосъ“, продолжаетъ бесѣду:

Учитель (указывая на картину): Покажи, гдѣ тутъ мужчина и гдѣ женщина?

Ученикъ: Мужчина здѣсь, а женщина тамъ.

Учитель: Что въ рукахъ у этого мужчины?

Ученики: У этого мужчины въ рукахъ *коса*.

Учитель: Что онъ дѣлаетъ косою?

Ученики: Онъ косою *косить*.

Учитель: Что онъ косить косою?

Ученики: Онъ косить косою *траву*.

Учитель: А что въ рукахъ у этого мужчины?

Ученики: У этого мужчины въ рукахъ коса.

Учитель: Что онъ дѣлаетъ?

Ученики: Онъ *точитъ* косу.

Учитель (указывая по картинѣ): А что это?

Ученики: Это сѣно. Это возъ. Это вилы. Это грабли.

Учитель (указ. по картинѣ): Что дѣлаетъ женщина граблями?

Ученики: Женщина граблями *вребетъ* сѣно.

Учитель (указ. по картинѣ): Что дѣлаетъ мужчина вилами?

Ученики: Мужчина вилами *кидаетъ* сѣно на возъ.

Вопросы. Гдѣ и когда косятъ сѣно? Чѣмъ косятъ и чѣмъ гребутъ сѣно? Что дѣлаютъ вилами?

Отвѣты. *Сѣно косятъ на луку мотомъ. Сѣно косятъ косами и вребутъ граблями. Вилами сѣно кидаютъ на возъ.*

§ 37. Урокъ 13: на пастбищѣ.

Корова. Овца. Свинья. Собака. Пастухъ. Пасты. (См. „Родн. Миръ“, §§ 53—58.)

Почти всякій сельскій учитель имѣетъ возможность показать дѣтямъ домашнихъ животныхъ и птицъ — на дворѣ, въ хлѣву или на пастбищѣ. Гдѣ это невозможно, тамъ бесѣда ведется по картинѣ. Когда дѣтьми усвоены названія домашнихъ животныхъ, то учитель ведетъ съ ними еще слѣд. бесѣду:

Учитель: Покажи, гдѣ тутъ корова? Покажи, гдѣ овца? гдѣ лошадь? гдѣ свинья? гдѣ собака?

Ученики (указ. по картинѣ): Корова здѣсь. Овца здѣсь. Лошадь тамъ и т. д.

Учитель (указ. на пастуха): А кто этотъ мужчина?

Ученики: Этотъ мужчина *пастухъ**.

Учитель: Что дѣлаетъ пастухъ?

Ученики: Пастухъ *пасетъ** коровъ и овецъ.

Учитель: Такъ, пастухъ пасетъ коровъ и овецъ, пастухъ пасетъ *стадо**. Покажи стадо. Гдѣ пасетъ пастухъ стадо?

Ученики: Пастухъ пасеть стадо на *пастбищѣ**.

Учитель: Когда пасуть стадо?

Ученики: Стадо пасуть весною, лѣтомъ и осенью.

Вопросы. Кто пасеть стадо? Гдѣ пасуть стадо?
Когда пасуть стадо?

Отвѣты. *Пастухъ пасеть стадо.*²¹ *Стадо пасуть на пастбищѣ. Стадо пасуть весною, лѣтомъ и осенью.*

§ 38. Урокъ 14: домашнія животныя.

Молоко. Масло. Сыръ. Мясо. Шерсть. Щетина. Щетка. Телѣга. Вѣхатъ. Доить. Стричь. Приготовлять. (См. „Родн. Миръ“, §§ 24, 26, 27, 28, 53—59.)

Если учитель не можетъ воспользоваться тѣми средствами наглядности, о которыхъ мы говорили въ §§ 10 и 32, то эта бесѣда ведется по стѣннымъ картинамъ или по картинкамъ въ „Родномъ Мирѣ“.

Учитель (указывая на картину „женщина доить корову“, „Родн. Миръ“, § 54):

Что дѣлаеть женщина?

Ученики: Женщина *доитъ** корову.

Учитель: Что даетъ намъ корова?

Ученики: Корова даетъ намъ *молоко* и *мясо*.

Учитель (наглядно ознакомивъ учениковъ съ различными продуктами молока): Что *приготовляютъ** изъ молока?

Ученики: Изъ молока приготовляютъ *сыръ* и *масло*.

Учитель: Что мы дѣлаемъ съ молокомъ?

Ученики: Молоко мы пьемъ.

Учитель: А что мы дѣлаемъ съ мясомъ (сыромъ и масломъ)?

Ученики: Мясо мы кушаемъ.

Учитель (показывая шерсть): Что это?

Ученики: Это *шерсть*.

Учитель (указывая на картину „женщина стрижеть овцу“, „Родн. Миръ“, § 55): Что дѣлаеть женщина?

Ученики: Женщина *стрижетъ* овцу.

Учитель: Что даетъ намъ овца?

Ученики: Овца даетъ намъ шерсть и мясо.

Учитель: Что приготовляютъ изъ шерсти?

Ученики: Изъ шерсти приготовляютъ платье.

Учитель (наглядно ознакомивъ учениковъ со словами „щетина“ и „щетка“): Что даетъ намъ свинья?

Ученики: Свинья даетъ намъ мясо и *щетину*.

Учитель (указывая на рис. „щетка“, „Р. М.“, § 39): Что это?

Ученики: Это *щетка*.

Учитель: Что приготавливаютъ изъ щетины?

Ученики: Изъ щетины приготавливаютъ щетки.

Учитель (указ. на рис. „ѣдетъ“, „Р. М.“, § 57): Что дѣлаетъ мужчина?

Ученики: Мужчина *ѣдетъ*.

Учитель: На комъ ѣдетъ мужчина?

Ученики: Мужчина ѣдетъ на лошади.

Учитель: А на комъ пахутъ и боронятъ?

Ученики: На лошади пахутъ и боронятъ.

Вопросы. Что даетъ намъ корова? Что приготавливаютъ изъ молока? Что даетъ намъ овца? Что приготавливаютъ изъ шерсти? Что даетъ намъ свинья? Что приготавливаютъ изъ щетины? Что дѣлаютъ на лошади?

Отвѣты. *Корова даетъ намъ мясо и молоко. Изъ молока приготавливаютъ сыръ и масло. Овца даетъ намъ мясо и шерсть. Изъ шерсти приготавливаютъ платье. Свинья даетъ намъ мясо и щетину. Изъ щетины приготавливаютъ щетки. На лошади пахутъ, боронятъ и ѣздятъ.*

§ 39. Урокъ 15: домашнія птицы.

Пѣтухъ. Курица. Утка. Гусь. Голубь. Яйцо. Полезный. Домашнее животное. Домашняя птица. (См. „Родн. Миръ“, §§ 19, 25, 36, 37, 64.)

Учитель (послѣ того, какъ ученики уже ознакомились съ названіями выше означенныхъ птицъ и со словомъ „яйцо“): Что даетъ намъ курица?

Ученики: Курица даетъ намъ мясо и *яйца*.

Учитель: Что даетъ намъ утка? гусь? голубь?

Ученики: Утка (гусь, голубь) даетъ намъ мясо и яйца.

Учитель: Курица, утка, гусь, голубь — *домашнія птицы**. Лошадь, корова, овца, свинья, собака — *домашнія животныя**. Что даютъ намъ домашнія птицы?

Ученики: Домашнія птицы даютъ намъ мясо и яйца.

Учитель: Домашнія птицы даютъ намъ мясо и яйца: онѣ *полезны**. А чѣмъ полезна корова? овца? свинья? лошадь?

Вопросы. Какія птицы называются домашними? Что даютъ намъ домашнія птицы?

Отвѣты. *Курица, утка, гусь, голубь называются домашними птицами. Домашнія птицы даютъ намъ мясо и яйца.*

§ 40. Урокъ 16: лѣсныя животныя (дикіе звѣри).

Волкъ. Медвѣдь. Лисица. Левъ. Тигръ. Вредный. Нападать.
(См. „Р. М.“, §§ 4, 7, 13, 27, 30, 35, 60—63 и 135.)

Съ названіями дикихъ звѣрей дѣти знакомятся по картинамъ или по рисункамъ въ „Родномъ Мирѣ“.

Учитель (указывая по картинамъ): Кто (что) это?

Ученики: Это *волкъ*. Это *медвѣдь*. Это *лиса*. Это *левъ*. Это *тигрь*. Это *лѣсъ*.

Учитель: Гдѣ живутъ волки и медвѣди?

Ученики: Волки и медвѣди живутъ въ *лѣсу*.

Учитель: Такъ, волки и медвѣди живутъ въ *лѣсу*. Поэтому волки и медвѣди какія животныя?

Ученики: Волки и медвѣди *лѣсныя животныя*.

Учитель: Что ѣсть волкъ? медвѣдь?

Ученики: Волкъ (медвѣдь) ѣсть *мясо*.

Учитель: На кого *нападаютъ** волки и медвѣди?

Ученики: Волки и медвѣди нападаютъ на овецъ, коровъ, лошадей, — на домашнихъ животныхъ.

Учитель: Такъ, волки нападаютъ на домашнихъ животныхъ. Поэтому волки и медвѣди какія — полезныя или *вредныя** — животныя?

Ученики: Волки и медвѣди *вредныя* животныя.

Вопросы. Гдѣ живутъ волки, медвѣди и лисицы? Поэтому, какъ они называются? На кого они нападаютъ? Волки, медвѣди и лисицы какія — полезныя или вредныя — животныя?

Отвѣты. *Волки, медвѣди и лисицы живутъ въ лѣсу. Поэтому они называются лѣсными животными. Они нападаютъ на домашнихъ животныхъ. Волки, медвѣди и лисицы вредныя животныя.*

§ 41. Урокъ 17: лѣсныя птицы.

*Ворона. Сорока. Воронъ. Сова. (Филинъ.) Соколы. (Орлы.)
Кукушка. Соловей. Журавль. (См. „Р. М.“, §§ 13, 14,
17, 36, 65.)*

Со всѣми этими птицами сельскія дѣти, по большей части, при поступленіи въ школу уже знакомы. Съ русскими названіями дѣти знакомятся по стѣннымъ картинамъ или по картинкамъ въ „Родн. Мирѣ“. По усвоеніи дѣтьми названій птицъ ведется слѣд. бесѣда:

Учитель (указывая по картинѣ): Кто это?

Ученики: Это *воронъ*. Это *журавль*. Это *кукушка*.
Это *ворона*. Это *сова* и т. д.

Учитель: Гдѣ живетъ ворона? сова? соколъ?

Ученики: Ворона (сова, соколъ) живетъ въ лѣсу.

Учитель: Таежъ, ворона живетъ, летаетъ въ лѣсу. Поэтому ворона какаѣ птица?

Ученики: Ворона *лѣсная птица*.

Учитель (ознакомивъ дѣтей со словомъ „гнѣздо“): Гдѣ ты (вы) видаль *гнѣздо* вороны?

Ученики: Въ лѣсу (на деревѣ).¹⁾

Учитель: Гдѣ ворона *поетъ** гнѣздо?

Ученики: Въ лѣсу, на деревѣ.

Подобная бесѣда ведется и о другихъ птицахъ.

Учитель: Какаѣ домашняя птица *поетъ**?

Ученики: Пѣтухъ.

Учитель: Какаѣ лѣсная птица поетъ?

Ученики: *Соловей*.

Учитель: Когда поетъ соловей?

Ученики: Весною и лѣтомъ.

Вопросы. Какія птицы вьютъ гнѣзда въ лѣсу? Поэтому, какъ онѣ называются? Когда поютъ птицы въ лѣсу?

Отвѣты. *Вороны, сороки, совы, соколы, скворцы, соловьи и т. д. вьютъ гнѣзда въ лѣсу. Поэтому они называются лѣсными птицами. Въ лѣсу птицы поютъ весною и лѣтомъ.*

¹⁾ Неполные отвѣты мы помѣщаемъ только для краткости. Отъ учениковъ же всегда нужно требовать полныхъ отвѣтовъ.

§ 42. Урокъ 18: птичка.

Птичка летаетъ,	Гдѣ же ты, птичка?
Птичка играетъ,	Гдѣ ты, пѣвичка?
Птичка поетъ.	Въ дальнемъ краю
Птичка летала,	Гнѣздышко вѣшь ты,
Птичка играла,	Тамъ и поешь ты
Птички ужъ нѣтъ.	Пѣсню свою.

Въ этомъ стихотвореніи ученикамъ неизвѣстны только слова: пѣвичка, дальній край, пѣсня. По объясненіи непонятныхъ словъ и общаго содержанія, стихотвореніе это заучивается учениками со словъ учителя на память. При этомъ дѣло можно вести слѣдующимъ образомъ:

Сначала учитель читаетъ медленно, громко, внятно: „Птичка летаетъ, Птичка играетъ, Птичка поетъ“. За нимъ то же самое повторяютъ ученики, сперва каждый отдѣльно, а затѣмъ по такту хоромъ. Послѣ того, какъ ученики нѣсколько разъ прочитали хоромъ, учитель для провѣрки снова предлагаетъ имъ читать въ отдѣльности. Такимъ же образомъ заучивается и вторая часть: „Птичка летала, Птичка играла, Птички ужъ нѣтъ.“ Заучивъ вторую часть, ученики читаютъ первую и вторую части вмѣстѣ. И здѣсь они читаютъ сначала отдѣльно, потомъ хоромъ и, наконецъ, снова отдѣльно. Вторую половину этого стихотворенія удобнѣе всего дѣлить на три части, по два стиха въ каждой части, и заучивать, какъ и первую половину.

Нужно замѣтить, что дѣти весьма любятъ подобнымъ образомъ заучивать стихотворенія. Поэтому можно съ ними почаще для разнообразія заучивать легкія, коротенькія, доступныя дѣтскому пониманію стихотворенія, какихъ не мало найдутъ учителя въ нашемъ „Родномъ Мирѣ“.

Такъ какъ 7—9 лѣтнія дѣти на урокахъ весьма скоро утомляются, то иногда полезно бываетъ для ихъ оживленія среди уроковъ пропѣть какую-нибудь веселую пѣсенку или продѣлать, не оставляя своихъ мѣстъ, болѣе простыя гимнастическія упражненія. Текстъ пѣсенъ дѣти заучиваютъ со словъ учителя, и потомъ по слуху научаются пѣть ихъ. Пѣніе пѣсенъ во внѣурочное время весьма полезно связывать съ дѣтскими играми, при которыхъ приходится много пѣть и говорить по-русски. Вообще

пѣніе пѣсенъ и дѣтскія игры¹⁾ могутъ служить большимъ подспорьемъ при обученіи русскому языку по наглядно-практической методѣ.

§ 43. Урокъ 19: что мы видимъ на небѣ.

Солнце. Луна. Звѣзды. Свѣтитъ. Восходитъ. Заходитъ. Утромъ. Днемъ. Вечеромъ. Ночью. (См. „Р. М.“, §§ 77—78.)

Учитель (указывая сначала на небо, а потомъ на солнце): Это небо*.
А что это свѣтитъ* на небѣ?

Ученики: Это *солнце* свѣтитъ.

Учитель: Когда свѣтитъ солнце?

Ученики: Солнце свѣтитъ *днемъ**.

Учитель: Когда *восходитъ** солнце?

Ученики: Солнце восходитъ *утромъ*.

Учитель: Когда *заходитъ** солнце?

Ученики: Солнце заходитъ *вечеромъ*.

Учитель: Солнце свѣтитъ днемъ. А когда не свѣтитъ солнце?

Ученики: Солнце не свѣтитъ *ночью*.

Учитель: А что свѣтитъ ночью на небѣ?

Ученики: Ночью на небѣ свѣтятъ *луна** и *звѣзды**.

Вопросы. Что свѣтитъ на небѣ? Когда свѣтитъ солнце?

Когда оно восходитъ и когда заходитъ? Когда свѣтятъ луна и звѣзды?

Отвѣты. На небѣ свѣтятъ *солнце, луна и звѣзды.*

Солнце свѣтитъ днемъ. Оно восходитъ утромъ и заходитъ вечеромъ. Луна и звѣзды свѣтятъ ночью.

§ 44. Урокъ 20: что мы дѣлаемъ утромъ, днемъ, вечеромъ и ночью.

Спать. Вставать. Завтракать. Обѣдать. Ужинать. Ложиться спать. Свѣтло. Темно. Полдень. (См. „Р. М.“, §§ 24, 77—78, 82, 142.)

Учитель: Что ты (вы) дѣлаешь ночью?

Ученикъ: Ночью я (мы) *сплю*.

1) Хорошими пособіями для учителя могутъ служить: 1) Сборникъ игръ и полезныхъ занятій для дѣтей всѣхъ возрастовъ, съ предисловіемъ для родителей и воспитателей. Составилъ И. Я. Гердь. Изд. А. Карцева. Москва. 2) Н. Е. Цабель. Игры и физическія упражненія. Ц. 35 коп. 3) С. Павлова. Сборникъ подвижныхъ игръ на открытомъ воздухѣ. Ц. 1 р. 4) Сборникъ игръ, приложение къ журналу „Дѣтскій отдыхъ“ за 1894 г. — Въ „Сборникѣ игръ и полезныхъ занятій“ И. Я. Герда даются хорошіе совѣты и указанія, которыми учитель можетъ воспользоваться и при устройствѣ „школьнаго музея“ (§ 13). Въ концѣ книги особая глава отведена „гимнастическимъ упражненіямъ“.

Учитель: Когда ты (вы) *встаешь*?

Ученикъ: Я (мы) *встаю* утромъ.

Учитель: Когда ты (вы) *работаешь*?

Ученикъ: Я (мы) *работаю* днемъ.

Учитель: Когда ты *ложисься** спать?

Ученикъ: Я *ложусь* спать вечеромъ.

Учитель: Скажи, что ты дѣлаешь утромъ, днемъ, вечеромъ и ночью?

Ученикъ: Утромъ я *встаю*, днемъ *работаю*, вечеромъ *ложусь* спать и ночью *сплю*.

Учитель: Почему ты днемъ *работаешь*, а ночью *спишь*?

Ученикъ: Потому, что днемъ *свѣтитъ* солнце — *свѣтло**, а ночью *темно**.

Учитель: Когда мы *кушаемъ*?

Ученики: Мы *кушаемъ* утромъ, въ *полдень** и вечеромъ.

Учитель: Такъ, утромъ мы *кушаемъ* — *завтракаемъ**, въ полдень *обѣдаемъ** и вечеромъ *ужинаемъ*. Когда ты *завтракаешь*, *обѣдаешь* и *ужинаешь*?

Ученикъ: Я утромъ *завтракаю*, въ полдень *обѣдаю* и вечеромъ *ужинаю*.

Вопросы. Что ты дѣлаешь утромъ, днемъ, вечеромъ и ночью? Когда ты *завтракаешь*, *обѣдаешь* и *ужинаешь*?

Отвѣты. *Утромъ я встаю, днемъ работаю, вечеромъ ложусь спать и ночью сплю. Я завтракаю утромъ, обѣдаю въ полдень и ужинаю вечеромъ.*

§ 45. Урокъ 21: качества (цвѣта).

Бѣлый. Черный. Красный. Зеленый. Синій. Желтый. Цвѣтъ.
Уголь. Сахаръ. Снѣгъ.

Для ознакомленія учениковъ съ какимъ-нибудь цвѣтомъ показываются имъ нѣсколько совершенно одинаковыхъ предметовъ, различающихся только цвѣтомъ, напр. черный, бѣлый, красный, синій, желтый карандаши, шарики и т. п. (См. § 10.) Сахаръ, уголь, снѣгъ — предметы, извѣстные ученикамъ, и могутъ быть легко показаны.

Учитель (показывая листъ бѣлой бумаги): Что это?¹⁾

Ученики: Это бумага.

1) Для ознакомленія учениковъ съ названіями цвѣтовъ полезно имѣть въ школьномъ музеѣ тетрадь, состоящую изъ листовъ бумаги различнаго цвѣта. См. § 19, пунктъ 8.

Учитель (показывая такіе же листы черной, красной, зеленой, синей и желтой бумаги): Что это?

Ученики: Это бумага.

Учитель (указывая на листъ бумаги соответствующаго цвѣта): *Какая* эта бумага?

Ученики: Эта бумага *черная* (*красная, зеленая, синяя, желтая*).

Учитель: Покажи, гдѣ тутъ зеленая (синяя, бѣлая, желтая, черная) бумага.

Ученикъ: Зеленая (синяя, бѣлая и т. д.) бумага здѣсь.

Учитель (указ. на красную бумагу): Какой это *цвѣтъ*?

Ученики: Это красный цвѣтъ.

Учитель (указ. на листъ бумаги соответствующаго цвѣта): Какой это цвѣтъ?

Ученики: Это синій (зеленый, желтый) цвѣтъ.

Учитель: Эта бумага *какого цвѣта*?

Ученики: Эта бумага *краснаго* (чернаго, синяго) *цвѣта*.

Учитель: Покажи, гдѣ тутъ бумага желтаго цвѣта.

Ученикъ: Бумага желтаго цвѣта здѣсь.

Учитель: Какого цвѣта (какой) этотъ карандашъ? столъ? стулъ? доска? скамья? стѣна? полъ? потолокъ?

Ученики: Этотъ карандашъ (столъ, доска) чернаго цвѣта.

Учитель: Какого цвѣта мѣлъ? уголь? снѣгъ? трава? листья? сахаръ? молоко?

§ 46. Урокъ 22: качества (по отнош. къ величинѣ).

Большой. Маленькій. Длинный. Короткій. Высокій. Низкій. Широкий. Узкій. Толстый. Тонкій.

Учитель (держа въ рукахъ двѣ книги и указывая на большую): Что это?

Ученики: Это книга.

Учитель (указ. на меньшую книгу): Что это?

Ученики: Это книга.

Учитель: Какая эта книга и какая та?

Ученики: Эта книга *большая*, а та *маленькая*.

Точно такъ же сравниваются большія и маленькая дѣвочки (ученицы), большой и маленькій мальчики (ученики), большія и маленькая доски (шары, мячи, яблоки) и т. д.

Путемъ подобнаго сравненія длиннаго и короткаго карандашей, палокъ, линейекъ, скамеекъ и линій ученики знакомятся съ понятіями и названіями „длинный“, „короткій“.

Поставивъ на столъ рядомъ двѣ бутылки (два стакана или два кувшина) — одну высокую, другую низкую —, учитель знакомитъ дѣтей со словами „высокая“ и „низкая“. Ученики еще могутъ сравнивать два дома — высокій съ низкимъ, два дерева — высокое съ низкимъ и т. д.

Для ознакомленія учениковъ со словами „широкая“ и „узкая“ берутся двѣ линейки одинаковой длины, но различной ширины.

Сравнивая два карандаша (или двѣ палки) одинаковой длины, но различной толщины, ученики знакомятся со словами „толстый“ и „тонкій“.

§47. Урокъ 23: качества (по отношенію къ матеріалу).

*Деревянный. Желъзо — желъзный. Камень — каменный.
Мѣдь — мѣдный. Золото — золотой. Серебро — серебряный.
Бумажный. Деньги.*

Учитель (указывая на дерево или на кусокъ дерева): Что это?

Ученики: Это дерево.

Учитель (указ. на кусокъ желъза): Что это?

Ученики: Это *желъзо*.

Учитель (указ. на деревянную и желъзную палки или линейки):

Что это?

Ученики: Это палки (линейки).

Учитель: Какая эта палка и какая та?

Ученики: Эта палка *деревянная*, а та *желъзная*.

Учитель: Изъ чего сдѣланъ этотъ столъ?

Ученики: Этотъ столъ сдѣланъ изъ дерева.

Учитель: Значить, этотъ столъ какой?

Ученики: Этотъ столъ *деревянный*.

Учитель: А этотъ домъ (доска, скамья) какой?

Ученики: Этотъ домъ *деревянный*.

Учитель (показывая камень): Что это?

Ученики: Это *камень*.

Учитель (указ. на каменный домъ): Тотъ домъ какой?

Ученики: Тотъ домъ *каменный*.

Учитель (показывая мѣдныя, серебряныя, золотыя и бумажныя деньги):

Что это?

Ученики: Это *деньги*.

Учитель (указывая на различныя деньги): Какія эти деньги и какія тѣ?

Ученики: Эти деньги *бумажныя*, а тѣ *серебряныя*. Эти деньги *золотыя*, а тѣ *мѣдныя*.

§ 48. Урокъ 24: счетъ до 10.¹⁾

Учитель (отодвинувъ на классныхъ счетахъ одинъ шарикъ, указываетъ на него): Это *шарикъ**. Покажи, гдѣ тутъ шарикъ. Здѣсь *одинъ** шарикъ. *Сколько** здѣсь шариковъ?

Ученики: Тамъ одинъ шарикъ.

Учитель (отодвинувъ другой шарикъ, указываетъ на него): Сколько тутъ шариковъ?

Ученики: Тутъ одинъ шарикъ.

Учитель (привдвинувъ второй шарикъ къ первому): Сколько здѣсь шариковъ?

Ученики: Тамъ *два** шарика.

Учитель (отодвинувъ третій шарикъ): Сколько тутъ шариковъ?

Ученики: Тутъ одинъ шарикъ.

Учитель (указ. на прежніе два шарика): А сколько здѣсь шариковъ?

Ученики: Тамъ два шарика.

Учитель (привдвинувъ отдѣльный шарикъ къ прежнимъ двумъ шарикамъ): Сколько здѣсь шариковъ?

Ученики: Тамъ *три* шарика.

Подобнымъ образомъ, считая шарики, ученики знакомятся и съ названіями остальныхъ чиселъ до 10. Для достиженія бѣглости и сознательности въ счетѣ дѣти считаютъ различные предметы: столы, скамейки, карандаши, тетради, учениковъ и т. д. Для того, чтобы одновременно всѣ ученики принимали участіе въ счетѣ предметовъ, можно употреблять слѣдующіе, весьма оживляющіе дѣтей, приемы:

1. Одинъ изъ учениковъ на счетахъ отодвигаетъ по шарикъ, и всѣ ученики хоромъ считаютъ: одинъ шарикъ, два шарика, три шарика, четыре шарика и т. д.

2. Два ученика выходятъ на средину класса. Одинъ

¹⁾ Счетъ до 10 принадлежитъ къ числу тѣхъ элементарныхъ познаній, безъ которыхъ невозможно правильное обученіе. По программамъ народныхъ училищъ по ариметикѣ для прохожденія перваго десятка полагается цѣлый годъ. Уже это одно свидѣтельствуеетъ, съ какою трудностью даются дѣтямъ понятія о числахъ и дѣйствіяхъ надъ ними, если обученіе ведется даже на родномъ языкѣ. Нечего и говорить, что трудность эта еще болѣе увеличивается при обученіи инородцевъ на русскомъ языкѣ. Посвящая счету до 10 всего одну бесѣду, мы имѣли въ виду такихъ учениковъ, которые уже кое-какъ умѣютъ считать на родномъ языкѣ. Если ученики умѣютъ считать на родномъ языкѣ (т. е. имѣютъ готовые понятія о числахъ), то, чтобы научить ихъ считать по-русски, вполне достаточно 1—2 уроковъ.

изъ нихъ поднимаетъ руку, а другой вкладываетъ ему въ руку по карандашу, при чемъ всѣ ученики считаютъ: одинъ карандашъ, два карандаша, три карандаша и т. д.

3. Нѣсколько учениковъ, начиная съ первой скамейки, по одному встаютъ, и всѣ остальные ихъ считаютъ: одинъ ученикъ, два ученика, три ученика и т. д. Потомъ вставшіе ученики по одному садятся, и всѣ остальные ученики считаютъ сѣвшихъ учениковъ.

Этими самыми приемами можно пользоваться и для ознакомленія учениковъ съ порядковыми числительными. Здѣсь же они усваиваютъ и слова: „*прибавь (те)*“, „*стними (те)*“.

Дальнѣйшія упражненія въ счетѣ продѣлываются на урокахъ ариметики.

§ 49. Урокъ 25: повтореніе.

Липа. Лампа. Пила. Миса. Оси. Оса. Нарисовано. Пилать.

Ученики на этомъ урокѣ по рисункамъ въ „Родномъ Мирѣ“, §§ 1—5, во-первыхъ, повторяютъ раніше заученныя слова и фразы, и, во-вторыхъ, для достиженія цѣлей, указанныхъ нами въ § 8, заучиваютъ тѣ слова, изъ которыхъ они впослѣдствіи будутъ знакомиться со звуками и буквами.

Учитель (указ. на картинки въ „Родномъ Мирѣ“): Кто это?

Ученики: Это женщина (мама, мать).

Это мужчина (папа, отецъ).

Учитель: Что это? (Или: что здѣсь *нарисовано**?)

Ученики: Это *лапа*. Здѣсь нарисована лапа.

Учитель: Кто имѣетъ лапу?

Ученики: Лапу имѣетъ собака (кошка, медвѣдь).

Учитель: А что это?

Ученики: Это *лампа*.

Учитель: Покажи, гдѣ тутъ въ комнатѣ лампа.

Ученикъ: Лампа тамъ.

Учитель: Какое это дерево?

Ученики: Это дерево *липа*.

Учитель: Гдѣ растеть *липа*?

Ученики: *Липа* растеть въ лѣсу.

Учитель: А что тутъ нарисовано?

Ученики: Тутъ нарисована *пила*.

Учитель (показ. карт. въ § 31): Что дѣлають *пилою*?

Ученики: *Пилою пилать*.

- Учитель: Какъ называется это животное?
Ученики: Это животное называется лисою.
Учитель: Гдѣ живетъ лиса?
Ученики: Лиса живетъ въ лѣсу.
Учитель: Поэтому лиса какое животное?
Ученики: Лиса лѣсное животное.
Учитель: Что тутъ нарисовано?
Ученики: Тутъ нарисована *миса*.
Учитель: Что тутъ нарисовано?
Ученики: Тутъ нарисованы *оси*.
Учитель: Гдѣ ты видалъ оси?
Ученики: У телѣги. Телѣга имѣетъ оси.
Учитель: А что здѣсь нарисовано?
Ученики: Здѣсь нарисована *оса*.
Учитель: Когда и гдѣ вы видали осу?
Ученики: Лѣтомъ въ лѣсу.

§ 50. Урокъ 26: повтореніе.

*Сомъ. Ломъ. Слопъ. Сани. Усъ. Сума. Рама. Нора. Сарай.
Сито. Топоръ. Ракъ. (См. „Родной Миръ“, §§ 6—11).*

Урокъ этотъ преслѣдуетъ такія же цѣли и ведется точно такъ же, какъ и предыдущій.

§ 51. Урокъ 27: повтореніе.

*Колесо. Елка. Ленъ. Осель. Уда. Постель. Клинь. Конь. Пень.
Насосъ. Мостъ. Кость. (См. „Родн. Миръ“, §§ 12—16).*

Урокъ этотъ имѣетъ такую же цѣль и ведется точно такъ же, какъ и два предыдущихъ урока.

IX. Звуковыя упражненія.

§ 52. Урокъ 1: что мы слышимъ.

*Пльіе. Чтеніе. Ира. Громъ. Плачъ — плакать. Крикъ —
кричать. Церковь. Звукъ.*

- Учитель (указывая сначала на одно ухо, а потомъ на оба): Что это?
Ученики: Это ухо. Это уши.
Учитель: Что мы дѣлаемъ ушами?

Ученики: Ушами мы слышимъ (слушаемъ).

Учитель (указ. на карт. „играють“, „Р. М.“, § 29): Что тутъ дѣлають мужчины?

Ученики: *Играють.*

Учитель: Гдѣ ты слышалъ *игру** (когда играютъ)?

Ученикъ: Въ *церкви*¹⁾, дома.

Учитель: Чѣмъ мы слышимъ игру?

Ученики: Игру мы слышимъ ушами.

Учитель: А гдѣ вы слышали *пѣніе** (когда поють)?

Ученики: Дома, въ церкви, въ лѣсу.

Учитель: Чѣмъ мы слышимъ пѣніе?

Ученики: Пѣніе мы слышимъ ушами.

Учитель: Когда вы слышали *громъ**?

Ученики: Лѣтомъ.

Учитель: Чѣмъ вы слышите громъ?

Ученики: Громъ мы слышимъ ушами.

Учитель: Итакъ, что мы слышимъ ушами?

Ученики: Ушами мы слышимъ игру, пѣніе, громъ.

Учитель: Какъ называется все то, что мы слышимъ ушами?²⁾

Ученики: *Звукъ — звуками**.

Учитель: Чѣмъ мы слышимъ игру, пѣніе, громъ?

Ученики: Ушами.

Учитель: Поэтому, что такое игра, пѣніе, громъ?

Ученики: Звуки.

Учитель (ударяя концомъ карандаша о столъ): А это что?

Ученики: Это звукъ — звуки.

Учитель: Почему это звуки?

Ученики: Потому что это мы слышимъ ушами.

Учитель: Чѣмъ вы слышите *чтеніе**?

Ученики: Ушами.

Учитель: Значить, что мы слышимъ, когда читають?

Ученики: Звуки.

Учитель (указывая на картинку въ „Р. М.“, § 25): Кто это?

Ученики: Это дѣвочка.

Учитель: Что она дѣлаеть?

1) Такого отвѣта нужно ожидать отъ учениковъ, такъ какъ наши инородцы-христиане, большею частію, рим.-католическаго и ев.-лютеранскаго вѣроисповѣданій. Со словомъ „церковь“ ученики должны быть ознакомлены въ самомъ началѣ бесѣды по картинѣ въ „Родн. Мирѣ“, § 78.

2) Ученики къ этому времени уже прошли часть азбуки родного языка, а потому имѣютъ понятіе о звукахъ (см. § 15).

Ученики: Она *плачетъ*.

Учитель: Слышали ли вы, какъ плачутъ маленькія дѣти?

Ученики: Да.

Учитель: Какъ же плачутъ маленькія дѣти?

Ученики: Маленькія дѣти плачутъ такъ: у-а! у-а! у-а!

Учитель: Чѣмъ вы слышите *плачъ* дѣтей?

Ученики: Ушами.

Учитель: Значить, что такое: у-а! у-а! у-а?

Ученики: У-а! у-а! у-а! — звуки.

Учитель: А слышали ли вы, когда въ лѣсу *кричатъ**:
а-у! а-у! а-у?

Ученики: Да.

Учитель: Скажи, какъ кричатъ въ лѣсу.

Ученикъ: Въ лѣсу кричатъ такъ: а-у! а-у! а-у!

Учитель: Чѣмъ мы слышимъ *крикъ*: а-у! а-у?

Ученики: Ушами.

Учитель: Значить, что такое: а-у! а-у! а-у?

Ученики: Звуки.

Вопросы. Какъ называется все то, что мы слышимъ ушами? Чѣмъ мы слышимъ игру, пѣніе, чтеніе, плачъ, крикъ, громъ? Значить, что такое игра, пѣніе, чтеніе, плачъ, крикъ, громъ?

Отвѣты. *Все то, что мы слышимъ ушами, называется звуками. Игру, пѣніе, чтеніе, плачъ, крикъ, громъ мы слышимъ ушами. Значитъ, игра, пѣніе, чтеніе, плачъ, крикъ, громъ — звуки.*

§ 53. Урокъ 2: звуки а, у, с.

Медленно. Начало. Конецъ. Последний.

Учитель: Скажите, какъ кричатъ въ лѣсу.

Ученики: Въ лѣсу кричатъ такъ: а-у! а-у! а-у!

Учитель: Скажите *медленно**: аа-уу! аа-уу!

Ученики: аа-уу! аа-уу! аа-уу!

Учитель: Слушайте: ааа...! Такъ ли кричатъ въ лѣсу?

Ученики: Нѣтъ, не такъ.

Учитель: А какъ же кричатъ въ лѣсу?

Ученики: Въ лѣсу кричатъ: аа-уу!

Учитель: Какъ же я сказалъ?

Ученики: Вы сказали: аа!

Учитель: аа! Чѣмъ вы слышите „аа“?

Ученики: Ушами.

Учитель: Значить, что такое „аа“?

Ученики: „аа“ — звукъ.

Учитель: Почему „аа“ звукъ?

Ученики: Потому что „аа“ мы слышимъ ушами.

Учитель: Такъ, „аа“ — звукъ. Я сказалъ: „аа“; а ты какъ сказалъ?

Ученикъ: Я сказалъ: аа-уу!

Учитель: Я сказалъ: „аа“. Онъ сказалъ: „аа-уу“.

Что онъ прибавилъ къ „аа“?

Ученики: уу!

Учитель: Повтори медленно, что онъ прибавилъ.

Ученикъ: ууу!

Учитель: ууу! Чѣмъ ты слышишь „ууу“?

Ученикъ: Ушами.

Учитель: Значить, что такое „уу“?

Ученикъ: „уу“ — звукъ.

Учитель: Какой звукъ я сказалъ и какой звукъ ты прибавилъ?

Ученикъ: Вы сказали [звукъ „а“, а я прибавилъ звукъ „у“.

Учитель: Значить, сколько тутъ звуковъ: „аа-уу“?

Ученики: Два звука.

Учитель: аа-уу! Какой тутъ первый звукъ?

Ученики: Звукъ „а“.

Учитель: Какой второй звукъ?

Ученики: Звукъ „у“.

Учитель: аа-уу! Какой тутъ звукъ *въ началѣ*?

Ученики: Звукъ „а“.

Учитель: А какой звукъ *въ концѣ*?

Ученики: Звукъ „у“.

Учитель: Скажите медленно, какъ плачутъ маленькія дѣти?

Ученики: Маленькія дѣти плачутъ такъ: уу-аа! уу-аа!

Учитель: уу-аа! Какой тутъ первый звукъ?

Ученики: Звукъ „у“.

Учитель: Какой второй звукъ?

Ученики: Звукъ „а“.

Учитель: уу-аа! Сколько тутъ звуковъ?

Ученики: Два звука: „у“, „а“.

Учитель: уу-аа! Какой тутъ звукъ *въ началѣ*?

Ученики: Звукъ „у“.

Учитель: А какой звукъ *въ концѣ*?

Ученики: Звукъ „а“.

Учитель (указ. въ „Р. М.“ на рис. „усь“, § 8): Что это?

Ученики: Это усь.

Учитель: Скажите медленно: „уу-ссь“.

Ученики: уу-ссь.

Учитель: уу-ссь! Какой тутъ первый звукъ?

Ученики: Звукъ „у“.

Учитель: уу-ссь! Какой тутъ второй звукъ?

Ученики: Звукъ „ссь“.

Учитель: уу-ссь! Сколько тутъ звуковъ?

Ученики: Два звука: „уу“, „ссь“.

Учитель: уу-ссь! Какой тутъ звукъ въ началѣ?

Ученики: Звукъ „у“.

Учитель: А какой звукъ въ концѣ?

Ученики: Звукъ „ссь“.

Учитель: уу-ссь! Какой тутъ первый звукъ и какой *послѣдній** звукъ?

Ученики: уу-ссь! Тутъ первый звукъ „у“, а послѣдній звукъ „ссь“.

§ 54. Урокъ 3: звуки о, и, м, л.

Учитель (указывая на рис. „о“, „ось“ въ „Р. М.“, § 16): Что это?

Ученики: Это ось.

Учитель: Скажите медленно: уу-ссь! оо-ссь!

Ученики: уу-ссь! оо-ссь!

Учитель: „усь“ — какой тутъ первый звукъ и какой послѣдній звукъ?

Ученики: Первый звукъ уу, послѣдній звукъ ссь.

Учитель: Скажите медленно: оо-ссь?

Ученики: оо-ссь!

Учитель: Какой тутъ послѣдній звукъ: оо-ссь?

Ученики: Звукъ ссь.

Учитель: „оо-ссь“ — какой тутъ первый звукъ?

Ученики: Звукъ о.

Учитель: Скажи(те) медленно звукъ о! Скажи(те) медленно звукъ ссь! Сколько тутъ звуковъ: оо-ссь?

Ученики: Два звука: о, с.

Учитель (указ. на рис. „оса“ въ „Р. М.“, § 5): Кто это?

Ученики: Это оса.

Учитель: Скажи медленно: оо-ссь-аа!

Ученикъ: оо-сс-аа.

Учитель: „оо-сс-аа“ — какой тутъ первый звукъ?

Ученики: Звукъ о.

Учитель: Какой тутъ второй звукъ: оо-сс-аа?

Ученики: Звукъ с.

Учитель: Какой тутъ третій (последній) звукъ: оо-сс-аа?

Ученики: Звукъ а.

Учитель: Сколько тутъ звуковъ: оо-сс-аа?

Ученики: Три звука: о, с, а.

Учитель: „оо-сс-аа“ — какой тутъ первый звукъ? (о).

Какой последній звукъ? (а). Какой тутъ звукъ въ началѣ? (о).

Какой звукъ въ концѣ? (а). Какой звукъ въ срединѣ*? (с). (Указ.

на рис. „оси“ въ „Р. М.“, § 5) Что это? (Оси). Скажи(те) медленно: оо-сс-ии.

Ученики: оо-сс-ии.

Учитель: „со-сс-ии“ — какой тутъ первый звукъ?

Какой второй? Какой третій? Скажи(те) медленно звукъ *ии!*

„Оо-сс-ии“ — какой тутъ звукъ въ началѣ? Какой въ концѣ?

Какой въ срединѣ? (Указывая на рис. „сомъ“, „Р. М.“, § 6.) Кто это?

Ученики: Это сомъ.

Учитель: Скажите медленно: сс-оо-ммъ.

Ученики: сс-оо-ммъ.

Учитель: „сс-оо-ммъ“ — какой тутъ первый звукъ?

Какой второй? Какой третій (последній)? Скажи(те) медленно

звукъ *мм!* (Указ. на рис. „ломъ“, „Р. М.“, § 6.) Что это?

Ученики: Это ломъ.

Учитель: Скажите медленно: лл-оо-ммъ.

Ученики: лл-оо-ммъ.

Учитель: „лл-оо-ммъ“ — какой тутъ первый звукъ?

Какой второй? Какой третій? Скажи(те) медленно звукъ *лл!*

§ 55. Урокъ 4: звуки к, р, п.

Учитель (указ. на рис. „лукъ“, „Р. М.“, § 38): Что это?

Ученики: Это *лукъ*.

Учитель: Скажите медленно: лл-уу-ккъ.

Ученики: лл-уу-ккъ.

Учитель: „лл-уу-ккъ“ — какой тутъ первый звукъ?

Какой второй? Какой третій? Скажи(те) медленно звукъ *кк!*

(Указ. на рис. „ракъ“, „Р. М.“, § 11.) Кто это?

Ученики: Это *ракъ*.

Учитель: „рр-аа-ккъ“ — какой тутъ первый звукъ?

Какой второй? Какой третій? Скажи(те) медленно звукъ *рр!*

Скажи(те) медленно: сс-уу-пш! Какой тут первый звук? Второй? Третий? Скажи(те) медленно звук *ш*!

Какие тут звуки: усь? ось? оси? оса? коса? роса? липа? лиса? миса? мила? пила? ракъ? раки? руки? руба? рама? мама? папа? лапа? лампа?

Х. Обучение грамотѣ.

§ 56. Урокъ 1: буквы а, м, п.

Учитель: Какие вы *знаете** звуки?

Ученики: Звуки: а, у, и, о, с, л, м, к, р, п.

Учитель: Чѣмъ ты слышишь звуки?

Ученикъ: Звуки я слышу ушами.

Учитель: А чѣмъ ты видишь *картинки*?

Ученикъ: Картинки я вижу глазами.

Учитель: Мы можемъ и звуки *изобразить** знаками.

Этотъ знакъ (пишетъ букву а) изображаетъ звукъ а, а этотъ знакъ (пишетъ букву м) изображаетъ звукъ м. Какой звукъ изображаетъ этотъ знакъ (а), и какой звукъ изображаетъ тотъ знакъ (м)?

Ученики: Этотъ знакъ изображаетъ звукъ а, а тотъ — звукъ м.

Учитель: Эти знаки (или: знаки звуковъ) называются *буквами*. Гдѣ тутъ буква а? А гдѣ буква м? Покажи, гдѣ тутъ буква а. Смотрите, какъ пишется буква а (пишетъ на классной доскѣ крупную букву а). Напишите а.

Ученики пишутъ букву а¹⁾

Учитель: Смотрите, какъ пишется буква м (пишетъ на классной доскѣ крупную букву м). Напишите букву м.

Ученики пишутъ букву м.

Учитель: Какие звуки въ словѣ „мама“?

Ученики: Звуки: м, а, м, а.

Учитель: Напиши знакъ перваго звука — букву м. Напиши знакъ втораго звука. Напиши знакъ третьяго звука. Напиши знакъ четвертаго звука.

¹⁾ Элементы буквъ уже извѣстны ученикамъ (см. §§ 7, 15—16). Поэтому нужно только показать имъ, изъ какихъ частей состоитъ та или другая буква, и они безъ большого труда напишутъ ее. Элементы буквъ помѣщены въ „Родномъ Мирѣ“ на стр. 5—6 и въ нашихъ „Русскихъ Пропискахъ“. (Стр. 32. Цѣна 6 коп.) Тамъ же въ генетическомъ порядкѣ показано, какъ изъ элементовъ образуются буквы. Впрочемъ, если при обученіи русскому и родному языкамъ занятія будутъ распределены такъ, какъ мы совѣтовали въ §§ 15—16, то ученики къ этому времени изъ занятій по родному языку окажутся знакомыми уже почти со всѣми русскими письменными буквами, которыя весьма сходны съ печатными.

Ученикъ пишетъ рядомъ буквы таѣъ, что получается слово *мама*.

Учитель: Читай, что онъ (ты) написалъ. (Въ случаѣ надобности предлагаются наводящіе вопросы: Какой звукъ изображаетъ первая буква? Какой вторая? Какой третья? Какой четвертая? Значить, какое слово тутъ написано?).

Ученикъ читаетъ: *мама*.

Учитель: Напиши(те) букву *м*. Напиши(те) букву *а*. Напиши(те) слово „*мама*“.

Ученики нѣсколько разъ пишутъ буквы — *м*, *а* и называютъ ихъ звуки. Точно также они нѣсколько разъ пишутъ и читаютъ слово „*мама*“.

Учитель: Вотъ этотъ знакъ (пишетъ букву *н*) изображаетъ звукъ *н*. Это буква *н*. Смотрите, какъ пишется буква *н* (пишетъ на классной доскѣ крупную букву *н* и показываетъ, изъ какихъ частей она состоитъ). Напиши(те) букву *н*.

Ученики нѣсколько разъ пишутъ букву *н*.

Учитель: Какіе звуки въ словѣ „*папа*“?

Ученики: Звуки: *п*, *а*, *п*, *а*.

Учитель: Напиши слово „*папа*“. (Въ случаѣ надобности предлагаются наводящіе вопросы: „*Папа*“ — какой тутъ первый звукъ? *п*. Значить, какую нужно писать первую букву? *п*. Напиши букву *п*. Какой второй звукъ въ словѣ „*папа*“? *а*. Значить, какую нужно писать вторую букву? *а*. Напиши букву *а*, и т. д.).

Ученики нѣсколько разъ пишутъ и читаютъ слова: „*папа*“, „*мама*“.

Учитель (выѣшываетъ на классной доскѣ крупныя печатныя буквы — *м*, *а*, *н*, или показываетъ ихъ въ „Родномъ Мирѣ“, стр. 93): Эти буквы мы писали, это *письменныя** буквы, а это *печатныя** буквы. Это **М**; это **А**; это **Н**. Покажи печатную букву **М** (**П**, **А**). Покажи письменную букву *а* (*м*, *н*). Напиши буквы: *м*, *а*. Напиши слово „*мама*“. Прочитай, что онъ написалъ. Покажи печатныя буквы: **М**, **А**. (Составивъ изъ печатныхъ буквъ слово „*мама*“.) Прочитай это слово! (Если ученики затрудняются прочитать печатное слово „*мама*“, то имъ предлагаются тѣ же вспомогательные вопросы, которые были указаны раньше при чтеніи писанныхъ словъ: *мама*, *папа*.)

Ученики читаютъ: **МАМА**.

Учитель: Напиши буквы: *п*, *а*. Напиши слово „*папа*“. Прочитай(те), что онъ написалъ. Покажи, гдѣ тутъ печатныя буквы: **П**, **А**. (Составивъ изъ печатныхъ буквъ слово „*папа*“.) Прочитай это слово.

Ученики читаютъ слова: „**ПАПА**“, „**МАМА**“.

Послѣ этого ученики достаютъ „Родной Мирѣ“ и читаютъ письменныя и печатныя слова: „*мама*“, „*папа*“. Въ концѣ урока

дѣтямъ раздаются листы газеты или какой-нибудь ненужной книги съ крупнымъ шрифтомъ, гдѣ они отыскиваютъ и обозначаютъ буквы: **А**, **М**, **П**. Ученики могутъ обозначать, напр., букву **А** черточкою снизу, букву **М** — сверху, букву **П** — сбоку, или букву **А** — черточкою, **М** — кружкомъ, **П** — крестикомъ и т. д.

Примѣчаніе 1. Слова „мама“ и „папа“ избраны нами для 1-го урока по слѣд. соображеніямъ: 1) эти слова въ большей части европейскихъ языковъ по звуковому составу, и отчасти по буквенному изображенію, почти одинаковы; 2) каждое изъ этихъ словъ состоитъ только изъ двухъ различныхъ звуковъ, такъ что ученики, зная три буквы — *м*, *а*, *п* — могутъ читать и писать два слова: „мама“ и „папа“; 3) во всѣхъ остальныхъ словахъ (за исключеніемъ нѣкоторыхъ предлоговъ, союзовъ и междометій), состоящихъ только изъ двухъ различныхъ звуковъ, пишется на концѣ *ъ* или *ь*; 4) всѣ три буквы — *м*, *а*, *п* — входятъ и въ латинскій алфавитъ, употребляемый при письмѣ во многихъ инородческихъ языкахъ.

Примѣчаніе 2. Въ концѣ „Родного Міра“ ч. I. помѣщены крупныя *разрѣзныя буквы* печатнаго шрифта. Онѣ предназначены, съ одной стороны, для того, чтобы учащіеся могли ясно и отчетливо усвоить формы печатныхъ буквъ, и, съ другой стороны, для того, чтобы по нимъ упражняться въ составленіи и разложеніи словъ. Для этой цѣли ученики наклеиваютъ листъ съ подвижною азбукою на картонъ и потомъ разрѣзываютъ его на буквы. Весьма полезно, чтобы въ школѣ, помимо нашей разрѣзной азбуки, было 3—4 полныхъ печатныхъ и письменныхъ алфавита еще болѣе крупныхъ подвижныхъ буквъ. Такія буквы можно получить въ любой книжной лавкѣ за 5—10 коп. за алфавитъ.

Для выставки подвижныхъ буквъ на классной доскѣ употребляется особая *планка*. Въ простѣйшемъ видѣ она представляетъ обыкновенную, широкую деревянную линейку съ продольною дощечкою или желобкомъ внизу и съ крючкомъ на каждомъ концѣ для вывѣшиванія ея на классной доскѣ. Удобнѣе всего имѣть планку длиною съ ширину классной доски, на краяхъ которой вбивается по гвоздику для вѣшанія на нихъ планки. Нижняя часть планки должна быть нѣсколько толще верхней, чтобы поставленные на дощечку или въ желобокъ буквы имѣли небольшой наклонъ. Подобная планка можетъ быть изготовлена любымъ деревенскимъ столяромъ, и даже са-

мимъ учителемъ или учениками при помощи самыхъ простыхъ инструментовъ. Если планка достаточной длины, то ученики могутъ составлять изъ подвижныхъ буквъ не только отдѣльные слова, но и цѣлыя предложенія. Этимъ самымъ путемъ дѣтямъ наглядно можетъ быть показано при звуковой диктовкѣ разложеніе предложеній на слова и словъ на слоги, звуки и буквы.

§ 57. Урокъ 2: буква л.

Учитель: Напишите букву *а*; букву *п*; букву *м*. Напишите слово „мама“; слово „пана“. (Указывая на рис. „лапа“ и „лампа“.) Что тутъ нарисовано?

Ученики: Тутъ нарисована лапа. Тутъ нарисована лампа.

Учитель: Какіе звуки вы слышите въ словѣ „лапа“?

Ученики: Звуки: л, а, п, а.

Учитель: Значить, какія буквы нужно писать, чтобы вышло слово „лапа“?

Ученики: Буквы: л, а, п, а.

Учитель (пишетъ букву *л* и показываетъ, изъ какихъ частей она состоитъ и какъ она пишется): Это буква *л*. Напиши(те) букву *л*.

Ученики нѣсколько разъ пишутъ букву *л*.

Учитель: Напишите слово „лапа“; слово „пана“; слово „мама“. Прочитайте это слово!

Ученики нѣсколько разъ пишутъ и читаютъ слова: лапа, пана, мама.

Учитель: Какіе звуки въ словѣ „лампа“?

Ученики: Звуки: л, а, м, п, а.

Учитель: Значить, какія буквы нужно писать, чтобы вышло слово „лампа“?

Ученики: Буквы: л, а, м, п, а.

Учитель: Напишите слово „лампа“. Напишите здѣсь слово „мала“.

Ученики пишутъ слово „лампа“ и рядомъ слово „мала“.

Учитель: Прочитайте это.

Ученики читаютъ: лампа мала

Учитель: Напишите „лапа“. Напишите „мала“.

Ученики пишутъ: „лапа мала“.

Учитель: Напишите „лапа мала“. Напишите „лампа мала“. Прочитайте, что тутъ написано.

Ученики пишутъ и читаютъ: „лапа мала“; „лампа мала“.

Учитель (вывѣсивъ на классной доскѣ печатную букву *л*): Это печатная буква **Л**. (Составивъ изъ печатныхъ буквъ слово „лапа“.) Прочитайте это.

Ученики читають: **Лапа.**

Послѣ того ученики сами составляютъ изъ печатныхъ буквъ слѣдующія слова и фразы и читають ихъ: **мама, папа, лапа, лампа, мала; лапа мала; лампа мала.**

Ознакомившись съ письменною и печатною буквою **Л**, ученики читають слова и предложенія по „Родному Міру“. Потомъ они все прочитанное списываютъ въ своихъ тетрадяхъ. Въ помѣщенныхъ въ „Родномъ Мірѣ“ задачахъ, напр.: **Л-П-а-а...?**, указывается на звуки, изъ которыхъ ученики должны составить какое-нибудь слово и потомъ написать его.

Въ концѣ урока ученикамъ раздаются печатные листы, гдѣ они отыскиваютъ и отмѣчаютъ новую букву.

§ 58. Урокъ 3: буква и.

Съ буквою *и* ученики знакомятся точно такъ же, какъ и съ буквою *л* на предыдущемъ урокѣ.

Ознакомившись съ пятью буквами: *а, и, л, н, м*, ученики читають на этомъ урокѣ 14 различныхъ словъ, которыя расположены въ такомъ порядкѣ, что каждое слѣдующее слово отличается отъ предыдущаго лишь одною буквою, напр.: *лапа, мпа, мла* и т. д. Та же постепенность соблюдается и при чтеніи предложеній.

Совѣтуемъ учителямъ уже въ самомъ началѣ обученія грамотѣ обращать серьезное вниманіе на звуковую диктовку (§§ 23—24).

§ 59. Урокъ 4: буква с.

На этомъ урокѣ ученики постепенно переходятъ къ чтенію и письму легкихъ трехсложныхъ словъ, въ которыхъ не встрѣчается стеченія согласныхъ звуковъ, напр.: *пишла, писала*.

§ 60. Урокъ 5: буква о.

Нужно полагать, что на этомъ урокѣ ученики безъ помощи учителя сами прочтутъ по „Родному Міру“ слова „*оси*“ и „*оса*“ и изъ нихъ ознакомятся съ буквою *о*. Свое предположеніе мы основываемъ на слѣдующихъ соображеніяхъ: 1) на предыдущихъ урокахъ ученики видѣли, что подъ рисунками написаны и напечатаны ихъ названія; 2) названія рисунковъ и всѣ звуки и буквы, входящія въ составъ этихъ названій,

за исключеніемъ буквы *о*, ученикамъ уже знакомы; 3) изъ упражненій на прежнихъ урокахъ ученики знаютъ, что для изображенія словъ „*оси*“ и „*оса*“ нужно въ началѣ писать букву *о*. Умѣя прочитатъ послѣднія части этихъ словъ („*си*“, „*са*“), они убѣждаются въ вѣрности своего предположенія, что подѣ рисунками написаны и напечатаны слова „*оси*“ и „*оса*“, и что первая буква означаетъ звукъ *о*.

Точно также и на слѣдующихъ урокахъ нужно представлять дѣтямъ полную свободу пользоваться тѣмъ способомъ самообученія, о которомъ мы говорили въ § 8. Учитель никогда не долженъ забывать, что всякое открытіе, сдѣланное самими учениками, гораздо лучше подсказываній и объясненій.

Съ 5-го урока дѣти начинаютъ читать такія слова, въ которыхъ встрѣчается стеченіе согласныхъ звуковъ. На этомъ урокѣ дѣти знакомятся и съ **прописными** буквами **М, С, Л**. Такъ какъ указанныя прописныя буквы отличаются отъ соотвѣтствующихъ имъ строчныхъ буквъ только своею величиною, то чтеніе и писаніе ихъ не можетъ представлять для дѣтей большого затрудненія. Относительно употребленія прописныхъ буквъ учащимся сообщается лишь то, что онѣ пишутся въ началѣ всякаго письма и въ началѣ слова, которое слѣдуетъ послѣ точки.

Отвѣты на задачи: осн, оса; сало; липа, пила; лиса, сила; миса, сами; мама, мала; миса, мила; липа, лиса, лила.

§ 61. Урокъ 6: твердый знакъ (ъ).

Здѣсь обращается вниманіе дѣтей на то, что нѣкоторые звуки произносятся **легко**, а другіе нѣсколько **труднѣе**. Потомъ при чтеніи по „Родному Міру“ имъ сообщается, что если въ словѣ послѣдній звукъ трудный, то въ концѣ такого слова пишется знакъ **ъ**.

§ 62. Уроки 7—13: буквы **и, у, р, т, к, е (ё), в**.

Урокъ 7. *Отвѣты на задачи:* носъ, сонъ; пила, пилъ, пили (пило); лила, лилъ, лили (лило); онъ, она, оно, они; сомъ, ломъ.

При чтеніи послѣднихъ предложеній ученикамъ сообщается, что имена людей тоже пишутся съ прописной буквы.

Урокъ 8. *Отвѣты на задачи:* самъ, сама, сами (саму); миль, лилъ, пилъ, Ниль; умъ; усъ; супъ; сума.

Урокъ 9. *Отвѣты на задачи:* пиръ, паръ; поль, палъ, пилъ; сомъ, сонъ, соръ; сама, мама, рама; папа, пала, пара.

Урокъ 11. Для объясненія задаваемой дѣтямъ письменной работы ведется слѣдующая бесѣда: Учитель (показывая карандашъ или шарикъ): Что это? Ученики: Это карандашъ. Это шарикъ. Учитель (показ. нѣсколько карандашей или шариковъ): А что это? Ученики: Это карандаши. Это шарики. Учитель (показ. книгу, палку, вилку, линейку и т. д.): Что это? Ученики: Это книга. Это палка. Это вилка и т. д. Учитель (показ. нѣсколько книгъ, палокъ, вилокъ и т. д.): А что это? Ученики: Это книги. Это палки. Это вилки и т. д.

Эта бесѣда имѣетъ цѣлью изъ наглядно-практическихъ упражненій уяснить дѣтямъ, что когда „ОДИНЪ“ предметъ, то говорятъ: карандашъ, шарикъ, книга, палка, вилка, линейка и т. д., а когда „МНОГО“ предметовъ, то говорятъ и пишутъ: карандаши, шарики, книги, палки, вилки, линейки и т. д.

§ 63. Урокъ 14: буква д.

Уже раньше дѣти замѣчали, что нѣкоторые звуки произносятся легко, а другіе нѣсколько труднѣе, и, сообразно этому, раздѣливъ ихъ на *легкіе* и *трудные* звуки (§ 61, ур. 6), составили понятіе о гласныхъ и согласныхъ звукахъ. На этомъ урокѣ, знакомясь съ буквою *д* путемъ чтенія словъ съ буквами *т* и *д*, встрѣчающимися въ началѣ, срединѣ и концѣ словъ, дѣти впервые наталкиваются на такъ называемые *сомнительные* согласные звуки. Такъ какъ дѣти уже знакомы съ безголоснымъ звукомъ *т* (см. ур. 10), то, сравнивая значеніе и звуковой составъ каждой пары словъ: *та* — *да*, *то* — *до*, *тамъ* — *дамъ*, они ознакамливаются съ соотвѣтствующимъ ему голосовымъ звукомъ *д* и научаются отличать его отъ имъ уже хорошо знакомаго звука *т*. Потомъ, читая дальнѣйшіе примѣры (*тоска* — *доска*, *прутъ* — *прудь*), ученики узнаютъ, что трудный звукъ (*д* или *т*) слышится ясно только тогда, когда послѣ него слѣдуетъ легкій звукъ. Пользуясь этимъ, учитель изъ разбора примѣровъ практически объясняетъ, что для того, чтобы при письмѣ опредѣлить **неясный** трудный звукъ (*т* или *д*), нужно какъ-нибудь измѣнить слово такъ, чтобы послѣ этого звука стоялъ легкій звукъ, напр.: *прутъ* — *прута* — *пруту* — *прутомъ*, *прудь* — *пруда* — *пруду* — *прудомъ* — *пруды*.

При обученіи грамотѣ по „Родному Міру“ ученики знакомятся съ голосовыми звуками (*д, б, г, з, ж*) лишь послѣ того, какъ они уже хорошо освоились съ соотвѣтствующими безголосными звуками (*т, н, к, с, ш*). Съ этою цѣлью въ „Родномъ Мірѣ“ весь учебный матеріалъ распредѣленъ такъ, чтобы между ознакомленіемъ съ какимъ-нибудь безголоснымъ и соотвѣтствующимъ ему голосовымъ звукомъ прошло не менѣе 3—4 уроковъ, такъ какъ только хорошо освоившись съ безголосными звуками, дѣти путемъ сравненія легко ознакамливается съ голосовыми звуками и научаются отличать одни звуки отъ другихъ. Если ученикъ хорошо ознакомился, напр., со звуками *т, н, к*, то ему нетрудно будетъ ознакомиться со звуками *д, б, г*: сравнивая слова *тамъ — дамъ, пала — баба, ность — гость*, онъ легко научается отличать звуки *д* отъ *т*, *б* отъ *н*, *г* отъ *к*, и такимъ образомъ идетъ отъ извѣстнаго къ неизвѣстному.

Въ нѣкоторыхъ языкахъ, напр. эстскомъ, совсѣмъ нѣтъ шипящихъ, а голосовые звуки встрѣчаются только въ срединѣ и въ концѣ словъ, но никогда не встрѣчаются въ началѣ словъ. Поэтому учениковъ-эстовъ слѣдуетъ знакомить съ этими звуками прежде всего изъ такихъ словъ, гдѣ они слышны въ срединѣ или въ концѣ словъ. Сообразно свойствамъ различныхъ языковъ, для ознакомленія учениковъ съ каждымъ голосовымъ или шипящимъ звукомъ въ „Родномъ Мірѣ“, начиная съ 17 урока, помѣщено по шести рисунковъ, въ названіяхъ которыхъ новый звукъ встрѣчается въ началѣ, срединѣ или концѣ.

Мы уже раньше въ §§ 6 и 30 указали, что постоянное заучиваніе и чтеніе безсвязныхъ словъ и предложеній не только не приноситъ желаемой пользы учащимся, но и дѣйствуетъ на нихъ притупляющимъ образомъ. Конечно, въ первое время, когда у дѣтей запасъ знакомыхъ буквъ еще слишкомъ ничтоженъ, невозможно давать имъ статей для чтенія. Но чѣмъ скорѣе они перейдутъ къ чтенію статей, тѣмъ успѣшнѣе пойдетъ дѣло обученія.

При обученіи грамотѣ по „Родному Міру“ ученики начинаютъ читать связныя статейки съ 44 урока, ознакомившись всего лишь съ 15 буквами и твердымъ знакомъ (ъ). При чтеніи статьи обращается вниманіе не только на уясненіе смысла отдѣльныхъ словъ и предложеній, но и на пониманіе цѣлаго разсказа. Для иллюстраціи содержанія статей мы къ большинству изъ нихъ помѣстили спеціально для этой цѣли

изготовленные картинки. О томъ, какъ вести чтение статей, см. главу XI.

Отвѣты на задачи: тоска, доска; томъ, домъ; пруть, прудъ; плотъ, плодъ.

§ 64. Урокъ 15: бесѣда о посудѣ.

Наглядно ознакомившись съ названіями различной посуды, ученики изъ бесѣды съ учителемъ учатся классифицировать предметы. Въ инородческихъ школахъ весьма важно приучить дѣтей вѣрно и сознательно относить *видовыя* понятія къ *родовымъ* и разлагать родовыя понятія на видовыя. Подобнаго рода упражненія служатъ прекраснымъ средствомъ не только для повторенія, но и для объясненія смысла и значенія новыхъ словъ (§§ 11 и 19, пункты 1 и 3). Эти упражненія даютъ обильный матеріалъ и для самыхъ разнообразныхъ письменныхъ работъ.

Для нагляднаго объясненія содержанія *видовыхъ* (напр.: графинъ, стаканъ, тарелка; столъ, стулъ, диванъ; сапоги, башмаки, калоши) и *родовыхъ* (напр.: посуда, мебель, обувь, платье, бѣлье) понятій въ „Родномъ Мирѣ“ помѣщены соотвѣтствующія иллюстраціи. Самый путь или способъ объясненія этихъ понятій и ихъ названій также указанъ тамъ же въ „Родномъ Мирѣ“.

§ 65. Урокъ 16: мягкій знакъ (ь).

Съ употребленіемъ твердаго знака дѣти уже знакомы: они знаютъ, что послѣ *м, л, н, д, т, в, с, п, м, р, к* въ концѣ словъ пишется знакъ *ь*, который не обозначаетъ никакого звука. Сравнивая слова: *столъ* — *столъ*, *вонъ* — *вонъ*, *кладъ* — *кладъ*, *пустъ* — *пустъ*, *кровъ* — *кровъ*, *носъ* — *осъ* и т. д., дѣти замѣчаютъ, что *л, н, д, т, в* и т. д. могутъ произноситься *твердо* и *мягко*. Пользуясь этимъ, учитель обращаетъ вниманіе дѣтей на то, что при письмѣ такая твердость въ произношеніи обозначается черезъ *ъ* и мягкость черезъ *ь*.

На 16 урокѣ нужно по картинкамъ ознакомить дѣтей съ тѣми словами, изъ которыхъ они на послѣдующихъ урокахъ (съ 17—20) будутъ выдѣлять новые звуки и буквы. О цѣли и способѣ веденія этихъ занятій см. §§ 49—51.

Отвѣты на задачи: *кровъ, кровъ; вонъ, вонъ; колъ, колъ; кладъ, кладъ; пустъ, пустъ.*

§ 66. Урокъ 17: буква б.

Особенное вниманіе обращается на сравненіе голосового звука б съ безголоснымъ п.

Отвѣты на задачи: палъ, балъ; пить, бить; пока, бока; потъ, ботъ.

§ 67. Урокъ 18: повторительная бесѣда о мебели и обуви. (См. §§ 26 и 29).

Послѣ повторительной бесѣды о мебели и обуви дѣти по картинкамъ заучиваютъ тѣ слова, изъ которыхъ они на 21—23 урокахъ будутъ выдѣлять новые звуки и буквы. (См. §§ 49—51).

§ 68. Уроки 19—23: г, ш, ѣ, й, ч.

Урокъ 19. *Отвѣты на задачи:* игра, игра; лубъ, лугъ; корка, горка; кустъ, густъ.

Урокъ 20. На этомъ урокѣ ученики впервые знакомятся съ шипящимъ звукомъ — ш. Въ тѣхъ школахъ, гдѣ учатся такія инородческія дѣти, на родномъ языкѣ которыхъ не имѣется шипящихъ звуковъ (ш, ж, ч, щ), произношеніе этихъ звуковъ дается учащимся съ большою трудностью.

Урокъ 21. Буквы е и ѣ означаютъ одинъ и тотъ же звукъ: въ ихъ произношеніи нѣтъ ни малѣйшей разницы. Вотъ все, что должны знать дѣти относительно буквъ е и ѣ на этой ступени обученія.

Содержаніе статьи „Лѣто“ ученики могутъ рассказать съ слѣдующими измѣненіями:

1) *Замѣною множественнаго числа единственнымъ:* „Пришло лѣто. Стало тепло. Дитя (мальчикъ, дѣвочка) больше не сидѣло (ъ, а) въ комнатѣ. Оно (ъ, а) играло (ъ, а) и бѣгало (ъ, а) въ саду и на дворѣ. Мама и папа работали въ полѣ, саду и огородѣ. Иногда дитя (мальчикъ, дѣвочка) помогало (ъ, а) имъ работать.“

2) *Замѣною 3-го лица 1-мъ лицомъ:* „Пришло лѣто. Стало тепло. Мы больше не сидѣли въ комнатѣ. Мы играли и бѣгали въ саду и на дворѣ. Мама и папа работали въ полѣ и т. д.“

3) *Замѣною 3-го лица множественнаго числа 1-мъ лицомъ единственнаго числа:* „Пришло лѣто. Стало тепло. Я больше не сидѣлъ (а) въ комнатѣ. Я игралъ (а) и бѣгалъ (а) въ саду и т. д.“

4) *Замѣною прошедшаго времени настоящимъ:* „Уже наступаетъ (приходить) лѣто. Становится тепло. Дѣти (дѣтя, мальчикъ, дѣвочка; мы; я; ты) больше не сидятъ (не сидить; не сидимъ; не сижу; не сидишь) въ комнатѣ. Они (оно, оны, она; мы; я, ты) играютъ (играетъ; играемъ; играю; играешь) и бѣгаютъ (бѣгаетъ; бѣгаемъ; бѣгаю; бѣгаешь) въ саду и на дворѣ. Отецъ и мать работаютъ въ полѣ, саду и огородѣ. Иногда дѣти (дѣтя, мальчикъ, дѣвочка; мы; я; ты) помогаютъ (помогаютъ; помогаемъ; помогаю; помогаешь) имъ работать.“

5) *Замѣною прошедшаго времени будущимъ:* „Наступитъ (придетъ) лѣто. Станетъ тепло. Дѣти (дѣтя, мальчикъ, дѣвочка; мы; я; ты; вы) больше не будутъ (не будетъ; не будемъ; не буду; не будешь; не будете) сидѣть въ комнатѣ и т. д.“

6) *Замѣною слова „лѣто“ словомъ „зима“:* „Пришла (наступила, наступаетъ, наступитъ) зима. Стало (становится, станетъ) холодно. Дѣти (дѣтя, мальчикъ, дѣвочка; мы; я; ты; вы) больше не играли и не бѣгали въ саду и на дворѣ. Они сидѣли (жили) въ комнатѣ (въ избѣ) и учились читать и писать. Отецъ и мать (папа и мама, родители) помогали имъ учиться.“

Статью „**Миша**“ ученики могутъ передавать въ слѣдующихъ видахъ:

1) *Отъ имени Миши:* „Я пошелъ къ бабушкѣ (къ дѣдушкѣ). Бабушка подарила мнѣ три груши. Я съѣлъ одну грушу самъ, а двѣ принесъ и отдалъ сестрѣ Машѣ.“

2) *Отъ имени Маши:* „Мой братъ Миша пошелъ къ бабушкѣ. Бабушка подарила ему три груши. Миша съѣлъ одну грушу самъ, а двѣ принесъ и отдалъ мнѣ.“

3) *Какъ будто Маши пошла къ дѣдушкѣ:* „Маши пошла къ дѣдушкѣ. Дѣдушка подарилъ ей три груши. Маши съѣла одну грушу самъ, а двѣ принесла и отдала брату Мишѣ.“

4) *Словами Маши:* „Я пошла къ дѣдушкѣ. Онъ подарилъ мнѣ три груши. Я съѣла одну грушу сама, а двѣ принесла и отдала брату Мишѣ.“

5) *Словами Миши:* „Моя сестра Маши пошла къ своей подругѣ. Подруга подарила ей три груши. Маши съѣла одну грушу сама, а двѣ принесла и отдала мнѣ.“

6) *Словами подруги*: „Ко мнѣ пришла подруга Маша. Я подарила ей три груши и т. д.“

Урокъ 22. Статью „Саша“ можно рассказывать:

1) *Отъ имени Саши*: „Я билъ собаку. Собака укусила меня въ руку. Я сталъ плакать. Сестра говорила мнѣ: „Такъ тебѣ и надо“ и т. д.“

2) *Отъ имени сестры*: „Мой братъ Саша билъ собаку. Она укусила его въ руку. Я сказала ему“ и т. д.“

3) *Какъ будто сестра била собаку*: „Моя сестра Катя била собаку. Собака укусила ее въ руку. Она стала плакать. Я сказалъ ей: „Такъ тебѣ и надо“ и т. д.“

4) *Отъ имени Кати*: „Я била собаку. Она укусила меня въ руку. Я стала плакать“ и т. д.“

Статья „Павлуша“ рассказывается: 1) отъ имени Павлуши; 2) какъ будто дѣдушка подарилъ три копейки внучкѣ Танѣ; 3) словами Тани.

Урокъ 23. Статья „Маша“ передается: 1) *Отъ имени Маши*: „Я не умѣла ни писать, ни читать“ и т. д.“

2) *Отъ имени мальчика*: „Я не умѣлъ ни писать, ни читать, ни считать. Отецъ отвелъ меня въ школу“ и т. д.“

3) *Отъ имени класса*: „Мы не умѣли ни писать, ни читать, ни считать. Родители отвели насъ въ школу“ и т. д.“

4) *Какъ будто ученіе начнется только слѣд. осенью*: „Я (ты, онъ, она, мы, вы, они, онѣ) еще не умѣю ни писать, ни читать, ни считать. Осенью отдадутъ (отведутъ) меня въ школу“ и т. д.“

Подобнаго рода упражненія при передачѣ содержанія статей весьма полезны для развитія устной рѣчи дѣтей. Передавая ту или другую статью съ разными измѣненіями, дѣти наглядно и практически знакомятся съ личными, родовыми и надежными окончаніями.

Кромѣ того, эти упражненія въ устной рѣчи постоянно заставляютъ учениковъ думать о томъ, о чемъ они говорятъ, и о томъ, какъ свои мысли вѣрно выразить словами. Вслѣдствіе этого механическое заучиваніе статей, выражающееся въ буквальной, часто въ бессмысленной зазубриваніи ихъ, совершенно устраняется. Къ этому мы должны еще прибавить, что, при умѣломъ веденіи дѣла, передача съ разными измѣненіями прочитаннаго оживляетъ урокъ и вселяетъ въ дѣтяхъ болѣе болѣе интересъ къ ученію.

§ 69. Урокъ 24: бесѣда о томъ, что дѣлаетъ мальчикъ (ученикъ) утромъ, днемъ и вечеромъ.

Этотъ урокъ посвящается бесѣдѣ по картинкамъ о томъ, что дѣлаютъ дѣти утромъ, днемъ и вечеромъ. Съ содержаніемъ этого урока ученики уже отчасти знакомы изъ прежнихъ бесѣдъ (§ 44).

Насколько подробно знакомить дѣтей съ содержаніемъ той или другой картинки, зависитъ отъ усмотрѣнія учителя, подготовки учащихся и времени, которое учитель имѣетъ въ своемъ распоряженіи. Во всякомъ случаѣ здѣсь слѣдуетъ ознакомить дѣтей съ названіями тѣхъ дѣйствій, которыя изображены на картинкахъ. Съ другой стороны, мы не совѣтуемъ и долго останавливаться на разсмотрѣніи подробностей каждой картинки, такъ какъ это замедлило бы прохожденіе азбуки.

Въ концѣ урока изъ бесѣды съ учителемъ ученики выводятъ **статью**:

„Утромъ я (мы) встаю (встаемъ), обуваюсь, умываюсь, причесываюсь, одѣваюсь, молюсь Богу, завтракаю и отправляюсь въ школу. Въ школу я учусь писать, читать, считать и пѣть. Изъ школы я прихожу домой, и потомъ обѣдаю. После обѣда я играю съ другими дѣтьми. Вечеромъ я учу уроки, ужинаю, молюсь Богу и ложусь спать.“

Статью эту ученики могутъ передавать съ различными измѣненіями: 1) „Вчера я встала (ты), обулась, умылась, причесалась“ и т. д. 2) „Вчера мы встали, обулись, умылись“ и т. д. 3) „Завтра я (ты, онъ, мы, вы, они) встану, обуюсь, умоюсь, причешусь“ и т. д. (См. §§ 68 и 19, пунктъ 4).

Мы не считаемъ нужнымъ давать въ „Руководствѣ“ описаніе картинокъ, помѣщенныхъ въ „Родномъ Мирѣ“: онѣ предназначены для наглядности и для маленькихъ дѣтей, а потому не должны нуждаться въ поясненіяхъ для учителя. Картинки, которыя не выражаютъ ясно того, для чего онѣ предназначены, не должны имѣть мѣста въ азбукѣ.

§ 70. Урокъ 25: бесѣда о томъ, что дѣлаетъ дѣвочка.

По окончаніи бесѣды дѣти знакомятся по картинкамъ съ тѣми словами, изъ которыхъ они будутъ выдѣлять звуки и буквы на послѣдующихъ урокахъ. (См. §§ 49—51).

§ 71. Уроки 26—43: буквы з, я, і, ю, ж, ы, ц, х, щ, ф, Ө, э.

Урокъ 26. *Отвѣты на задачи:* садъ, задъ; слой, злой; роса, роза; лѣсъ, лѣзь.

Урокъ 27. Буквы *и* и *і* обозначаютъ одинъ и тотъ же звукъ. На этой ступени обученія, изъ разсмотрѣнія примѣровъ, написанныхъ на классной доскѣ, дѣтямъ сообщается лишь то, что буква *і* пишется только передъ такими буквами, какъ *а, о, у, и, ѣ, е, ѣ, я*, которыя легко произносятся. Передъ всѣми тѣми буквами, которыя произносятся трудно, пишется *и*.

Урокъ 30. *Отвѣты на задачи:* шаръ, жаръ; шиль, жиль; носъ, ножъ; роса, роза, рожа.

Уроки 32—33. Въ нѣкоторыхъ языкахъ, напр. нѣмецкомъ и латышскомъ, нѣтъ звука *ы*. Поэтому дѣтямъ-латышамъ и нѣмцамъ произношеніе этого звука дается съ большимъ трудомъ. Для того, чтобы пріучить дѣтей къ ясному различенію звуковъ *и* и *ы*, въ „Родн. Міръ“ помѣщено достаточно упражненій на эти буквы.

Отвѣты на задачи: билъ, былъ; вилъ, вылъ; суди, суды; пили, пилы.

Такимъ образомъ прохожденію азбуки при обученіи по „Родному Міру“ посвящается 43 урока, или 5—6 недѣль обученія, считая по 8 уроковъ въ недѣлю. Уроки русскаго языка должны быть распредѣлены такъ, чтобы въ четыре дня въ недѣлю приходилось по одному уроку, а въ остальные два дня по два урока. Въ тѣ дни, когда полагается два урока русскаго языка, одинъ изъ нихъ посвящается чтенію, а другой устнымъ бесѣдамъ по картинкамъ въ „Родномъ Мірѣ“. Въ азбучной части „Родного Міра“ для такихъ бесѣдъ предназначено 11 уроковъ, а именно: 15, 18, 24, 25, 28, 31, 34, 36, 38, 41 и 43 уроки. Само собою разумѣется, что эти бесѣды учитель можетъ передвигать по своему усмотрѣнію, сообразно съ существующимъ въ школѣ расписаніемъ уроковъ и распредѣленіемъ учебнаго времени между отдѣльными группами въ классѣ.

Внимательно вникая въ содержаніе „Родного Міра“ и ведя по нему обученіе такъ, какъ это рекомендуется въ настоящемъ „Руководствѣ“, легко замѣтитъ, что прохожденіе азбуки по

нами предлагаемой методѣ вовсе не то же самое, что принято подразумѣвать подъ обученіемъ грамотѣ, имѣющимъ цѣлью лишь кое-какъ научить дѣтей читать и писать, чтобы они овладѣли только механизмомъ чтенія.

При обученіи грамотѣ по „Родному Міру“ дѣти уже со 2-го урока, ознакомившись всего съ четырьмя буквами, читаютъ коротенькія предложенія, а съ 14 урока начинаютъ читать статейки, при чемъ чтеніе сопровождается самыми разнообразными устными и письменными упражненіями, способствующими развитію въ учащихся тѣхъ полезныхъ навыковъ, о которыхъ говорится въ §§ 22—24. Основательно прошедши первые 5—6 уроковъ, дѣти настолько свыкаются съ своею работою, что изученіе остальныхъ буквъ уже болѣе не представляетъ для нихъ особыхъ затрудненій, и самымъ механизмомъ чтенія и письма они овладѣваютъ самостоятельно и постепенно, путемъ чтенія и исполненія разныхъ письменныхъ работъ, не замѣчая даже того, что они учатся читать и писать.

Мы никакъ не можемъ согласиться съ тѣми авторами методикъ русскаго языка, которые рѣзко отдѣляютъ методику объяснительнаго чтенія отъ методики обученія грамотѣ, рекомендуя заниматься объяснительнымъ чтеніемъ лишь послѣ того, какъ дѣти окончили азбуку и перешли къ чтенію статей по хрестоматіи. По нашему глубокому убѣжденію, дѣти не должны читать ни одного слова, не понимая его значенія. Такъ какъ при обученіи грамотѣ по „Родному Міру“ дѣти съ самаго начала читаютъ слова и предложенія, а потомъ и статейки, то естественно является необходимость соединенія обученія грамотѣ съ объяснительнымъ чтеніемъ, ибо только при этомъ условіи мы можемъ сдѣлать чтеніе сознательнымъ для дѣтей-инородцевъ. Конечно, если обученіе грамотѣ ведется такимъ образомъ, что оно состоитъ только въ заучиваніи звуковъ и буквъ и чтеніи слоговъ, словъ и безсвязныхъ, бессодержательныхъ фразъ, то при такомъ веденіи дѣла о необходимости объяснительнаго чтенія не можетъ быть и рѣчи, такъ какъ нечего объяснять того, что само по себѣ бессодержательно.

Обучая чтенію и письму, учитель въ то же самое время ведетъ съ дѣтьми наглядныя бесѣды по картинкамъ, помѣщеннымъ въ „Родномъ Мірѣ“. Учитель инородческой школы всегда долженъ помнить, что чѣмъ лучше дѣти будутъ владѣть

устною рѣчью, тѣмъ скорѣе они овладѣютъ и письменною рѣчью и тѣмъ легче будетъ заниматься съ ними объяснительнымъ чтеніемъ.

XI. Объяснительное чтеніе.

§ 72. **Достоинства хорошаго чтенія.** Для того, чтобы сдѣлать чтеніе вполнѣ сознательнымъ, учитель объясняетъ дѣтямъ все то, что имъ непонятно при чтеніи. Иногда чтенію предпосылается короткая предварительная бесѣда, имѣющая цѣлью подготовить дѣтей къ пониманію читаемаго произведенія. Такое чтеніе, которое предваряется и сопровождается объясненіями учителя и бесѣдою его съ учениками, называется *объяснительнымъ чтеніемъ*. Прямая цѣль объяснительнаго чтенія заключается въ томъ, чтобы довести дѣтей до вполнѣ яснаго и точнаго пониманія прочитаннаго, т. е. чтобы сдѣлать чтеніе для дѣтей сознательнымъ. Сознательность, составляющая внутреннюю сторону чтенія, считается самымъ важнымъ его качествомъ, потому что чтеніе безъ пониманія читаемаго не имѣетъ никакой цѣны. Такъ какъ читать мы учимся главнымъ образомъ для того, чтобы понимать мысли, выраженные буквами, то для чтенія про себя, втихомолку, достаточно одного этого качества — сознательности.

Но очень часто намъ приходится пользоваться чтеніемъ и для того, чтобы при помощи его передавать мысли, выраженные буквами, другимъ людямъ. Послѣдняя цѣль достигается чтеніемъ вслухъ. При чтеніи вслухъ, для большей вразумительности слушающихъ, необходимо обращать вниманіе и на внѣшнюю сторону чтенія, т. е. на правильность, бѣглость и выразительность, такъ какъ эти качества не мало содѣйствуютъ пониманію читаемаго и, пріятно дѣйствуя на слухъ, доставляютъ эстетическое наслажденіе. Чтеніе же, отличающееся противоположными качествами, затемняетъ смыслъ написаннаго или напечатаннаго и производитъ непріятное впечатлѣніе на слушающихъ. Поэтому достоинствами хорошаго чтенія считаются правильность, бѣглость, выразительность и сознательность, и къ достиженію этихъ качествъ чтенія нужно стремиться съ самаго начала обученія грамотѣ.

Разсмотримъ теперь въ отдѣльности подробнѣе каждое изъ названныхъ качествъ чтенія и укажемъ на тѣ средства и приемы, которыми долженъ пользоваться учитель инородческой

школы, чтобы научить дѣтей читать правильно, бѣгло, выразительно и сознательно.

§ 73. Правильность чтенія. Правильность чтенія состоитъ въ вѣрномъ и отчетливомъ произношеніи каждаго отдѣльнаго слова согласно общепринятому выговору русскаго литературнаго языка. Если ученикъ читаетъ, напр., слова: *его, добраго, молоко* такъ, какъ они изображены, если онъ невѣрно произноситъ звуки, или пропускаетъ ихъ, скрадываетъ окончанія, коверкаетъ удареніе въ словахъ, то такое чтеніе будетъ неправильно. Точно также неправильно будетъ чтеніе, если читающій произноситъ лишніе звуки, которыхъ нѣтъ въ текстѣ читаемаго слова, или переставляетъ звуки и слоги, замѣняя одинъ другимъ, и т. д.

Ученики-иностранцы, которые мало упражнялись въ живой русской разговорной рѣчи, обыкновенно стараются прочитать всякое русское слово такъ, какъ оно изображено, а не такъ, какъ его слѣдуетъ выговаривать согласно общеупотребительному произношенію. Нѣкоторые учителя не обращаютъ вниманія на этотъ недостатокъ чтенія, вслѣдствіе чего учащіеся путемъ чтенія мало-по-малу усваиваютъ неправильное произношеніе русскихъ словъ, отъ котораго имъ потомъ весьма трудно отучиться. Для предупрежденія выработки въ учащихся привычки къ неправильному произношенію русскихъ словъ на первыхъ урокахъ грамоты не слѣдуетъ давать имъ для чтенія и письма словъ съ сомнительнымъ произношеніемъ. На дальнѣйшихъ же урокахъ, когда приходится читать такіа слова, произношеніе которыхъ отступаетъ отъ ихъ буквеннаго изображенія, дѣтямъ должна быть объяснена разница между правописаніемъ и общеупотребительнымъ произношеніемъ этихъ словъ.

Обучающіеся русскому языку иностранцы обыкновенно неправильно произносятъ тѣ звуки, которыхъ недостаетъ въ ихъ природномъ языкѣ. Напримѣръ, ученики-латыши замѣняютъ звукъ *ы* звукомъ *и*, такъ какъ въ латышскомъ языкѣ нѣтъ звука *ы*. Дѣти-нѣмцы тотъ же звукъ *ы* замѣняютъ еще и нѣмецкимъ *й*. Въ эстскомъ языкѣ совсѣмъ нѣтъ шипящихъ, а голосовые звуки встрѣчаются только въ серединѣ и концѣ словъ, но никогда не встрѣчаются въ началѣ словъ. Вслѣдствіе этого ученики-эсты шипящіе звуки замѣняютъ свистящими и голосовые звуки въ началѣ словъ — соотвѣтствующими безголосными.

Для того, чтобы пріучить дѣтей правильно выговаривать

какой-нибудь звукъ, котораго недостаетъ въ ихъ природномъ языкѣ, учитель подбираетъ такія слова, въ коихъ трудный звукъ встрѣчается въ началѣ, срединѣ и концѣ, и заставляетъ учащихся путемъ подражанія правильно произносить эти слова. Если дѣти трудный для нихъ звукъ смѣшиваютъ съ другимъ звукомъ, напр. твердый гласный съ мягкимъ, шипящій съ свистящимъ, голосовой съ безголоснымъ и т. д., то имъ для устнаго произношенія и чтенія предлагается нѣсколько паръ такихъ словъ, которыя во всемъ совершенно сходны и отличаются только смѣшиваемыми звуками, напр.: *осы* — *оси*, *быль* — *биль*; *да* — *та*, *родъ* — *ротъ*; *гора* — *нора*, *дугъ* — *дунъ*; *коза* — *коса*, *лѣзь* — *лѣсь*; *роза* — *роза* и т. д. Когда ученикъ научился правильно произносить эти слова и по произношенію различать ихъ значенія, то изъ нихъ выдѣляются смѣшиваемые звуки. Потомъ путемъ сравненія и частаго повторенія эти звуки закрѣпляются въ сознаніи и памяти учащихся. При этомъ, какъ слова съ трудными звуками, такъ и самые звуки, которые даются дѣтямъ съ большимъ трудомъ, сначала произносятся отдѣльно, затѣмъ хоромъ и, наконецъ, снова отдѣльно. Какъ хоровое чтеніе, такъ и произношеніе словъ и звуковъ хоромъ хорошо тѣмъ, что ободряетъ, оживляетъ и увлекаетъ слабыхъ учениковъ, и они, прислушиваясь къ правильному произношенію своихъ болѣе сильныхъ товарищей, упражняются въ вѣрномъ произношеніи трудныхъ для себя звуковъ. Когда же дѣтьми усвоено вполнѣ чистое произношеніе труднаго звука, то учитель требуетъ, чтобы они сами привели слова съ этимъ звукомъ — въ началѣ, срединѣ и концѣ — или исполнили какое-нибудь подходящее упражненіе. Такъ какъ достиженіе чистаго произношенія русскихъ звуковъ служить особымъ предметомъ заботъ учителя инородческой школы, то въ „Родномъ Мирѣ“ помѣщено достаточно самаго разнообразнаго матеріала для устныхъ и письменныхъ упражненій, имѣющихъ цѣлью содѣйствовать наглядно-практическому усвоенію дѣтьми русской азбуки. Вполнѣ чистаго произношенія русскихъ звуковъ дѣтьми-инородцами можно достигъ лишь въ томъ случаѣ, когда учитель будетъ обращать серьезное вниманіе на правильный выговоръ учащихся уже въ самомъ началѣ обученія, пока въ нихъ еще не выработался навыкъ органа голоса къ неправильному произношенію.

Такъ какъ въ русскомъ языкѣ относительно ударенія не существуетъ никакихъ опредѣленныхъ правилъ и законовъ,

которые могли бы усвоить дѣти-первозимники, то правильное употребленіе ударенія въ русской разговорной рѣчи и при чтеніи представляетъ для инородцевъ камень преткновенія: вмѣстѣ съ усвоеніемъ всякаго многосложнаго русскаго слова необходимо усвоить и его удареніе, которое притомъ, съ измѣненіемъ слова, можетъ переходить съ одного слога на другой. Понятно, что такая особенность русскаго языка, не имѣющаго постояннаго и на опредѣленномъ мѣстѣ ударенія, какъ это бываетъ въ большинствѣ другихъ языковъ, служить постояннымъ источникомъ ошибокъ при изученіи инородцами отечественнаго языка. Для предупрежденія ошибокъ и указанія правильнаго произношенія въ „Родномъ Мирѣ“ всѣ многосложныя слова снабжены знакомъ ударенія (’).

Пропуски и перестановки звуковъ, а также недоговариваніе окончаній относятся къ случайнымъ ошибкамъ, происходящимъ отъ излишней торопливости при недостаточномъ навыкѣ въ чтеніи, когда ученикъ, схвативъ на лету нѣсколько первыхъ буквъ, пытается по нимъ произнести цѣлое слово. Понятно, что ни подобная торопливость ни коверканіе словъ не должны быть допускаемы при чтеніи.

Уже при обученіи грамотѣ, помимо всякихъ грамматическихъ правилъ, необходимо, чтобы дѣти навыкли дѣлать при чтеніи соотвѣтствующія повышенія и пониженія голоса и надлежащія остановки въ зависимости отъ знаковъ препинанія. Дѣтямъ будетъ вполне понятно и доступно, если учитель объяснитъ имъ, что для указанія продолжительности остановокъ при чтеніи служатъ знаки препинанія: точка соотвѣтствуетъ самой продолжительной остановкѣ, запятая — самой краткой, точка съ запятой — средней между точкой и запятой. Потомъ дѣтямъ дается понятіе о знакѣ вопросительномъ, какъ указателѣ вопроса, и о двоеточіи, какъ указателѣ перечисленія, потому что эти знаки встрѣчаются очень часто даже на самыхъ первыхъ ступеняхъ обученія чтенію и письму.

Для того, чтобы учитель и товарищи читающаго ученика могли слѣдить за правильностью чтенія, необходимо, чтобы оно было *громко, ясно, отчетливо*. Если ученики читаютъ тихо, невнятно, то учитель, не имѣя возможности хорошо слышать чтеніе, пропускаетъ безъ исправленія массу ошибокъ и тѣмъ косвенно способствуетъ ихъ укорененію. Съ другой стороны, если ученики пріучились читать тихо, невнятно, то невозможно

вести урокъ такъ, чтобы одновременно весь классъ (или отдѣленіе) былъ занятъ чтеніемъ, т. е. чтобы всѣ остальные ученики читали то же самое про себя, втихомолку, что одинъ изъ нихъ читаетъ вслухъ. Лучшее средство заставить ученика читать громко — стать поодаль отъ него и совершенно естественно замѣтить: „я ничего не слышу, — читай громче!“ Это побудить учениковъ читать громко, а повторяясь часто, громкое чтеніе обратится у нихъ въ привычку. Но и здѣсь, какъ вездѣ и во всемъ, необходимо соблюдать мѣру и, приучая дѣтей къ громкому чтенію, не слѣдуетъ требовать отъ нихъ крикливаго чтенія. Съ полною увѣренностью можно сказать, что, приучивъ дѣтей читать громко, внятно, отчетливо, учитель инородческой школы облегчилъ для себя и для учащихся работу по чтенію, по крайней мѣрѣ, на половину.

Всѣ недостатки дѣтскаго чтенія должны быть устраняемы уже вначалѣ, при самомъ ихъ появленіи: въ противномъ случаѣ они обратятся въ столь упорныя привычки, что на искорененіе ихъ потомъ потребуются цѣлыя годы, а иногда учителю и не подъ силу будетъ бороться съ ними. Искорененіе недостатковъ чтенія возможно лишь при томъ непремѣнномъ условіи, если самъ читающій сознаетъ недостатки своего чтенія и употребляетъ всѣ усилія, чтобы они при чтеніи больше не повторялись. Поэтому учитель не поправляетъ самъ ошибокъ, сдѣланныхъ ученикомъ при чтеніи, а только направляетъ его вниманіе такъ, чтобы онъ самъ открылъ свои ошибки, исправилъ ихъ и потомъ прочиталъ вѣрно то мѣсто, которое было прочитано сначала невѣрно. Если сдѣлана ошибка, напр., противъ ударенія, то учитель только останавливаетъ читающаго ученика и указываетъ ему, какое слово прочитано имъ съ ошибочнымъ удареніемъ, послѣ чего ученикъ, безъ подсказыванія учителя, долженъ самъ исправить свою ошибку. Такъ какъ въ „Родномъ Мирѣ“ всѣ многосложныя слова снабжены знакомъ ударенія, то подобное самоисправление всегда возможно. Когда же сдѣлана буквенная ошибка, то учитель, чтобы дать ученику возможность замѣтить свою ошибку, напр., постукиваетъ карандашомъ и тѣмъ даетъ ему знать, что сдѣлана ошибка, вмѣстѣ съ тѣмъ побуждая его внимательнѣе всматриваться въ буквенное изображеніе слова. Если же, несмотря на это, ученикъ все-таки читаетъ неправильно, то учитель заставляетъ его назвать по порядку звуки всѣхъ буквъ труднаго слова и затѣмъ ихъ снова слить, соединить въ слово. Впрочемъ къ этому средству, какъ отни-

мающему много времени, учитель долженъ прибѣгать лишь въ рѣдкихъ и крайнихъ случаяхъ. Вообще исправленіе ошибокъ должно вестись такимъ образомъ, чтобы оно не отвлекало вниманія учениковъ отъ содержанія читаемаго и совершалось, по возможности, скоро и безъ лишнихъ остановокъ, и чтобы въ немъ принимали участіе всѣ ученики того же отдѣленія.

§ 74. Бѣглость чтенія. Подъ бѣглостью чтенія подразумѣвается навыкъ быстро схватывать буквенный составъ словъ и произносить ихъ одно за другимъ безъ растягиванія и излишнихъ остановокъ. Такъ какъ чтеніе во всемъ должно совершенно походить на устную рѣчь, то мѣриломъ бѣглости его служить та степень быстроты, какую мы обнаруживаемъ въ своей обиходной рѣчи. Поэтому было бы ошибочно полагать, что чтеніе будетъ тѣмъ лучше, чѣмъ оно быстрѣе, и тѣмъ хуже, чѣмъ оно медленнѣе.

Если при обученіи грамотѣ въ свое время не обращается достаточнаго вниманія на выработку навыка къ бѣглому чтенію, то дѣти мало-по-малу пріобрѣтаютъ другой, совершенно противоположный навыкъ — къ чтенію на-распѣвъ, т. е. вмѣсто того, чтобы при чтеніи произнести слово сразу, тянутъ его по слогамъ. Отъ такого пѣвучаго чтенія постепенно вырабатывается и другой недостатокъ, а именно — однообразный, гнусливый, неблагозвучный тонъ чтенія.

Оба эти недостатка встрѣчаются преимущественно у дѣтей, обучавшихся грамотѣ родного языка по буквенному способу, при которомъ они сначала заучивали буквы, затѣмъ составляли изъ буквъ слоги, изъ слоговъ слова и изъ словъ предложенія. Составляя изъ буквъ слоги и изъ слоговъ слова, ученики пріучаются растягивать при чтеніи слова. Привыкнувъ на родномъ языкѣ читать по складамъ на-распѣвъ и однообразнымъ, гнусливымъ тономъ, дѣти потомъ, въ силу привычки, начинаютъ такимъ же образомъ читать и по-русски. Вслѣдствіе этого учитель русскаго языка долженъ уже въ самомъ началѣ предупредить развитіе подобной привычки и насадить въ дѣтяхъ противоположную привычку — читать слова и предложенія такъ, какъ они произносятся въ ежедневной разговорной рѣчи.

Навыкъ къ пѣвучему и гнусливому чтенію вырабатывается также и вслѣдствіе безучастнаго отношенія учащагося къ обученію грамотѣ, когда онъ выполняетъ всякій урокъ чтенія лишь чисто-механически, какъ любую физическую работу, пока

она мало-по-малу не обращается въ простую механическую дѣятельность. Въ разговорной рѣчи ученики не растягиваютъ словъ и не произносятъ ихъ гнусливымъ тономъ по той простой причинѣ, что они относятся къ своей рѣчи сознательно. Значить, если мы хотимъ, чтобы дѣти при чтеніи не произносили словъ на-распѣвъ и монотоннымъ голосомъ, то должны учить ихъ читать такъ, чтобы они къ чтенію относились сознательно. Если все читаемое, не исключая и самаго процесса чтенія, будетъ понятно дѣтямъ и будетъ давать имъ достаточно умственной пищи, то они съ живымъ участіемъ и интересомъ будутъ относиться къ чтенію, и ихъ голосъ получитъ тотъ тонъ и силу, которые ему свойственны и которые онъ проявляетъ въ осмысленной разговорной рѣчи.

Если ученикъ читаетъ слова и фразы на-распѣвъ, то, чтобы отучить его отъ такого чтенія, учитель предлагаетъ ему сначала произносить ихъ нѣсколько разъ устно, а потомъ прочитать ихъ такимъ же голосомъ по книгѣ. Съ другой стороны, примѣрное чтеніе учителя и лучшихъ учениковъ служить образцомъ чтенія, которому должны подражать болѣе слабые ученики, читающіе на-распѣвъ и монотоннымъ голосомъ.

Нужно замѣтить, что бѣглое чтеніе не всегда соединяется съ правильностью чтенія: можно читать очень бѣгло и въ то же время очень неправильно, а потому бѣглое чтеніе имѣетъ цѣну только тогда, когда оно правильно. Обыкновенно въ первое время, если ученикъ стремится читать бѣгло, то читаетъ неправильно; если же онъ старается читать правильно, то читаетъ медленно. Для того, чтобы правильно прочитать какое-нибудь слово, ученикъ долженъ внимательно всмотрѣться въ его буквы, отгадать и назвать ихъ звуки и послѣдніе слить въ слово. Понятно, что весь этотъ процессъ на первыхъ порахъ совершается очень медленно, и только съ теченіемъ времени, по мѣрѣ упражненія въ чтеніи, дитя начинаетъ мало-по-малу читать быстрѣе. Мы не находимъ никакого разумнаго основанія въ началѣ обученія грамотѣ гнаться за быстротою чтенія. Дѣтей нужно учить читать правильно и сознательно; но для этого нужно имъ время все замѣтить, сообразить, обдумать, обсудить. Поэтому учитель не долженъ побуждать дѣтей читать бѣгло, пока они еще не привыкли къ такому чтенію, строго помня, что здѣсь болѣе, чѣмъ гдѣ-либо, вѣрна пословица: „тише ѣдешь, дальше будешь.“ Если учитель торопитъ ученика, не привыкшаго къ

бѣглому чтенію, читать быстро, то ученикъ спѣшитъ, вслѣдствіе этого дѣлаетъ массу всевозможныхъ ошибокъ, и такимъ образомъ пріучается читать неправильно. Такъ какъ бѣглость чтенія является сама собою вслѣдствіе упражненія, то при чтеніи ученикъ не долженъ торопиться, а долженъ читать лишь съ тою быстрою, къ какой онъ навѣкъ и съ какой онъ въ состояніи понимать все читаемое. „Быстрота чтенія должна развиваться сообразно съ быстротою пониманія,“ говоритъ К. Ушинскій.

При обученіи грамотѣ по „Родному Міру“ дѣти на первомъ урокѣ знакомятся съ 3 буквами, къ которымъ на каждомъ изъ послѣдующихъ уроковъ присоединяется лишь по одной буквѣ. Когда дѣти научаются хорошо читать съ 7—10 буквами (уроки 5—8), то дальнѣйшая работа не представляетъ для нихъ большихъ трудностей, и навѣкъ къ бѣглому чтенію они потомъ распространяютъ и на большее число буквъ. Всего этого учитель можетъ легко достигъ, если только онъ при обученіи грамотѣ не будетъ торопить учениковъ и самъ не будетъ торопиться.

Такъ какъ правильность и бѣглость чтенія пріобрѣтаются путемъ упражненія, то чѣмъ больше ученики читаютъ, тѣмъ скорѣе они научаются читать бѣгло и правильно. Поэтому классное чтеніе должно вестись такъ, чтобы оно служило упражненіемъ для всѣхъ учениковъ класса. Для достиженія этой цѣли одинъ ученикъ читаетъ вслухъ, а остальные слѣдятъ за чтеніемъ по книгѣ и читаютъ то же самое втихомолку. Замѣтивъ ошибку въ чтеніи своего товарища, они поднятіемъ руки заявляютъ, что при чтеніи сдѣлана какая-нибудь ошибка. Учитель даетъ возможность самому читающему ученику исправить свою ошибку, и только тогда, когда послѣдній самъ не въ состояніи поправить допущенной ошибки, предоставляет исправленіе ея другимъ ученикамъ. Для того, чтобы побудить учениковъ слѣдить за чтеніемъ своего товарища, учитель время отъ времени, безъ всякаго порядка и очереди, вызываетъ то одного, то другого ученика продолжать чтеніе.

Хоровое чтеніе, т. е. одновременное чтеніе всѣхъ учащихся, хорошо тѣмъ, что даетъ возможность упражнять въ громкомъ чтеніи сразу весь классъ. Увлеченіе общою работою побуждаетъ и болѣе слабыхъ учениковъ не отставать отъ своихъ болѣе сильныхъ товарищей. Увлекая вялыхъ и медленно

читающихъ учениковъ, хоровое чтеніе оживляетъ занятія и очень нравятся дѣтямъ.

Весьма хорошимъ средствомъ для выработки навыка читать бѣгло и правильно служить и *повторительное* чтеніе. Подобно тому, какъ рука музыканта развивается не только постояннымъ разборомъ новыхъ пьесъ, но и повтореніемъ раньше разобранныхъ, такъ точно и повторительное чтеніе содѣйствуетъ развитію навыка къ бѣглому и правильному чтенію.

§ 75. Выразительность чтенія. Выразительность чтенія состоитъ въ томъ, что читающій измѣняетъ интонацію голоса сообразно содержанію текста, постановкѣ знаковъ препинанія и логическимъ удареніямъ. Выразительному чтенію противоположно монотонное, гнусливое, пѣвучее чтеніе, о развитіи и искорененіи котораго мы уже говорили въ предыдущемъ параграфѣ.

Выразительное, или изящное чтеніе имѣетъ различныя степени — отъ простаго чтенія съ соблюденіемъ удареній и знаковъ препинанія до высокохудожественнаго искусства драматическихъ чтецовъ. Понятно, что для учениковъ начальной школы послѣдняя степень выразительности чтенія недоступна; но они могутъ достигнуть той степени искусства выразительнаго чтенія, какую представляетъ наша обыденная устная рѣчь, т. е. могутъ научиться читать такъ, какъ говорятъ. Для нихъ совершенно достаточно, если они научатся читать просто и естественно, съ такими повышеніями и пониженіями голоса, какія обнаруживаются у нихъ при обыкновенномъ разговорѣ. Само собою разумѣется, что читать подобнымъ образомъ ученики должны привыкать уже съ самаго начала обученія грамотѣ: если они вначалѣ пріобрѣтаютъ навыкъ къ монотонному чтенію, то впослѣдствіи трудно отучить ихъ отъ этого навыка, а еще труднѣе насадить въ нихъ противоположный навыкъ къ выразительному чтенію.

Первая ступень выразительности чтенія заключается уже въ чтеніи правильномъ и бѣгломъ. Если дѣти при чтеніи чисто и ясно выговариваютъ звуки, отчетливо, съ правильнымъ удареніемъ и безъ растяженія произносятъ слова, соблюдаютъ остановки, повышенія и пониженія голоса, указываемыя знаками препинанія, то они находятся уже на прямомъ пути къ чтенію выразительному. Кто не пріобрѣлъ навыка къ правильному и бѣглому чтенію, тотъ едва ли въ состояніи читать выразительно. Точно также выразительность чтенія весьма много

зависитъ отъ той степени сознательности, съ какою читающій относится къ читаемому произведенію; кто плохо понимаетъ читаемое или совсѣмъ его не понимаетъ, тому трудно прочесть его выразительно. Изъ сказаннаго слѣдуетъ, что, уча дѣтей читать правильно, бѣгло и сознательно, мы вмѣстѣ съ тѣмъ способствуемъ выработкѣ въ нихъ навыка къ выразительному чтенію.

Для приученія дѣтей къ выразительному чтенію нужно уже съ самаго начала неуклонно слѣдить за тѣмъ, чтобы они читали такъ, какъ они говорятъ, и ни подъ какимъ видомъ не допускать чтенія пѣвучаго, гнусливаго, монотоннаго. При этомъ нужно постепенно ознакомить ихъ со значеніемъ знаевоу препинанія, какъ показателей большей или меньшей продолжительности остановокъ при чтеніи, и приучить ихъ къ различію въ чтеніи предложеній повѣствовательныхъ, вопросительныхъ и восклицательныхъ. Приучая дѣтей читать выразительно, учитель особенное вниманіе обращаетъ на простоту, естественность и искренность чтенія. Высокопарное, напыщенное чтеніе не изящно и по своей неестественности не нравится дѣтямъ, а потому не слѣдуетъ учить ихъ такому чтенію.

Самымъ вѣрнымъ и необходимымъ средствомъ для приученія дѣтей къ выразительному чтенію считается образцовое чтеніе учителя, потому что умѣнье читать, какъ и всякое другое искусство, прежде всего основывается на подражаніи. Дѣти только тогда въ состояніи понять и усвоить, въ чемъ состоитъ выразительность чтенія, когда они слышатъ образецъ хорошаго чтенія и затѣмъ подражаютъ этому образцу. Если учитель читаетъ самъ плохо, то понятно, что онъ не въ состояніи научить дѣтей читать хорошо. Вотъ почему учитель, если хочетъ, чтобы ученики научились читать выразительно, прежде всего долженъ внимательно поработать надъ собственнымъ чтеніемъ, чтобы оно дѣйствительно могло служить хорошимъ образцомъ, достойнымъ подражанія во всѣхъ отношеніяхъ, такъ какъ, по словамъ Песталоцци, „все первоначальное обученіе состоитъ въ примѣрѣ и подражаніи, въ объясненіи и повтореніи.“

§ 76. Сознательность чтенія. Сознательнымъ считается такое чтеніе, при которомъ читающій понимаетъ все то, что читаетъ. Сознательному чтенію противоположно механическое, машинальное, или безсознательное чтеніе, т. е. чтеніе безъ пониманія текста. Такъ какъ дѣти учатся читать

главнымъ образомъ для того, чтобы понимать написанное или напечатанное и чтобы при помощи умѣнья читать приобрѣтать различныя знанія и умѣнья, то сознательность чтенія, т. е. пониманіе читаемаго, должна составлять самый существенный и самый важный элементъ на всѣхъ ступеняхъ обученія чтенію. Главная цѣль обученія чтенію заключается въ томъ, чтобы, давая дѣтямъ ключъ для приобрѣтенія духовныхъ сокровищъ, вмѣстѣ съ тѣмъ научить ихъ сознательно и разумно пользоваться этими сокровищами для своего и общаго блага. Но если они научатся читать безсознательно, то такое умѣнье читать будетъ подобно ключу отъ брошенной въ море сокровищницы. Въ виду этого обученіе сознательному чтенію требуетъ особаго вниманія со стороны учителя и должно начаться съ перваго же урока грамоты.

Научая дѣтей читать, нужно вкоренить въ нихъ навѣкъ вникать въ смыслъ читаемаго, думать и отдавать отчетъ о прочитанномъ, т. е. нужно соединить обученіе механизму чтенія, имѣющее цѣлью научить дѣтей читать правильно, бѣгло и выразительно, съ обученіемъ сознательному чтенію, имѣющимъ цѣлью развить въ дѣтяхъ сознательное отношеніе къ читаемому.

Мы считаемъ весьма крупною и вредною ошибкою довольно распространенный обычай, унаслѣдованный еще отъ старой школы, отдѣлять механическое чтеніе отъ сознательнаго, при чемъ сперва учатъ механизму чтенія, а потомъ учатъ читать сознательно, т. е. сначала насаждаютъ и развиваютъ въ дѣтяхъ вредную привычку читать, ничего не понимая, и когда эта привычка окрѣпнетъ и твердо укоренится, то принимаютъ за искорененіе ея и насажденіе вмѣсто нея другой, полезной привычки — читать сознательно.

Сознательность чтенія, какъ мы уже видѣли раньше, является необходимымъ условіемъ и для обученія чтенію правильному, бѣглому и выразительному. Въ виду такой тѣсной связи между всѣми названными качествами хорошаго чтенія, цѣлесообразно съ первыхъ же уроковъ грамоты одновременно учить читать сознательно, правильно и выразительно, при чемъ бѣглость чтенія является сама собою по мѣрѣ упражненія дѣтей въ чтеніи. Средствомъ для такого одновременнаго достиженія сознательности, правильности, бѣглости и выразительности чтенія служить объяснительное чтеніе.

§ 77. Сущность и цѣли объяснительнаго чтенія.

Какъ мы уже сказали и какъ видно изъ самаго названія, то

объяснительнымъ чтеніемъ называется такое чтеніе, которое предваряется и сопровождается объясненіями учителя и бесѣдою его съ учениками. При такомъ чтеніи объясненія учителя и бесѣда его съ учениками необходимы для того, чтобы сдѣлать имъ понятнымъ все то, что они читаютъ. Для достиженія этого учитель употребляетъ различные дидактическіе приемы и дѣйствія, которые побуждаютъ учащихся вникать, вдумываться въ читаемое, ведутъ къ пониманію читаемаго, и такимъ образомъ приучаютъ ихъ сознательно относиться къ читаемому тексту. Такъ какъ обученіе носитъ воспитательный характеръ только въ томъ случаѣ, когда оно основано на самодѣятельности учащихся, когда они сами участвуютъ въ общей классной работѣ и сами собственными силами доходятъ до того или иного вывода, то на урокахъ объяснительнаго чтенія учитель не даетъ имъ готовыхъ объясненій или выводовъ, но посредствомъ наводящихъ вопросовъ лишь доводитъ ихъ до пониманія словъ, выраженій, отдѣльныхъ мыслей и общаго содержанія всего произведенія. Привлеченіе дѣтей вдумываться въ читаемое произведеніе, чтобы они этимъ путемъ выяснили себѣ и сознательно усвоили содержаніе и форму его, составляетъ главную работу учителя при объяснительномъ чтеніи.

Основная задача объяснительнаго чтенія заключается въ томъ, чтобы научить дѣтей — соединять съ каждымъ прочитаннымъ словомъ соответствующее ему понятіе, усваивать мысль, которая выражается въ каждомъ предложеніи читаемаго текста, понимать связь между предложеніями и общее содержаніе всего произведенія, какъ одного органическаго цѣлаго. Для достиженія этой цѣли на урокахъ объяснительнаго чтенія приходится доводить дѣтей до пониманія а) отдѣльныхъ словъ, б) предложеній и в) цѣлыхъ произведеній.

Стремясь къ выполненію этой основной задачи объяснительнаго чтенія, учитель вмѣстѣ съ тѣмъ, при удачномъ выборѣ матеріала для чтенія и при употребленіи различныхъ приемовъ для усвоенія его дѣтьми, долженъ содѣйствовать достиженію и другихъ цѣлей обученія вообще и обученія русскому языку въ особенности.

Правильное и цѣлесообразно направленное веденіе уроковъ объяснительнаго чтенія 1) способствуетъ развитію устной и письменной рѣчи учащихся, обогащая ихъ новыми словами, формами и оборотами; 2) является средствомъ къ

приобрѣтенію новыхъ знаній и умѣній, и 3) содѣйствуетъ развитію душевныхъ силъ и религіозно-нравственныхъ качествъ учащихся.

§ 78. Подборъ и расположеніе матеріала для чтенія. Сообразно выше указаннымъ цѣлямъ, въ книгѣ для чтенія должны быть помѣщены и въ извѣстномъ порядкѣ расположены статьи, предназначенныя для объяснительнаго чтенія.

Сознательность чтенія можетъ быть достигнута только тогда, когда читаемое соотвѣтствуетъ развитію и познаніямъ учащихся и вообще доступно ихъ пониманію: чего они не въ состояніи понимать, того они не могутъ сознательно усвоить. Поэтому прежде всего необходимо выбирать для чтенія только такія статьи, которыя какъ по содержанію, такъ и по изложенію доступны, понятны и вразумительны для дѣтей. Прежде чѣмъ приступить къ чтенію той или другой статьи, учитель инородческой школы долженъ хорошо взвѣсить, будетъ ли она доступна пониманію дѣтей 1) соотвѣтственно ихъ возрасту, развитію и познаніямъ вообще и 2) по познаніямъ въ русскомъ языкѣ въ частности. Иная статья можетъ быть проста и по содержанію и по изложенію, но въ то же время недоступна пониманію дѣтей-инородцевъ, не владѣющихъ еще настолько русскимъ языкомъ, чтобы понимать ее и сознательно усвоить ее содержаніе.

Матеріаломъ для изученія русскаго языка можетъ служить любая статья изъ книги для чтенія. Читая на урокѣ объяснительнаго чтенія какую-либо статеечку, пѣсенку, басенку, пословицу, загадку или поставленные въ концѣ статей вопросы, которыми исчерпывается содержаніе прочитаннаго, дѣти запоминаютъ различные слова, обороты и выраженія и тѣмъ обогащаютъ свой языкъ. При пересказѣ прочитаннаго, согласно тексту и съ разными измѣненіями, они упражняются въ устной рѣчи. Вглядываясь въ начертаніе словъ и исполняя разныя письменныя упражненія, вытекающія непосредственно изъ прочитанныхъ статей, дѣти замѣчаютъ буквенный составъ словъ и такимъ образомъ научаются правильно писать ихъ. Помимо всего этого въ „Родномъ Мирѣ“ помѣщено еще много матеріала, специально предназначеннаго для изученія языка. Сюда относятся классификація предметовъ, всѣ виды грамматическихъ упражненій, дописываніе неоконченныхъ фразъ, бесѣды и письменныя упражненія по картинкамъ, написаніе отвѣтовъ на

вопросы и т. д. Нечего и говорить о томъ, что учитель инородческой школы на урокахъ русскаго языка прежде всего долженъ имѣть въ виду цѣли обученія русскому языку. Самымъ неблагоприятнымъ матеріаломъ для изученія языка служатъ безсвязныя фразы, которыми, напр., такъ изобилуютъ I и II чч. „Русской Рѣчи“ Вольпера. Такія фразы въ книгахъ для чтенія предназначены только для обученія механизму чтенія, но не для изученія языка.

Обучая дѣтей чтенію, мы ставимъ цѣлью дать имъ орудіе для приобрѣтенія знаній и приучить ихъ пользоваться этимъ орудіемъ, какъ средствомъ для самообразования. Чтеніе потому главнымъ образомъ и имѣетъ значеніе для человѣка, что при помощи его онъ можетъ приобрѣтать познанія. Но если чтеніе не ведетъ учащагося къ обогащенію познаніями, то оно не имѣетъ для него никакой цѣны. Поэтому недостаточно научить дѣтей только читать и писать, — необходимо еще путемъ чтенія сообщить имъ разныя знанія, заставить ихъ полюбить чтеніе, показать имъ, какъ при помощи чтенія можно приобрѣтать новыя знанія и какимъ образомъ посредствомъ чтенія можно продолжать свое образованіе внѣ школы. Всего этого можно достигнуть лишь въ томъ случаѣ, если читаемый матеріалъ будетъ служить хорошею и удобоваримою умственной пищею для учащихся. Такимъ матеріаломъ для чтенія могутъ служить 1) статьи о предметахъ и явленіяхъ природы и 2) статьи объ отношеніяхъ людей между собою и къ своему Творцу. Статьи перваго рода, въ которыхъ описываются предметы и явленія природы, называются *дѣловыми*; статьи же втораго рода, рисующія жизнь людей и взаимныя ихъ отношенія, называются *бытовыми*. Такъ какъ оба вида статей знакомятъ дѣтей съ окружающей дѣйствительностью и одинаково служатъ хорошимъ матеріаломъ для устныхъ и письменныхъ упражненій, то онѣ весьма удобны для объяснительнаго чтенія.

Что же касается распредѣленія матеріала для чтенія, то оно прежде всего должно удовлетворять требованіямъ посильности и послѣдовательности, такъ какъ только при этомъ условіи возможна та самодѣятельность при обученіи чтенію, о которой мы говорили въ §§ 8, 9 и 60. Сообразно съ этимъ при обученіи грамотѣ по „Родному Міру“, дѣти сначала читаютъ легкія двусложныя слова безъ стеченія согласныхъ буквъ, къ которымъ потомъ постепенно присоединяются и болѣе трудныя многосложныя слова. Со втораго урока они начинаютъ

читать и коротенькія предложенія, которыя мало-по-малу становятся длинѣе, и затѣмъ переходятъ къ чтенію статей. При расположеніи статей и стихотвореній въ азбучной части „Родного Міра“ имѣлось въ виду не только то, чтобы онѣ состояли исключительно изъ знакомыхъ ученикамъ буквъ, но и то, чтобы онѣ были доступны пониманію учащихся, сообразно пріобрѣтеннымъ ими познаніямъ въ русскомъ языкѣ. Такъ какъ познанія учениковъ, пріобрѣтаемыя на урокахъ объяснительнаго чтенія, должны представлять собою опредѣленный, вполне законченный кругъ и послѣдовательно вытекать одно изъ другого, то, по прохожденіи азбуки, во второй половинѣ „Родного Міра“ весь учебный матеріалъ расположенъ еще и по содержанію въ извѣстной системѣ. Такое распредѣленіе статей по содержанію, гдѣ раньше усвоенныя познанія въ строгой постепенности готовятъ къ воспріятію послѣдующихъ свѣдѣній, не мало способствуетъ и развитію языка учащихся.

§ 79. Дѣловыя статьи. Къ числу чисто дѣловыхъ статей, помѣщенныхъ въ „Родномъ Мірѣ“, относятся, напр., §§ 46—77, классификація предметовъ и различные виды упражненій, состоящихъ въ классифицированіи предметовъ. Дѣловыя статьи, сообщая учащимся реальныя знанія о природѣ, вмѣстѣ съ тѣмъ служатъ весьма прекраснымъ матеріаломъ для устныхъ и письменныхъ упражненій. При обученіи по „Родному Міру“ дѣловыя статьи предназначены главнымъ образомъ для обогащенія дѣтей новыми русскими словами. Для того, чтобы наглядно ознакомить учениковъ съ непонятными русскими словами, почти во всѣмъ статьямъ помѣчены соотвѣтствующія содержанію иллюстраціи. Обыкновенно въ концѣ каждой статьи мелкимъ шрифтомъ помѣчены тѣ устные и письменныя упражненія, которыя съ успѣхомъ могутъ быть выполнены учащимися на основаніи имѣющихся у нихъ познаній.

Содержаніе дѣловыхъ статей, помѣщенныхъ въ „Родномъ Мірѣ“, взято исключительно изъ окружающаго дѣтей міра и представляетъ второй концентръ тѣхъ устныхъ бесѣдъ, которыя изложены въ §§ 30—44, а потому оно для учащихся уже болѣе или менѣе знакомо. Такимъ образомъ эти статьи, рисуя окружающую дѣйствительность, знакомятъ дѣтей поближе съ тѣми предметами и явленіями, о которыхъ они уже имѣютъ нѣкоторыя свѣдѣнія, упорядочиваютъ имѣющіяся у нихъ знанія, расширяя, разъясняя и приводя ихъ въ систему.

Опытъ показываетъ, что содержаніе дѣловыхъ статей

усваивается легко дѣтьми-инородцами лишь въ томъ случаѣ, когда онѣ доступны ученикамъ по содержанію и изложены простымъ языкомъ и въ строгой логической послѣдовательности. Форма изложенія дѣловыхъ статей должна быть кратка и удобопонятна. Вообще, чѣмъ меньше въ нихъ трудныхъ выраженій и чѣмъ проще построение предложеній, тѣмъ легче и съ большею пользою усваивается дѣтьми содержаніе дѣловыхъ статей, такъ какъ въ этомъ случаѣ вниманіе учащихся не отвлекается трудностью формы, а потому цѣликомъ можетъ быть сосредоточено на содержаніи. Наоборотъ, всякія излишнія литературныя украшенія и образныя выраженія только затрудняютъ усвоеніе содержанія статей. „Живописная форма,“ говоритъ К. Ушинскій въ своемъ „Руководствѣ къ преподаванію по „Родному Слову“, „не только растягиваетъ описаніе, но и затрудняетъ дитя, если даже и нравится ему. Изъ такого живописнаго описанія гораздо труднѣе для дитяти извлечь содержаніе, чѣмъ изъ простого, логическаго, лишеннаго всякихъ украшеній. Чѣмъ дальше идетъ развитіе ребенка, тѣмъ сложнѣе и живописнѣе могутъ быть рассказы и тѣмъ болѣе можетъ быть скрыто ихъ содержаніе; чѣмъ моложе дитя, тѣмъ труднѣе для него процессъ чтенія и пониманія, тѣмъ короче, проще, ближе къ дѣлу должны быть статейки.“ Если слова почтеннаго педагога справедливы по отношенію къ обученію родному языку, то они тѣмъ болѣе справедливы по отношенію къ обученію чужимъ языкамъ. Вслѣдствіе этого, желая сообщить учащимся по „Родному Міру“ вполне законченный кругъ свѣдѣній объ окружающей природѣ, мы при составленіи дѣловыхъ статей прежде всего заботились о легкости, простотѣ и послѣдовательности ихъ изложенія, такъ какъ только при этомъ условіи возможно въ инородческой школѣ сознательное чтеніе подобнаго рода статей. Этимъ обстоятельствомъ объясняется и то, почему въ „Родномъ Мірѣ“ дѣловыя статьи выдѣлены особо и расположены въ строго систематическомъ порядкѣ.

Классификація предметовъ по родамъ и видамъ при обученіи по „Родному Міру“ ведется съ тою цѣлью, чтобы, во-первыхъ, ознакомить учащихся съ окружающими предметами и ихъ русскими названіями, и, во-вторыхъ, чтобы пріучить дѣтей по извѣстнымъ признакамъ относить предметы въ тому или другому разряду. Чтенію названій каждой группы предметовъ, относящихся къ одному роду, предшествуетъ классная бесѣда учителя съ учениками, и общій выводъ дѣлается лишь послѣ

того, какъ учитель убѣдился, что частныя понятія дѣтми хорошо усвоены. Для нагляднаго усвоенія дѣтми какъ частныхъ, такъ и общихъ понятій, въ „Родномъ Мирѣ“ помѣщены соотвѣтствующія иллюстраціи.

§ 80. Бытовые статьи. Къ числу бытовыхъ статей, помѣщенныхъ въ „Родномъ Мирѣ“ ч. I, относятся: 1) рассказы изъ жизни людей, 2) стихотворенія, 3) басни и 4) пословицы, поговорки и загадки. Подобно тому, какъ посредствомъ чтенія дѣловыхъ статей, кромѣ упражненія въ чтеніи, дѣти приобрѣтаютъ различныя свѣдѣнія о предметахъ и явленіяхъ природы, такъ точно, читая бытовые статьи, они усваиваютъ нѣкоторые нравственныя понятія, — другими словами, насколько дѣловыя статьи носятъ характеръ научный, настолько же бытовые статьи носятъ характеръ воспитательный. Такія статьи, которыя не сообщаютъ дѣтямъ ни знаній ни нравственныхъ понятій, по своей безсодержательности, не должны имѣть мѣста въ книгѣ для класснаго чтенія, потому что сельская начальная школа, при кратковременности учебнаго курса, не можетъ удѣлять уроковъ на чтеніе того, что ничего не даетъ ни уму ни сердцу дѣтей. „Никогда не слѣдуетъ учить дѣтей тому, что не можетъ пригодиться имъ ни въ настоящей ни въ будущей жизни,“ говоритъ Янъ Амосъ Коменскій. Эти слова автора „Великой Дидактики“ цѣликомъ относятся и къ статьямъ дѣлового и бытового содержанія, предназначеннымъ для объяснительнаго чтенія. Знаменитый нѣмецкій педагогъ К. Керъ говоритъ, что „книга для чтенія должна составлять основаніе и средоточіе всего обученія въ начальной школѣ“. Такъ какъ по дѣйствующему „Положенію о начальныхъ народныхъ училищахъ“ послѣднія „имѣютъ цѣлью утверждать въ народѣ религіозно-нравственныя понятія и распространять первоначальныя полезныя знанія“, то и въ книгѣ для чтенія должны быть помѣщены такія статьи бытового и дѣлового содержанія, которыя наиболѣе способствуютъ достиженію выше указанной цѣли народныхъ училищъ.

Путемъ чтенія бытовыхъ статей дѣти усваиваютъ, какія отношенія они должны имѣть къ другимъ людямъ и къ Богу. При этомъ учитель дѣйствуетъ на своихъ питомцевъ такъ, чтобы воспитать изъ нихъ добрыхъ, честныхъ и религіозныхъ людей, полезныхъ, трудолюбивыхъ гражданъ и вѣрныхъ подданныхъ Престолу и Отечеству.

Нравственное развитіе человѣка можетъ быть двоякое — *положительное* и *отрицательное*. Развивая въ дѣтяхъ стре-

мленіе къ добру, мы придаемъ своему нравственному вліянію на нихъ положительный характеръ; если же мы стараемся развить въ учащихся отвращеніе къ порокамъ и недостаткамъ, то наше вліяніе на нихъ принимаетъ отрицательный характеръ. Сообразно этому въ „Родномъ Мірѣ“ помѣщены бытовые статьи положительнаго, отрицательнаго и смѣшаннаго характера. Чтеніе статей перваго рода имѣеть цѣлью расположить дѣтей къ добру, втораго рода — предостеречь ихъ отъ зла и третьяго рода — дать имъ возможность изъ фактовъ одѣлать не только самую нравственную идею, но и слѣдствія отступленія отъ нея въ жизни людей. Къ числу статей, заключающихъ въ себѣ нравственный выводъ съ положительною идеею, относятся, напр., помѣщенные въ „Родномъ Мірѣ“ рассказы: „Воронъ и оса“, „Миша“, „Павлуша“, „Маша“, „Полевой цвѣтокъ и гвоздика“, „Мамины именины“ и т. д. Нравственный выводъ съ отрицательною идеею можетъ быть сдѣланъ изъ слѣдующихъ статей: „Саша“, „Два козлика“, „Два мужика“, „Лакомка въ западнѣ“, „Жадная собака“, „Лгунъ“ и пр. Къ статьямъ смѣшаннаго характера относятся: „Похлебка“, „Не все для себя“, „Здоровье лучше богатства“ и пр.

Мы рекомендуемъ учителю требовать отъ учениковъ, чтобы каждый изъ нихъ послѣ вывода общей мысли изъ басенъ и аллегорическихъ рассказовъ привелъ или придумалъ подходящий къ содержанию прочитаннаго произведенія случай изъ жизни людей. Составленіе рассказа по образцу прочитаннаго является для учащихся уже цѣлымъ сочиненіемъ, но изложеннымъ устно, а не письменно. Конечно, сначала эта работа дается дѣтямъ не легко. Но когда положено первое начало и имъ удалось составить нѣсколько рассказцевъ въ подражаніе прочитаннымъ, то они съ увлеченіемъ работаютъ надъ составленіемъ статейекъ. Каждый ученикъ свою статейку рассказываетъ въ классѣ, гдѣ она, по мѣрѣ надобности, исправляется его товарищами и учителемъ. Этотъ родъ упражненій, какъ мы можемъ засвидѣтельствовать по личному опыту, служитъ не только весьма прекраснымъ средствомъ для провѣрки вполне сознательнаго усвоенія содержания прочитаннаго, но и не мало содѣйствуетъ пріученію дѣтей къ послѣдовательному изложенію мыслей и развитію устной рѣчи учащихся.

Насколько дѣловыя статьи хороши для обогащенія дѣтей новыми русскими словами и для письменныхъ упражненій, на-

столько же бытовые статьи удобны для практического обогащения учащихся разными формами русского языка и для устных упражнений в живой речи. Для достижения этих целей учитель при объяснительном чтении бытовых статей пользуется теми приемами, которые указаны в § 68.

§ 81. Занятія, входящія въ урокъ объяснительнаго чтенія. Въ виду техъ важныхъ и разнообразныхъ целей, которыя достигаются при правильномъ веденіи объяснительнаго чтенія, послѣднее въ инородческихъ школахъ является центромъ всехъ занятій по русскому языку. Съ чтеніемъ связано письмо, развитіе дара слова, изученіе языка, усвоеніе полезныхъ свѣдѣній и нравственныхъ понятій; чтеніе же служить и темъ орудіемъ, посредствомъ котораго дѣти могутъ приобрести возможность и охоту къ дальнѣйшему самообразованію.

Разсмотримъ теперь подробнѣе въ отдѣльности каждое изъ техъ упражненій, которыя находятся въ тѣсной связи съ объяснительнымъ чтеніемъ. Къ числу такихъ упражненій относятся:

А) Бесѣды въ связи съ чтеніемъ. Эти бесѣды бываютъ двухъ родовъ: предварительныя и заключительныя. Первые изъ нихъ ведутся передъ чтеніемъ, а вторыя послѣ чтенія.

Бесѣда передъ чтеніемъ имѣетъ целью подготовить дѣтей къ чтенію преимущественно дѣловыхъ статей, въ которыхъ описываются предметы и явленія, которые или совершенно незнакомы дѣтямъ, или о которыхъ учащіяся имѣютъ смутное представленіе, или же имѣютъ ясное представленіе о нихъ, но незнакомы съ ихъ русскими названіями, а потому не знаютъ, какимъ предметамъ и явленіямъ принадлежатъ встрѣчающіяся въ читаемой статьѣ новыя русскія слова. Для наглядности объясненія новыхъ русскихъ словъ почти ко всемъ дѣловымъ статьямъ въ „Родномъ Мирѣ“ помѣщены соответствующія цели иллюстраціи (§§ 46—77). Во время предварительной бесѣды по картинкамъ учащіяся не только наглядно знакомятся съ новыми русскими словами и выраженіями, встрѣчающимися въ предназначенной для чтенія статьѣ, но и систематически повторяютъ раньше усвоенное изъ „Подготовительныхъ бесѣдъ“ (см. §§ 30—44). Такимъ образомъ предварительныя бесѣды въ связи съ чтеніемъ дѣловыхъ статей по „Родному Миру“ служатъ какъ бы вторымъ концентромъ и расширеніемъ свѣдѣній, приобретенныхъ учениками изъ „Подготовительныхъ

бесѣдъ“. Бѣглость, правильность и выразительность чтенія немислимы, если въ читаемой статьѣ постоянно встрѣчаются непонятныя для дѣтей слова, требующія объясненія учителя. Если же всѣ непонятныя русскія слова будутъ объяснены ученикамъ во время предварительной бесѣды, то во время чтенія неужно будетъ постоянно прерывать чтеніе для объясненія непонятныхъ словъ и исправленія произношенія и ошибокъ противъ ударенія. Такъ какъ цѣлю предварительной бесѣды служить лишь подготовленіе учащихся къ чтенію статьи, то понятно, что означенное подготовленіе не должно выходить изъ рамокъ содержанія статьи и такимъ образомъ уклоняться отъ своей прямой цѣли. Никогда не нужно упускать изъ виду, что одна изъ основныхъ задачъ школы состоитъ въ томъ, чтобы приучить дѣтей приобрѣтать изъ книги знанія „путемъ чтенія“. Поэтому, если въ статьѣ не много новыхъ русскихъ словъ и она не отличается сложностью содержанія, то предварительная бесѣда даже совсѣмъ опускается, и всѣ непонятныя слова объясняются при самомъ чтеніи.

Бесѣда послѣ чтенія служитъ дополнительнымъ упражненіемъ объяснительнаго чтенія и ведется съ различною цѣлью, смотря по содержанію прочитанной статьи. По прочтеніи бытовой статьи бесѣда обыкновенно ведется объ основной ея идеѣ, при чемъ для нагляднаго разъясненія идеи статьи иногда разсматриваются разные частные случаи изъ жизни людей. Такъ, напр., ученики приводятъ различные случаи изъ жизни людей на каждую изъ прочитанныхъ басенъ и объясняютъ, насколько подходитъ каждый изъ этихъ случаевъ къ содержанію басни. По прочтеніи же дѣловой статьи учитель бесѣдуетъ съ дѣтьми съ цѣлью обобщить, расширить и дополнить свѣдѣнія, приобрѣтенныя учениками изъ прочитанной статьи, или же путемъ бесѣды стремится связать ее съ другими, раньше прочитанными статьями, чтобы такимъ образомъ привести въ систему и упорядочить у учащихся тѣ или другія свѣдѣнія. Но и здѣсь, какъ вездѣ, нужно знать мѣру и не обращать объяснительнаго чтенія въ наглядное обученіе.

Б) Чтеніе статьи. Если статья небольшого размѣра и доступна пониманію дѣтей по содержанію и языку, то она читается сразу вся или самимъ учителемъ или же лучшими учениками, при чемъ это чтеніе должно служить для учащихся образцомъ правильности и выразительности чтенія. Само собою понятно, что эти качества чтенія вмѣстѣ съ тѣмъ спо-

собствуютъ и лучшему уразумѣнію дѣтьми содержанія читаемой статьи.

Если же статья значительнаго объема и вообще такого рода, что общее содержаніе ея не совсѣмъ легко для пониманія дѣтей, то необходимо читать ее по частямъ и при остановкахъ давать надлежащія объясненія. Остановки для объясненій слѣдуетъ дѣлать только на тѣхъ мѣстахъ, гдѣ каждая отдѣльная мысль закончена. Когда статья прочитана по частямъ и изъ объясненій учителя дѣтьми усвоено общее содержаніе ея, то она читается вся цѣликомъ, сначала учителемъ и лучшими учениками, а затѣмъ и болѣе слабыми ихъ товарищами.

Для того, чтобы всѣ ученики принимали участіе въ чтеніи, обыкновенно одинъ изъ нихъ читаетъ вслухъ, а другіе читаютъ то же самое про себя и, замѣтивъ въ чтеніи товарища ошибку, заявляютъ объ этомъ поднятіемъ руки. Полезно время отъ времени вызывать то одного, то другого ученика продолжать чтеніе вслухъ, чтобы такимъ образомъ, съ одной стороны, упражнять болѣе число учениковъ въ громкомъ чтеніи и, съ другой стороны, убѣждаться — слѣдятъ ли всѣ ученики за чтеніемъ. При этомъ учитель старается упражнять въ чтеніи преимущественно слабѣйшихъ учениковъ, чтобы подогнать ихъ къ общему уровню всей группы.

В) Вещественный разборъ. Самымъ главнымъ условіемъ для вполне отчетливаго пониманія содержанія читаемой статьи служить уразумѣніе всѣхъ встрѣчающихся въ ней словъ и выраженій. Поэтому первою заботою учителя служить объясненіе непонятныхъ, или мало понятныхъ дѣтямъ словъ и выраженій, встрѣчающихся въ читаемой статьѣ. Последнія объясняются учащимся главнымъ образомъ при помощи такъ называемаго вещественнаго разбора, который состоитъ въ краткой бесѣдѣ учителя съ учениками по поводу того или другого изъ встрѣтившихся при чтеніи словъ. При этомъ слѣдуетъ объяснять только тѣ слова и выраженія, которыя дѣйствительно непонятны учащимся и пониманіе которыхъ необходимо для уясненія смысла читаемой статьи. Знакомя учениковъ *путемъ чтенія* и разбора статей съ новыми понятіями, учитель не долженъ переходить границу, полагаемую содержаніемъ статьи: новое понятіе должно быть разъясняемо лишь настолько, насколько это необходимо для пониманія содержанія статьи. Всегда нужно помнить, что вещественный разборъ есть только средство, а не цѣль объяснительнаго чтенія.

Но всякое учебное средство тѣмъ лучше, чѣмъ оно проще и скорѣе ведетъ къ цѣли. Поэтому, чѣмъ короче вещественный разборъ словъ, тѣмъ онъ лучше, потому что такой разборъ скорѣе ведетъ къ цѣли — къ пониманію содержанія всей статьи. О томъ, какъ слѣдуетъ объяснять дѣтямъ-инородцамъ непонятныя для нихъ русскія слова, подробно говорится въ главахъ III—VI.

Г) Логическій разборъ. Пониманіе отдѣльныхъ словъ и выраженій не служитъ еще ручательствомъ за правильное и полное пониманіе содержанія читаемой статьи: дѣти могутъ понимать значеніе каждаго отдѣльнаго слова и не понимать той мысли, которая выражается ихъ совокупностью — предложениемъ; они могутъ понимать даже отдѣльныя мысли (предложенія) и не понимать ихъ взаимной связи, т. е. общаго содержанія всей статьи. Для уясненія учащимся связи между отдѣльными словами, предложениями и частями читаемой статьи ведется логическій разборъ.

Доводя учениковъ до пониманія отдѣльныхъ словъ и выраженій, учитель вмѣстѣ съ тѣмъ помогаетъ имъ дойти и до пониманія мысли, выражаемой этими словами. Но отдѣльныя мысли читаемой статьи находятся между собою въ тѣсной связи, и каждая изъ нихъ имѣетъ свое опредѣленное значеніе лишь по отношенію къ содержанію цѣлой статьи. Поэтому не только для пониманія статьи въ цѣломъ, но и для точнаго пониманія отдѣльныхъ мыслей ея необходимо уразумѣніе существующей между этими мыслями логической связи. Съ другой стороны, и отдѣльныя слова часто получаютъ опредѣленное значеніе лишь тогда, когда они употреблены въ предложеніяхъ. Къ тому же уразумѣніе словъ въ рѣчи (въ предложеніяхъ) гораздо легче и проще, нежели отдѣльно взятыхъ. Въ виду всего этого логическій разборъ долженъ находиться въ тѣсной связи и вестись одновременно съ вещественнымъ разборомъ.

Форма разбора статей должна быть эвристическая: учитель своими вопросами даетъ направленіе умственной дѣятельности учащихся, побуждая ихъ самихъ вникать въ смыслъ читаемаго, во все вдумываться, давать себѣ отчетъ о значеніи каждаго прочитаннаго слова, каждаго предложенія и о взаимной связи между отдѣльными словами и предложениями. При такомъ веденіи разбора статьи ученики сами доходятъ до пониманія какъ отдѣльныхъ словъ и мыслей, такъ и содержанія всего читаемаго произведенія, а учитель только руководитъ ихъ занятіями. Катехизическая форма веденія разбора статьи необходима

еще и для того, чтобы учителю узнать, понимают ли ученики значение того или другого слова или предложения, и чтобы привлечь всѣхъ учащихся къ общей классной работѣ и возбудить ихъ душевныя силы къ активной дѣятельности. Если учитель будетъ давать готовый разборъ, то ученики явятся лишь пассивными слушателями, и въ нихъ не будетъ развиваться навыкъ къ внимательному и сознательному чтенію.

Веденіе **логики-вещественнаго** разбора при объяснительномъ чтеніи носить точно такой же характеръ, какъ и бесѣды при наглядномъ обученіи, образцы которыхъ приведены нами въ §§ 25—48.

Д) Пересказъ прочитаннаго. Пересказъ служить не только прекраснымъ средствомъ для упражненія учениковъ въ устной рѣчи, но и мѣриломъ того, насколько они поняли прочитанное. Лишь послѣ того, какъ дѣти бываютъ въ состояніи передавать содержаніе прочитаннаго, учитель можетъ быть увѣренъ, что они поняли и усвоили все то, о чемъ читали. Кроме того, упражненіе въ пересказѣ хорошо вліяетъ на развитіе памяти, воображенія и логическаго мышленія и приучаетъ дѣтей къ послѣдовательному изложенію мыслей. Вслѣдствіе этого рассказъ представляетъ одно изъ самыхъ главныхъ и существенныхъ занятій при объяснительномъ чтеніи. Такъ какъ рассказъ служитъ самымъ важнымъ средствомъ для развитія устной рѣчи учащихся и для приученія ихъ къ толковому изложенію мыслей устно, а также и письменно, то ему должно быть придаваемо особое значеніе въ инородческой начальной школѣ.

Упраженіе въ пересказѣ прочитаннаго начинается въ первый же годъ обученія, какъ только дѣти начинаютъ читать связныя статейки, и продолжается до самаго конца обученія въ начальной школѣ. Сначала дѣти пересказываютъ прочитанное при помощи вопросовъ учителя („общая катехизація“), затѣмъ по небольшому числу вопросовъ или по выведенному при чтеніи и записанному на классной доскѣ плану и, наконецъ, безъ помощи всякихъ вопросовъ или плана.

Какъ при чтеніи, такъ и при рассказѣ учитель привлекаетъ къ работѣ всѣхъ учениковъ. Одинъ изъ нихъ рассказываетъ, а другіе слушаютъ и, замѣтивъ ошибку или пропускъ въ рассказѣ, съ разрѣшенія учителя, поправляютъ или дополняютъ изложеніе своего товарища. Если статейка не совсѣмъ коротенькая, то учитель, безъ всякаго порядка и очереди, предлагаетъ продолжать рассказъ то одному, то другому ученику.

Такъ какъ разсказъ служить главнымъ образомъ средствомъ для упражненія дѣтей въ устной рѣчи и для пріученія ихъ къ правильному и послѣдовательному изложенію мыслей, то учитель требуетъ, чтобы ученики разсказывали ясно, правильно, послѣдовательно и съ надлежащею интонаціею голоса.

Нѣкоторые учителя при пересказѣ требуютъ, чтобы ученики передавали содержаніе прочитанной статьи непремѣнно „своими словами“, не употребляя тѣхъ оборотовъ и выраженій, которые встрѣчаются въ книжномъ текстѣ. Такой взглядъ нельзя считать правильнымъ: одною изъ цѣлей объяснительнаго чтенія служить обогащеніе учащихся новыми словами, выраженіями и оборотами русскаго литературнаго языка, а потому нѣтъ никакого основанія мѣшать дѣтямъ пользоваться при пересказѣ тѣми богатствами языка, которыя они только что пріобрѣли при чтеніи. Напротивъ того, языкъ статей, отличающихся правильностью, простотою и послѣдовательностью изложенія, долженъ служить для дѣтей-инородцевъ образцомъ, достойнымъ подражанія. Но, съ другой стороны, предоставляя ученикамъ пользоваться при пересказѣ книжными оборотами и выраженіями прочитаннаго текста, учитель не долженъ требовать отъ нихъ буквальной передачи содержанія статьи.

Сначала дѣти передаютъ содержаніе статьи согласно тексту, а потомъ съ разными измѣненіями, сокращеніями и дополненіями, которыя могутъ быть сдѣланы при пересказѣ ея. О такого рода пересказѣ статей въ измѣненномъ видѣ мы уже имѣли случай говорить въ §§ 68 и 80.

Кромѣ пересказа прочитаннаго въ классѣ, ученики средняго и старшаго отдѣленій разсказываютъ статьи, прочитанныя ими дома. При этомъ можно пользоваться слѣдующимъ пріемомъ: Подобравъ въ „Родномъ Мирѣ“ нѣсколько статей, несложныхъ по содержанію и нетрудныхъ по языку, учитель назначаетъ каждыя 2—3 скамьямъ учениковъ по одной такой статейкѣ для прочтенія и разученія на дому. Каждая группа учениковъ дома серьезно готовится къ разсказу заданной статьи. На слѣдующемъ урокѣ учитель вызываетъ, напр., ученика изъ первой группы, который и разсказываетъ содержаніе выученной имъ статьи; остальные ученики въ это время внимательно слѣдятъ за разсказомъ его. Потомъ, по указанію учителя, то же самое разсказываютъ ученики остальныхъ группъ, которымъ были заданы для разученія другія статьи. Затѣмъ учитель вызываетъ, напр., ученика вто-

рой группы для разсказа выученной имъ дома статьи; ученики остальныхъ группъ, внимательно выслушавъ разсказъ своего товарища, передають содержаніе разсказанной имъ статьи, и т. д. Понятно, что и здѣсь, по мѣрѣ надобности, учителемъ дѣлаются нужныя поправки, дополненія и объясненія. Этотъ приѣмъ хорошъ тѣмъ, что при помощи его содержаніе нѣсколькихъ статей усваивается цѣлымъ классомъ и дѣйствуетъ на дѣтей оживляющимъ образомъ.

Разсказомъ ученики пользуются не только для передачи содержанія прочитаннаго, но и для устнаго изложенія видѣннаго или слышаннаго. Предметомъ разсказа послѣдняго рода могутъ служить, напр., наглядныя бесѣды по картинкамъ въ „Родномъ Мирѣ“, которыя мы совѣтуемъ вести нопутно съ объяснительнымъ чтеніемъ (см. § 69).

Е) Самостоятельныя задачи. При веденіи объяснительнаго чтенія по „Родному Миру“ въ концѣ почти каждой статьи предлагается ученикамъ какая-нибудь работа для самостоятельнаго устнаго или письменнаго исполненія. Содержаніемъ этихъ задачъ часто служитъ не только на урокъ прочитанная статья, но и свѣдѣнія, приобрѣтенныя ими изъ чтенія предыдущихъ статей. Понятно, что и здѣсь, для предупрежденія ошибокъ, учитель при задаваніи работы для самостоятельнаго исполненія долженъ объяснить ученикамъ все то, что можетъ ихъ затруднить при ея исполненіи. Различныя виды задачъ, предлагаемыхъ учащимся для самостоятельнаго рѣшенія, и характеръ этихъ задачъ ясно видны тамъ же, въ „Родномъ Мирѣ“, а потому мы не будемъ здѣсь о нихъ распространяться. О веденіи письменныхъ работъ тоже мы говорили уже въ §§ 22—24.

XII. Обученіе грамматикѣ.

§ 82. Развѣтіе естественнаго чутья къ правильности рѣчи. Въ § 5 мы указали, что обученіе русскому языку нужно вести тѣмъ же путемъ и точно такъ же, какъ и обученіе родному языку. Затѣмъ было разъяснено и практически показано, что подобное обученіе русской устной рѣчи, грамотѣ и чтенію правильному, бѣглому, выразительному и сознательному дѣйствительно возможно и въ общемъ итогѣ даетъ блестящіе результаты. Такой способъ, или путь обученія русскому (и вообще всякому чужому) языку мы условились называть естественною, или наглядно-практическою методою.

При ведені преподаванія по наглядно-практической методѣ обученіе грамматикѣ русскаго языка тоже возможно и цѣлесообразно вести тѣмъ же естественнымъ путемъ, какъ и обученіе грамматикѣ родного языка.

Разсматривая естественный путь развитія дара слова у дѣтей, мы замѣчаемъ, что они научаются говорить на родномъ языкѣ путемъ подражанія рѣчи окружающихъ лицъ. Наталкиваясь на разные предметы и явленія окружающей дѣйствительности, ребенокъ наглядно знакомится съ ними и усваиваетъ ихъ названія. Стремясь выразить наблюдаемое въ нихъ другимъ людямъ, онъ практически примѣняетъ усвоенныя слова въ своей рѣчи. Такимъ образомъ наглядное усвоеніе свѣдѣній и практическое примѣненіе ихъ къ дѣлу составляютъ характерную и существенную принадлежность обученія родному языку съ самыхъ первыхъ ступеней его.

Сначала каждую свою мысль ребенокъ выражаетъ только однимъ словомъ, а потомъ и нѣсколькими словами, но не связанными грамматически: онъ ставитъ лишь на первое мѣсто то слово, которое, по его мнѣнію, важнѣе, и отодвигаетъ остальные слова, по мѣрѣ важности ихъ значенія, на задній планъ, не обращая никакого вниманія на склоненіе, спряженіе, согласованіе, подчиненіе и управленіе словъ. Но все это бываетъ такъ только въ самомъ началѣ: слыша постоянно вокругъ себя лишь правильную рѣчь, ребенокъ, подражая ей, практически усваиваетъ различныя словесныя формы и, примѣняя ихъ въ своей рѣчи, начинаетъ мало-по-малу говорить болѣе или менѣе правильно, постепенно вырабатывая такимъ образомъ навыкъ къ правильной рѣчи. Отсюда видно, что первые уроки грамматики дитя получаетъ съ самыхъ юныхъ лѣтъ, когда оно только что начинаетъ лепетать въ подражаніе рѣчи окружающихъ лицъ, потому что вмѣстѣ съ лексическимъ запасомъ словъ, выраженій и оборотовъ, оно практически усваиваетъ и простѣйшія, наиболѣе употребительнѣйшія грамматическія формы и учится сочетать слова въ рѣчи. Само собою разумѣется, что все это усваивается дѣтьми только путемъ практическимъ, безъ заучиванія какихъ бы то ни было законовъ или правилъ языка. Постоянно слыша и наблюдая, какъ окружающіе люди употребляютъ слова въ рѣчи, ребенокъ, разговаривая съ ними, приучается къ правильной рѣчи. Вслѣдствіе этого вмѣстѣ съ развитіемъ дара слова у него вырабатывается бессознательное

чутье къ правильности родной рѣчи и, руководимый этимъ естественнымъ чутьемъ языка, онъ самъ говоритъ правильно и отличаетъ у другихъ правильную рѣчь отъ неправильной, хотя и не знаетъ никакихъ грамматическихъ правилъ. Уже 4—5 лѣтній русскій мальчикъ никогда не скажетъ: „сестра сидимъ въ комнату“, „братъ бѣгаешъ въ сада,“ а непременно скажетъ: „сестра сидитъ въ комнатѣ“, „братъ бѣгаетъ въ саду“. Если подобныя неправильности онъ услышитъ въ рѣчи другого лица, то разсмѣется и даже поправитъ такую рѣчь, самъ не зная, почему нужно сказать такъ, а не иначе: онъ *чувствуетъ*, что такъ нельзя сказать, но еще не знаетъ, почему нельзя.

Отсюда мы видимъ, что чутье языка есть бессознательное, безотчетное, практическое знаніе грамматическихъ формъ и правилъ, которое выражается въ умѣнн правильно примѣнять ихъ въ рѣчи. Чутье языка такимъ образомъ является естественною грамматикою для каждаго человѣка, которою онъ руководствуется въ своей рѣчи для правильнаго и точнаго выраженія мыслей. Этимъ объясняется то обстоятельство, почему люди, никогда не изучавшіе грамматики, какъ науки или учебнаго предмета, въ большинствѣ случаевъ говорятъ довольно правильно на языкѣ или нарѣчій той среды, гдѣ они выросли. Грамматика, какъ наука или учебный предметъ, только освѣщаетъ, разъясняетъ и систематизируетъ законы, правила и формы языка, подсказываемые ей грамматикою естественною. Не грамматика предписываетъ законы языку, а самъ онъ создаетъ ихъ для себя; грамматика только отерываетъ и изучаетъ ихъ изъ наблюдений надъ явленіями языка. Такъ какъ грамматика ничего не измышляетъ, ничего не прибавляетъ къ тому, что въ языкѣ дѣйствительно существуетъ, а только указываетъ на различныя его явленія, группируя и обобщая ихъ въ формы законовъ и правилъ, то понятно, что чѣмъ больше у кого развито чутье языка, тѣмъ легче для него изученіе грамматики, какъ науки или учебнаго предмета, и наоборотъ, чѣмъ менѣе кто практически знакомъ съ языкомъ, тѣмъ труднѣе для него усвоеніе законовъ и правилъ изучаемаго языка.

Такимъ образомъ наблюденія надъ родною рѣчью служатъ самымъ естественнымъ путемъ ознакомленія дѣтей съ грамматикою материнскаго языка. Сначала это знакомство совершается почти бессознательно, путемъ простаго подражанія рѣчи взрослыхъ. Результатомъ такого подражанія и частыхъ упражненій въ разговорной рѣчи является естественное чутье къ

правильности рѣчи. Пользуясь этимъ чутьемъ, учитель обращаетъ вниманіе дѣтей на ихъ собственную рѣчь, чтобы они сами, изъ наблюденій надъ нею, знакомились съ различными формами словъ родного языка, выводили нужные грамматическіе законы и правила, и затѣмъ примѣняли ихъ въ своей устной и письменной рѣчи. Отсюда слѣдуетъ, что обученіе грамматикѣ, какъ учебному предмету, должно начинаться лишь послѣ того, какъ дѣти уже достаточно освоились съ языкомъ и пріобрѣли навыкъ, или чутье къ правильности рѣчи: въ противномъ случаѣ нѣтъ на лицо предмета изученія, нѣтъ надъ чѣмъ дѣлать наблюденія, нѣтъ фактовъ, изъ разсмотрѣнія и сравненія которыхъ можно дѣлать общіе выводы; такое обученіе не удовлетворяетъ принципамъ наглядности и самостоятельности и идетъ отъ неизвѣстнаго къ неизвѣстному.

Такъ какъ дѣти-инородцы, обучаясь русскому языку по наглядно-практической методѣ, учатся говорить на русскомъ языкѣ тѣмъ же путемъ и точно такъ же, какъ и на родномъ языкѣ, то понятно, что при достаточномъ навыкѣ у нихъ развивается и *естественное чутье къ правильности русской рѣчи*. Разумная постановка обученія грамотѣ и толковому чтенію, въ связи съ различными устными и письменными упражненіями, тоже не мало содѣйствуетъ развитію въ дѣтяхъ навыка къ правильности русской рѣчи.

При обученіи русскому языку по переводно-грамматической методѣ дѣти посредствомъ перевода знакомятся съ каждымъ русскимъ словомъ отдѣльно, а не изъ рѣчи, и притомъ только въ опредѣленной, обыкновенно въ первоначальной формѣ; потомъ изъ первоначальной формы они при помощи грамматическихъ правилъ производятъ и другія формы. Обучаясь же русскому языку по наглядно-практической методѣ, дѣти знакомятся съ русскими словами изъ бесѣдъ о предметахъ и явленіяхъ и изъ логико-вещественнаго разбора статей на урокахъ объяснительнаго чтенія, т. е. знакомятся съ новыми словами изъ живой рѣчи и въ различныхъ формахъ. Заучиваніе русскихъ словъ послѣднимъ способомъ имѣетъ то важное достоинство, что здѣсь дѣти не только усваиваютъ новыя слова, но и практически знакомятся съ употребленіемъ ихъ въ различныхъ формахъ для выраженія мыслей. Часто употребляя слова въ однѣхъ и тѣхъ же формахъ, дѣти механически усваиваютъ эти формы и безсознательно, безотчетно создаютъ объ

ихъ употребленіи извѣстныя грамматическія правила, которыми потомъ по привычкѣ пользуются въ своей рѣчи.

Опытъ показываетъ, что гораздо важнѣе умѣть свободно распоряжаться хоть небольшимъ количествомъ словъ изучаемаго языка, чѣмъ обладать большимъ запасомъ словъ и не умѣть ими распоряжаться. Всякій 4—5лѣтній ребенокъ, владѣя какими-нибудь 100—200 словъ, можетъ на родномъ языкѣ свободно и вѣрно выражать свои мысли и понимать рѣчь другихъ людей, тогда какъ гимназистъ, заучившій 1000—2000 латинскихъ словъ со всѣми грамматическими тонкостями этого языка, не только не въ состояніи говорить и понимать по-латыни, но и зачастую дѣлаетъ при исполненіи предлагаемыхъ въ учебникѣ упражненій самыя грубыя ошибки противъ только что заученныхъ правилъ. Полагаютъ, что обыкновенно интеллигентный человѣкъ обходится 3000—4000 словъ, а чернорабочій, не учившійся въ школѣ, ограничивается въ своей рѣчи даже 300—400 словъ. Эти факты ясно свидѣтельствуютъ, какое важное значеніе имѣютъ практическое изученіе языка и выработка чутья къ правильности рѣчи, и какъ бесполезно знаніе грамматическихъ правилъ и формъ, когда онѣ заучены лишь по учебнику, а не выведены изъ наблюденій надъ живою рѣчью, для примѣненія къ которой онѣ изучаются.

Отсюда очевидно, что учитель инородческой школы долженъ заботиться не столько о сообщеніи дѣтямъ возможно большаго лексическаго запаса русскихъ словъ, сколько о томъ, чтобы учащіеся примѣняли заученныя слова въ рѣчи и чтобы при всякомъ случаѣ могли ими пользоваться какъ своею полною собственностью. Этому требованію, какъ нельзя лучше, удовлетворяетъ наглядно-практическая метода обученія русскому языку: при обученіи по ней, усвая новыя слова изъ живой рѣчи, дѣти тотчасъ примѣняютъ ихъ на практикѣ, знакомясь вмѣстѣ съ тѣмъ съ разными формами вновь заученныхъ словъ. Дѣти-инородцы поступаютъ въ школу уже съ выработаннымъ чутьемъ родной рѣчи и знаютъ, что рѣчь можетъ быть правильная и неправильная. Поэтому они, разговаривая съ учителемъ, старательно запоминаютъ новыя русскія слова и фразы, чтобы потомъ ими надлежащимъ образомъ безъ ошибокъ пользоваться въ рѣчи. Такъ какъ чутье языка пріобрѣтается навыкомъ, то чѣмъ больше дѣти упражняются въ устной и письменной рѣчи, тѣмъ оно скорѣе развивается.

§ 83. Подготовительный курсъ. При обученіи русскому языку по наглядно-практической методѣ естественное

чутье къ правильности рѣчи въ первое время служить единственнымъ руководствомъ вѣрнаго употребленія формъ, сочетанія, управленія, подчиненія и согласованія словъ въ предложеніи. Но одного чутья къ правильности рѣчи недостаточно для того, чтобы вполнѣ владѣть языкомъ, — необходимо еще знаніе грамматики, которая пріучаетъ дѣтей сознательно пользоваться тѣми формами, правилами и законами языка, которыми они по чутью пользуются бессознательно.

Подобно чутью къ правильности рѣчи, можно пріобрѣсти путемъ упражненія и *навыкъ къ правильному письму* (см. § 22). Но и этотъ навыкъ безъ знанія грамматики не всегда служитъ надежнымъ руководствомъ при рѣшеніи вопросовъ относительно правописанія словъ и разстановки знаковъ препинанія въ предложеніи. Къ тому же навыкъ къ правильному письму безъ помощи грамматики пріобрѣтается лишь въ продолженіе долгаго времени и притомъ путемъ чисто механическаго переписыванія большого количества правильныхъ образцовъ. Поэтому и при обученіи правописанію на помощь навыку должны явиться грамматическія правила, облегающія, ускоряющія и освѣщающія навыкъ.

Кромѣ того, обученіе грамматикѣ, гдѣ дѣтямъ приходится наблюдать надъ явленіями языка, дѣлать изъ наблюденій общіе выводы и примѣнять сдѣланные выводы къ частнымъ случаямъ устной и письменной рѣчи, способствуетъ развитію душевныхъ силъ учащихся.

Въ виду всего этого, учитель, стремясь къ выработкѣ въ ученикахъ навыка къ правильной устной и письменной рѣчи, по мѣрѣ возможности, сообщаетъ имъ различныя грамматическія свѣдѣнія, имѣющія цѣлью сдѣлать сознательнымъ то, что ими усвоено бессознательно. Такой подготовительный курсъ грамматики съ успѣхомъ можетъ быть сообщенъ дѣтямъ уже въ первомъ и второмъ годахъ обученія на урокахъ чтенія по „Родному Міру“ ч. I.

При обученіи грамотѣ по аналитико-синтетическому звуковому способу письма-чтенія дѣти изъ анализа предложеній узнаютъ, что наша рѣчь состоитъ изъ *словъ*, которыя могутъ имѣть различныя значенія. Анализируя слова, они узнаютъ, что слова состоятъ изъ *звуковъ*, и знакомятся съ ними. Потомъ, переходя къ видимому изображенію звуковъ, они знакомятся съ *буквами*, какъ съ условными знаками для письменнаго и печатнаго изображенія звуковъ.

Знакомясь со звуками, дѣти замѣчаютъ, что нѣкоторые изъ нихъ легко произносятся голосомъ, а другіе нѣсколько труднѣе, и такимъ образомъ составляютъ понятіе о *гласныхъ* и *согласныхъ* звукахъ.

Далѣе, ученики узнаютъ, что согласные звуки могутъ быть произносимы твердо и мягко, и что твердость и мягкость произношенія ихъ обозначается при письмѣ *знаками*: *з* и *в*. Точно также изъ практическихъ упражненій дѣти составляютъ понятіе о твердости и мягкости гласныхъ звуковъ и объ обозначеніи ихъ *твердыми* и *мягкими* гласными буквами.

Читая по „Родному Міру“ и исполняя указанныя въ немъ письменныя упражненія, дѣти практически усваиваютъ основныя правила относительно употребленія при письмѣ буквъ *е* и *ь*, *и*, *і* и *й* и приемы различенія *сомнительныхъ* гласныхъ и согласныхъ звуковъ (см. § 63). Тѣмъ же путемъ они усваиваютъ правило, что *писать ж, ч, ш, щ, ъ, к, х не пишутся буквы ы, ъ, э, я, ю*, при чемъ какъ на исключенія можно указать только на слова: *бѣтъ, чѣтъ*.

Такъ какъ при диктовкѣ, списываніи и исполненіи другихъ письменныхъ работъ дѣтямъ приходится переносить части слова изъ одной строки въ другую, то учитель при случаѣ, когда находитъ нужнымъ и возможнымъ, даетъ ученикамъ понятіе о дѣленіи словъ на *слоги*. Отсюда выводится общее правило для *переноса частей слова*, не помѣщающихся при письмѣ въ концѣ строки: изъ одной строки въ другую можно перенести только цѣлыя слоги. Этого основнаго правила переноса частей слова изъ строки въ строку вполне достаточно для перваго начала.

Въ виду того, что дѣти-инородцы весьма часто грѣшатъ противъ ударенія, не подчиняющагося въ русскомъ языкѣ никакимъ опредѣленнымъ законамъ, необходимо дать ученикамъ понятіе объ *удареніи*. Понятіе объ удареніи выводится изъ сопоставленія значенія и произношенія словъ съ одинаковымъ звуковымъ составомъ, но съ различнымъ удареніемъ: *мѣла, мѣла*; *зѣмокъ, замѣкъ*; *жѣркое, жарѣе*; *кѣрки, кружки*; *дѣма, домѣ*. Если дѣти имѣютъ понятіе объ удареніи, то нѣтъ надобности самому учителю каждый разъ исправлять ошибки, дѣлаемыя учениками противъ ударенія, а достаточно простаго указанія, въ какомъ словѣ сдѣлана такого рода ошибка. Для того, чтобы ученики, читая слова, произносили и усваивали ихъ съ правильнымъ удареніемъ, въ „Родномъ Мірѣ“ всѣ многосложныя слова снабжены знакомъ ударенія.

Чтобы давать дѣтямъ только по одной трудности заразъ, вначалѣ ихъ знакомятъ лишь со *строчными* буквами, которыя чаще всего употребляются при письмѣ, а потомъ переходятъ къ употребленію *прописныхъ* буквъ. На первое время достаточно, если учащіеся будутъ знать, что прописная буква пишется въ началѣ всякаго письма, послѣ точки и въ именахъ людей. Только впослѣдствіи они тѣмъ же практическимъ путемъ знакомятся съ другими случаями употребленія прописныхъ буквъ. Такъ, напр., при случаѣ имъ объясняется, что имена Божіи тоже пишутся съ прописной буквы. При чтеніи статьи „Наше отечество“ учитель наводитъ дѣтей, что у государствъ, городовъ, рѣкъ и т. д. также есть имена, какъ и у людей, которыя пишутся съ прописной буквы. Читая ту же статью и „Русскій народный гимнъ“, дѣти узнаютъ, что съ большой буквы пишутся и титла царствующаго въ Россіи Дома: Царь, Государь Императоръ и т. д. Точно также при чтеніи стихотвореній ученики узнаютъ, что каждое слово, начинающее стихъ, пишется съ прописной буквы.

Вотъ тѣ начала грамматики и правописанія, которыя возможно и цѣлесообразно выяснитъ учащимся, выходя изъ *звуковыхъ упражненій* при чтеніи по „Родному Міру“. Конечно, всѣ эти свѣдѣнія должны быть сообщены ученикамъ лишь практически, путемъ разсмотрѣнія и сравненія примѣровъ, помѣщенныхъ въ „Родномъ Мирѣ“ или подобранныхъ самимъ учителемъ. Для закрѣпленія каждаго новаго свѣдѣнія въ сознаніи и памяти учащихся предлагаются имъ соотвѣтствующія цѣли устные и письменныя упражненія, которыя вмѣстѣ съ тѣмъ способствуютъ выработкѣ тѣхъ полезныхъ навыковъ органа голоса, слуха, зрѣнія и кисти руки, о которыхъ мы говорили въ § 22, при чемъ всякое цѣлесообразно подобранное упражненіе въ грамотномъ письмѣ, соединенное съ способомъ предупрежденія ошибокъ, является средствомъ для выработки навыка къ правописанію (см. гл. XIII).

Для дальнѣйшей подготовительной работы къ изученію грамматическаго строя языка въ „Родномъ Мирѣ“ предназначены различныя упражненія *въ измѣненіи словъ*.

Исполняя по даннымъ образцамъ тѣ упражненія, которыя помѣщены въ „Родномъ Мирѣ“, въ §§ 11, 16, 19, 22, 30, 33, 37, 39, 59, 122 и 124, дѣти составляютъ понятіе о *единственномъ* и *множественномъ* числахъ именъ существительныхъ и практически усвояютъ ихъ

окончания. Въ §§ 12 и 13 напечатаны предложенія съ подлежащими и сказуемыми въ единственномъ числѣ, которыя ученики по даннымъ образцамъ замѣняютъ предложеніями съ подлежащими и сказуемыми во множественномъ числѣ. По этимъ образцамъ ученики могутъ, напр., и на урокахъ 32, 39, 65 и 81 замѣнить въ предложеніяхъ единственное число множественнымъ: Птички. Птички летаютъ, птички играютъ, птички поютъ. Птички летали, птички играли, птичекъ ужъ нѣтъ. Гдѣ же вы, птички? Гдѣ вы, пѣвчички? Въ дальнихъ краяхъ гнѣздышки вьете вы, тамъ и поете вы пѣсни свои. — Лѣнивые и прилежные. „Завтра поучимся, а сегодня погуляемъ,“ говорятъ лѣндивые. „Завтра погуляемъ, а сегодня поучимся,“ говорятъ прилежные. — Пильщики пилятъ, а красильщики красятъ. — Учители учатъ. Ученики учатся и т. д. — На урокахъ 29 и 59, наоборотъ, множественное число замѣняется единственнымъ числомъ: Птички летаютъ — птичка летаетъ и т. д.

По даннымъ образцамъ въ §§ 11, 20, 23, 27 и 30 ученики замѣняютъ обыкновенныя названія предметовъ *уменьшительными* и *ласкательными* именами: сума — сумка; рама — рамка; столикъ — столъ; ротъ — ротикъ; рука — ручка; рѣка — рѣчка; лавка — лавочка, палка — палочка; Иванъ — Ваня, Петръ — Петя; нога — ножка, книга — книжка.

На урокахъ 35, 42, 64, 88, 118 и 120 дѣти знакомятся съ *естественнымъ родомъ* одушевленныхъ предметовъ, откуда уже легко перейти къ *грамматическому роду* именъ существительныхъ (см. § 86).

Въ *спряженіи* глаголовъ дѣти упражняются на урокахъ 33, 69, 77 и 94. Впрочемъ, замѣняя одно время другимъ и передавая содержаніе прочитаннаго отъ имени дѣйствующихъ лицъ въ такихъ формахъ, какъ это показано въ 68—69 параграфахъ нашего „Руководства“, дѣти упражняются въ спряженіи глаголовъ при чтеніи и пересказѣ почти каждой статьи.

Исполняя тѣ упражненія, которыя предлагаются въ §§ 74 и 125, дѣти практически знакомятся съ тѣмъ, какъ изъ именъ существительныхъ можно образовать *имена прилагательныя*. Съ *родовыми окончаніями* именъ прилагательныхъ ученики знакомятся изъ упражненій на урокъ 113.

Приемы ознакомленія дѣтей со словами, относящимися къ различнымъ *частямъ речи*, уже были указаны нами въ главахъ III, IV, V, VI и VIII, а потому не будемъ болѣе объ этомъ здѣсь распространяться.

Намъ кажется возможнымъ и цѣлесообразнымъ еще въ концѣ перваго или въ началѣ втораго года ознакомить учениковъ съ *предложеніемъ*. Съ этою цѣлью учитель ведетъ съ дѣтьми бесѣду, изъ которой они путемъ разсмотрѣнія примѣровъ составляютъ понятіе о предложениі. Понятно, что мы подразумѣваемъ здѣсь лишь простое предложеніе. Въ первое время дѣти знакомятся только съ логическимъ составомъ предложенія, а потому дѣлать всякое предложеніе всего на двѣ части: (логическое) *подлежащее* и (логическое) *сказуемое*. Напр.: сѣдые туманы (лог. подлежащее) || плывутъ къ облакамъ (лог. сказуемое). Потомъ отъ логическаго состава предложенія ученики переходятъ къ его грамматическому строю. Но и здѣсь не слѣдуетъ сообщать дѣтямъ названій второстепенныхъ членовъ — опредѣленіе, дополненіе, обстоятельства (мѣста, времени, причины, цѣли и образности), а слѣдуетъ называть ихъ общимъ именемъ — *пояснительными словами*. Общій ходъ и приемы ознакомленія дѣтей съ составомъ простаго предложенія ясно видны изъ нашего „Элементарнаго курса практической русской грамматики“, §§ 25—54.

Что же касается сообщенія въ первомъ году дѣтямъ правилъ относительно употребленія *знаковъ препинанія*, то достаточно, если они привыкнуть отдѣлять одно предложеніе отъ другаго какимъ-нибудь знакомъ, употребляя по своему усмотрѣнію точку, запятую или точку съ запятою. Относительно назначенія знаковъ препинанія дѣтямъ сообщается лишь то, что они служатъ для указанія продолжительности остановокъ при чтеніи: точка соотвѣтствуетъ самой продолжительной остановкѣ, запятая — самой краткой, точка съ запятою — средней между точкой и запятою. Можно дать еще понятіе о знакахъ вопросительномъ, какъ указателѣ вопроса, и о двоеточіи, какъ указателѣ перечисленія, такъ какъ вопросы и перечисленія весьма часто встрѣчаются въ „Родномъ Мирѣ“.

Всѣ подготовительныя грамматическія упражненія, находясь въ весьма тѣсной связи съ устными бесѣдами, звуковыми упражненіями и обученіемъ грамотѣ, не представляютъ ничего отдѣльнаго отъ другихъ занятій, входящихъ въ курсъ перваго года. Поэтому всѣ указанные виды этимологическихъ, синтаксическихъ и орфографическихъ свѣдѣній сообщаются дѣтямъ попутно съ наглядными бесѣдами и обученіемъ письму-чтенію.

Подготовительный курсъ грамматики въ очерченномъ нами

объемъ содержитъ въ себѣ уже всѣ элементы этимологiи, синтаксиса и орфографiи. Если эти начала грамматики основательно проработаны и сознательно усвоены дѣтьми, то изъ нихъ нетрудно развить весь дальнѣйшій грамматическій матеріалъ для прохожденiя систематическаго курса законовъ, правилъ и формъ отечественнаго языка. Здѣсь, какъ и при всякомъ обученiи, важнѣе всего начало, фундаментъ, потому что безъ прочнаго основанiя не на чемъ строить курсъ дальнѣйшаго обученiя. Поэтому, чѣмъ лучше будетъ разработанъ и усвоенъ дѣтьми подготовительный курсъ, тѣмъ легче и успѣшнѣе будетъ прохожденiе систематическаго курса.

Само собою разумѣется, что весь подготовительный курсъ грамматики усваивается дѣтьми лишь путемъ практическимъ, по возможности, безъ всякихъ терминовъ и правилъ. вмѣстѣ съ наглядно-практическимъ усвоенiемъ грамматическихъ свѣдѣнiй въ учащихся вырабатывается и навыкъ къ правописанiю. Исполняя по „Родному Мiру“ различныя устные и письменныя упражненiя, дѣти приучаются наблюдать надъ явленiями языка, обобщать ихъ и дѣлать изъ нихъ общiе выводы, а это очень важно для дальнѣйшаго обученiя грамматикѣ. Все это почти незамѣтнымъ образомъ подготовляетъ дѣтей къ прохожденiю систематически изложеннаго „Элементарнаго курса практической русской грамматики“.

§ 84. Систематическій курсъ. Насколько цѣлесообразно прохожденiе подготовительнаго курса грамматики на урокахъ письма и чтенiя въ первомъ учебномъ году, настолько же непрактично прохожденiе систематическаго курса грамматики на урокахъ объяснительнаго чтенiя во второмъ и третьемъ годахъ обученiя. Грамматика, какъ всякій учебный предметъ, имѣетъ свою систему, которая обуславливается, съ одной стороны, свойствами учебнаго матеріала и, съ другой стороны, разными дидактическими и методическими требованiями, которыми долженъ руководствоваться учитель при сообщенiи дѣтямъ этого матеріала. Поэтому какъ выборъ, такъ и распредѣленiе грамматическаго матеріала въ элементарномъ курсѣ зависятъ не отъ случая и произвола, а отъ извѣстныхъ научныхъ и педагогическихъ соображенiй. Помѣщая въ книгѣ для чтенiя ту или другую статью, авторъ не можетъ принимать въ соображенiе, кромѣ содержанiя и изложенiя, еще и пригодность ея для цѣлей грамматическихъ, чтобы изъ нея ознакомить учащихся съ какою-нибудь грамматическою формою или съ какимъ-нибудь этимоло-

гическимъ, синтаксическимъ или орфографическимъ правиломъ. Если бы даже автору хрестоматіи удалось подобрать или составить подобныя статьи, то въ распредѣленіи ихъ онъ долженъ былъ бы держаться не того порядка, какой предъявляется методикою объяснительнаго чтенія, а того, какой указывается извѣстною системою грамматики. Къ тому же цѣли объяснительнаго чтенія настолько разнообразны и обширны, что достиженіе ихъ для учителя инородческой начальной школы, занимающагося одновременно съ тремя отдѣленіями въ классѣ, дѣло весьма трудное, а потому нѣтъ никакого разумнаго основанія еще болѣе усложнять эти цѣли, соединяя объяснительное чтеніе съ систематическимъ обученіемъ грамматикѣ.

Въ виду всѣхъ этихъ соображеній мы издали систематически составленный „Элементарный курсъ практической русской грамматики“ отдѣльно отъ „Родного Міра“ чч. II и III, а не вмѣстѣ, какъ подготовительный курсъ съ „Роднымъ Міромъ“ ч. I.

Къ прохожденію „Элементарнаго курса практической русской грамматики“ нужно приступить лишь по окончаніи „Родного Міра“ ч. I, т. е. приблизительно со второй половины второго учебнаго года, когда уже дѣти достаточно освоились съ русскимъ языкомъ, приобрѣли навыкъ къ правильности рѣчи и прошли подготовительный курсъ грамматики и орфографіи. Въ „Элементарномъ курсѣ практической русской грамматики“ помѣщенъ весь тотъ учебный матеріалъ, который возможно и цѣлесообразно пройти въ инородческой начальной школѣ.

§ 85. Подборъ и расположеніе учебнаго матеріала. По причинѣ кратковременности обученія въ начальныхъ школахъ ученикамъ могутъ быть сообщены лишь краткія и немногія грамматическія свѣдѣнія. Поэтому, прежде чѣмъ приступить къ прохожденію систематическаго курса грамматики, учитель долженъ точно опредѣлить, какія именно грамматическія свѣдѣнія и въ какомъ порядкѣ онъ предполагаетъ сообщить ихъ дѣтямъ-инородцамъ, т. е. онъ долженъ заранѣе выбрать и расположить въ извѣстной системѣ весь тотъ грамматическій матеріалъ, который онъ намѣренъ сообщить учащимся. На практикѣ этотъ вопросъ обыкновенно разрѣшается тѣмъ, что учитель, разсмотрѣвъ различные учебники грамматики, выбираетъ изъ нихъ наиболѣе подходящій для своей школы. Но насколько наша педагогическая литература богата учебниками грамматики, предназначенными для чисто русской школы, настолько же она бѣдна подобными учебниками, приуроченными

къ цѣлямъ и потребностямъ инородческой школы. Желая хоть сколько-нибудь заполнить этотъ пробѣлъ въ нашей учебной литературѣ, мы издали „Элементарный курсъ практической русской грамматики“, предназначенный для употребленія въ инородческихъ училищахъ.

Сообразно цѣлямъ и потребностямъ инородческой школы мы при выборѣ учебнаго матеріала, во-первыхъ, предпочтеніе отдавали тѣмъ свѣдѣніямъ, которые наиболѣе необходимы для выработки правильной устной и письменной рѣчи и доступны пониманію дѣтей. Съ этою цѣлью въ „Элементарномъ курсѣ практической русской грамматики“ помѣщенъ только такой матеріалъ, который можетъ быть усвоенъ дѣтьми наглядно-практически, т. е. сообщаются учащимся только такія свѣдѣнія, которые могутъ быть ими выведены изъ примѣровъ и закрѣплены въ памяти практическими упражненіями. Съ другой стороны, этимъ объясняется, почему въ „Элементарный курсъ практической русской грамматики“ не вошло все то, что не имѣетъ большого пракческаго примѣненія и съ трудомъ усваивается дѣтьми, какъ, напр.: дѣленіе согласныхъ звуковъ по органамъ произношенія на гортанные, губные, носовые, зубные, небные и язычные; измѣненіе звуковъ при образованіи словъ; дѣленіе словъ по образованію на первообразныя и производныя; перечень коренныхъ словъ съ буквою ѣ; разнообразныя отгѣнки наклоненій и временъ, придаваемые имъ въ живой рѣчи; дѣленіе дополненій на прямыя и косвенныя; ученіе о періодѣ, и т. п.

Во-вторыхъ, при выборѣ учебнаго матеріала мы имѣли въ виду не только сообщить дѣтямъ-инородцамъ извѣстный сводъ грамматическихъ правилъ и формъ, но и посредствомъ пракческаго примѣненія этихъ правилъ и формъ способствовать развитію устной рѣчи учащихся и обогащенію ихъ новыми русскими словами. Какъ во время устныхъ бесѣдъ и объяснительнаго чтенія при случаѣ дѣти могутъ быть ознакомлены съ какимъ-нибудь грамматическимъ правиломъ или формою, такъ точно и при исполненіи грамматическихъ упражненій они могутъ усваивать новыя русскія слова и упражняться въ устной рѣчи. Такого рода упражненія мы встрѣчаемъ, напр., въ §§ 2 (названія предметовъ, которые можно видѣть въ классѣ, саду, огородѣ, полѣ, лѣсу), 3 (названія звуковъ), 6 (названія предметовъ, которые летаютъ, плаваютъ, ползаютъ, прыгаютъ), 9 (названія дѣйствій по мѣсту), 10 (названія дѣйствій по

времени), 11 (названія дѣйствій по дѣйствующему лицу), 12 (названія дѣйствій по органамъ нашего тѣла), 16—18 (названія качествъ предметовъ), 20—22 (названія числительныхъ количественныхъ и порядковыхъ), 29, 37, 43 (голоса животныхъ), 43—44 (названія дѣйствій по предметамъ и названія предметовъ по ихъ дѣйствіямъ), и т. д.

Въ-третьихъ, въ „Элементарномъ курсѣ практ. русской грамматики“ попутно съ грамматическими свѣдѣніями сообщаются и всѣ важнѣйшія правила орфографіи. Для болѣе прочнаго усвоенія учащимися орфографическихъ правилъ и выработки въ нихъ навыка къ правописанію каждое такое правило сопровождается соотвѣтствующими упражненіями. Естественнымъ продолженіемъ этихъ упражненій служитъ нашъ „Систематическій курсъ устныхъ и письменныхъ диктантовъ“.

При распредѣленіи учебнаго матеріала въ „Элементарномъ курсѣ практической русской грамматики“ мы держались того же естественнаго пути, какъ и при веденіи подготовительныхъ бесѣдъ и при обученіи грамотѣ.

Изъ первой главы („О значеніи словъ“) дѣти, бесѣдуя съ учителемъ объ окружающихъ предметахъ и ихъ признакахъ (дѣйствіи, качествѣ и счетѣ), узнаютъ, что одни слова въ нашей рѣчи означаютъ предметы, другія дѣйствія, третьи качества и т. д.

Проходя вторую главу („Составъ предложенія“), ученики, путемъ разложенія предложенія на составныя части, знакомятся съ его главными и второстепенными членами. При этомъ учащіеся постепенно переходятъ отъ предложенія нераспространеннаго къ распространенному, отъ простаго къ слитному, отъ личнаго къ безличному. Здѣсь же залагается первое знакомство съ употребленіемъ знаковъ препинанія въ концѣ и срединѣ предложенія.

Когда дѣти изъ бесѣдъ, практическихъ упражненій и разбора предложеній научились отличать части рѣчи и части (члены) предложенія, то они приступаютъ къ изученію „Состава словъ“ (глава III). Учащіеся, анализируя слова, узнаютъ, что они состоятъ изъ слоговъ, а слоги изъ звуковъ, которые при письмѣ обозначаются буквами. Тамъ же ученикамъ сообщаются и главныя правила переноса частей слова изъ одной строки въ другую. Такъ какъ въ этой главѣ разсматриваются уже простѣйшіе элементы нашей рѣчи — звуки и буквы, то естественно, что тутъ обращается самое серьезное вниманіе на

отчетливое произношеніе звуковъ и правильное обозначеніе ихъ буквами.

При прохожденіи четвертой главы („Образованіе словъ“) ученики, разсмотрѣвъ отдѣльныя семейства словъ, знакомятся съ ихъ корнями, окончаніями и приставками, и потомъ упражняются въ образованіи словъ изъ корней при помощи окончаній и приставокъ. Такъ какъ раздѣленіе окончаній на суффиксы и флексіи не имѣетъ для дѣтей на этой ступени обученія существеннаго значенія, то оно нами опущено.

Въ пятой главѣ разсматриваются „Части рѣчи“, ихъ измѣненія и правописаніе.

Въ шестой, послѣдней, главѣ помѣщено ученіе о „Составѣ сложнаго предложенія“. Здѣсь главное вниманіе обращено на то, чтобы научить дѣтей правильно сочетать предложенія и, сообразно съ этимъ, при письмѣ вѣрно ставить знаки препинанія.

Такой порядокъ расположенія учебнаго матеріала, будучи наиболѣе естественнымъ, хорошъ тѣмъ, что, придерживаясь его, учитель при обученіи идетъ отъ извѣстнаго къ неизвѣстному, потому что здѣсь онъ переходитъ отъ рѣчи, которая извѣстна и понятна дѣтямъ, къ составнымъ частямъ и словеснымъ формамъ ея, которыя дѣтямъ неизвѣстны и съ которыми желательно ихъ ознакомить. Кромѣ того, начиная изученіе грамматики съ анализа предложеній, дѣти приучаются смотрѣть на грамматику какъ на предметъ живой, который черпаетъ свой матеріалъ изъ обыкновенной разговорной рѣчи, и уже съ самыхъ первыхъ ступеней обученія они ясно видятъ и сознаютъ, что грамматика изучается ими для того, чтобы умѣть правильно говорить и писать по-русски. Далѣе, при такомъ распредѣленіи учебнаго матеріала каждая предыдущая глава подготавливаетъ учениковъ къ уразумѣнію послѣдующихъ главъ, при чемъ учитель всегда имѣетъ полную возможность, сообразно продолжительности учебнаго времени и подготовкѣ учащихся въ своей школѣ, выбрать изъ каждой главы только самое необходимое, прагматически полезное, безъ чего невозможно научиться правильно говорить и писать по-русски.

Начиная же обученіе грамматикѣ съ простѣйшихъ элементовъ рѣчи — звуковъ и буквъ и, переходя отъ нихъ къ образованію словъ и предложеній, учитель при обученіи идетъ отъ неизвѣстнаго къ извѣстному, потому что звуки, буквы, слоги, корни, окончанія, приставки и т. д. ученикамъ неизвѣстны, а предложенія (рѣчь) извѣстны.

Къ сожалѣнію, въ большинствѣ нашихъ школъ преподаваніе грамматики ведется такимъ именно образомъ, что дѣти начинаютъ изучать грамматику со звуковъ и буквъ. Открывая почти любой учебникъ грамматики, будь онъ предназначенъ для низшихъ или среднихъ учебныхъ заведеній, мы на первыхъ страницахъ читаемъ приблизительно слѣдующее: „Въ русскомъ языкѣ 35 буквъ: А а, Б б, В в, Г г и т. д. Онѣ бываютъ большія и малыя; большія буквы иначе называются прописными (А, Б, В), а малыя — строчными (а, б, в). Буквы дѣлятся на гласныя, согласныя и полугласныя (перечисляются). Согласныя буквы дѣлятся на гортанныя, губныя, носовыя, зубныя, небныя и язычныя (перечисляются). То, что въ словѣ произносится въ одинъ приѣмъ голоса, назыв. слогомъ; напр.: ма-ли-на (три слога), о-лень, лѣсъ. По числу слоговъ слова наз. односложными, двусложными, трехсложными и т. д. Если въ словѣ не одинъ слогъ, а нѣсколько, то на одинъ изъ нихъ падаетъ удареніе. Напр.: вѣсело сіяетъ мѣсяць надъ селомъ. Слоги съ удареніемъ наз. высокими, а безъ ударенія низкими и т. д. и т. д.“ Такое изученіе грамматики не только скучно, утомительно и трудно для дѣтей, но и приноситъ имъ мало пользы, такъ какъ оттого, что они зазубряютъ алфавитъ и будутъ знать, что согласныя буквы бываютъ гортанныя, губныя, носовыя, зубныя, небныя и язычныя, они нисколько не стануть ни лучше говорить ни правильнѣе писать по-русски. Изучая въ самомъ началѣ звуки, буквы, слоги и т. д., дѣти никакъ не могутъ уяснить себѣ практическаго примѣненія этихъ знаній и не видятъ цѣли, почему учитель заставляетъ ихъ зазубривать то, что въ глазахъ ихъ не имѣетъ реальнаго значенія. Къ тому же начальная школа, которая при своемъ трехзимнемъ курсѣ по необходимости должна ограничиваться сообщеніемъ лишь самаго необходимаго и практически полезнаго, не располагаетъ временемъ, чтобы сообщить дѣтямъ всѣ тѣ свѣдѣнія, которыя такъ тѣсно связаны другъ съ другомъ при подобной системѣ распредѣленія грамматическаго матеріала.

§ 86. Индуктивно-дедуктивная метода обученія грамматикѣ. Такъ какъ предметомъ грамматики служитъ языкъ, то обученіе грамматикѣ можетъ быть нагляднымъ и сознательнымъ лишь въ томъ случаѣ, когда всѣ законы, правила и формы языка выводятся изъ наблюденій надъ живою рѣчью. Но для того, чтобы наблюдать надъ рѣчью и изъ наблюденій дѣлать соотвѣтствующіе выводы, необходимо владѣть

этою рѣчью, понимать ее и умѣть отличать въ ней правильныя формы отъ неправильныхъ. Вотъ почему мы считаемъ въ ино-родческихъ школахъ нецѣлесообразнымъ начинать обученіе русской грамматикѣ раньше, чѣмъ учащіеся достаточно освоились съ русскимъ языкомъ и приобрѣли чутье къ правильности русской рѣчи.

Для удовлетворенія принципамъ наглядности и самостоятельности (§§ 9—10) при обученіи грамматикѣ учитель не даетъ ученикамъ готовыхъ правилъ, формъ и терминовъ, а только руководить ихъ занятіями, направляя дѣятельность учащихся такъ, чтобы они сами выводили эти правила, формы и термины изъ разсмотрѣнія частныхъ примѣровъ, взятыхъ изъ живой разговорной рѣчи. Съэтою цѣлью учитель подбираетъ подходящіе примѣры, и ученики изъ разсмотрѣнія и сравненія этихъ примѣровъ знакомятся съ тою или другою формою языка или выводятъ какое-нибудь грамматическое или орфографическое правило.

Для того, чтобы ученики сами изъ наблюденій надъ явленіями языка открывали нужные грамматическіе законы и правила, они, будучи направляемы руководящими вопросами учителя, анализируютъ данные имъ примѣры, и потомъ изъ анализа частныхъ случаевъ разговорнаго языка дѣлаютъ свои заключенія и выводы, выражающіеся въ формѣ общихъ законовъ и правилъ языка, которымъ должны подчиняться въ устной и письменной рѣчи всѣ остальные имъ подобные случаи. При такомъ обученіи грамматикѣ дѣти идутъ отъ извѣстнаго къ неизвѣстному: рѣчь (примѣры) имъ извѣстна, законы и правила, которымъ она подчиняется, неизвѣстны.

Такъ какъ ученики всякое грамматическое правило выводятъ лишь изъ нѣсколькихъ частныхъ примѣровъ, то они каждый разъ послѣ сдѣланнаго вывода должны еще провѣрить его на другихъ подобныхъ примѣрахъ и учиться практически примѣнять его въ своей устной и письменной рѣчи.

Отсюда заключаемъ, что обученіе грамматикѣ должно вестись путемъ и н д у к т и в н о - д е д у к т и в н ы мъ: при помощи индукціи (наведенія) дѣти изъ разсмотрѣнія частныхъ случаевъ знакомятся съ правилами языка, а при помощи дедукціи (подведенія) примѣняютъ эти правила въ рѣчи ко всѣмъ подобнымъ случаямъ.

Если учитель будетъ вести обученіе грамматикѣ только чисто индуктивнымъ путемъ и по выводѣ правила не будетъ упражнять учащихся въ практическомъ примѣненіи его, то подобное обученіе принесетъ еще мало пользы. Что толку, если ученикъ знаетъ правила, но не умѣетъ ими пользоваться.

Недостаточно, если ученикъ только уразумѣтъ какое-нибудь грамматическое свѣдѣніе: необходимо еще, чтобы онъ умѣлъ примѣнять его къ дѣлу въ своей устной и письменной рѣчи. Примѣненіе свѣдѣній къ практическимъ упражненіямъ, кромѣ выработки умѣнья, закрѣпляетъ и освѣщаетъ въ сознаниі учениковъ самыя свѣдѣнія, придаетъ этимъ свѣдѣніямъ значеніе, жизненность, и тѣмъ вызываетъ въ ученикахъ охоту, интересъ къ ученію. Дѣло не въ томъ, чтобы ученикъ какъ можно больше усвоилъ грамматическихъ свѣдѣній, а въ томъ, чтобы онъ каждое такое свѣдѣніе усвоилъ основательно и умѣлъ имъ пользоваться, какъ своею полною собственностью. Къ тому же приложеніе приобрѣтенныхъ свѣдѣній къ практическимъ упражненіямъ возбуждаетъ дѣятельность умственныхъ силъ учениковъ, а потому служить однимъ изъ средствъ къ развитію ихъ. Изъ сказаннаго слѣдуетъ, что всѣ грамматическія знанія въ инородческой начальной школѣ и приобрѣтаются и закрѣпляются исключительно практически.

Съ другой стороны, преподаваніе грамматики въ начальной школѣ по чисто дедуктивной методѣ, при обученіи по которой учитель сообщаетъ ученикамъ готовые правила и формы языка, тоже мало приноситъ пользы учащимся и, не возбуждая въ нихъ самодѣятельности, можетъ отбить даже всякую охоту къ изученію грамматики. Кромѣ того, усвоеніе грамматическихъ свѣдѣній, сообщенныхъ учителемъ, а не выведенныхъ изъ наблюденій надъ живою рѣчью, дается дѣтямъ лишь съ большимъ трудомъ, потому что при подобномъ обученіи они, переходя отъ правилъ къ примѣрамъ (рѣчи), идутъ отъ неизвѣстнаго къ извѣстному.

Несмотря на все это, въ большинствѣ учебниковъ грамматики, существующихъ въ нашей школьной литературѣ, правила и формы языка сообщаются учащимся именно дедуктивнымъ путемъ, при чемъ практическія упражненія почти совсѣмъ отсутствуютъ. Вслѣдствіеэтого изученіе грамматики ограничивается лишь простымъ зазубриваніемъ правилъ и формъ языка съ относящимися къ нимъ примѣрами. Понятно, что подобнаго обученія грамматикѣ, по выше указаннымъ соображеніямъ, мы не можемъ рекомендовать ни для русскихъ ни для инородческихъ начальныхъ школъ.

При обученіи по „Элементарному курсу практической русской грамматики“ дѣтямъ всѣ грамматическія свѣдѣнія сообщаются путемъ индуктивно-дедуктивнымъ: здѣсь всякое новое грамматическое свѣдѣніе учащіеся усваиваютъ практически изъ рассмотрѣнія частныхъ примѣровъ и затѣмъ, исполняя различныя

устныя и письменныя упражненія, практически примѣняютъ его къ дѣлу. Обучаясь такимъ путемъ грамматикѣ, дѣти выводятъ всѣ правила изъ рѣчи и примѣняютъ ихъ къ рѣчи.

Ведя обученіе по индуктивно-дедуктивной методѣ, мы въ „Элементарномъ курсѣ практической русской грамматики“ вездѣ примѣняемъ тѣ приемы, которые на основаніи личнаго опыта оказываются наиболѣе цѣлесообразными въ инородческихъ школахъ. Изъ собственнаго опыта мы убѣдились, что весьма многіе приемы, которые съ успѣхомъ могутъ употребляться при обученіи грамматикѣ родного языка въ русскихъ училищахъ, вовсе непригодны для примѣненія при обученіи отечественному языку въ инородческихъ школахъ. Возьмемъ для примѣра приемы сообщенія дѣтямъ понятія о родахъ мужескомъ, женскомъ и среднемъ. Почти въ любомъ учебникѣ грамматики, предназначенномъ для русскихъ школъ, мы читаемъ приблизительно слѣдующее: „Имена существительныя бываютъ трехъ родовъ: мужескаго, женскаго и средняго. Слова мужескаго рода оканчиваются на *ъ*, *ь* и *й*, напр., столъ, конь, сарай; слова женскаго рода — на *а*, *я* и *ь*, напр., печка, баня, кость; и слова средняго рода — на *о*, *е* и *мя*, напр., окно, поле, имя“. Пожалуй, русскія дѣти, руководствуясь окончаніями словъ, поймутъ такое объясненіе понятія о родѣ, если только учитель приведетъ и разберетъ съ учениками достаточное количество примѣровъ. Но если онъ подобное объясненіе будетъ давать дѣтямъ-инородцамъ при обученіи грамматикѣ отечественнаго языка, то можетъ быть увѣренъ, что они его въ большинствѣ случаевъ не поймутъ по слѣд. причинамъ: Во-первыхъ, въ нѣкоторыхъ, напр., этскомъ и другихъ финскихъ языкахъ совсѣмъ нѣтъ родовъ и родовыхъ окончаній, а потому ученики-эсты не поймутъ, что значить: столъ — мужеск. рода, печка — женск. р., окно — средн. р.; въ латышскомъ и другихъ литовскихъ языкахъ имѣется только два рода — мужескій и женскій, а нѣтъ средняго рода. Во-вторыхъ, грамматическій родъ въ разныхъ языкахъ неодинаковъ: русское „лошадь“ женск. р., нѣмецкое „das Pferd“ средн. р., латышское „zirgs“ мужск. р.; русское „домъ“ мужеск. р., нѣм. „das Haus“ ср. р., лат. „maija“ женск. р. Въ-третьихъ, окончанія именъ существительныхъ не всегда служатъ для учениковъ-инородцевъ вѣрными и надежными указателями рода, напр.: папа, дѣдушка, Мишенька; судья, дядя, Коля; корень (die Wurzel — ж. р.), тетрадь (das Heft — ср. р.), кость (der Knochen — муж. р.); чернила (die Tinte — единств. ч., ж. р.), ворота (das Thor, ед. ч.),

дрова (*das Holz*, ед. ч.), сани (*der Schlitten*, ед. ч., муж. р.). При обученіи по нашему „Элементарному курсу практической русской грамматики“, предназначенному для инородческих училищъ, дѣти сначала знакомятся съ *естественнымъ* родомъ, и затѣмъ только переходятъ къ *грамматическому* роду (§§ 140—149). Естественный родъ можетъ быть только мужскій и женскій и можетъ относиться только къ предметамъ одушевленнымъ. Но такъ какъ и одушевленные предметы могутъ быть въ различныхъ языкахъ неодинаковаго рода (напр.: овца — *das Schaf*, свинья — *das Schwein*, гусь — *die Gans*, рыба — *der Fisch*), то мы для вывода понятія о родѣ подобрали названія такихъ предметовъ, которые по самому существу своему должны быть во всѣхъ языкахъ одинаковаго рода. Если и въ какомъ-нибудь инородческомъ языкѣ нѣтъ родовъ, то подобное объясненіе понятія о родѣ будетъ одинаково понятно всѣмъ дѣтямъ, къ какой бы народности они ни принадлежали. Лишь послѣ того, какъ дѣти уже научились по значенію различать естественный родъ предметовъ, они постепенно переходятъ къ грамматическому роду именъ существительныхъ. Впрочемъ такой естественный путь объясненія понятія о родѣ мы можемъ рекомендовать и при обученіи родному языку.

§ 87. Занятія, входящія въ урокъ грамматики.

Въ предыдущемъ параграфѣ мы уже видѣли, что при обученіи по индуктивно-дедуктивной методѣ въ усвоеніи дѣтьми каждаго грамматическаго свѣдѣнія различаются троякія занятія: наблюденіе, выводъ и упражненіе.

А) Наблюденіе. Для того, чтобы заставитьъ учениковъ самихъ наблюдать надъ рѣчью, учитель подбираетъ примѣры, заключающіе въ себѣ нужную грамматическую форму, или подходящія подъ извѣстное этимологическое, синтаксическое или орфографическое правило. Придерживаясь примѣровъ, учитель своими вопросами и указаніями обращаетъ вниманіе учащихся на ту грамматическую форму или правило, съ которыми онъ намѣренъ ознакомить ихъ. Такимъ образомъ цѣль наблюденія надъ рѣчью, которое сопровождается бесѣдою учителя съ учениками, заключается въ томъ, чтобы навести послѣднихъ на открытіе того или другого закона языка.

Для удобства примѣры обыкновенно пишутся на классной доскѣ, при чемъ во время бесѣды въ нихъ подчеркиваются учениками тѣ буквы, слоги, слова, формы или части, по поводу которыхъ ведется бесѣда. Но въ виду того, что подыскиваніе

примѣровъ и записываніе ихъ на классной доскѣ (которая при одновременномъ веденіи занятій съ тремя отдѣленіями и не всегда бываетъ свободна) отнимаетъ много времени, то мы въ своемъ „Элементарномъ курсѣ практической русской грамматики“ помѣстили въ началѣ каждаго урока тѣ примѣры, изъ разсмотрѣнія которыхъ ученики могутъ ознакомиться съ выводимою грамматическою формою или правиломъ, при чемъ тѣ части примѣровъ, которыя должны подвергнуться наблюденію, большею частью, напечатаны жирнымъ курсивомъ. Поэтому при употребленіи въ школѣ „Элементарнаго курса практической русской грамматики“ нѣтъ надобности писать примѣры на классной доскѣ, а ученики читаютъ ихъ по учебнику, вслѣдствіе чего на урокъ много выигрывается во времени. Послѣ того, какъ ученики прочитали примѣры, учитель предлагаетъ имъ разные руководящіе вопросы и даетъ имъ необходимыя указанія и объясненія, направленные къ тому, чтобы обратить вниманіе дѣтей на тотъ или иной грамматическій законъ и навести ихъ на открытіе его.

Б) Выводъ. Руководясь при разсмотрѣніи примѣровъ объясненіями и указаніями учителя и отвѣчая на предлагаемые имъ вопросы, учащіеся постепенно приходятъ къ открытію и выводу того или другого грамматическаго закона. Когда такимъ образомъ учащіеся изъ разсмотрѣнія и сравненія частныхъ фактовъ языка пришли къ какому-нибудь заключенію, то всѣ сдѣланныя наблюденія обобщаются и формулируются въ извѣстное грамматическое правило, которое потомъ неоднократно повторяется учениками (отдѣльно и хоромъ), пока не будетъ основательно всѣми усвоено. При выводѣ правилъ нужно стараться, чтобы они получались, по возможности, короче, проще и ближе подходили къ соответствующимъ правиламъ въ употребляемомъ въ школѣ учебникѣ. Послѣ устнаго усвоенія правилъ можно предложить ученикамъ прочитать еще эти правила по учебнику.

Нѣкоторые педагоги совѣтуютъ предлагать ученикамъ записывать выведенныя правила въ особыхъ тетрадяхъ, чтобы такимъ образомъ къ концу года у нихъ составился какъ бы собственный учебникъ. Но такъ какъ подобное записываніе правилъ должно происходить непосредственно послѣ ихъ вывода тамъ же въ классѣ и подъ руководствомъ учителя, то оно требуетъ много урочнаго времени. Такое записываніе правилъ тѣмъ болѣе неудобно, что ученики, не будучи знакомы съ языкомъ грамматики, путаютъ понятія и невѣрно записываютъ

самыя правила какъ въ грамматическомъ, такъ и въ орфографическомъ отношеніяхъ. Къ тому же ученикамъ гораздо легче и удобнѣе въ послѣдствіи повторять пройденное по печатному въ учебникѣ, чѣмъ по рукописному въ тетрадяхъ. Употребленіе въ школѣ учебника приноситъ дѣтямъ-инородцамъ еще и ту пользу, что даетъ имъ хорошую форму для выраженія имѣющихся у нихъ грамматическихъ свѣдѣній. Если грамматическій матеріалъ основательно проработанъ въ классѣ, то нѣтъ причины опасаться, что ученики будутъ заучивать правила по учебнику механически, не понимая того, что заучиваютъ, — а потому нечего бояться давать имъ въ руки учебники грамматики. При прохожденіи грамматики, какъ и всякаго другого учебнаго предмета, дѣти безсознательно заучиваютъ по учебнику только тогда, когда они поставлены въ необходимость это дѣлать: отъ нихъ требуютъ, чтобы они выучили урокъ, но содержаніе урока имъ необьяснено.

В) Упражненіе. Убѣдившись, что разъясненное понято учениками, учитель предлагаетъ имъ для устнаго или письменнаго исполненія подходящее упражненіе, имѣющее цѣлю, съ одной стороны, закрѣпить въ сознаніи и памяти только что пріобрѣтенное грамматическое свѣдѣніе и, съ другой стороны, пріучить ихъ практически примѣнять его къ дѣлу. Прежде всего, чтобы убѣдиться въ томъ, что дѣти поняли сообщенное имъ, учитель требуетъ, чтобы они привели собственные примѣры. Такъ какъ сообщенныя грамматическія свѣдѣнія должны служить для учениковъ руководствомъ при устномъ и письменномъ изложеніи мыслей, то свѣдѣнія эти могутъ приносить ученикамъ пользу лишь въ томъ случаѣ, когда они будутъ усвоены дѣтьми твердо и основательно и когда учащіеся будутъ умѣть сознательно ими пользоваться. Для достиженія этой цѣли послѣ вывода каждаго грамматическаго правила ученикамъ предлагаются еще различныя упражненія.

Чтобы учителю, уже и безъ того обремененному занятіями, всякій разъ не трудиться надъ подборомъ и составленіемъ соотвѣтствующихъ цѣли урока упражненій, мы въ своемъ „Элементарномъ курсѣ практической русской грамматики“ снабдили каждый урокъ достаточнымъ количествомъ устныхъ и письменныхъ упражненій. Для тѣхъ же цѣлей предназначенъ и нашъ „Систематическій курсъ устныхъ и письменныхъ диктантовъ“, о которыхъ мы еще будемъ говорить въ послѣдствіи. Такъ какъ при одновремен-

номъ веденіи занятій съ нѣсколькими отдѣленіями учителю начальной школы приходится дорожить каждою минутою урока, то эти упражненія, какъ вытекающія непосредственно изъ общеннаго на урокъ, а потому для своего исполненія не требующія объясненія учителя, могутъ служить прекраснымъ матеріаломъ для самостоятельныхъ работъ. Составляя разныя устные и письменныя задачи для самостоятельнаго рѣшенія учениками, мы особенное вниманіе обращали на то, чтобы входящій въ нихъ матеріалъ былъ доступенъ дѣтямъ какъ по своему содержанію, такъ и по изложенію. Помѣщенные въ книгѣ „образцы“ окажутъ дѣтямъ при рѣшеніи задачъ большую помощь и предупредятъ ихъ отъ допущенія излишнихъ ошибокъ. Съ другой стороны, однообразіе въ исполненіи учениками письменныхъ работъ даетъ возможность исправлять ихъ тамъ же въ классѣ и привлекать къ исправленію самихъ учащихся.

Придерживаясь такой системы преподаванія отечественнаго языка, по которой ученики отъ частныхъ фактовъ переходятъ къ общимъ положеніямъ и затѣмъ примѣняютъ эти положенія къ другимъ частнымъ случаямъ, учитель пріучаетъ дѣтей наблюдать надъ явленіями языка и изъ разсмотрѣнія и сравненія наблюдаемыхъ явленій дѣлать общіе выводы, чтобы потомъ ими пользоваться въ устной и письменной рѣчи. Но всякое знаніе, добытое собственными силами, прочно сохраняется въ памяти учащихся и способствуетъ развитію ихъ душевныхъ силъ. Только при достаточномъ развитіи душевныхъ силъ ученикъ въ состояніи будетъ воспользоваться сообщенными ему свѣдѣніями, надлежащимъ образомъ переработать ихъ и совершенствоваться въ своемъ умственномъ образованіи по выходѣ изъ школы, такъ какъ возбужденный интересъ къ дѣятельности неминуемо будетъ побуждать его къ дальнѣйшему совершенствованію.

XIII. Обученіе правописанію.

§ 88. Подготовительный курсъ. Въ „Родномъ Мірѣ“ ч. I помѣщенъ весь тотъ учебный матеріалъ (какъ устный, такъ и письменный), который проходится въ первомъ году обученія русскому языку. Здѣсь на ряду со статьями для чтенія помѣщены и самыя разнообразныя упражненія для письменныхъ работъ, которыя можно считать цѣлесообразными и исполнимыми для учениковъ-первозимниковъ. Сознательное и основательное усвоеніе этого матеріала учениками должно

служить прочнымъ фундаментомъ для всего дальнѣйшаго обученія русскому языку въ инородческихъ школахъ.

Проходя азбуку по наглядно-звуковому способу письма-чтенія и сознательно исполняя тѣ устные и письменныя упражненія, которыми такъ богатъ „Родной Миръ“ ч. I, ученики, во-первыхъ, наглядно знакомятся со звуковымъ составомъ словъ и научаются правильно писать слова, произношеніе которыхъ одинаково съ ихъ буквеннымъ начертаніемъ. Развитію навыка къ правописанію подобныхъ словъ способствуютъ, съ одной стороны, самые процессы обученія письму и чтенію по аналитико-синтетической звуковой методѣ и, съ другой стороны, разныя письменныя упражненія, какъ-то: списываніе, дописываніе, задачи съ подвижной азбукой, звуковая диктовка и т. д.

Во-вторыхъ, систематически упражняясь въ чтеніи и письмѣ, ученики постепенно пріобрѣтаютъ навыки зрѣнія и кисти руки къ правильному письму, такимъ образомъ мало-по-малу пріучаясь вѣрно писать и такія слова, правописанія которыхъ не видно изъ произношенія (*ъ, е* или *ь, и* или *і, ѳ* или *ѳ*), или же буквенное начертаніе которыхъ не соотвѣтствуетъ произношенію (сомнительные гласные и согласные звуки).

Въ-третьихъ, исполняя такъ называемыя подготовительныя грамматическія, орфографическія и стилистическія упражненія, которыя въ большомъ количествѣ помѣщены въ „Родномъ Мирѣ“ ч. I, ученики наглядно и практически знакомятся съ тѣми элементами грамматики, орфографіи и стилистики, безъ освоенія съ которыми невозможно для инородца никакое болѣе или менѣе осмысленное правописаніе словъ и предложеній (см. § 83).

Отсюда мы видимъ, что если ученики основательно продѣлали всѣ тѣ устные и письменныя упражненія, которыя предлагаются въ „Родномъ Мирѣ“ ч. I, то, начиная со второй половины второго учебнаго года (къ какому времени можно пройти „Родной Миръ“ ч. I даже при самыхъ неблагопріятныхъ условіяхъ), они а) будутъ, сообразно своимъ силамъ и познаніямъ, довольно правильно писать по-русски и б) будутъ настолько подготовлены, что въ состояніи будутъ успѣшно проходить курсъ элементарной грамматики, съ которой тѣсно и неразлучно связано систематическое обученіе правописанію.

§ 89. Систематическій курсъ. Такъ какъ главныя основы грамматики сообщаются дѣтямъ уже въ первомъ году обученія при прохожденіи азбуки и первой послѣ азбуки книги для чтенія, то попутно съ этимъ еще при чтеніи по „Родному

Міру“ ч. I въ учащихся залагаются п первыя начала правописанія. Но при дальнѣйшемъ обученіи русскому языку, какъ мы уже сказали въ предыдущей главѣ, грамматическія упражненія необходимо отдѣлить отъ объяснительнаго чтенія, потому что каждое изъ этихъ занятій преслѣдуетъ свои цѣли и требуетъ отъ учителя примѣненія различныхъ пріемовъ обученія. По той же причинѣ отъ объяснительнаго чтенія должно быть отдѣлено и прохожденіе систематическаго курса правописанія, который сообщается дѣтямъ попутно съ грамматическими свѣдѣніями.

Вслѣдствіе этого во второмъ и третьемъ годахъ обученія являются три главныхъ центра занятій по русскому языку, а именно: 1) объяснительное чтеніе, 2) обученіе грамматикѣ и 2) обученіе правописанію. Вокругъ этихъ трехъ главныхъ центровъ группируются всѣ остальные виды устныхъ и письменныхъ занятій по отечественному языку.

Сообразно съ этимъ для второго и третьяго годовъ обученія русскому языку въ инородческихъ школахъ нами предназначены: 1) „Родной Міръ“ чч. II и III*); 2) „Элементарный курсъ практической русской грамматики,“ и 3) „Систематическій курсъ устныхъ и письменныхъ диктантовъ.“

Въ „Родномъ Мірѣ“ чч. II и III учителя найдутъ, какъ и въ I части, достаточно учебнаго матеріала для устныхъ и письменныхъ упражненій, систематически приуроченныхъ къ прохожденію въ двухъ старшихъ отдѣленіяхъ инородческихъ начальныхъ училищъ.

Самымъ надежнымъ средствомъ для достиженія цѣлей правописанія, безспорно, служатъ знаніе грамматики и умѣнье примѣнять его на практикѣ. Безъ помощи грамматики невозможно ученику инородческой школы научиться вполнѣ правильно и осмыленно говорить по-русски; но кто неправильно говоритъ, безотчетно употребляя формы языка, тотъ, руководясь исключительно слуховыми впечатлѣніями, неправильно, безотчетно пишетъ по-русски. Наоборотъ, кто правильно го-

*) Хрестоматія „Родной Міръ“ ч. III, представляющая продолженіе ея I и II частей, выйдетъ изъ печати только къ началу будущаго учебнаго года, потому что изготовленіе многочисленныхъ и сложныхъ иллюстрацій, которыя войдутъ въ нее, требуетъ много времени, труда и матеріальныхъ затратъ. Поэтому въ этой главѣ мы будемъ говорить только о тѣхъ устныхъ и письменныхъ упражненіяхъ, которыя помѣщены въ „Элементарномъ курсѣ практической русской грамматики“ и въ „Систематическомъ курсѣ устныхъ и письменныхъ диктантовъ“ и специально предназначены для обученія правописанію, оставляя не затронутыми всѣ остальные виды устныхъ и письменныхъ упражненій, которыя помѣщены въ „Родномъ Мірѣ“ чч. II и III и предназначены для прохожденія въ связи съ объяснительнымъ чтеніемъ во второмъ и третьемъ годахъ обученія.

ворить, тотъ обыкновенно скорѣе научается и правильно писать. Значить, грамматика, приучая дѣтей правильно говорить и сознательно относиться къ устной и книжной рѣчи, тѣмъ самымъ косвенно вліяетъ на развитіе въ нихъ навыка къ правописанію.

Помимо этого, при письмѣ часто встрѣчаются и такіе случаи, гдѣ правописаніе словъ и предложеній вовсе не можетъ быть объяснено и опредѣлено ни произношеніемъ ни привыкомъ къ правописанію, а только знаніемъ грамматики. Такъ, напр., только знающій грамматику можетъ вѣрно написать падежныя окончанія слова *море* въ слѣдующихъ предложеніяхъ: Безмолвное море (зват. пад.), лазурное море (зват. пад.)! открой мнѣ глубокую тайну твою! Не море (имен. пад.) топить корабли, а вѣтры. Корабль ушелъ въ море (винит. пад.), а на морѣ (предл. пад.) поднялась буря. — Точно также, руководствуясь лишь указаніями грамматики, ученикъ въ состояніи вѣрно согласовать опредѣленія съ опредѣляемыми словами, напр.: Добрые люди помогаютъ бѣднымъ. Добрыя вѣсти прибавятъ чести. Добрыя слова лучше мягкаго пирога. Глазки-то у Васютки большіе, усы длинные, лапки какъ стальные, зубки-то кривые, когти выпускные. — Правила пунктуаціи учащіеся могутъ усвоить лишь послѣ того, какъ они уже ознакомились съ составомъ простаго и сложно-слитнаго предложенія и т. д. Поэтому не подлежитъ никакому сомнѣнію, что прохожденіе систематическаго курса правописанія немислимо безъ знанія грамматики.

Въ виду такого важнаго значенія грамматики при обученіи правописанію, нѣкоторые педагоги совѣтуютъ, по причинѣ кратковременности учебнаго курса, проходить грамматику въ начальныхъ школахъ лишь настолько, насколько это необходимо для цѣлей орфографическихъ. Но такой взглядъ на преподаваніе грамматики и правописанія нельзя признать правильнымъ: задача грамматики, какъ учебнаго предмета, состоитъ не въ томъ только, чтобы научить дѣтей правильно писать, но и въ томъ еще, чтобы научить ихъ правильно говорить и правильно понимать чужую устную и письменную рѣчь, что, какъ мы уже выдѣли, необходимо и для цѣлей правописанія. Кромѣ того, обученіе грамматикѣ, какъ и обученіе всякому другому предмету, сообщая знанія учащимся, должно дѣйствовать и на развитіе ихъ душевныхъ силъ и такимъ образомъ преслѣдовать и цѣли формальныя, а не только цѣли матеріальныя, практическія, направленныя всецѣло къ одному правописанію. Подчиняя грамматику правописанію и цѣлямъ чисто утилитарнымъ,

учитель тѣмъ самымъ лишаетъ ее значенія учебнаго предмета; но безъ знанія этого учебнаго предмета, какъ уже сказано, невозможно прохожденіе систематическаго курса ореографіи, въ особенности тѣхъ ея частей, гдѣ излагается ученіе о правописаніи окончаній и постановкѣ знаковъ препинанія.

Гораздо правильнѣе тотъ взглядъ, по которому правописаніе должно подчиняться грамматикѣ, служа лишь прикладною частью ея. Разсматривая правописаніе какъ прикладную часть грамматики, учитель всѣ ореографическія правила сообщаетъ учащимся попутно и въ связи съ прохожденіемъ этимологіи и синтаксиса. При такомъ обученіи формамъ, правиламъ и законамъ языка дѣти, систематически усвоя грамматицескія свѣдѣнія, тѣмъ же путемъ и въ той же системѣ усвояютъ и ореографическія правила.

Но, какъ показываетъ опытъ, одно знаніе грамматическихъ и ореографическихъ правилъ еще не ручается за правильное письмо: иногда ученики отлично знаютъ правила, но, не умѣя примѣнять ихъ на практикѣ, пишутъ неправильно. Поэтому недостаточно только сообщить дѣтямъ правила, — необходимо еще научить ихъ примѣнять эти правила къ дѣлу.

Для того, чтобы ученикъ, знающій грамматику и правила правописанія, могъ примѣнить свои ореографическія познанія къ правописанію, напр., какого-нибудь слова, онъ прежде всего долженъ при писаніи этого слова подвести его подъ соотвѣтствующій разрядъ частей рѣчи, опредѣлить его форму, припомнить правило, относящееся къ этой формѣ, и потомъ, сообразно съ правиломъ, употребить то или иное правописаніе слова, которое онъ пишетъ. Понятно, что весь этотъ процессъ у учениковъ въ первое время совершается медленно и не легко, а потому они, несмотря на знаніе правилъ, иногда дѣлаютъ самыя грубыя ореографическія ошибки.

Самыми лучшими упражненіями для выработки въ дѣтяхъ умѣнья быстро опредѣлять разряды словъ, ихъ формы и примѣнять къ нимъ соотвѣтствующія правила правописанія служатъ а) грамматико-ореографическій разборъ и б) учебная диктовка. Поэтому при практическомъ обученіи правописанію этого рода упражненіямъ должно быть отведено подобающее мѣсто на урокахъ отечественнаго языка.

Всякому учителю, кто занимался въ начальной школѣ, хорошо извѣстно изъ личнаго опыта, что умѣнье примѣнять ореографическія правила къ письму вырабатывается въ дѣтяхъ

гораздо труднѣе, чѣмъ умѣнѣе примѣнять этимологическія и синтаксическія правила къ устной рѣчи. Вслѣдствіе этого является цѣлесообразнымъ давать дѣтямъ на ороографическія правила значительно больше упражненій, чѣмъ на правила грамматическія. Но такъ какъ правописаніе необходимо проходить совмѣстно съ грамматикою, то, съ другой стороны, является крайне неудобнымъ затемнять грамматическія свѣдѣнія, излагаемыя въ извѣстной научной системѣ, многочисленными ороографическими упражненіями. Отсюда вытекаетъ необходимость выдѣлить особо изъ курса грамматики ороографическія упражненія, т. е. является потребность въ особомъ систематическомъ сборникѣ ороографическихъ упражненій.

Такимъ естественнымъ дополненіемъ ороографическихъ упражненій къ „Элементарному курсу практической русской грамматики“ служить нашъ „Систематическій курсъ устныхъ и письменныхъ диктантовъ,“ заключающій въ себѣ матеріалъ для грамматико-ороографическаго разбора и учебной диктовки.

Проходя „Элементарный курсъ практической русской грамматики“ и продѣлывая всѣ тѣ упражненія, которыя помѣщены въ немъ и въ „Систематическомъ курсѣ устныхъ и письменныхъ диктантовъ,“ ученики изъ разсмотрѣнія примѣровъ живой рѣчи наглядно-практически знакомятся съ правилами русскаго языка и его ороографіи и, ознакомившись съ ними и усвоивъ ихъ, тотчасъ примѣняютъ вновь прибрѣтенныя свѣдѣнія къ дѣлу, пользуясь ими, какъ своею собственностью.

Въ нашемъ сборникѣ устныхъ и письменныхъ диктантовъ весь учебный матеріалъ расположенъ въ строго систематическомъ порядкѣ и охватываетъ всѣ важнѣйшія правила правописанія въ связи съ прохожденіемъ ихъ по „Элементарному курсу практической русской грамматики,“ что, безъ сомнѣнія, облегчитъ трудъ учителя, которому не придется каждый разъ составлять или подыскивать диктантовъ по разнымъ сборникамъ, неприноровленнымъ къ употребляемому въ школѣ (или даже ни къ какому) учебнику грамматики. Съ другой стороны, при прохожденіи по грамматикѣ ороографическихъ правилъ умѣстный диктантъ, связанный съ грамматико-ороографическимъ разборомъ, не только твердо закрѣпитъ эти правила въ памяти учащихся, но и будетъ способствовать болѣе основательному изученію самой грамматики.

§ 90. Подборъ и расположеніе учебнаго матеріала. Для того, чтобы дѣти основательно усвоили сооб-

щенныя орфографическія правила и научились примѣнять ихъ на практикѣ, необходимо давать на эти правила соответствующія упражненія. Лучшими упражненіями при наглядно-практическомъ обученіи правописанію, какъ мы уже сказали, служатъ грамматико-орфографическій разборъ и учебная, или объяснительная диктовка.

Грамматико-орфографическій разборъ состоитъ въ томъ, что ученики при помощи этимологическаго и синтаксическаго анализа словъ и предложеній объясняютъ ихъ правописаніе, основывая его на извѣстныхъ грамматическихъ и орфографическихъ правилахъ. При подобномъ разборѣ дѣти не только практически усвоятъ новыя правила, но и повторяютъ все раньше пройденное.

Учебная, или объяснительная диктовка, какъ уже показывается самое названіе, состоитъ въ томъ, что при диктованіи учащимся объясняется все то, что можетъ затруднить ихъ правильно написать диктуемая слова и предложенія. Насколько грамматико-орфографическій разборъ является упражненіемъ, направленнымъ къ практическому усвоенію, закрѣпленію и повторенію правилъ, настолько же объяснительная диктовка служитъ средствомъ пріученія дѣтей примѣнять правила къ правописанію.

Сообразно съ такимъ характеромъ обученія правописанію долженъ быть подобранъ и учебный матеріалъ для орфографическихъ упражненій. При этомъ сначала долженъ слѣдовать матеріалъ для орфографическаго разбора (выводъ и усвоеніе правила), а затѣмъ матеріалъ для учебной диктовки (примѣненіе правила на практикѣ), чтобы такимъ образомъ и при обученіи правописанію дѣти шли тѣмъ же индуктивно-дедуктивнымъ путемъ, какъ и при обученіи грамматикѣ (см. § 86).

При подборѣ матеріала для орфографическихъ упражненій учитель долженъ строго сообразоваться съ познаніями и умѣньемъ учениковъ. Поэтому примѣры, предлагаемые для разбора и диктовки, должны быть просты и доступны пониманію дѣтей. Кромѣ того, примѣры должны быть содержательны и образцовы по языку. Въ каждомъ такомъ примѣрѣ должно встрѣчаться то правило, на которое упражняются ученики. Особенно хорошими нужно считать такіе примѣры, въ которыхъ новое правило повторяется нѣсколько разъ. Понятно, что въ примѣрѣ могутъ встрѣчаться и раньше сообщенныя правила, что даже необходимо, съ одной стороны, для повторенія и, съ другой

стороны, для обобщенія вновь сообщаемого съ раньше усвоеннымъ. Но нужно стараться давать для разбора и диктовки лишь такіе примѣры, въ которыхъ не встрѣчается правилъ, еще неизвѣстныхъ ученикамъ: въ противномъ случаѣ ученикъ легко можетъ впасть въ ошибку, что повлечетъ за собою преждевременное объясненіе новыхъ правилъ.

На каждое орфографическое правило нужно давать дѣтямъ достаточное количество упражненій, такъ какъ только при этомъ условіи они могутъ обстоятельно усвоить правила и научиться примѣнять ихъ къ самымъ разнообразнымъ случаямъ. Какъ при всякомъ обученіи, такъ и здѣсь учитель переходитъ къ сообщенію новаго лишь послѣ того, какъ учениками основательно усвоено старое. Къ сожалѣнію, это дидактическое правило очень часто нарушается при обученіи правописанію: не успѣютъ еще ученики усвоить, какъ слѣдуетъ, одного правила, какъ уже сообщаются имъ второе, третье и четвертое правила. При такомъ форсированномъ прохожденіи орфографіи ученики, не усвоивъ основательно новаго, въ то же самое время забываютъ и старое. Вслѣдствіе этого въ результатѣ получается то, что они, прошедши всю грамматику и выучивъ всѣ правила правописанія, пишутъ все-таки неправильно. Опытъ показываетъ, что для учащихся гораздо полезнѣе, если они заучатъ хоть немного правилъ основательно и научатся сознательно примѣнять ихъ къ практикѣ, чѣмъ если они заучатъ много правилъ поверхностно и не будутъ умѣть пользоваться ими при письмѣ.

Мы находимъ болѣе цѣлесообразнымъ давать ученикамъ для грамматико-орфографическаго разбора и учебной диктовки отдѣльные примѣры, чѣмъ цѣльныя статьи, такъ какъ при разборѣ и диктовкѣ статей не можетъ быть соблюдена та постепенность, какая предъявляется при обученіи методикою правописанія и научною системою употребляемаго въ школѣ учебника грамматики. Кромѣ того, при разборѣ и диктовкѣ статьи необходимо знакомить дѣтей не только со значеніемъ отдѣльныхъ словъ и предложеній, но и съ общимъ содержаніемъ всего произведенія, вслѣдствіе чего урокъ правописанія въ значительной долѣ лишается своего орфографическаго характера. При разборѣ же и диктованіи доступныхъ пониманію дѣтей примѣровъ, расположенныхъ въ строгой постепенности и системѣ, вниманіе учащихся можетъ быть цѣликомъ сосредоточено исключительно на правописаніи.

При подборѣ учебнаго матеріала для „Систематическаго курса устныхъ и письменныхъ диктантовъ“ мы вездѣ предпочтеніе отдавали пословицамъ, поговоркамъ, загадкамъ и реченіямъ изъ разныхъ народныхъ произведеній, а также примѣрамъ, взятымъ изъ произведеній русскихъ классическихъ писателей, какъ лучшимъ образцамъ живой русской рѣчи, употребляя собственные примѣры лишь въ тѣхъ случаяхъ, когда для сравненія звуковъ нужно было приводить отдѣльные слова, или же когда не могли найти на сообщенное правило подходящихъ готовыхъ примѣровъ.

Далѣе, при подборѣ учебнаго матеріала для „Систематическаго курса устныхъ и письменныхъ диктантовъ“ мы старались давать учащимся-инородцамъ такія орфографическія упражненія, которыя вмѣстѣ съ тѣмъ способствовали бы развитію ихъ языка. Такого рода упражненій особенно много въ началѣ нашего сборника диктантовъ.

Какъ въ „Элементарномъ курсѣ практической русской грамматики,“ такъ и въ „Систематическомъ курсѣ устныхъ и письменныхъ диктантовъ“ при подборѣ упражненій особенное вниманіе обращено на тѣ случаи правописанія, которые наиболѣе затрудняютъ учениковъ-инородцевъ (см. гл. XII).

Что же касается расположенія учебнаго матеріала, то оно вполне обуславливается системою, въ которой сообщаются учащимся грамматическія и орфографическія свѣдѣнія. Вслѣдствіе этого всѣ орфографическія упражненія въ „Систематическомъ курсѣ устныхъ и письменныхъ диктантовъ“ расположены въ такомъ же порядкѣ, въ какомъ слѣдуютъ правила правописанія въ „Элементарномъ курсѣ практической русской грамматики“. Такъ какъ всѣ важнѣйшія орфографическія правила уже систематически изложены въ „Элементарномъ курсѣ практической русской грамматики,“ то мы сочли излишнимъ повторить ихъ въ „Систематическомъ курсѣ устныхъ и письменныхъ диктантовъ“.

Подобно обученію грамматикѣ, мы считаемъ цѣлесообразнымъ и обученіе правописанію начинать не съ звуковъ и буквъ, а съ живой рѣчи. Поэтому, придерживаясь при обученіи правописанію системы нами составленной грамматики (см. § 85), мы и при расположеніи орфографическихъ упражненій слѣдовали тому же аналитическому пути, какъ и при сообщеніи грамматическихъ свѣдѣній, ставя на первый планъ пониманіе рѣчи, а затѣмъ знакомство съ ея формами и элементами.

§ 91. Впечатлѣнія слуха и зрѣнія. Извѣстно, что при письмѣ подь диктовку съ голоса учителя единственнѣмъ руководствомъ для начинающихъ учениковъ на первое время служить только произношеніе, или воспринимаемья ими *слуховья впечатлѣнія*. Для того, чтобы произвести болѣе сильное и отчетливое впечатлѣніе на слухъ учениковъ, пишущихъ подь диктовку, учитель каждое слово произноситъ громко, ясно, правильно. Продиктованный примѣръ учитель, по мѣрѣ надобности, повторяетъ нѣсколько разъ и заставляетъ учениковъ — отдѣльно и хоромъ — повторять его также громко, отчетливо, ясно и правильно, пока они его не запомнятъ и ясно не усвоятъ его произношенія. Лишь послѣ того, какъ ученики запомнили диктуемый примѣръ и ясно усвоили его произношеніе, они пишутъ его со слуха, т. е. мысленно или на самомъ дѣлѣ разлагаютъ слова на звуки и обозначаютъ ихъ соотвѣтствующими буквами. Такимъ образомъ ученики, разлагая слова на звуки и обозначая ихъ буквами, какъ бы превращаютъ слышимое въ видимое.

Такое превращеніе слышимаго въ видимое можетъ быть исполнѣ вѣрно исполнено ученикомъ лишь при слѣдующихъ двухъ условіяхъ: 1) когда каждому звуку соотвѣтствуетъ только одна буква, и 2) когда правописаніе словъ не отступаетъ отъ ихъ произношенія.

Но въ русскомъ языкѣ есть звуки, которые обозначаются двумя и даже тремя буквами: *ф* и *ѳ*; *и* и *і*; *о* и *ѳ*; *е*, *ь* и *э*. Сюда же нужно отнести *ъ* и *ь*, не обозначающіе звуковъ. Вслѣдствіе этого, несмотря на ясно усвоенное произношеніе и на все свое стараніе, ученики при письмѣ подь диктовку не могутъ опредѣлить по слуху правописанія тѣхъ словъ, въ которыхъ встрѣчаются выше указанные звуки, обозначаемые нѣсколькими буквами, напр.: каѳедра — каѳедра, синій — сѣній, жѣлтый — желтый, бѣлый — бѣлый — бѣлый, обезьяна — обезьяна, изяснить — изяснить, ужъ — ужъ, рѣчь — рѣчь.

Точно также въ русскомъ языкѣ правописаніе словъ во многихъ случаяхъ расходится съ произношеніемъ. Такъ, произносятъ: малако, сапачы, шило, чужая, синева, севодне, мирица, гарадиной, судьи, а нужно писать: молоко, сапоги, шило, чужая, синяя, сегодня, мирится или мирится, городской, судья.

Отсюда видно, что произношеніе очень часто не только не опредѣляетъ правописанія словъ, но даже прямо вводитъ

въ заблужденіе ученика, руководствующагося при письмѣ съ голоса одними слуховыми впечатлѣніями.

Кромѣ того, по причинѣ звукового сходства и скорого произношенія въ рѣчи, окончанія словъ весьма часто неуловимы для слуха: бѣлюю — бѣлою, бѣлымъ — бѣломъ, бѣлые — бѣлыя, прудъ — пруть, зубъ — зуй, лѣзь — лѣсь, плузь — плукъ. То же самое нужно сказать и объ употребленіи въ срединѣ словъ такъ называемыхъ сомнительныхъ согласныхъ звуковъ, когда послѣ нихъ не слѣдуютъ гласные звуки, напр.: трубка, лодка, ложка.

Такъ какъ въ разговорѣ мы не отдѣляемъ одного слова отъ другого настолько, чтобы это по произношенію можно было чувствовать непривычному уху, то пишущій со слуха иногда сливаетъ два или даже три слова въ одно. Особенно часто малограмотные ученики сливаютъ предлоги, союзы, нарѣчія и мѣстоименія съ другими частями рѣчи. Случается и наоборотъ, что ученики при написаніи сложныхъ словъ пишутъ отдѣльно каждую изъ составныхъ частей.

Далѣе, при письмѣ подѣ диктовку со слуха, какъ бы систематично ни былъ составленъ сборникъ диктантовъ, все-таки въ примѣрахъ на ряду со словами, подобранными на правило, часто попадаютъ и такія слова, правописаніе которыхъ представляетъ для ученика значительное затрудненіе. Учитель, не желая допускать учащихся до ошибокъ, предупреждаетъ ихъ, переспрашивая о написаніи каждаго болѣе или менѣе затруднительнаго слова, вслѣдствіе чего на урокъ успѣваетъ продиктовать лишь нѣсколько фразъ.

Изъ сказаннаго слѣдуетъ, что произношеніе не всегда служитъ вѣрнымъ руководителемъ въ правописаніи: оно 1) часто не указываетъ, гдѣ какую слѣдуетъ писать букву, и 2) въ тѣхъ случаяхъ, гдѣ правописаніе расходится съ произношеніемъ, даже вводитъ въ ошибку ученика, руководствующагося при писаніи словъ только слухомъ.

Желая дать возможность устранить выше указанные недостатки диктованія, мы составили „Систематическій курсъ устныхъ и письменныхъ диктантовъ“, при обученіи по которому ученики сами себѣ диктуютъ по книгѣ, руководствуясь при этомъ не только слухомъ, но и *зрѣніемъ и орфографическими указаніями*. Съ этою цѣлью составленный нами сборникъ диктантовъ предназначенъ не столько для диктованія учителемъ,

сколько для класнаго употребленія учениками. Для того, 1) чтобы ученики всегда знали, гдѣ какъ слѣдуетъ исполнить предлагаемую имъ работу, и 2) чтобы предупредить ихъ отъ допущенія ошибокъ при исполненіи ея, въ началѣ каждаго параграфа помѣщены образцы, придерживаясь которыхъ, ученики сами себѣ диктуютъ дальнѣйшіе примѣры. При этомъ въ диктуемыхъ словахъ та буква или форма, которая соотвѣтствуетъ сообщенному правилу, замѣнена черточкою, а ученикъ самъ по слуху, зрительной памяти и имѣющимся въ запасѣ грамматико-ореографическимъ познаніямъ опредѣляетъ, какія буквы пропущены и что слѣдуетъ писать вмѣсто черточки. Пропуски буквъ встрѣчаются только на пройденныя правила, а потому при правильной постановкѣ дѣла онѣ всегда могутъ быть вѣрно опредѣлены учениками.

При диктованіи подобнымъ способомъ по „Систематическому курсу устныхъ и письменныхъ диктантовъ“ допущеніе учениками тѣхъ ошибокъ, которыя неразлучно связаны съ письмомъ подъ диктовку со словъ учителя, въ значительной степени устраняется, во-первыхъ, тѣмъ, что ученики, систематически изучая ореографію, имѣютъ дѣло лишь съ примѣрами и упражненіями на извѣстное, уже имъ сообщенное правило, которое повторяется и усваивается ими прагматически изъ разбора образцовъ, помѣщенныхъ въ началѣ каждаго параграфа. Сообразно съ этимъ пропуски буквъ въ словахъ встрѣчаются лишь въ тѣхъ случаяхъ, которые могутъ быть объяснены учениками на основаніи имѣющихся въ ихъ распоряженіи ореографическихъ свѣдѣній; при письмѣ же подъ диктовку со слуха едва ли возможно, особенно вначалѣ, соблюденіе этого чрезвычайно важнаго дидактическаго правила.

Во-вторыхъ, допущеніе ошибокъ учениками устраняется тѣмъ, что они, исполняя извѣстную работу по образцамъ, помѣщеннымъ въ соотвѣтствующихъ §§ грамматики и въ началѣ каждаго § диктантовъ, многіе случаи правописанія усваиваютъ зрѣніемъ или, по крайней мѣрѣ, звуковыя впечатлѣнія провѣряютъ и разъясняютъ при помощи зрительныхъ впечатлѣній. Для того, чтобы учащіеся получали болѣе сильныя зрительныя впечатлѣнія, и чтобы эти впечатлѣнія рельефнѣе отчеканивались въ ихъ зрительной памяти, буквы, формы, слова и фразы, подходящія подъ извѣстное правило, въ данныхъ образцахъ въ началѣ §§ диктантовъ напечатаны жирнымъ курсивомъ, что, безъ сомнѣнія, будетъ ученикамъ, какъ говорятъ, мозолить глаза,

вслѣдствіе чего правописаніе подобныхъ случаевъ сильнѣе закрѣпится въ ихъ зрительной памяти.

Въ-третьихъ, допущеніе ошибокъ устраняется тѣмъ, что ученики при самодиктованіи, сами свободно располагая временемъ, въ затруднительныхъ случаяхъ имѣютъ полную возможность наводить нужныя для себя справки въ „Элементарномъ курсѣ практической русской грамматики“ и въ „Систематическомъ курсѣ устныхъ и письменныхъ диктантовъ“, имѣющихся всегда подъ рукою, тѣмъ болѣе, что соответствующіе диктанту §§ грамматики указаны въ началѣ почти каждаго урока.

Такимъ образомъ ученики, диктуя сами себѣ по нами составленному сборнику, упражняются только въ правильномъ писаніи словъ, предложеній и статей и, руководствуясь при ихъ написаніи не только слухомъ, но и зрѣніемъ, развиваютъ память зрѣнія и орографическую зоркость, что, бесспорно, должно содѣйствовать выработкѣ навыка къ правописанію.

§ 92. Самообученіе, самодиктованіе и самоисправленіе. Строго систематическое расположеніе учебнаго матеріала въ нашемъ сборникѣ диктантовъ даетъ ученику возможность изучать русское правописаніе вполнѣ самостоятельно, посредствомъ своей личной самодѣятельности, при чемъ всѣ правила усваиваются имъ наглядно, на примѣрахъ и тотчасъ примѣняются къ практикѣ. При такомъ обученіи правописанію учитель только руководитъ занятіями учащихся, указываетъ имъ путь, а они на основаніи извѣстныхъ орографическихъ правилъ, выведенныхъ на урокахъ грамматики, или изъ разбора примѣровъ, помѣщенныхъ въ началѣ каждаго § диктантовъ, самостоятельно исполняютъ всю дальнѣйшую работу: сами себѣ диктуютъ, сами въ сомнительныхъ случаяхъ наводятъ нужныя справки и сами исправляютъ допущенныя ошибки, обращаясь лишь въ затруднительныхъ случаяхъ къ помощи учителя. Какъ при всякомъ обученіи, такъ и при обученіи правописанію, добытыя знанія и умѣнья только тогда становятся полнымъ достояніемъ учениковъ, когда они эти знанія и умѣнья пріобрѣтаютъ собственными силами, путемъ умственной самодѣятельности и самостоятельной переработки усвоеннаго матеріала. Съ другой стороны, при самодиктованіи и самоисправленіи ученики не испытываютъ того тревожнаго, напряженнаго и угнетающаго состоянія духа, какому подвергаются они при письмѣ подъ диктовку со слуха какой-нибудь незнакомой имъ статьи.

Такъ какъ въ классѣ обыкновенно три отдѣленія, то, пока учитель занимается съ каждымъ изъ двухъ отдѣленій, въ это время третье отдѣленіе можетъ самостоятельно заниматься самодиктованіемъ. Для того, чтобы привлечь самихъ учениковъ къ общему исправленію и провѣркѣ написаннаго диктанта, съ большимъ успѣхомъ, между прочимъ, можно пользоваться слѣдующимъ приемомъ:

Учитель, объяснивъ, какъ слѣдуетъ исполнить заданную работу, и предупредивъ учениковъ отъ тѣхъ ошибокъ, какія они могутъ допустить, предлагаетъ одному изъ учениковъ писать изъ своей книжки указанный диктантъ на классной доскѣ*), а остальнымъ ученикамъ писать то же самое по своимъ книжкамъ въ тетрадяхъ или на аспидныхъ доскахъ. Въ концѣ урока, приблизительно минутъ за пять до звонка, ученики подъ руководствомъ учителя приступаютъ къ исправленію написаннаго диктанта. Прежде всего каждый ученикъ внимательно прочитываетъ свой диктантъ и, гдѣ слѣдуетъ, дѣлаетъ нужныя поправки. Потомъ классная доска поворачивается такъ, чтобы написанное на ней было ясно видно всѣмъ ученикамъ. Замѣтивъ ошибки на классной доскѣ, ученики исправляютъ ихъ, указывая и тѣ основанія, почему нужно писать такъ, а не иначе. Одновременно эти ошибки исправляютъ въ своихъ тетрадяхъ и тѣ ученики, у которыхъ написано такъ, какъ на классной доскѣ. Когда исправлены ошибки на классной доскѣ, то всѣ ученики свѣряютъ написанное въ своихъ тетрадяхъ съ исправленнымъ диктантомъ на классной доскѣ и исправляютъ найденныя ошибки. Потомъ каждые два рядомъ сидящихъ ученика мѣняются тетрадями, провѣряютъ и исправляютъ другъ друга, заявляя учителю о замѣченныхъ ошибкахъ. Въ это самое время учитель, обходя учениковъ, просматриваетъ тетради то одного, то другого ученика, дѣлая имъ соотвѣтствующія указанія и замѣчанія. Ученики, сдѣлавшіе ошибки, потомъ переписываютъ или весь диктантъ въ исправленномъ видѣ или только исправленныя слова и предложенія, запоминая ихъ правописаніе.

*) Для этой цѣли удобнѣе всего имѣть такую классную доску, которая приспособлена такъ, что можно писать на обѣихъ ея сторонахъ, и которую свободно можно переворачивать. Если имѣется подобная доска, то ученикъ становится за доскою и пишетъ диктантъ на сторонѣ, противоположной къ остальнымъ ученикамъ. Ученикъ становится за доскою съ той цѣлью, чтобы товарищи не подсказывали ему или же не списывали съ него. Для возбужденія соревнованія или же для провѣрки и сравненія орфографическихъ познаній учащихся иногда можно предлагать двумъ ученикамъ одновременно писать одинъ и тотъ же диктантъ на разныхъ сторонахъ доски, при чемъ цѣлесообразнѣе послѣднюю поставить бокомъ къ ученикамъ.

Кромѣ класснаго самодиктованія и самоисправленія, послѣ предварительныхъ объясненій на урокъ, подобную работу можно задавать ученикамъ и для исполненія на дому.

Такимъ образомъ здѣсь выигрывается и то драгоцѣнное время, которымъ учитель такъ дорожитъ на урокахъ и котораго такъ много уходитъ на писаніе диктовки съ голоса, если не пользоваться приѣмомъ самодиктованія.

§ 93. Устный и письменный диктантъ. Составленный нами сборникъ диктантовъ имѣетъ ту особенность, что при употребленіи его въ школѣ можно вести не только письменную, но и устную диктовку: предлагаемая работа въ любомъ параграфѣ этихъ диктантовъ можетъ быть исполнена учениками устно или письменно, или же сначала устно, а потомъ письменно.

Подъ *устнымъ диктованіемъ* по нами составленному сборнику мы подразумѣваемъ обыкновенный грамматико-орфографическій разборъ, при которомъ ученики, на основаніи заученныхъ правилъ, указываютъ, какіе буквы и знаки препинанія пропущены въ разбираемыхъ примѣрахъ. При такомъ разборѣ примѣровъ по книгѣ въ умѣ ученика совершается такой же процессъ, какъ и во время писанія диктовки со слуха. Вотъ почему мы подобный разборъ называемъ устнымъ самодиктованіемъ.

Веденіе устныхъ диктантовъ въ школѣ имѣетъ слѣдующія важныя достоинства:

а) При устныхъ диктантахъ ученики, исполняя предложенную имъ работу, не пріучаются неправильно писать слова и фразы. Если ученикъ, диктуя самому себѣ, вмѣсто пропущенной буквы и назоветъ невѣрную букву, то такая ошибка тотчасъ будетъ исправлена и объяснена его товарищами и учителемъ, слѣдящими за его чтеніемъ по своимъ книгамъ и тоже устно диктующими самимъ себѣ то же самое. Такое предупрежденіе, и даже лишеніе возможности дѣлать ошибки, оказываетъ громадное вліяніе на успѣхъ дѣла. Уже раньше было сказано, что то диктованіе нужно считать наилучшимъ, при которомъ ученики дѣлаютъ наименьше ошибокъ, а самымъ идеальнымъ то, при которомъ они вовсе не дѣлаютъ ошибокъ, такъ какъ при подобномъ диктованіи дѣти учатся лишь правильно писать слова и предложенія и постепенно усвоятъ привычку къ правописанію, а не вырабатываютъ, вслѣдствіе частаго допущенія ошибокъ, навыковъ зрѣнія и руки къ не-

правильному письму, отъ котораго потомъ весьма трудно ихъ отучить, и еще труднѣе — научить писать правильно. Для предупрежденія ошибокъ, цѣлесообразно поступитъ учитель, если онъ на первое время для письменнаго диктованія будетъ предлагать лишь то, что ученики уже разобрали и продиктовали устно.

б) Устное диктованіе носитъ характеръ болѣе учебный, а письменное — провѣрочный. Провѣрять можно только тогда, когда ученики уже чему-нибудь научены. Прежде чѣмъ провѣрять познанія учениковъ, нужно имъ сообщить эти познанія. Поэтому нецѣлесообразно поступаютъ тѣ преподаватели, которые очень часто, и даже чуть ли не всякій разъ, устраиваютъ только провѣрочную диктовку, полагая, что, подобной провѣркой нагоняя страхъ на учениковъ, заставляютъ ихъ писать правильно. Само собою разумѣется, что нарочно ученики не пишутъ неправильно, а потому двойками и единицами или другими карательными мѣрами нельзя заставить ихъ писать правильно: здѣсь нужно употреблять не карательныя, а учебныя средства, — нужно систематически учить правописанію. Конечно, никакихъ положительныхъ результатовъ не достигнетъ и тотъ учитель, который для письма подъ диктовку предлагаетъ матеріалъ безъ всякой системы и послѣдовательности, зачастую любую статью изъ первой попавшейся въ руки хрестоматіи. Систематическое же веденіе устнаго диктованія носитъ чисто учебный характеръ, а потому ему должно быть отведено подобающее мѣсто на урокахъ правописанія, при чемъ и здѣсь, какъ при всякомъ обученіи по катехизической методѣ, даваемые учениками отвѣты могутъ служить мѣриломъ ихъ орфографическихъ познаній.

в) Ведя устные диктанты, учитель на каждой ступени обученія имѣетъ возможность убѣдиться, насколько ученики усвоили то или другое орфографическое правило, что ихъ затрудняетъ, и на что слѣдуетъ обращать особенное вниманіе. Это обстоятельство совершенно исключаетъ необходимость такъ называемыхъ провѣрочныхъ диктантовъ, которые могутъ быть предлагаемы лишь въ концѣ семестра или же по прохожденіи какого-нибудь отдѣла грамматики.

г) При веденіи устныхъ диктантовъ трудъ учениковъ и учителя значительно облегчается, такъ какъ первые не должны переписывать диктанта, а послѣдній исправлять его на дому.

д) На устное диктованіе тратится гораздо меньше времени, чѣмъ на письмо подъ диктовку со словъ учителя, особенно

вначалѣ, когда ученики еще пишутъ на двухъ линейкахъ и, слѣдовательно, очень медленно. Вслѣдствіе этого на каждомъ урокѣ можно успѣть написать весьма не много, лишь нѣсколько словъ или предложений. Если примемъ во вниманіе, что въ классѣ обыкновенно бываетъ по нѣсколькѣ отдѣленій и что за недостаткомъ времени на писаніе диктовки нельзя посвящать много уроковъ, то станетъ ясно, что начальная школа, при своемъ трехзимнемъ курсѣ и трехъ отдѣленіяхъ въ классѣ, не можетъ удѣлить такого большого количества времени, какое требуется при веденіи однихъ письменныхъ диктантовъ для прочнаго усвоенія хотя бы главнѣйшихъ орфографическихъ правилъ.

Несмотря, однако, на такое важное значеніе устнаго самодиктованія, какъ показываетъ опытъ, одного его недостаточно для того, чтобы научить дѣтей писать вполне правильно: для цѣлей правописанія необходимо, чтобы дѣти умѣли во время самаго процесса писанія практически примѣнять то, что они усвоили во время устнаго разбора теоретически; а потому, помимо устнаго диктованія, нужно вести еще и *письменное диктованіе*.

§ 94. Различные виды диктованія.⁸⁵ При употребленіи въ школѣ нашего сборника мы рекомендуемъ слѣдующіе виды диктованія:

1) Учитель послѣ устнаго самодиктованія предлагаетъ дѣтямъ то же самое для письменнаго самодиктованія. Этотъ видъ диктованія практикуется преимущественно въ началѣ обученія правописанію, когда учащимся при исполненіи заданной работы нужна еще наибольшая помощь учителя, которая потомъ мало-по-малу вытѣсняется возрастающею самодѣятельностью учениковъ.

2) Начало параграфа предлагается для устнаго, а продолженіе его для письменнаго самодиктованія. Такого рода самодиктованіемъ ученики занимаются на той ступени обученія правописанію, когда они при своихъ занятіяхъ уже меньше нуждаются въ помощи учителя, и когда имъ уже можетъ быть предоставлена бѣльшая самостоятельность при исполненіи орфографическихъ упражненій.

3) Послѣ устнаго самодиктованія ученики то же самое пишутъ подъ диктовку со словъ учителя. Дѣти, зная напередъ, что разобранное по книгѣ имъ потомъ придется написать съ голоса учителя (со слуха), при устномъ диктованіи старательно

замѣчаютъ и запоминаютъ (зрѣніемъ) различные случаи правописанія, внимательно всматриваясь въ каждое слово, даже въ каждую букву, въ то же самое время призывая на помощь слуху и зрѣнію извѣстныя орфографическія правила и запоминая объясненія учителя. Такимъ образомъ при подобномъ письмѣ подѣ диктовку ученики въ правописаніи одновременно руководствуются слухомъ, зрѣніемъ и орфографическими правилами.

4) Заучивъ новое правило, ученики начало параграфа диктуютъ сами себѣ устно, а продолженіе его пишутъ подѣ диктовку съ голоса учителя (см. §§ 23—24). При этомъ и здѣсь нужно вести дѣло такъ, чтобы диктованіе носило учебный, объяснительный, предупредительный, а не провѣрочный, карательный характеръ, и чтобы, по возможности, каждый разъ продиктованное исправлялось тотчасъ тамъ же въ классѣ самими учащимися подѣ руководствомъ учителя. Понятно, что такая диктовка-бесѣда, при умѣломъ веденіи ея, становится для дѣтей занятіемъ интереснымъ, занимательнымъ и не имѣетъ ничего общаго съ тою провѣрочною диктовкою, которая почти исключительно господствуетъ въ большинствѣ нашихъ среднихъ и низшихъ учебныхъ заведеній.

5) Учитель на заученное правило задаетъ соотвѣтствующій параграфъ для „диктовки на урокъ“, заявляя, что заданный параграфъ будетъ продиктованъ на слѣдующемъ урокѣ. Дѣти должны дома самостоятельно разучить заданный параграфъ въ орфографическомъ отношеніи, чтобы потомъ на урокѣ написать его подѣ диктовку безъ ошибокъ. На слѣдующемъ урокѣ разученный параграфъ ученики пишутъ подѣ диктовку, и учитель провѣряетъ, насколько они усвоили правописаніе диктуемыхъ примѣровъ.

6) По прохожденіи какого-нибудь отдѣла грамматики, въ концѣ семестра или на экзаменѣ учитель для провѣрки познаній учениковъ диктуетъ имъ безъ всякихъ объясненій какую-нибудь статью, въ которой, по возможности, встрѣчаются всѣ пройденныя орфографическія правила. Этотъ видъ диктовки можетъ имѣть примѣненіе лишь въ третьемъ отдѣленіи и долженъ практиковаться только въ тѣхъ случаяхъ, когда представляется необходимость провѣрить орфографическія познанія учащихся, какъ, напр., при переводѣ изъ отдѣленія въ отдѣленіе и на экзаменѣ при окончаніи курса.

При веденіи выше указанныхъ видовъ диктовки въ двухъ старшихъ отдѣленіяхъ, какъ самостоятельныя занятія, совер-

шенно исключаются грамматическій разборъ и списываніе, такъ какъ первое изъ этихъ упражненій входитъ въ устное, а второе въ письменное самодиктованіе.

Грамматическій разборъ, который служитъ важнѣйшимъ средствомъ для закрѣпленія и освѣщенія въ сознаніи учениковъ грамматическихъ свѣдѣній и для практическаго примѣненія ихъ къ рѣчи, является полезнымъ упражненіемъ лишь въ томъ случаѣ, когда онъ ведется возможно чаще, въ строгой системѣ и идетъ параллельно съ усвоеніемъ учениками грамматическихъ знаній. Если же учитель при веденіи грамматическаго разбора не соблюдаетъ должной постепенности и послѣдовательности, заставляя дѣтей разбирать любыя статьи изъ хрестоматіи, то такой разборъ является лишь непроеводительнымъ трудомъ для учениковъ. Подобнымъ образомъ дѣло ведется обыкновенно въ томъ случаѣ, когда въ употребляемомъ въ школѣ учебникѣ грамматики не помѣщено матеріала для систематическаго грамматическаго разбора. При устномъ же самодиктованіи по нашему сборнику диктантовъ ученики вмѣстѣ съ тѣмъ систематически упражняются въ грамматическомъ разборѣ, на которомъ собственно и построенъ способъ самообученія правописанію. Кромѣ того, подобный разборъ имѣетъ еще и ту хорошую сторону, что онъ тѣсно связанъ съ другими занятіями по отечественному языку, а не изолированъ, какимъ мы его привыкли видѣть, особенно въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ.

Списываніе статей и стихотвореній весьма распространено въ школахъ и направлено главнымъ образомъ къ выработкѣ въ дѣтяхъ навыка къ правописанію. Но развитію навыка къ правописанію списываніе можетъ содѣйствовать только тогда, когда оно служитъ занятіемъ, возбуждающимъ хоть въ нѣкоторой степени умственную дѣятельность учащихся, а не чисто механическимъ, пассивнымъ трудомъ. Безспорно, такимъ пассивнымъ занятіемъ для учениковъ является списываніе статей и стихотвореній, если оно состоитъ только въ томъ, что учащіеся чисто механически переводятъ ихъ букву за буквою съ книги въ тетрадь. Списываніе же, какъ элементъ письменнаго самодиктованія, постоянно требуетъ отъ пишущаго сознательнаго отношенія къ тому, что онъ пишетъ, а потому наилучшимъ образомъ способствуетъ развитію въ немъ навыка къ правописанію.

Оглавленіе.

Гл.	Стр.
I. Цѣли и методы обученія русскому языку	3
II. Самодѣтельность при обученіи по естественной методѣ	17
III. Наглядность при обученіи по естественной методѣ	22
IV. Школьный музей	36
V. Родной языкъ какъ вспомогательное средство при обученіи русскому языку	42
VI. Практическія упражненія	58
VII. Письменныя упражненія въ первомъ году обученія	75
VIII. Подготовительныя, или наглядныя бесѣды	86
IX. Звуковыя упражненія	114
X. Обученіе грамотѣ	120
XI. Объяснительное чтеніе	135
XII. Обученіе грамматикѣ	159
XIII. Обученіе правописанію	181



Ar 904
Давис