

РУССКАЯ ШКОЛА

ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛЪ ДЛЯ ШКОЛЫ И СЕМЬИ

ИЗДАВАЕМЫЙ ПОДЪ РЕДАКЦІЕЙ

Я. Г. ГУРЕВИЧА.

№ 1.



Я Н В А Р Ъ .

С.-ПЕТЕРБУРГЪ.

Типографія И. Н. Скороходова (Надеждинская, д. № 39).

1889.

1890

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ РОДНОГО ЯЗЫКА.

Этотъ вопросъ принадлежитъ къ числу самыхъ основныхъ педагогическихъ вопросовъ. Это едва-ли не первый вопросъ, съ которымъ мы сталкиваемся въ организаціи школьнаго дѣла, въ развитіи индивидуальности ребенка. Въ ряду явленій духовнаго міра первое, чему начать учиться первый изъ обучавшихся людей, былъ родной языкъ. Чему обучается человѣкъ дольше всего, кончивъ всякіе научные курсы, обучается самою жизнью? Опять-таки родному языку. Китайскій мальчикъ, который прочитываетъ послѣ учителя мудреные столбцы гіероглифовъ—учится родному языку; русскій ребенокъ, слушающій сказку, незамѣтно для себя беретъ урокъ русскаго языка; сѣдой парламентскій ораторъ, готовя рѣчь, тоже учится родному языку.

«Работа» надъ роднымъ языкомъ начинается у человѣка при нормальныхъ условіяхъ въ двухлѣтнемъ возрастѣ, а совершенно прекращается лишь съ концомъ его умственной дѣятельности. Мы не можемъ себѣ представить, чтобы человѣкъ (беремъ человѣка изъ образованной среды, потому что здѣсь процессъ виденъ рельефнѣе), съ расширеніемъ круга своихъ понятій и представленій, оставался въ предѣлахъ одного и того же количества словъ, оборотовъ; но если даже не происходитъ замѣтнаго измѣненія въ количественномъ отношеніи, смыслъ, придаваемый имъ отдѣльными словамъ, видоизмѣняется; дифференцировка понятій становится тоньше, употребленіе словъ опредѣленнѣе—въ словахъ нарастаетъ содержаніе; а между тѣмъ, наука въ движеніи своемъ обогащаетъ его новыми терминами, текущая литература вталкиваетъ ему въ умъ новыя «словечки». Рассказывая, сочиняя, преподавая, ведя дѣловой или свѣтскій разговоръ, человѣкъ постоянно встряхиваетъ свой рѣчевой запасъ, пополняетъ, видоизмѣняетъ, приспособляетъ его.

Очень рельефно проявляется работа надъ рѣчью у писателей: черновыя бумаги Пушкина и Гоголя даютъ намъ возможность увидѣть

тягостную сторону этой работы. Вспомнимъ еще, пожалуй, Флобера и его страшные труды надъ фразой. Конечно, мы всѣ, обыкновенные люди, разговаривая, не продѣлываемъ и сотой доли той работы, которую мы открываемъ у писателей; но каждый изъ насъ въ самомъ фактѣ обладанія родною рѣчью пользуется возможностью такой работы.

Къ сожалѣнiю, богатство, которымъ мы располагаемъ, большинствомъ совершенно не цѣнится. Неточность рѣчи, въ частности именно нашей, русской рѣчи, кажется, не нуждается въ подтвержденiи. Сколько безконечныхъ и бесплодныхъ споровъ возникало и возникаетъ постоянно вслѣдствiе небрежнаго употребленiя словъ, вслѣдствiе неразграниченности нашихъ синонимовъ и, главное, отсутствiя стремленiй внести единство и систему въ мiръ тѣхъ *важныхъ* словъ, съ которыми мы ежедневно имѣемъ дѣло! я напому пререканiя объ *искусствѣ*, о *тенденци*, о *свободѣ воли*. Кому изъ насъ не приходилось замѣчать, что противники часто лишь послѣ нѣсколькихъ часовъ спора убѣждались, что они однимъ и тѣмъ же словомъ называли совершенно различныя группы признаковъ. Одною изъ причинъ неустановленности въ значенiи словъ я считаю наше малосознательное отношенiе къ родной рѣчи. Виновата въ немъ не мало школа: она должна и помогать горю. Ни въ чемъ не выказалось такъ краснорѣчиво наше равнодушiе къ отечественному языку, какъ въ полномъ отсутствiи у насъ, русскихъ, филологическаго кодекса: у насъ нѣтъ ни классической грамматики, ни академическаго словаря, ни словарей: историческаго, этимологическаго, синонимическаго; языкъ классическихъ нашихъ писателей почти не тронуть изученiемъ (надо исключить Державина и отчасти Крылова); извѣстна также слабость разработки русскаго языка въ отношенiи диалектическомъ—все это результаты нашего небрежнаго отношенiя къ слову, и въ частности къ родному слову. (Ср. Буслаяева «О преподаванiи отечественнаго языка». Изд. 2-е, 1867, 28—29).

✓ Цѣлью моей статьи будетъ показать, что можетъ и должна дѣлать школа, чтобы работа надъ языкомъ, которая постоянно творится въ отдѣльныхъ людяхъ или, по крайней мѣрѣ, легко вызывается, давала общiе результаты, т. е. чтобы наша рѣчь полнѣе и точнѣе выражала мiръ мыслей и чтобы, съ другой стороны, сама рѣчь, какъ объектъ, представлялась намъ яснѣе.

Слово *языкъ*, если даже устранить анатомическiй его смыслъ, имѣетъ два различныя значенiя: съ одной стороны языкомъ мы называемъ *рѣчь*, das Gesprochene, нѣчто конкретнѣ существующее, ту рѣчь, которую мы думаемъ, говоримъ, читаемъ, воспроизводимъ фонографомъ; съ другой стороны мы называемъ языкомъ *абстракцию* изъ ряда фо-

могущих *рѣчей*, построенных по общему типу и, благодаря этому, свободно понимаемых въ общеніи говорящихъ. Тѣмъ, въ своемъ введеніи къ «Исторіи англійской литературы», съ нѣскольکو узкою правильностью выразился объ языкѣ слѣдующимъ образомъ: «Въ сѣности, нѣтъ ни мифологій, ни языковъ, а только люди, которые комбинируютъ слова и образы соответственно нуждамъ ихъ органовъ и самобытной жизни ихъ ума». Языка *нѣтъ*, какъ *нѣтъ*, вообще, никакого отвлеченнаго понятія; но развѣ существованіе въ мысли не настолько-же дѣйствительно, какъ и существованіе въ ощущеніи?

✓ Разсмотримъ подробнѣе, что такое рѣчи и что такое языкъ?

Рѣчи есть механическая ассоціація между рядомъ знаковъ, особенно звуковыхъ или письменныхъ, и рядомъ душевныхъ актовъ, по преимуществу интеллектуальнаго характера. Языкъ (беремъ не вообще языкъ, а какое-нибудь отдѣльное нарѣчіе) есть признакъ національности, т. е. комбинація родовыхъ чертъ изъ рѣчевыхъ проявленій духовной жизни людей, принадлежащихъ къ одному народу и долго жившихъ совмѣстною жизнью, въ духовномъ общеніи.

Способность къ рѣчи лежитъ въ нормальной организаціи каждаго чловѣка. Изслѣдованіе патологическихъ явленій въ сферѣ рѣчи (объ этомъ смотри Kussmaul, *Störungen der Sprache*, въ серіи медицинскихъ руководствъ Ziemssen'a) дало возможность точно опредѣлить мозговой центръ этой способности: онъ помѣщается въ лѣвомъ полушаріи, въ третьей лобной извилинѣ (*Sulcus Broca*). Наука не даетъ намъ пока возможности опредѣлить, въ какой мѣрѣ въ умѣ ребенка есть предрасположеніе къ одной какой-нибудь рѣчи, но у насъ есть кое-какія наблюденія надъ духовною жизнью ребенка (см., напр., В. Pезе—во французскомъ изданіи — *Les trois premières années de l'enfance* 3-е éd. 1886), и въ частности надъ рѣчью ребенка. Ребенокъ не создаетъ себѣ рѣчи: онъ пріобрѣтаетъ ее отъ окружающихъ, руководствуясь при этомъ не сознательными цѣлями, а инстинктомъ подражанія. Звуковой образъ слова, выдѣлившись, въ силу случайныхъ, индивидуальныхъ условій, изъ рѣчи окружающихъ и коснувшись слуховаго центра мозга ребенка, передается оттуда, по пути, вѣроятно, проторенному рядомъ работъ въ предшествующихъ поколѣніяхъ, въ центръ двигательный (указанный выше центръ Брока), причѣмъ влечетъ со стороны ребенка попытку произвести соответствующія артикуляціи; несомнѣнно, есть акты предшествующіе, подготовительныя, но они ускользаютъ отъ нашихъ наблюденій. Слово требуетъ для своего произнесенія не одного движенія органовъ рта, а сложнаго ряда такихъ движеній: ребенокъ упражняетъ свои органы рѣчи раньше

въ томъ лепетѣ, гдѣ мы съ трудомъ различаемъ элементы своей рѣчи.

Мало по малу въ умѣ ребенка устанавливаются двѣ способности запоминать: одна касается словесныхъ звуковъ, другая—координаціи изъ движеній рта, которыя необходимы, чтобы произнести данное слово. Совмѣстнымъ примѣненіемъ обѣихъ способностей устанавливается тѣсная связь между слуховымъ воспріятіемъ и звуковымъ воспроизведеніемъ—это основа для дальнѣйшаго приобрѣтенія рѣчи. Развитие психической стороны языка идетъ путемъ установленія ассоціаціи между актами душевной жизни ребенка и приобрѣтаемыми имъ словами. Ребенокъ помѣщаетъ свой душевный міръ въ приобрѣтенный имъ словарь. Составленіе этого словаря идетъ путемъ неправильнымъ и случайнымъ и во все не покрываетъ во всякую данную минуту душевной жизни ребенка—связь языка и мысли, какъ для человѣчества (вѣроятно), такъ и для отдѣльныхъ людей, не коренная и не исконная—она устанавливается механически и мало по малу.

Наблюденія надъ психическимъ моментомъ дѣтской рѣчи пока весьма недостаточны. Мы знаемъ, что въ значеніи слова у ребенка эмоціональная сторона преобладаетъ надъ логическою; далѣе, что слова содержанія реального являются ранѣе отвлеченныхъ, а глаголы и имена раньше мѣстоименій, что правильное употребленіе грамматическихъ формъ (такъ называемыхъ явленій управленія и согласованія словъ) достается ребенку всего позже (конечно, въ силу дробнаго и совершенно случайнаго, по отношенію къ душевной жизни, заимствованія словъ). Мы знаемъ, далѣе, что всякое имя для ребенка первоначально есть названіе не понятія, а представленія, т. е. *имя собственное: лампа*—есть *лампа въ столовой, мама*—*родная мать ребенка*. Наконецъ, мы знаемъ, что личная форма рѣчи находится внѣ умственныхъ потребностей ребенка на первой ступени развитія, и что ребенокъ вначалѣ, говоря о себѣ, приводитъ свое имя. Такъ какъ ребенокъ совмѣстно учится думать и учится говорить, то процессы эти тѣсно переплетаются одинъ съ другимъ въ его духовной организаціи, и онъ начинаетъ мало по малу различать при помощи мысли систему въ приобрѣтаемомъ языковомъ капиталѣ; при помощи способностей къ анализу, къ аналогіи, абстракціи, синтезу, онъ научается обращаться съ ограниченнымъ своимъ словеснымъ капиталомъ и создаетъ себѣ цѣлую рѣчь.

Усвоеніе втораго и третьяго языка есть, конечно, работа болѣе простая, потому что всѣ элементарные психическіе акты, которые лежатъ въ основаніи усвоенія рѣчи, уже находятся въ нашемъ распоряженіи: мы умѣемъ выдѣлять слова изъ рѣчи, координировать слу-

ховые образы съ рѣчевыми, управлять органами рѣчи; мы можемъ сознательно искать словъ для выраженія нашей мысли, наконецъ, мы располагаемъ уже сложнымъ аппаратомъ для образованія формъ и постановки словъ на одномъ языкѣ. Но въ основаніи нашей работы при усвоеніи другихъ языковъ лежатъ все-таки тѣ-же психическіе процессы, что и при усвоеніи перваго—главное, анализъ и подражаніе

Первый языкъ человѣка называется, обыкновенно, роднымъ его языкомъ. Съ внѣшней стороны это языкъ окружающихъ, близкихъ людей, съ внутренней—онъ тѣснѣе, чѣмъ какой-либо другой, связанъ съ его духовнымъ міромъ, корни роднаго языка уходятъ всего глубже, потому что, учась ему, ребенокъ учился въ то-же время различать предметы и отношенія окружающаго міра, сообщаться съ людьми, обнаруживать свои чувства и желанія.

Родной языкъ у большинства людей стоитъ особнякомъ отъ другихъ языковъ. Когда ребенокъ учится говорить на своемъ первомъ языкѣ, онъ усваиваетъ себѣ не только слова, но и эмоціональную и музыкальную сторону рѣчи окружающихъ: ритмъ, интонацію, естественныя междометія, сопровождающіе жесты—это приобрутеніе чаще всего совершается разъ на всю жизнь и остается въ человѣкѣ, какъ одна изъ чертъ его національнаго типа.

Причина нашей неоспоримой привязанности къ первому языку есть не только дѣтскія воспоминанія, съ нимъ связанныя: эта причина лежитъ, во-1-хъ, въ томъ, что каждое слово, каждый оборотъ роднаго языка обросли въ нашемъ сознаніи, благодаря духовному участию въ родной жизни, большимъ количествомъ образовъ; во-2-хъ, въ томъ, что онъ имѣетъ больше точекъ соприкосновенія съ нашею душой, будучи связанъ не только съ логическою ея стороною, но и съ музыкальною, и съ эмоціональною. Есть люди, обладающіе способностью думать на нѣсколькихъ языкахъ, но едва-ли кто-нибудь будетъ *чувствовать* не на своемъ родномъ языкѣ: если душа взволнована какимъ-нибудь сильнымъ чувствомъ, то человѣкъ, обыкновенно, думаетъ и желаетъ высказаться именно на своемъ первомъ (родномъ) языкѣ: оттого и отдѣлъ ласки и браки въ языкѣ есть, обыкновенно, отдѣлъ національный по преимуществу, и иностранецъ никогда не сумѣетъ тонко примѣнить его, да и не будетъ *непосредственно* желать имъ пользоваться. Но вопросъ о родной рѣчи можетъ разсматриваться не только субъективно: первый языкъ для человѣка есть, обыкновенно, языкъ его народа. Я не буду говорить здѣсь о печальныхъ исключеніяхъ, когда естественная обстановка жизни ребенка съ родною нѣсней, сказкой, роднымъ упрекомъ и родною лаской замѣняется

искусственной обстановкой, и ребенокъ, не научившись *говорить* на родномъ языкѣ, учится *болтать* на иностранныхъ—объ этихъ исключеніяхъ много говорилъ покойный Ушинскій, краснорѣчиво, горячо и убѣдительно въ своей статьѣ «Родное Слово». Въ нормальныхъ условіяхъ родной языкъ есть языкъ отечественный; съ этимъ языкомъ человѣкъ связанъ не только физически, но и нравственно: это языкъ молитвы, поэзіи, нравственнаго и гражданскаго долга. Мои обязанности по отношенію къ этому языку есть часть моихъ обязанностей по отношенію къ отечеству. Я долженъ поддерживать и разрабатывать родной языкъ и, изучая, помнить, что онъ составляетъ одно изъ драгоценнѣйшихъ достояній народныхъ, что съ нимъ исконными узами связано міросозерцаніе народа, его развитіе и творчество. Я говорю *долженъ*, но обязанности наши по отношенію нашей родной рѣчи суть не что-нибудь формальное, потому что мы не можемъ не любить ее. Дѣло школы поставить эту любовь къ родной рѣчи на правильную дорогу, и дѣло школы-же воспользоваться массой точекъ соприкосновенія между родною рѣчью и душевнымъ міромъ человѣка для его всесторонняго духовнаго развитія.

Мы уже говорили выше, что человѣкъ, обыкновенно, самъ того не зная, является обладателемъ въ языкѣ сложнаго и стройнаго цѣлаго; воспроизвести это цѣлое мы часто не можемъ даже въ общихъ чертахъ, но всякій ребенокъ, всякій дикарь, разъ онъ умѣетъ говорить, безошибочно отличить свое слово отъ сказаннаго на чужомъ языкѣ, сдумѣетъ найти подходящее слово для понятія, и не поставитъ, напр., указательнаго мѣстоименія вмѣсто вопросительнаго: не имѣя никакого представленія о падежахъ и лицахъ, русскій ребенокъ или простолюдинъ никогда не смѣшаютъ вамъ личныхъ мѣстоименій или падежныхъ окончаній, на основаніи той схемы, которую себѣ усвоили въ начальномъ лингвистическомъ опытѣ. Сила, которая заставляетъ человѣка, помимо сознанія, правильно напасть на слово, на форму есть *языковое чутье*. Въ языкѣ нашемъ не выработалось выраженія, которое-бы точно соответствовало слову *Sprachgefühl*, и мы должны или повторять нѣмецкій терминъ, или довольствоваться его дубовыми переводами—*языковое чутье, чувство рѣчи*. Это *чутье* ставитъ насъ обладателями или, точнѣе, безсознательными воспроизводителями цѣлой массы словесныхъ формъ—нѣтъ возможности опредѣлить числа и безконечныхъ оттѣнковъ въ формахъ и оборотахъ, которые могутъ явиться въ нашей рѣчи, особенно если принять, что каждая форма и каждое слово съ новымъ оттѣнкомъ смысла есть особое слово и особая форма. Въ смыслѣ языковаго чутья каждый человѣкъ обладаетъ

своимъ языкомъ, и только общеніе съ одной стороны, литература и теорія—съ другой (условныя правила грамматики и стила) сглаживаютъ это безконечное разнообразіе. Среда устанавливаетъ какъ-бы *центральное языковое чутье*.

Sprachgefühl челоѣка есть сила, подлежащая развитію: конецъ первой стади въ развитіи рѣчи челоѣка, конецъ подражательнаго періода, который можно отнести къ 6—7-лѣтнему возрасту, показываетъ, что у ребенка языковое чутье образовалось. Но съ тѣхъ поръ оно можетъ тупѣть или обостряться, смотря по условіямъ, изъ которыхъ станеть развитіе ребенка. Языковое чутье—сила въ высокой степени драгоценная, потому что она открываетъ намъ возможность творчества съ одной стороны, и пониманія творчества—съ другой. Эту силу можно сравнить съ совѣстью и чувствомъ красоты по ея образуемому значенію для всей духовной жизни челоѣка. Посмотримъ-же на условія, въ которыхъ надо ставить языковое чутье ребенка для того, чтобы оно успѣшно развивалось. Ослабленіе чувства рѣчи (*Sprachgefühl*) можетъ имѣть двойкій источникъ: во-1-хъ, оно является при совмѣстномъ изученіи (теоретическомъ) нѣсколькихъ языковъ, подъ вліяніемъ, иноязычныхъ грамматическихъ системъ. Учащіяся говорятъ и пишутъ у насъ: бояться судью, избѣгать ложь, ждать отвѣтъ, не видѣть разницу и т. п.; во-2-хъ, помимо грамматическаго изученія, непривычка думать на своемъ родномъ языкѣ является источникомъ ослабленія чувства рѣчи: такъ бываетъ, напр., у русскихъ, привыкшихъ думать по-французски. Заимствую нѣсколько характернымъ примѣровъ изъ писемъ А. М. Вѣльгорской къ Гоголю (ноябрьская книжка «Вѣстника Европы» за 1889 г.): когда я только на *оберткѣ* узнаю вашу руку, я уже *обрадываюсь* (100). *Вы хорошо отгадали*, писавши мнѣ (110). *Не прошелъ одинъ день*, въ которомъ бы я не молилась за васъ (111). Я останавливаюсь, *чтобъ не всѣхъ* (статья) *назвать* (120). Съ согласіемъ государя (124). Прекрасна судьба истиннаго даровитаго челоѣка. Но интересно, что здѣсь-же мы можемъ видѣть и временное *обостреніе* языковаго чутья подъ вліяніемъ усерднаго чтенія по-русски и возбуждающаго интереса къ русскимъ произведеніямъ: Письмо отъ 7-го ноября 1848 года, гдѣ говорится о занятіяхъ русскимъ языкомъ подъ руководствомъ В. А. Сологуба, будто писано другимъ челоѣкомъ.

Кромѣ двухъ указанныхъ причинъ ослабленія чувства рѣчи, есть еще одна общая: это недостатокъ упражненій въ рѣчи. Кто не замѣчалъ, что люди, а особенно дѣти, молчаливые, застѣнчивые говорятъ менѣе правильно, чѣмъ экспансивные?

Условія, способствующія развитію и обостренію языковаго чутья,

имѣютъ объективную и субъективную сторону. Объективная сторона— это достоинства рѣчи въ окружающей человѣка средѣ и родная поэзія въ ея дѣйствиі на человѣка. Субъективная — это восприимчивость и чуткость къ поэтической, національно-художественной стихіи въ рѣчи. Вышею, степенью языковаго чутья всегда обладали поэты; вспомнимъ при этомъ изъ области нашей родной поэзіи, что Крыловъ, Пушкинъ, Аксаковъ, Тургеневъ воспитали свое *чувство рѣчи* не на иноязычныхъ грамматикахъ, а на общеніи съ народомъ, въ рѣчи и поэзіи котораго хранится живой источникъ творчества. Чѣмъ выше въ человѣкѣ чуткость и восприимчивость (ихъ не надо смѣшивать съ подражательностью), тѣмъ оригинальнѣе его языкъ, т. е. тѣмъ тоньше его языковое чутье. Чѣмъ меньше въ человѣкѣ восприимчивости, тѣмъ болѣе подчиняется онъ рѣчи окружающей среды.

Обратимся отсюда къ характеристикѣ языка среды, средняго языка или того центрального Sprachgefühl, о которомъ мы упоминали выше.

Какъ въ отдѣльномъ человѣкѣ съ возрастомъ, съ измѣненіями въ окружающихъ условіяхъ, съ новымъ чтеніемъ мѣняется и языковое чутье, сохраняя лишь свой фундаментъ, заложенный въ раннемъ дѣтствѣ, такъ и въ поколѣніяхъ мѣняется мѣрка красиваго, изящнаго въ языкѣ: гексаметры Гнѣдича съ ихъ славянизмами и высокою рѣчью для насъ теперь утомительна, и мы должны становиться на историческую точку зрѣнія, чтобъ оцѣнить ихъ выразительность.

Карамзинская фраза кажется намъ уныло-однообразною — прилагательныя послѣ существительныхъ, нарѣчія послѣ глаголовъ — эта постоянная черта стиля, нѣкогда плѣнявшая, кажется намъ теперь искусственною. Отодвинемъ еще далѣе, возьмемъ какое-нибудь стихотворное поздравленіе Симеона Полоцкаго — неуклюжія вирши, гдѣ въ дикую силлабическую форму вложены смѣсь церковно-славянскаго языка съ живымъ бѣлорусскимъ нарѣчіемъ и книжнымъ юго-западнымъ стилемъ; можно-ли повѣрить, что такое произведеніе могло нѣкогда считаться изящнымъ и возбуждать удивленіе? Съ другой стороны, *новые слова* и обороты, которые когда-то считались странными, для насъ теперь такіе-же элементы языка, какъ и коренныя русскія слова: произнося реченія *предметъ, развитіе, промышленность*, мы вовсе не чувствуемъ теперь, что нѣтъ еще столѣтія, какъ они были искусственно образованы на манеръ иностранныхъ Карамзинымъ.

Каковы-же элементы, образующіе литературный языкъ нашей среды, эту главную питательную силу для нашего чувства рѣчи?

Такихъ образующихъ элементовъ три: во-1-хъ, традиція, косность (сюда примыкаетъ и школьная грамматика со стилистикой); во-2-хъ, стихія народная (сюда относится и творчество литературное, какъ черпающее въ народной стихіи) и, въ-3-хъ, элементъ иноязычный. Стихія народная входитъ въ рѣчь различными путями: чрезъ собраніе, изданіе, изученіе памятниковъ народнаго творчества, чрезъ этнографическую новеллу, любимое литературное дитя нашихъ дней, чрезъ постоянную демократизацію литературнаго круга: писателя и читателя; чрезъ развитіе провинціальной печати. Вліяніе иностранное усиливается постоянно и дѣйствуетъ на центральное языковое чутье такъ же пагубно, какъ и на личное. Въ этомъ изобиліи барбаризмовъ, которые назойливо вталкиваются *въ нашу рѣчь*, особенно повременною печатью, мы какъ будто переживаемъ періодъ безсознательнаго подражанія: надъ смысломъ слова, нами налету улавливаемого, некогда задумываться, некогда связывать вновь усваиваемый оттѣнокъ понятія съ общимъ міросозерцаніемъ, новое слово съ общимъ строемъ рѣчи; мы не замѣчаемъ, что входящая масса иностранныхъ словъ лишаетъ рѣчь колоритности, выразительности, и что наше языковое чутье слабѣетъ подѣ вліяніемъ этой массы, тупѣетъ отъ частой и легкой смѣны ничѣмъ не связанныхъ съ нашею душою словъ. Попытки противодѣйствія иноязычной стихіи оказывались, обыкновенно, неудачными и даже почти всегда имѣли нѣсколько комичный элементъ, потому что обновленіе шло путемъ неискуснымъ. Обновители плохо выдумывали слова или приносили, взамѣнъ барбаризмовъ, народныя, а не то старыя русскія слова, совершенно чуждыя уху и сознанію читателей: противодѣйствіе выходило рѣзкое и грубое, потому что дѣйствовали фанатики, а не поэты, обладающіе чувствомъ мѣры: вспомнимъ Шишковскіе *мокроступы* и *топталыши* пѣсни Иліады, переложенныя Ордынскимъ на былинный складъ, или превосходные по точности, но требующіе словаря и комментаріевъ для чтенія переводы Е. Корша (онъ переводилъ Фюстель-де-Куланжа, Каррьера, Лотце и другихъ). Неологизмы вообще есть вещь весьма опасная: вспомнимъ, что даже такой художникъ слова, какъ Тургеневъ, едва-ли узаконилъ нашей литературной рѣчи 2—3 новыхъ слова. Особенно опасны неологизмы въ научной рѣчи, гдѣ *слова обросли исторіей знанія*, гдѣ они, притомъ, суть лишь термины, ярлыки. Очень дѣятельнымъ, но едва-ли успѣшнымъ реформаторомъ грамматической нашей терминологіи является за послѣднее время г. Романъ Брандтъ, московскій профессоръ: даже существующіе со времени Ломоносова и Тредьяковскаго термины *имя существитель-*

ное, именительный надежд—онъ пробуетъ замѣнить словами: *предметница, назывникъ*.

Въ Германіи, въ послѣднее десятилѣтіе, подъ вліяніемъ сильнаго подъема національнаго чувства, идетъ оживленная борьба съ барбанизмами. Нѣмцы съ ужасомъ насчитываютъ (см. напр., рѣчь г. Трапетъ въ Zeitschr. f. d. höhere Unterrichtswes. Deutschl. 1889. № 20), что за 300 послѣднихъ лѣтъ у нихъ появилось больше 100 словарей чужихъ словъ въ одной Германіи.

Нѣмецкіе съѣзды для поддержки отечественнаго языка видятъ въ усиленіи чужезычнаго элемента въ своей рѣчи не только ослабленіе языковаго чутья, но угрозу самому языку и духу народности, съ нимъ связанному, даже самой народности. «Принимая чужой языкъ,—говорить г. Трапетъ (см. выше его рѣчь),—народъ гибнетъ. Нѣмецъ или нѣмецкое племя, отчуждившееся отъ родной рѣчи, для насъ потеряны. Такъ, погибли для Германіи Лонгобарды, Западные Франки, Бургунды, та же участь грозитъ нѣмецкому языку въ Австріи, гдѣ славянскій элементъ въ ужасающихъ размѣрахъ вытѣсняетъ нѣмецкій». Россіи, конечно, не грозитъ ничего подобнаго: напротивъ, съ каждымъ годомъ, въ сочиненіяхъ Толстого и Тургенева, распространяется русская рѣчь по всему міру—въ предѣлахъ Россіи она отнимаетъ у нѣмцевъ эстовъ и латышей, на югѣ ей учатся болгары, на востокѣ она несетъ культурное вліяніе къ татарамъ, киргизамъ, монголамъ. Внутри у насъ рѣчь обновляется свѣжимъ запасомъ народнаго творчества. Не надо только ожидать, что это обновленіе можетъ совершиться быстро и производиться нахрапомъ. Наша литературная поэзія, сильно дѣйствующая на обыденную рѣчь и непосредственно, и черезъ школу, какъ бы фильтруетъ воду народныхъ источниковъ. Для характеристики вліянія народной стихіи на нашу рѣчь позволю себѣ привести нѣсколько строкъ, принадлежащихъ глубокому знатоку нашей рѣчи и ея исторіи, покойному И. И. Срезневскому:

«Побѣды народности шли и идутъ медленно. Каждая отвергнутая форма, каждое отвергнутое слово стѣило и стѣитъ борьбы, иногда и долговременной и всегда болѣе или менѣе упорной. И между тѣмъ, какъ все отвергнутое не трудно пересчитать, неотвергнутаго остаются цѣлыя громады» (изъ публичной рѣчи на университетскомъ актѣ 8 февраля 1849 г. «Мысли объ исторіи русскаго языка», 2-е изд. съ рукоп. доб. 1887 г., стр: 80). Эти слова подтверждены характерными примѣрами (отсылаемъ читателя къ самой книгѣ) и составляютъ результатъ многолѣтнихъ наблюденій—они цѣнны не только для познанія прошлаго, но и для предположеній о будущемъ русской литературной

рѣчи. Школа имѣетъ одною изъ своихъ задачъ *содѣйствовать литературѣ и народной поэзiи въ ихъ влiянiи на языковое чутье учащихся*, но она имѣетъ еще одно средство, ей *по преимуществу принадлежащее*: она можетъ *развивать непосредственно богатый лингвистическiй источникъ, существующiй въ каждомъ чело­вѣкѣ, обнаруживать и упражнять его языковое чутье*. Обратимся же къ разсмотрѣнiю этой непосредственной, а затѣмъ и посредствующей роли нашей средней школы въ дѣлѣ совершенствованiя рѣчи учащихся. Будемъ повторять себѣ при этомъ, что школа въ этомъ отношенiи должна нести общественную обязанность: *повышать среднее языковое чутье*. Общественная, жизненная задача, руководя дѣятелями русской школы, не дастъ имъ ни впадать въ рутину, ни слабѣть.

Едва ли кто-нибудь не только изъ педагоговъ, но даже изъ стороннихъ людей, кому только приходилось слышать, какъ говорятъ наши юноши, рассказывая что-нибудь, не приходилъ къ печальному заключенiю, что для развитiя устной рѣчи школа, увы! даетъ пока весьма мало.

Мысль нашего ученика и говоренiе его постоянно прикованы къ книжкѣ и, обыкновенно, при этомъ къ учебнику, для котораго хорошiй языкъ считается непростительною роскошью. «Языкъ служить чело­вѣку однимъ изъ средствъ къ обнаруженiю его внутренняго мiра», говорятъ намъ, а вотъ этого-то именно *обнаруженiя внутренняго мiра*, т. е. главнаго содержанiя всякой живой *рѣчи*, мы и не находимъ въ классѣ. Какъ-же его вызвать? Читатели позволяютъ мнѣ подольше остановиться на этомъ существеннѣйшемъ и для языка, и для школы вопросѣ. Современная школа, съ ея дрессировкой съ одной стороны и академическимъ чтенiемъ лекцiй, съ другой, слишкомъ ушла отъ живой бесѣды, составлявшей сущность школы отдаленныхъ временъ, напр. у греческихъ философовъ. Объ этомъ иногда полезно вспомнить.

Развитiе живой и свободной рѣчи, чтобы стоять прочно, должно, конечно, начинаться съ ранняго возраста. Разсмотримъ-же прежде всего нашъ вопросъ съ точки зрѣнiя элементарнаго преподаванiя. Мы, педагоги, слышимъ въ классѣ, на урокѣ отечественнаго языка, какъ ребенокъ отвѣчаетъ урокъ, дѣлаетъ разборъ, читаетъ; останавливаемъ его, если онъ болтаетъ съ товарищемъ, но вызывать его на *свободное* и, вмѣстѣ съ тѣмъ, *серьезное* выраженiе своихъ мыслей или впечатлѣнiй намъ приходится весьма рѣдко. Разговоръ съ учителемъ почти всегда является чѣмъ-то въ родѣ отдыха отъ занятiй, перерыва въ учебномъ дѣлѣ: урегулировать его, сдѣлать частью урока, такую-же серьезную, какъ разбора и диктовка, трудно. А между тѣмъ,

педагогу надо знать, какова рѣчь ребенка, каково его языковое чутье, на какой почвѣ онъ, учитель, долженъ дѣйствовать.

Старая догматическая система ученія, которая ограничивала роль ученика пересказомъ уроковъ, по возможности дословнымъ, оставляла Sprachgefühl ученика въ покоѣ, развиваться помимо школы и учебниковъ.

Система новая, эвристическая, исходящая изъ признанія необходимости развивать мысль ученика черезъ его рѣчь, пыталась и пытается заставить ребенка говорить. Для этого, въ элементарной школѣ особенно, прилагается до сихъ поръ система *выспрашиванія*; ею хотятъ укрѣпить въ ученикѣ правильные приемы мышленія; но такъ какъ очень мало педагоговъ похожи на Песталоцци и Фребеля, то эвристическій методъ подчасъ становится очень скучнымъ для учителя и для класса дѣломъ, а иногда даже квалифицированнымъ мученьемъ для учениковъ. Я не имѣю въ виду развивать здѣсь печальныхъ послѣдствій неумѣлаго примѣненія сократическаго метода или злоупотребленія имъ, отсылаю читателей для этого къ остроумной критикѣ графа Толстого (въ его яснополянскихъ статьяхъ по поводу Anschauungsunterricht у нѣмцевъ) или московскаго педагога В. П. Шереметевскаго (Слово въ защиту живаго слова, въ связи съ вопросомъ объ объяснительномъ чтеніи). Замѣчу только три слабыхъ пункта въ примѣненіи сократическаго метода къ развитію мысли и дара рѣчи (въ младшемъ возрастѣ особенно): во-1-хъ, слишкомъ дробные вопросы усыпляютъ мысль; катехизація деспотически стремится проникнуть даже туда, гдѣ предметъ самъ по себѣ ясенъ; напомину при этомъ, что у героя платоновскихъ діалоговъ и родоначальника метода вопросы были не о *предметахъ* и не о *поэтическихъ образахъ*, а объ отвлеченныхъ *понятіяхъ* и притомъ сложныхъ, какъ *добродѣтель, языкъ, красота*; а бесѣда была живая и не носила *грубо-планированного* характера. Во-2-хъ, катехизація должна крайне осторожно касаться поэзіи: она мертвитъ образъ, картину; она стираетъ въ сознаніи ученика инстинктивно понимаемую имъ разницу между обыденнымъ взглядомъ на природу и поэтическимъ; катехизаторъ, который по равной системѣ разрабатываетъ словесный матеріалъ для надежей и заставляетъ дѣтей опредѣлять признаки «волшебницы-зимы», подготавливаетъ почву для неправильнаго представленія о поэтическомъ творествѣ. Въ-3-хъ, наконецъ, являясь господствующимъ началомъ въ элементарномъ классѣ, катехизація вытѣсняетъ синтезъ въ мысли и въ рѣчи. Напомню опять-таки, что Сократъ у Платона занятъ именно аналитическою разрушительною работою: онъ доказываетъ суетность людей, воображающихъ,

что что-то знают; въ тѣхъ сочиненіяхъ, гдѣ на первый планъ выдвигается цѣль синтетическая, созидательная (напр., въ «Федрѣ», въ «Пирѣ»), самый способъ изложенія приближается къ догматическому. Не привыкли говорить безъ вопросовъ (рисовать безъ клѣточекъ), ребенокъ теряетъ всякую увѣренность въ самостоятельномъ выраженіи. Для упражненія синтетической способности, конечно, слишкомъ мало чисто механическаго повторенія выработанныхъ отвѣтовъ, которымъ при катехизаціи закрѣпляется тотъ или другой рядъ вопросовъ.

Посмотримъ теперь, нѣтъ-ли другой какой-нибудь возможности заставить учениковъ *говорить*. Можетъ быть, полезно просто чтеніе съ пересказомъ? Всякій учитель русскаго языка, вѣроятно, испытывалъ непріятную минуту, когда, прочитавъ въ классѣ какую-нибудь художественную вещь, онъ долженъ былъ заставлять ученика ее пересказывать. Вы читали, напр., «Кавказскаго плѣнника», гр. Толстого или «Бѣжинъ Лугъ» Тургенева. Ваши слушатели, да и вы сами, еще подъ живымъ впечатлѣніемъ, и вдругъ Ивановъ или Петровъ сухонными языками, иногда (если дѣти чуткія), сами стѣсняясь, чувствуя, что не то, не такъ, начинаютъ вамъ повторять поэзію на свой ладъ: точно кто сталъ грубымъ карандашемъ въ неуѣренной рукѣ обводить по тонко награвированному рисунку—вмѣсто дерева, получилась сахарная голова, вмѣсто куста—картофелина, вмѣсто пастуха—крестья; классъ частью впадаетъ въ апатію, нѣвые досаждаютъ, и никто не понимаетъ, къ чему это дѣлается. Но попробуйте, какъ умно совѣтуютъ иные педагогич., отложить рассказъ и бесѣду на другой разъ—пусть улягутся впечатлѣнія, пусть дѣти прочтутъ рассказъ вторично, въ третій разъ, подумаютъ, не найдется-ли вопроса, недоумѣнія, соображенія какого-нибудь. Пишущему эти строки приходилось нѣредко дѣлать подобныя опыты, но при этомъ получалось нѣчто, мало подходящее. Прилежныя и старательныя дѣти (особенно дѣвочки) относились къ поэтическому рассказу, какъ къ исторіи или къ географіи. Мнѣ всегда совѣстно было слушать, какъ усердный ребенокъ старался передать подробности о какихъ-нибудь выдуманныхъ мальчикахъ, точно это были ветхозавѣтные судьи или цари. Являлось что-то тщательно выученное. Вопросы, подготовленные дѣтьми, бывали, по большей части, случайнаго характера, и ихъ трудно было развить въ бесѣдѣ—они касались то технической подробности, то неизвѣстнаго слова. Да вопросы болѣе тонкіе, нравственные и не являются, а главное, не высказываются безъ какого-нибудь внутренняго побужденія. Иногда въ обращеніяхъ учащихся проявлялась какая-то надуманность или верхоглядство, нахвтанность: какой характеръ у Жилина? Что дурнаго было въ Костылинѣ?

Все это не живые вопросы, возникшіе въ умѣ ребенка, а случайно появившія къ нему схемы, и разсуждать по поводу нихъ въ младшемъ классѣ трудъ совсѣмъ неблагоприятный. Приходилось обыкновенно возбуждать бесѣду самому, и иногда удавалось ее дѣйствительно оживить. Жаль только, что когда дѣти очень оживятся (особенно, если это не въ правахъ класса), то начинаютъ обыкновенно говорить все вмѣстѣ, причѣмъ шалуны не преминутъ воспользоваться по своему оживленіемъ своихъ внимательныхъ товарищей. Но это частности—порядокъ возстановленъ, вы благополучно доводите вашу бесѣду до конца и дѣлаете даже, совмѣстно съ учениками, кое-какой выводъ изъ сказаннаго. Но въ результатѣ этой бесѣды вы могли, въ сущности, очень мало вынести о каждомъ изъ учениковъ—молчаливые прятались въ свои раковины и больше слушали, благо вы давали словоохотливымъ отвѣчать на все вопросы; затѣмъ связной рѣчи въ этихъ отрывочныхъ замѣчаніяхъ, вопросахъ, восклицаніяхъ было очень мало, немногимъ больше, чѣмъ при катехизаціи.

Разсказъ поэтическаго отрывка, подготовленный или безъ подготовки, какъ я уже говорилъ, труденъ и часто ведетъ только къ искаженіямъ. Каковы напр. выходятъ поэтическія описанія, характеристики, лирика? что дѣлается съ идеальной точкой зрѣнія на предметъ? Въ передачѣ ученика все это стирается, а между тѣмъ, эта передача налегаетъ въ сознаніи и памяти на непосредственное, поэтическое впечатлѣніе отъ чтенія произведенія. Какъ-же быть? А вѣдь разсказъ—это самая естественная форма изложенія мыслей у ребенка, на разсказѣ именно ученикъ долженъ упражнять свое языковое чутье. Что-же долженъ онъ разсказывать? Мнѣ кажется, *то, что было, или что онъ самъ знаетъ, чувствовалъ, наблюдалъ*. Пусть онъ мнѣ говорить о полевыхъ работахъ, не по моделямъ въ музеѣ и не по картинамъ «Времена года», гдѣ въ одномъ уголкѣ пахутъ, въ другомъ сѣютъ, въ третьемъ жнутъ, въ четвертомъ молотятъ; пусть онъ мнѣ разсказываетъ о нихъ, если дѣйствительно видѣлъ ихъ на солнцѣ. А я буду его спрашивать (не катехизировать, избави Боже!) съ цѣлью лучше представить себѣ, что онъ говоритъ. Если онъ мнѣ, вмѣсто того, чтобы разсказывать «по прочитанному въ книжкѣ», какъ Иванъ Ивановичъ ѣдетъ съ дѣтьми на лошадяхъ въ деревню, и какъ они по дорогѣ видятъ и столицу, и губернской, и уѣздный, и, кажется, зажиточный городъ, и село, и деревню, и перевозъ, и шоссе, и мельницу, и все, чего разсказывающій (ученикъ) не видалъ и не знаетъ, если, вмѣсто всего этого «педагогическаго матеріала», онъ мнѣ передастъ словесно—я подмогу ему нѣсколько вопросами: какъ онъ началъ учиться,

какъ проводить воскресенье, гдѣ и какъ жить на дачѣ, какъ учился кататься на конькахъ, что ему понравилось и что не понравилось въ Зоологическомъ саду?—его рассказъ будетъ очень полезенъ для насъ обоихъ. Мнѣ скажутъ, что я предлагаю болтовню. Избави Боже! ученикъ будетъ знать, и классъ будетъ знать, зачѣмъ мы это дѣлаемъ. Дѣти читали «Дѣтство и отрочество» Толстого, кое-что изъ «Дѣтскихъ лѣтъ» Аксакова, изъ «Обломова»—они знаютъ, что можно находить удовольствіе въ изображеніи самыхъ будничныхъ и мелкихъ вещей, а я, учитель, объясню имъ, что на этихъ разсказахъ (иногда они будутъ готовиться къ нимъ) развивается ихъ даръ рѣчи, что они сдѣлаются такимъ образомъ, какъ разсказчики, интересныя для товарищей и окружающихъ, что они могутъ научиться излагать свои впечатлѣнія почти такъ-же хорошо, какъ писатели, знакомые имъ съ первыхъ лѣтъ чтенія. Передавая старое, дѣти будутъ изощрять память и воображеніе, а если надо будетъ говорить о новыхъ впечатлѣніяхъ, примутся лучше наблюдать окружающее. Рѣчь ихъ не будетъ прикована къ книгѣ. Они будутъ поневолѣ въ способѣ изображенія руководствоваться исключительно своимъ Sprachgefühl, а я, учитель, буду исправлять ихъ собственную живую рѣчь, а не скверную копію съ поэтической ткани Пушкина или Майкова. Тысячи впечатлѣній, которыя прежде уплывали отъ нихъ, закрѣпятся. Если по поводу какого-нибудь разсказа возникнетъ нравственный вопросъ, онъ будетъ имѣть естественную точку прикрѣпленія. Разсказъ ученика можетъ быть дополняемъ и замѣчаніями со стороны другихъ. Только вопросъ сразу долженъ быть поставленъ на серьезную почву: ученикамъ должно, мнѣ кажется, постоянно напоминать о цѣли ихъ занятій и объяснять эту цѣль, не съ намѣреніемъ, конечно, оправдывать что-нибудь передъ ними, а просто, чтобы они понимали, къ чему ихъ ведутъ и чего требуютъ. Учитель, для возбужденія въ ученикахъ желанія разсказывать и для образца, время отъ времени тоже долженъ имъ словесно передать что-нибудь отъ себя. Напр., разсказываетъ мальчикъ, какъ его начали учить, а учитель разскажетъ о Фребелѣ и о дѣтскомъ садѣ, или о томъ, какъ учились въ Ланкастерской школѣ, или нарисуетъ картинку китайской, индѣйской, греческой школы. Разсказываетъ ученикъ, какъ онъ побывалъ въ домикѣ Петра Великаго и что тамъ видѣлъ, а учитель разскажетъ объ играхъ Петра и подчеркнетъ въ разсказѣ умѣнье подчиняться, которое проявлялъ Петръ еще въ дѣтствѣ, его энергію, его любознательность. Разсказъ учителя долженъ быть, какъ модель, заботливо отдѣланъ. Если учитель не умѣетъ разсказывать (нормально-ли это?), пусть хоть прочитаетъ дѣтямъ что-

нибудь въ такомъ родѣ. Я не буду говорить объ общемъ воспитательномъ значеніи дѣтскихъ разсказовъ на живыя темы. Скажу только, что для дѣтскаго языка, по моему, они незамѣлимы: они связываютъ рѣчь дѣйствительно съ міромъ понятій и представленій, съ душой человѣка, а не съ другою рѣчью, чужою, не съ формой. Кромѣ того, здѣсь есть мѣсто творчеству (наша свободная рѣчь и есть собственно вѣчное творчество), ему современная школа вообще удѣляетъ слишкомъ мало мѣста. (О недостаткѣ творчества въ школѣ см. интересную статью Видманна: Dressieren und Dozieren die Feinde des Unterrichts въ журн. «Gymnasium», изд. въ Падерборнѣ, 1889 г. №№ 5 и 6).

Въ разсказѣ на живую тему является естественный способъ выраженія; искреннее чувство вызываетъ и лучшія, удачнѣйшія слова, своя мысль ищетъ *своихъ* формъ; къ своему произведенію поневолѣ отнесенья внимательнѣе и любовнѣе.

Кромѣ матеріала, доставляемаго дѣтямъ жизнью, собственными наблюденіями и впечатлѣніями, есть еще хорошій матеріалъ для пересказа и частью для бесѣды—это историческая и біографическая проза. Пусть учитель читаетъ или рассказываетъ (живое слово гораздо дѣйствительнѣе, конечно) исторію или біографіи людей, прославившихъ себя въ мірѣ войны, искусства, науки, промышленности, благотворительности. Пусть тогда ученики запоминаютъ для пересказа не имена тургеневскихъ мальчишекъ изъ «Бѣжина Луга», а имена знаменитыхъ, полезныхъ людей, и описываютъ не садъ Плюшкина (или пусть просто любятъ, читая и перечитывая), а Марафонское поле, Тевтобургскій дѣсь, Куликово поле; пусть они передаютъ, съ свойственною дѣтямъ склонностью къ подробностямъ, съ эпической точностью, не разговоръ какого-нибудь Ивана Семеновича съ Семеномъ Ивановичемъ, а бесѣду Хмельницкаго съ радой, Александра Благословеннаго съ Мишо. Чувство національное, идеальныя стремленія къ высокому питаются біографіей и исторіей отнюдь не менѣе, чѣмъ поэзіей, а для связнаго пересказа и обсуждения, для упражненія въ живой рѣчи, матеріалъ повѣствовательной прозы чрезвычайно удобенъ. Принципъ развитія живаго и свободнаго выраженія можетъ быть примѣненъ не только къ устной, но и къ письменной рѣчи ребенка. Въ дошкольный періодъ жизни ребенка, т. е., обыкновенно, въ возрастѣ 6—10 лѣтъ, дѣти изъ интеллигентной среды весьма часто проявляютъ склонность къ творчеству: они сочиняютъ стихи, повѣсти, сценки. Конечно, это есть творчество отраженное, т. е. чаще всего въ работѣ подражательнаго характера просто высказывается желаніе ребенка писать что-нибудь отъ себя, сочинять «какъ большіе». Но школѣ эти попытки все-таки

указываютъ, что задавать ученику младшаго класса время отъ времени маленькое сочиненіе—вещь вполне возможная. Мнѣ приходилось уже касаться этого вопроса въ брошюрѣ «Первые шаги въ изученіи теоріи словесности—два реферата, читанные въ собраніи преподавателей русскаго языка и словесности при Педагогическомъ музеѣ военно-учебныхъ заведеній», и я указалъ на нѣсколько десятковъ темъ, рассчитанныхъ на средняго петербургскаго ученика 10—12 лѣтъ. Темы эти могутъ быть, приблизительно, такія-же, что и для устныхъ разсказовъ. Письменные работы «творческаго» характера, точно также какъ устные, даютъ ребенку возможность свободно выражать свои мысли и наблюденія; онѣ способствуютъ и расширенію поля его наблюденій и впечатлѣній. Не слѣдуетъ бояться, что, занимаясь сочиненіями на свои темы, ученикъ эмансипируется отъ вліянія хорошихъ образцовъ—отъ прозы Пушкина, Аксакова, Тургенева, Гончарова (если учитель заботливо наполняетъ его душу этимъ художественнымъ матеріаломъ). Возрастъ дѣтскій останется всегда возрастомъ подражательнымъ, а вліяніе образцовъ окажется даже дѣйствительнѣе, если ребенокъ будетъ пользоваться ими для сочиненій *безсознательно* (они, значитъ, стали его умственнымъ капиталомъ, частицей его души) или *по своему желанію*, вмѣсто того, чтобы, по заказу учителя, передѣлывать эти образцы въ своихъ «переложеніяхъ», часто наперекоръ собственному вкусу, оскорбляя свою чуткость и нарушая цѣльность художественныхъ впечатлѣній.

Разборъ учителемъ въ классѣ и особенно вмѣстѣ съ классомъ маленькихъ ученическихъ сочиненій—по моему, работа чрезвычайно полезная. Сочиненія, конечно, пишутся на дому, не спѣша; они должны быть заранѣе провѣрены учениками и тщательно переписаны: если дома есть кому исправить орфографическія ошибки, пусть ихъ исправятъ—работы эти не орфографическія упражненія; если ученикъ долженъ работать одинъ, пусть справляется со словаремъ, пусть спрашиваетъ у болѣе сильныхъ товарищей. Разборъ учителя распадается на двѣ части: 1) разборъ по содержанію: кто подмѣтилъ въ предметѣ или явленіи больше признаковъ? у кого выбраны признаки болѣе характерные? 2) разборъ по формѣ: здѣсь учитель постоянно справляется съ языковымъ чутьемъ учениковъ, заставляя ихъ подыскивать соответственныя слова и выраженія *вроде* или *лучше* тѣхъ, на которыя обращается ихъ вниманіе. Сочиненіе самого учителя на ту же тему или художественное описаніе изъ книги на тему подобную должно завершать бесѣду о сочиненіяхъ. Общее число письменныхъ упражненій

«творческого» характера должно относиться къ числу подобныхъ-же устныхъ, какъ 1 : 5 или 6

Значеніе «творчества», какъ очень существеннаго момента въ обученіи русской рѣчи (устной и письменной), не должно, конечно, ограничиваться младшимъ возрастомъ: работы «свободнаго» изложенія должны идти черезъ весь курсъ, видоизмѣняясь и усложняясь: мѣняется форма, мѣняются и темы. Для младшаго возраста въ основѣ лежитъ разсказъ и мѣръ собственныхъ наблюденій и впечатлѣній; въ старшемъ сюда присоединится разсужденіе, описаніе, рѣчь, наконецъ; самыя темы берутся изъ большаго отдѣла: тутъ и науки, и прочитанныя книги, и изученныя въ классѣ произведенія, къ которымъ теперь, при нормальномъ ходѣ развитія, ученикъ относится уже объективно, съ точки зрѣнія эстетической, нравственной, исторической. Ученику младшаго класса я дамъ тему: «Прогулка по петербургскимъ улицамъ», ученику старшаго—«Мысли и чувства, которыя возбуждалъ въ Пушкинѣ Петербургъ». Если дать ученикамъ теперь эту тему, они, навѣрное, станутъ перелагать *слова* Пушкина въ его вступленіи къ «Мѣдному всаднику»; они станутъ перелагать слова, потому что не умѣютъ излагать *мыслей, чувствъ, наблюденій* и смѣшиваютъ ихъ со словами; а ученики, которые пройдутъ школу указываемыхъ мною упражненій, найдутъ для этой темы въ своихъ привычкахъ твердую почву: они скажутъ, *какъ сами почувствовали и поняли* Пушкина и его отношенія къ Петербургу, а вѣдь больше ничего намъ и не надо отъ ученическаго сочиненія. Ученикъ младшаго класса получить тему—*Нашъ классъ* (для простѣйшаго описанія), въ старшемъ я предложу вопросъ: «Какое значеніе можетъ имѣть для ученика правильно понятое классное товарищество?» Младшій ученикъ разскажетъ мнѣ, какія книги онъ читаетъ съ особеннымъ удовольствіемъ, старшему я предложу тему: «Какія измѣненія онъ замѣчалъ въ своемъ вкусѣ къ чтенію?»

Я только мимоходомъ касался пока вопроса о чтеніи учениковъ въ области родной прозы и поэзіи и вообще вопроса объ усвоеніи образцоваго матерьяла, объ этой посредствующей роли школы. Но объ этомъ въ свое время было сказано много хорошаго, и мнѣ придется ограничиться лишь небольшимъ количествомъ замѣчаній.

Родная поэзія есть для учениковъ нашей школы единственная область, гдѣ они развиваются эстетически. Я не говорю о поэзіи греческой, потому что ее ученики нашихъ гимназій почти не видятъ: что-же за поэзія безъ лирики и безъ драмы, главной эллинской силы, съ обрывками Гомера, изборожденнаго грамматическимъ анализомъ? Я

не говорю о Гёте и Шиллерѣ, о Лафонтенѣ и Мольерѣ. Кто не знаетъ, въ какія ненормальныя условія поставлено у насъ пока преподаваніе новыхъ языковъ, особенно литературное, въ старшихъ классахъ. Рисованіе? Пѣніе? Итакъ, родная поэзія есть наша школа красоты. Вотъ отчего я подчеркивалъ еще раньше необходимость осторожнаго съ нею обращенія (при катехизаціи, при требованіи *расскажите*). Образъ долженъ возставать передъ дѣтскимъ взоромъ, не раздираемый мучительными разпросами. Пусть ребенокъ прежде всего научится его цѣнить, любоваться имъ: въ стихотвореніяхъ и басняхъ достаточно объяснить слова, если они могутъ возбудить сомнѣніе или просто непонятны, но не надо сразу-же вѣдаться разборомъ въ сердце произведенія. Искусное чтеніе учителя есть первый и существеннѣйшій комментарий, а выразительное чтеніе ученика лучше всякаго объясненія покажетъ, насколько онъ понимаетъ и, главное, чувствуетъ произведеніе. Заучиваніе наизусть вещь совершенно неважная—его можно только *допускать*, потому что многія дѣти любятъ заучивать, да наконецъ, сами запоминаютъ, если что нравится. Безусловно *надо заучивать* молитвы, заповѣди, событія, названія, года, слова — развѣ этого не за глаза довольно для упражненія памяти? Для усиленія любви къ поэтическому произведенію заучиваніе отнюдь служить не можетъ: дѣтей съ слабою памятью оно скорѣе отвратитъ отъ того, что имъ нравилось, а быстрыя дѣти заучатъ или, вѣрнѣе, запомнятъ сами—задавать имъ незачѣмъ. Недалеко за нами то время, когда люди знали наизусть «Ленору», «Громобоя», даже «Евгенія Онѣгина» и «Горе отъ ума», и это было результатомъ, слѣдствіемъ ихъ любви къ произведенію, а вовсе не причиной этой любви. Списывать произведеніе читаемое (стихи особенно), по моему, очень полезно. Это заставляетъ и особенно внимательно вчитаться, и присмотрѣться къ частности, да и подъ рукой всегда потомъ хорошее стихотвореніе. Бесѣда о прочитанномъ (безъ определенной планировки, безъ выводовъ, притянутыхъ за волосы якобы свободною системой вопросовъ) часто возникаетъ сама собой: люди дѣлятся впечатлѣніями; что можетъ быть естественнѣе? Если учитель при этомъ рассказываетъ что-нибудь относящееся къ написанію стихотворенія (принесетъ какой-нибудь автографъ поэта, обратитъ вниманіе учениковъ на трудную его работу, что бываетъ видно изъ черняковъ, или покажетъ портретъ поэта, расскажетъ о немъ что-нибудь) или къ тексту (напр., при чтеніи баллады, расскажетъ о легендахъ и преданіяхъ, о среднихъ вѣкахъ, рыцаряхъ, ихъ турнирахъ, таинственномъ колоритѣ средневѣковой жизни), то такой *естественный комментарий* среди бесѣды окажется, конечно,

полезнѣе «выспрашиваній» съ ихъ переливаніемъ изъ пустаго въ порожнее: можетъ быть, кое-что къ тому, что говорить учитель прибавятъ и ученики (вѣдь они тоже читаютъ, слышатъ, запоминаютъ)—тѣмъ лучше.

Изъ каждаго читаемаго въ классѣ поэтическаго произведенія ученикъ долженъ кое-что выписать въ особую тетрадь: мѣткое названіе, сравненіе, сентенція, характеристика въ двухъ словахъ—это его эстетическій и языковой запасъ, который онъ долженъ постоянно перечитывать или заучивать.

На этихъ выпискахъ потомъ естественно и свободно онъ уясняетъ себѣ метафору, эпитетъ, ироническое, гиперболическое выраженіе, сравненіе, синонимъ. Особенно тщательны должны быть выписки такого рода изъ поэзіи въ формѣ не-стихотворной: изъ Гоголя, Тургенева, Гончарова, Аксакова, отдѣла у насъ самаго богатаго. Выписки дѣлаются по тремъ рубрикамъ, въ трехъ отдѣльныхъ тетрадяхъ или частяхъ тетради: *слова, сочетанія словъ, цѣлыя фразы*. Потомъ мало-по-малу среди этихъ внѣшнихъ группъ возникаютъ другія дѣленія: напр. эпитеты лирическіе, сравненія по цвѣту и т. п. Теорія будетъ создаваться самими учениками, лишь съ пособіемъ учителя. Sprachgefühl ученика будетъ развиваться и обостряться такою работою, особенно если она сопровождается повтореніемъ, свѣркой, свободомъ выписокъ или заучиваніемъ ихъ; кромѣ того, для сложныхъ произведеній, которыя легко забываются, такія выписки служатъ отчасти пунктами прикрѣпленія памяти.

Изученіе произведеній должно быть центромъ всякаго литературнаго курса. Произведенія не суть примѣры для теоріи словесности или иллюстраціи для ея исторіи, а самостоятельно изучаемыя воплощенія поэтическихъ идеаловъ. Есть существенное отличіе въ изученіи произведеній родной словесности отъ изученія созданий всякой другой литературы. Душа ученика полнѣе и глубже затрогивается какъ рѣчью родною, такъ и родною поэзіей: прежде всего *элементъ русской природы* одинъ и тотъ же въ русской поэзіи и въ наблюденіяхъ каждаго русскаго ребенка и юноши, во-вторыхъ, элементъ *преданій* находитъ себѣ всегда откликъ въ душѣ ребенка и юноши. Даже поэзія южныхъ преданій (у Гоголя) намъ, сѣверянамъ, кажется близкою, если мы сравнимъ ее, напримѣръ, хоть съ преданіями изъ міра средневѣковаго, рыцарскаго; наконецъ, черты *національнаго характера* сближаютъ русскую поэзію съ сознаніемъ и чувствомъ ученика: я не буду приводить Крыловскихъ изображеній, какъ слишкомъ элементарно-національных; но сколько *своего чувствуется* ученику даже въ болѣе сложныхъ образахъ: въ капитанѣ Мироновѣ,

въ Обломовѣ, въ Рудинѣ! Центръ каждаго поэтическаго произведенія есть *идеаль*—все равно, принадлежитъ-ли оно народу въ лицѣ забытаго пѣвца или обществу въ лицѣ его геніальнаго представителя. *Этотъ идеаль*, въ силу національнаго единства русскаго народа, въ силу преемственности культуры, въ силу сѣвленія вѣрованій, стремленій, симпатій, вкусовъ, *по большей части живетъ въ душѣ ученика хоть частью своею*: оживить и привести въ сознаніе эти точки сопадненія есть задача человѣка, преподающаго русскую словесность. Для такого оживленія произведеніе должно быть введено въ сознаніе ученика какъ можно полнѣе, т. е. *съ обстановкой* (основаніе *исторіи словесности*): это долженъ быть не цвѣтокъ, сорванный и поставленный въ красивой вазочкѣ съ водой на экзаменаціонный столъ, а заботливо выкопанный кустъ, пересаженный, политый, рассчитанный на долготѣнее цвѣтеніе и плодоношеніе. Давать *произведеніе съ землей* надо съ первыхъ-же шаговъ: сначала хоть нѣсколько словъ о немъ, по поводу текста или автора; потомъ подробнѣе: наприм., читается былина или сказка, возникаетъ вопросъ: откуда она взята? Рисуетъ картина глухаго лѣса въ Онежскомъ краѣ среди озеръ и болотъ, и учитель рассказываетъ о ветхомъ «сказителѣ», который вскормленъ «міромъ», какъ освѣтится этою подробностью Микула съ его отношеніемъ къ землѣ, мужику, лошади! Такія черты можно выяснять еще въ среднемъ возрастѣ, можетъ быть, даже въ младшемъ. Въ старшемъ я дамъ историческій комментарий, даже сравнительный отчасти: мнѣ придется сказать объ эпическомъ міросозерцаніи, придется коснуться книжныхъ преданій Византіи, способности русскихъ сливать свои преданія съ пришлыми и придавать чужому свой колоритъ. Но главная цѣль всего моего преподаванія будетъ заключаться въ заботѣ, чтобы ученикъ «принялъ въ свою душу» русское поэтическое произведеніе, которое не можетъ быть ему вполне чуждо; я буду стараться, чтобы оно не стало для него чѣмъ-то вышнимъ, а сдѣлалось «частью его души», для этого придется выдѣлять и подчеркивать въ произведеніи, путемъ разбора, тѣ черты, которыя могутъ быть особенно понятны и близки ученику по его развитію, его симпатіямъ.

Въ пародной поэзіи съ этой точки зрѣнія явится особенно цѣннымъ быть (въ сказкахъ особенно; частью въ лирикѣ и былинахъ) и нравственная сторона—область миѣческаго отодвинется на второй планъ. Въ поэзіи художественной главное вниманіе сосредоточится на изображеніяхъ родной природы, на уловленіи чертъ національнаго типа въ человѣкѣ, обществѣ, учрежденіяхъ. Въ драмѣ все вниманіе

устремится на вопросъ суда надъ человѣческою совѣстью, на соответствіе и несоответствіе дѣйствій человѣка съ высшею правдою.

Намъ остается коснуться еще образовательнаго значенія грамматики роднаго языка.

Цѣнность языковаго чутья въ этомъ предметѣ весьма велика и притомъ не только на первыхъ ступеняхъ грамматической работы: если мы когда-нибудь дождемся *высшаго курса грамматики*, то онъ будетъ основанъ именно *на развитіи этого языковаго чутья*. Я не буду говорить здѣсь объ элементарной грамматикѣ; курсъ начальный прекрасно разработанъ и выясненъ для русской школы двумя замѣчательными педагогами: И. Ѳ. Рапеевскимъ и покойнымъ В. Я. Стоюнинымъ (можно вспомнить также прежнихъ почтенныхъ работниковъ на этомъ поприщѣ Перевлѣскаго и Ушинскаго). Меня интересуетъ теперь прохожденіе грамматики не какъ продѣлываніе умственной гимнастики, или школа орфографіи, а какъ изученіе языка, т. е. возведеніе въ сознаніе ученика формъ, словъ и оборотовъ, легко и правильно примѣняемыхъ имъ и въ то же время по своей природѣ совершенно ему непонятныхъ. Мы обыкновенно, считаемъ, что цѣли *осмысленія* можетъ служить такъ-называемая *историческая грамматика*, т. е. церковно-славянская фонетика и морфологія. Возьмемъ примѣръ. Положимъ, мы не понимаемъ нарѣчія *домой*: подстановивъ подъ живую русскую форму мертвую церковно-славянскую *ДОМ ВИ*, мы продѣлываемъ надъ этою формою рядъ операций, пока выведемъ изъ нея *домой* (или прихватимъ, для объясненія, по дорогѣ слово *долой*). Возстановленіе исторіи слова или формы, далеко не всегда возможное, а главное, не всегда доступное ученикамъ, составляетъ все-таки только часть объясненія. Ученикъ долженъ отдать себѣ отчетъ въ тѣхъ *процессахъ*, благодаря которымъ *сохраняется* или *преобразуется* въ языкѣ та или другая форма.

Въ данномъ случаѣ въ нарѣчій *домой* онъ имѣетъ дѣло съ процессомъ *изолированія*. Этотъ процессъ совершается въ языкѣ искони, онъ совершается и теперь; и ученикъ, упражняя на словесномъ матеріалѣ свое языковое чутье, можетъ составить себѣ ясное представленіе о немъ даже помимо исторической грамматики.

Но если ученикъ не *переживетъ* въ себѣ извѣстнаго процесса, то никогда его не пойметъ, не смотря ни на какія формы, ни древне-славянскія, ни греческія, ни санскритскія. Положимъ вы, разобравъ случившееся вамъ нарѣчіе *домой*, назвали ему процессъ, въ данномъ случаѣ дѣйствовавшій: онъ вамъ подыщетъ цѣлую массу явленій въ томъ же родѣ, сначала съ вашею помощью, потомъ одинъ: здѣсь бу-

детъ бы, если, хотя, либо, пожалуйста, спасибо; усвоивъ себѣ понятіе о процессѣ изолированія, ученикъ будетъ въ состояніи затѣмъ постоянно контролировать свой наличный и прибывающій запасъ, не проявляется-ли въ немъ этого процесса. Такимъ-же путемъ знакомится онъ, тоже при помощи учителя конечно, но на томъ матеріалѣ, который у него всегда подъ рукой, съ закономъ *аналогии*, съ *звуковымъ* закономъ (напримѣръ, хотя-бы по поводу нашихъ гласныхъ съ удареніемъ и безъ ударенія) съ *народною этимологіей* (т. е. осмысленіемъ чужихъ или хотя-бы своихъ, но незнакомыхъ словъ, въ родѣ boulevard—народное гульваръ; волконая изъ фальконетъ). Изучая образовательные процессы рѣчи, ученикъ объяснить себѣ самыя разнообразныя явленія и освѣтить ихъ своимъ-же собственнымъ опытомъ; сначала подъ руководствомъ, потомъ одинъ, онъ отмѣтитъ и въ своемъ языкѣ, и въ языкѣ товарищей (если вы научите его наблюдать) тѣ-же явленія, которыя совершаются у каждаго народа и въ каждый періодъ жизни человѣка.

Мало по малу вы укрѣпите въ его сознаніи представленіе объ *ассоціаціи по смежности*, которая установила связь между звукомъ и значеніемъ; онъ пойметъ, что одинъ и тотъ-же процессъ дѣйствовалъ еще въ незапамятныя времена, служа образованію рѣчи, и дѣйствуетъ теперь въ душѣ ученика, который учитъ латинскія слова, а разъ онъ это пойметъ, изъ его представлений о языкѣ само собою выпадетъ не мало мистическихъ элементовъ. Нѣкоторые процессы языка особенно поучительны, напр., стремленіе мысли дифференцировать понятія и закрѣплять ихъ за словесными дублетами, на примѣръ: хлѣба—хлѣбы, голова—глава, Worte—Wörter, пѣсня—пѣснь; fragile—frêle.

Наблюденіе этого процесса будетъ поддерживать въ ученикѣ стремленіе къ точности рѣчи.

Я не хочу и не думаю говорить всеѣмъ этимъ, что формы церковно-славянскія и древне-русскія въ курсѣ нашемъ не нужны; я утверждаю только, что основаніе вышшаго курса грамматики должно лежать не въ нихъ, а въ изученіи *языковыхъ процессовъ*, которыми *опредѣляется жизнь языка* и объясняется его исторія; формы церковно-славянскія и древне- или народно-русскія суть одно изъ подспорій, онѣ лишь помогаютъ выясненію законовъ рѣчи, поскольку входятъ, какъ матеріалъ, въ Sprachgefühl ученика: само по себѣ какое-нибудь *рекохъ* или *злзлнмъ*, вм. нашего *злымъ*, ничего человѣку объяснить не могутъ, и онъ не пойметъ жизнь и исторію своего языка яснѣе, если узнаетъ, что въ словѣ *ея* по-славянски писался *юс*

(исж) или даже будет отчетливо знать и сопоставлять съ русскими формами сотню такихъ древнеязычныхъ или иноязычныхъ явленій.

Изученіе живыхъ языковъ преимущественно передъ древними для уясненія жизни и сущности языковыхъ явленій, незамѣнимое подспорье наблюденій надъ своимъ собственнымъ говореніемъ и мышленіемъ— вотъ исходныя точки зрѣнія, выработанныя современною наукой (см., напр., *Paul. Principien der Sprachgeschichte*; 2-е Aufl. Halle, 1886. *Darmesteter La vie des mots*. Paris. 1887). Въ Германіи и еще болѣе въ Австріи они нашли себѣ примѣненіе и въ школѣ при обученіи родному языку (см., напр., I. Seemüller. *Zur Methodik des deutschen Unterrichts in der fünften Gymnasialclasse*. Wien. 1886; Derselbe. *Der deutsche Sprachunterricht am Obergymnasium*. Wien. 1888). Даже для древнихъ языковъ, какъ предметовъ школьнаго преподаванія, начинаютъ обращаться къ методамъ языковъ живыхъ и въ частности роднаго, считая самымъ главнымъ развитіе и обостреніе языковаго чутья и выработку системы внутренней—психической, взаимнѣ вышней—грамматической. (Припомнимъ такіе авторитетные голоса, какъ Duruy, Hermann Perthes, Eckstein, у насъ Люгемиль).

Вотъ и все, что я хотѣлъ сказать. Вѣгло я коснулся, кажется, всѣхъ сторонъ образовательнаго значенія родной рѣчи. Я не имѣлъ цѣлью воздвигать системы или писать программы (какъ много ихъ писали!). Мнѣ хотѣлось только установить правильную точку зрѣнія на языкъ и его связь съ душой человѣка, потомъ на родной языкъ и его отличие отъ другихъ языковъ, субъективное и объективное, затѣмъ хотѣлось показать, что мы страшно мало цѣнимъ и развиваемъ въ себѣ естественно сложившееся въ насъ языковое чутье и любовь къ родной рѣчи (это даетъ рядъ печальныхъ результатовъ). Я старался доказать, наконецъ, что, усиливъ «творческій» элементъ въ изученіи языка и литературы роднаго народа, мы поставимъ это изученіе на болѣе правильную точку зрѣнія и пересадимъ на благодарнѣйшую почву. Если мнѣ удалось прибавить черточку къ абрису великаго педагогическаго вопроса, или хоть натолкнуть читателя на мысли о немъ— мнѣ, пожалуй, больше ничего и не надо.

Иннокентій Анненскій.