

VI $\frac{3}{20}$

РУССКАЯ ШКОЛА

ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКІЙ ЖУРНАЛЪ ДЛЯ ШКОЛЫ И СЕМЬИ

ИЗДАВАЕМЫЙ ЕЖЕМЪСЯЧНО ПОДЪ РЕДАКЦІЕЙ

Я. Г. ГУРЕВИЧА.

ТРЕТІЙ ГОДЪ ИЗДАНІЯ.

ТОМЪ ВТОРОЙ

КНИГИ VII—XII за 1892 годъ.

С.-ПЕТЕРБУРГЪ.

Типографія И. Н. Скороходова (Надеждинская, 43).

1892.

ПЕДАГОГИЧЕСКІЯ ПИСЬМА

(Я. Г. Гуревичу).

ПЕРВОЕ ПИСЬМО.

Языки въ средней школѣ.

Два раза засыхали чернила на моемъ перѣ, дорогой Яковъ Григорьевичъ, пока я началъ эти строки. Хочется сказать много и—не знаешь, съ чего начать. И все они, все наши и *verdammte*, и *allerliebste Fragen*, вопросы нашей русской школы, о которыхъ мы такъ много толковали, спорили, въ сферѣ которыхъ строилось столько плановъ... «Скажите, зачѣмъ этотъ греческій языкъ? Ну, латынь, я еще понимаю—доктору написать рецептъ...» слышится голосъ русской маменьки. «Исцущающій душу трудъ, не отвѣчающій запросамъ молодого сердца и пытливаго ума... Свѣтила науки на Западѣ давно признали... Запросы современности... съ высоты германскаго престола...» пишетъ бойкій фельетонистъ, держащій носъ по вѣтру и давно рѣшившій все вопросы.

Переутомленіе, искривленія позвоночника, близорукость, военная гимнастика, ручной трудъ, духовой оркестръ, задачи физическаго образованія, рефераты, рѣчи, тезисы, программы, ужасающія цифры, таблицы всѣхъ цвѣтовъ радуги съ упомогающими кривыми—все это верезжить въ уши, мелькаетъ въ глазахъ, утомляетъ мысль рѣшеніемъ вопросовъ несчастной школы.

Не знаю, почему въ пестрой толпѣ (на Западѣ и у насъ) людей, задающихъ давно рѣшенные для нихъ вопросы:—зачѣмъ нашимъ дѣтямъ образованіе на почвѣ языковъ, да еще мертвыхъ?—мнѣ чудится фигура промышленника: онъ суетится больше всѣхъ—ему нужны техники и счетчики для его паровиковъ и конторъ; онъ думаетъ объ элеваторахъ и о курсѣ, а на знамени у него написано: «Задачи жизни», «запросы современности», «истинный прогрессъ» и тому подобныя краси-

выя и благородныя слова. Развитой умъ и тонкій вкусъ не котируются на рынкѣ, гдѣ царить этотъ промышленникъ. Богъ съ нимъ! Я не люблю толпы, ненавижу шумъ и суету и укрываюсь съ моими, вѣроятно, устарѣвшими взглядами и симпатіями въ безобидную форму письма, внѣ полемики.

Сегодня я буду говорить вамъ по вопросу о значеніи языковъ въ нормальномъ общемъ образованіи. Цѣль моихъ писемъ—подѣлиться съ вами тѣми идеальными представленіями о *гуманномъ* образованіи (*humaniora*), которыя сложились у меня изъ размышленій, изученій и непосредственной работы надъ педагогическимъ дѣломъ. При этомъ я совершенно устранию, конечно, точку зрѣнія банкирской конторы, по которой цѣнность человѣка на рынкѣ увеличивается съ знаніемъ нѣсколькихъ иностранныхъ языковъ — право, для этого скоро довольно будетъ одного волапука.

Нормальное общее образованіе преслѣдуетъ одну цѣль — развитие ума, т.-е. логическаго мышленія и фантазіи. Всѣ свѣдѣнія, которыя въ средней школѣ сообщаются, должны служить этой цѣли: если ихъ сообщеніе не преслѣдуетъ цѣли развитія ума,—они балластъ, не болѣе. Для меня это аксіома,—во всякомъ случаѣ это основаніе всѣхъ моихъ дальнѣйшихъ построеній. Есть три научныхъ области, различающіяся какъ объектами, такъ и приѣмами мышленія: это математика, естествознаніе и языкознаніе. Всѣ эти три области полагаются въ основу среднѣучебнаго курса. Характеръ ихъ и степень педагогической универсальности представляются мнѣ въ слѣдующемъ видѣ.

Математика имѣетъ дѣло съ абстракціями. Начавъ съ орѣховъ и спичекъ, курсъ, подчиняясь центробѣжной силѣ математическаго генія, уноситъ мысль въ сферу чисто отвлеченныхъ отношеній; школа начинается съ ариметики дикарей, съ костяшекъ на классныхъ счетахъ и ведерокъ для изученія мѣръ, и доводитъ ученика до понятія о мнимыхъ величинахъ, т.-е. даетъ его уму возможность выглянуть за предѣлы міра трехъ измѣреній. Вся педагогическая цѣнность, вся сила математическаго курса лежитъ, разумѣется, не въ примѣненіи приобритенныхъ знаній къ практической жизни, а въ развитіи мышленія.

Быстрота и аккуратность счисленія (быстрота и легкость счета въ умѣ есть обыкновенно результатъ ненормально развитой зрительной памяти), умѣнье обращаться съ циркулемъ и линейкой въ математическомъ курсѣ соотвѣтствуютъ для языка каллиграфіи и отчасти орфоэпіи—онѣ играютъ роль добрыхъ навыковъ и имѣютъ служебную незначительную роль въ дѣлѣ развитія ума; общеобразовательный курсъ не подготавливаетъ ни бухгалтера, ни счетчика; вовсе непра-

вильно и аккуратно сдѣланный чертежъ дѣлаетъ доказанной и логически обязательной геометрическую теорему. Въ математическомъ курсѣ, повторяю, имѣется въ виду не примѣненіе теоретическихъ знаній къ практикѣ, а, напротивъ, способность всегда отвѣчаться отъ извѣстныхъ матеріальныхъ отношеній и ограниченій. Курсъ естествознанія, въ полную противоположность математическому, держитъ мысль учащагося прикованной къ тому, что *есть* (физически, конечно, а не метафизически), что подлежитъ нашимъ пяти внѣшнимъ чувствамъ и черезъ нихъ опыту и наблюденію. Тутъ не цѣль логическихъ выводовъ изъ нѣсколькихъ основныхъ аксіомъ, своего рода формъ познанія истины, какъ въ геометріи, а система, скрѣпленная внѣшнимъ подобіемъ явленій или фактической причинностью, исключаящая (если мы отрѣшимся, конечно, отъ взгляда телеологическаго) принципъ логической обязательности: мы переходимъ къ тому, что *такъ будетъ* отъ того, что *такъ есть*, а не отъ того, что *такъ должно быть*: моментъ матеріальный преобладаетъ здѣсь надъ моментомъ формальнымъ, какъ, наоборотъ, въ математикѣ формальный элементъ уничтожаетъ матеріальный. Но есть область, гдѣ оба момента, и матеріальный, и формальный, уравниваются—это область *слова*. Слово, съ одной стороны, принадлежитъ міру физическому, какъ сказанное (*рѣчь, verbum*), съ другой стороны, какъ оболочка мысли (мысль и ея знакъ—слово—тѣсно срослись и переплелись вслѣдствіе продолжительнаго сосуществованія), оно удовлетворяетъ требованіямъ чисто отвлеченнаго характера. Слово есть результатъ ряда мозговыхъ и мускульныхъ работъ, и въ то-же время оно есть отправная точка нашего проникновенія въ духовный міръ человѣка; оно есть явленіе тоническое, съ одной стороны, и отраженіе логическихъ и метафизическихъ категорій, съ другой—ни одинъ изъ предметовъ науки, даже самъ *человѣкъ*, не можетъ быть наблюдаемъ и изучаемъ со столькихъ различныхъ точекъ зрѣнія: языкъ изслѣдуютъ со стороны физической, анатомо-физиологической, психологической, логической, грамматической, этнографической, философской, историко-литературной, эстетической (*die Sprachkunst, die Sprache als Kunst*). Языкъ имѣетъ жизнь и исторію, подлежитъ разнообразнымъ классификаціямъ. Представляя своимъ грамматическимъ строемъ явленіе особое, единичное, своимъ словаремъ онъ переплетается съ культурой и, какъ фонографъ сохраняетъ звуки, онъ сохраняетъ мысли эпохъ, давно отжившихъ, народовъ забытыхъ.

Какъ предметъ обученія, языкъ также даетъ возможность, болѣе всякаго другого предмета, разнообразить работу. Мыѣ придется говорить ниже о разнообразныхъ задачахъ, являющихся въ курсѣ язы-

ковъ. Но теперь остановимся на двухъ пріемахъ мышленія, свойственныхъ и наукѣ, и учебному предмету языкознанія по преимуществу—это *анализъ* и *сравненіе*. Только словесная рѣчь въ сущности и дѣлаетъ возможнымъ анализъ мыслей; только благодаря ей мысли являются въ раздѣльной формѣ. Надъ словомъ могутъ продѣлываться разнообразнѣйшія формы анализа, начиная съ такой, которая доступна четырехлѣтнему ребенку,—онъ продѣлываетъ анализъ, играя съ буквами или упражняя свой голосовой аппаратъ въ раздѣльномъ произношеніи звуковъ,—и кончая анализомъ лингвиста, который отмѣчаетъ въ словѣ рядъ артикуляцій, экскурсовъ, рекурсовъ, а не то дѣлитъ слово на части этимологически, или по отношенію къ сознанію. Всѣ эти формы анализа касаются только слова; а какъ усложняется и варьируется работа при переходѣ отъ слова къ предложенію. При этомъ, замѣчательно, что, начиная съ низшихъ ступеней обученія, челоуѣкъ *экстенсивно* владѣетъ уже всей областью анализа рѣчи—литературное цѣлое, періодъ, фраза, словосочетаніе, слово, звукъ. Есть способы начального обученія (напр., Шаве, отчасти старый нѣмецкій способъ Гразера), гдѣ на первыхъ же порахъ мысль учащагося отвлекается отъ болѣе сложнаго явленія—звука къ болѣе элементарному—артикуляціи: область анализа такимъ образомъ еще болѣе расширяется. Сравненіе, какъ основа особаго научнаго метода, было впервые примѣнено именно къ области рѣчи, научное языкознаніе (правда, покуда только въ области аріевропейской) основано на сравнительномъ методѣ; лишь лингвистикѣ обязаны другія гуманныя науки—миѳологія, исторія литературъ, исторія культуры, юриспруденція—примѣненіемъ сравнительнаго метода изслѣдованія. Припомните Лейбница: этотъ отецъ сравнительнаго метода для гуманитаріа обращалъ особое вниманіе на языкъ и на языки. Макс Мюллеру, одному изъ крупнѣйшихъ филологовъ нашихъ дней, обязана миѳологія сравнительнымъ методомъ—онъ сблизилъ ее съ языкознаніемъ. Для исторіи литературъ то-же сдѣлалъ Теодоръ Бенфей. Историкъ Фриманъ (Freeman) въ своемъ небольшомъ, но интересномъ трудѣ *Comparative Politics* оцѣнилъ роль языкознанія въ области сравнительнаго метода вообще.

Научный методъ сравненія, какъ извѣстно, примѣняется къ изслѣдованію лингвистическихъ и историко-литературныхъ явленій съ двойной цѣлью: во-первыхъ, чтобы опредѣлить общую первоначальную форму для нѣсколькихъ родственныхъ и параллельныхъ явленій въ языкахъ одного корня; во-вторыхъ, чтобы опредѣлить тотъ путь, которымъ шло перерожденіе данной формы въ ея позднѣйшія варіаціи, а также

выяснить законы, по которымъ позднѣйшія формы явились именно въ данномъ видѣ.

Работы, связанныя съ этими высокими научными цѣлями, разумѣется, совершаются не въ школѣ, не дѣтьми, и не съ дѣтьми. Но курсъ преподаванія долженъ имѣть въ виду науку и ея требованія: школа, не оживляемая струей научной, теряетъ свою воспитательную силу. На Западѣ ученые профессора и педагоги уже давно заняты вопросомъ о примѣненіи научныхъ выводовъ къ преподаванію. Я упомяну, изъ болѣе извѣстной мнѣ области древнихъ языковъ, почтенныя имена Георга Курциуса, Латмана, Ваничка (Alois Vanicsek), Швейцеръ-Зидлера и Германна Пертеса. У насъ, въ сферѣ родного языка, слѣдуетъ назвать академика Буслаева и покойнаго Колосова. Сравненіе лежитъ въ самой природѣ языковыхъ явленій и отзывается даже на элементарномъ ихъ изученіи: церковно-славянское слово молитвы и русское слово разговора; рѣчь учителя и рѣчь деревенской прислуги— вотъ уже матеріалъ для сравненія; ребенокъ начинаетъ болтать по французски—онъ натъкается на различіе въ синтетическомъ и аналитическомъ строѣ рѣчи. Далѣе, обогащая память словами изъ чужезычныхъ лексиконовъ, онъ останавливается на параллеляхъ въ названіяхъ степеней родства, домашнихъ животныхъ, въ мѣстоименіяхъ и числительныхъ; напрашиваются на сравненіе пословицы и поговорки, еще дальше—басни. Отъ всего этого еще далеко до сравнительнаго языкознанія и сравнительнаго знанія литературъ, но если для самого учителя языкъ является не бессознательно носимымъ грузомъ словъ и формъ, а объектомъ научнаго пониманія, то онъ осторожно и постепенно направляетъ и мысль ученика къ этому научному пониманію: сравненіе, примѣняемое въ цѣляхъ легчайшаго запоминанія, или съ цѣлью нѣкотораго освѣщенія фактовъ, воспитываетъ мысль для правильной работы въ науцѣ о языкѣ и литературѣ. Въ человѣкѣ есть врожденная склонность къ сравниванію и аналогизированію въ словесной области: слово, появившееся въ нашъ обиходъ, стремится апперципироваться въ одну изъ группъ, которыми мы уже располагаемъ; у образованнаго человѣка слово апперципируется правильно, у полубразованнаго, у ребенка и у неграмотнаго простолюдина неправильно: отсюда являются случаи неправильной этимологіи, или болѣе затѣливой: напр., постъ—пустъ (пустыя щи); *брос*—гора, или наивной, какъ напр., въ народномъ календарѣ: на *Маггавей* святятъ *макъ*; *Мокій* мокрый; Варвара *заварить*, *Савва засалить* и т. п. Всѣмъ намъ извѣстна почти болѣзненная склонность многихъ людей этимологизировать по слуху: сколько неудачныхъ попытокъ такого рода увлекали че-

ловѣка на цѣлые годы изученій; плоды этой затѣйливой работы и теперь украшаютъ лари букинистовъ. Въ школѣ—дѣло учителя утилизировать естественную наклонность учениковъ къ этимологизированію, къ образованію по аналогіи: при этомъ онъ долженъ направлять ее на цѣлесообразную работу. Однимъ изъ естественныхъ видовъ такой работы является сравненіе внутренней словесной формы (innere Sprachform), напр., при-быть—arriver (ad-ripare) *).

Но сравненіе примѣняется въ учебномъ курсѣ какого-нибудь языка и въ еще болѣе элементарной формѣ. Слово встрѣчается въ одномъ смыслѣ, а черезъ 10 строкъ попадаетъ уже въ другомъ—сравниваемъ *схемы*; скопляется нѣсколько синонимовъ, образуя тавтологію или градацію—опять сравненіе, такъ сказать разцѣпка; нѣсколько эпитетовъ относится къ одному лицу или предмету (*добрый, удалый молодецъ*)—они напрашиваются на сравненіе; одинъ эпитетъ къ нѣсколькимъ словамъ (*чисто поле, чисто серебро*)—снова возникаетъ сравненіе; подобно этому и въ грамматикѣ, и въ поэзій. Во всѣхъ упражненіяхъ, вродѣ помянутыхъ, гдѣ умъ ученика побуждается къ сравненію, является, по моему, двоякая цѣнность—развивается одинъ изъ существеннѣйшихъ приемовъ мышленія и подготавливается почва для научнаго изслѣдованія языка.

Но въ чемъ-же заключается идеальная цѣль изученія языка? Языкъ заключаетъ въ себѣ два момента—активный и пассивный. Съ одной стороны, языкъ производится, творится нами: низшій видъ творчества въ его сферѣ есть разговоръ, высшій—поэзія. Съ другой стороны, языкъ воспринимается, анализируется, входитъ въ сознаніе въ видѣ извѣстной системы или міросозерцанія. Отсюда и двоякая цѣль въ изученіи языка: 1) развитіе способности къ творчеству въ сферѣ данной рѣчи и 2) приобрѣтеніе новой системы или новаго міросозерцанія. Разсмотримъ и сравнимъ обѣ цѣли примѣнительно къ школѣ. Учиться *хорошо* говорить, развивать не только точную, но изящную рѣчь *необходимо на родномъ языкѣ*; школа должна заботиться объ этомъ: родной языкъ тѣсно связанъ съ нашей мыслью и нашимъ чувствомъ, а черезъ нихъ и съ народнымъ міросозерцаніемъ;

*) Приведемъ еще нѣсколько примѣровъ:

παρελθὺς χρόνος — perfectum — прошедшее время;

Augenblick — clin d'oeil — мигъ, мгновеніе — **ОКОМИГЪ**;

γεβο — coelum — *сѣраносъ*;

впечатлѣніе — Eindruck — impression;

выраженіе — Ausdruck — expression;

столъ — table — Tisch — mensa — *трапеза*

на родномъ языкѣ я могу быть и ораторомъ, и поэтомъ. Затѣмъ идутъ языки живые. Но прежде надо указать, что подъ умѣньемъ говорить на извѣстномъ языкѣ здѣсь разумѣется способность къ нѣ-которому творчеству, а не тотъ неуклюжій переводъ съ своего языка на чужой, къ какому прибѣгаетъ человекъ, чтобы скрыть свою мысль отъ извозчиковъ и лакеевъ. Умѣнью говорить на иностранномъ языкѣ чаще всего полагается фундаментъ въ нѣжномъ возрастѣ; его даетъ среда, семья, оно лежитъ корнями въ области бессознательнаго усвое-нія. Въ школѣ, съ ея пестрымъ составомъ, грамматической методой, съ экстенпораціями, зубреніемъ вокабулъ, обыкновенно нѣтъ мѣста для рѣчи, и она забывается; да и цѣлью школы является собственно не владѣніе рѣчью, а пониманіе ея, *сознательное* ея усвоеніе. Нѣтъ сомнѣнія, однако, что для *пониманія* рѣчи умѣнье владѣть ею оказы-вается весьма важнымъ. Прежде всего, практическое знаніе языка даетъ языку въ умѣ учащагося цѣльность, *конкретную форму*, го-раздо болѣе опредѣленную и прочную, чѣмъ самый подробный курсъ грамматики. Эта *форма* дается, во-первыхъ, правильнымъ произноше-ніемъ (на самомъ дѣлѣ внѣшняя сторона рѣчи гораздо глубже свя-зана съ внутренней, духовной, чѣмъ кажется это намъ при грубомъ наблюденіи); во-вторыхъ, *цѣльность* создается такъ называемымъ чувствомъ рѣчи или языковымъ чутьемъ (*Sprachgefühl*). Чувство рѣчи проявляется въ свободномъ и вмѣстѣ съ тѣмъ гармоничномъ анало-гизированіи, на основаніи ряда бессознательно и прочно усвоенныхъ языковыхъ формулъ, сочетаній, схемъ: мнѣ не надо заучивать пра-вилъ о прямомъ и обратномъ порядкѣ словъ въ нѣмецкомъ предло-женіи, я скажу *je ne risque rien*, а не *je ne risque pas*, не потому, чтобы я думалъ о разницѣ въ отгѣнкахъ *pas* (*passus*) и *rien* (*rem*), а потому что привыкъ соединять эти два слова *risquer* и *rien* (погов. *qui ne risque rien ne gagne jamais*); я скажу *mon frère et moi*, а не на оборотъ не изъ вѣжливости, а на основаніи привычныхъ мнѣ схемъ.

Нити аналогій переплетаются, и вотъ именно *чувство рѣчи* вно-ситъ гармоничность въ ихъ подборъ: я скажу *vieillot* и *seulette* (ста-ричекъ и одна-одинешенька), но не скажу ни *grandot*, ни *petitette*: скажу *grandissime*, но не скажу *vieillissime*. Далѣе, умѣнье говорить на языкѣ помогаетъ просто матеріально, предоставляя въ распоря-женіе учащагося много словъ и выраженій, не считая уже возмож-ности по аналогіи образовывать и понимать новыя; такимъ образомъ, оно, съ одной стороны, даетъ богатый матеріалъ для анализа, неза-висимо отъ текстовъ, съ другой стороны — облегчаетъ пониманіе и анализъ текстовъ.

Итакъ, умѣнье говорить на иностранномъ языкѣ помогаетъ его пониманію, т.-е. сознательному отношенію къ строю рѣчи и міросозерцанію народа, по скольку оно выразилось въ языкѣ. Но большія усилія, которыя должны быть затрачены на его приобрѣтеніе (если оно возможно въ школѣ), не вознаграждаются результатомъ, тѣмъ болѣе, что этотъ результатъ долженъ быть, при серьезномъ занятіи языками, только средствомъ.

Разговоръ на языкахъ мертвыхъ есть средство искусственное и прямо вредное: при удаленности древняго міросозерцанія отъ современнаго, разговоръ обязательно ведетъ къ смѣшенію языковъ, создавая такимъ образомъ рѣчь неправильную, ненормальную. Порча латинскаго языка въ средніе вѣка была въ значительной мѣрѣ обусловлена тѣмъ, что это былъ языкъ школьно-разговорный.

Разсмотримъ вторую цѣль изученія языковъ, — цѣль познанія, пониманія, цѣль теоретическую. Познать языкъ (въ высшемъ, идеальномъ смыслѣ этого слова) значитъ познать духъ языка, значитъ понимать оттѣнки мыслей и чувствъ, на немъ выраженныхъ, понимать его силу, выразительность, характерныя особенности, оригинальную красоту, умѣть выдѣлить въ немъ общечеловѣческіе и частнонародные элементы; знать его исторію, его отношенія къ другимъ языкамъ и предугадывать направленіе, которое приметъ онъ въ дальнѣйшемъ своемъ развитіи. Познаніе языка можетъ быть въ его строѣ, въ системѣ, которую языкъ представляетъ своей грамматикой, и въ его твореніяхъ, въ литературѣ, особенно въ поэзіи. Обратимся сначала къ грамматикѣ. Грамматическій курсъ есть система, которая слагается и вырабатывается въ сознаніи говорящихъ изъ многообразнаго дѣйствія аналогій и на почвѣ звуковыхъ законовъ. Мы не имѣемъ никакого права считать языкъ системой логической: точныя выраженія логическихъ отношеній и метафизическихъ различій создались благодаря исконному существованію и взаимодействию мысли и языка; нѣтъ данныхъ утверждать, что мысль создала языкъ; математика показываетъ, что мысль можетъ существовать безъ языка. Слова Эдуарда ф.-Гартманна, который предполагалъ, что логическія и метафизическія категоріи даны были въ языкѣ ранѣе, чѣмъ въ мысли, надо, конечно, счесть красивымъ парадоксомъ. Неустойчивость и подвижность грамматической системы можетъ сказаться при самомъ бѣгломъ взглядѣ на исторію живыхъ языковъ; такъ, въ нашемъ русскомъ былъ *locativus* безъ предлога, были простыя прошедшія времена; въ древнемъ французскомъ были остатки склоненія, падежныя различія

субъекта и объекта. Li seus Agamemnon n'i ot le cuer enclin (Latre. Hist. de la langue française. I, 355).

Степени сравненія составляли раньше принадлежность отнюдь не однихъ прилагательныхъ. Въ средневерхненѣмецкомъ такія существительныя какъ *nôt* (Noth) *zorn*, *angst* встрѣчаются въ сравнительной степени *).

Изученіе, удаленное отъ сравненія и исторіи, должно было создавать ложныя точки зрѣнія на языкъ. Грамматика до начала нынѣшняго столѣтія разсматривалась какъ болѣе или менѣе полное отраженіе логико-грамматической системы, идеаль которой складывалась частью на основаніи апріорныхъ логическихъ требованій, частью на основаніи схоластической латинской грамматики. Образовалась особая наука—всеобщая или философская грамматика, которая втискивала въ искусственно-сложенныя схемы явленія живой рѣчи, создавая для языковъ своего рода Прокрустово ложе. Вспомнимъ la Grammaire du Port-Royal, а еще въ началѣ нынѣшняго столѣтія—такихъ упорныхъ логиковъ языка, какъ аббатъ Сикарь, Бернгарди, Беккеръ. Время измѣнило взгляды на языкъ—грамматика стала наукой индуктивной, гдѣ исходятъ изъ данныхъ языка къ заключенію о его законахъ и системѣ, а не отъ общей системы къ объясненію и классификаціи явленій. Можно указать четыре главныхъ причины этого измѣненія взглядовъ на языкъ: 1) Санскритъ былъ примѣненъ къ объясненію и регулированію грамматическихъ явленій въ аріевропейскихъ языкахъ и такимъ образомъ положено начало сравнительному языковѣдѣнію (Боппъ, Поттъ, позже Курціусъ, Шлейхеръ); 2) міръ народной словесности завоевалъ уваженіе просторѣчю и діалектамъ (братья Гриммы); 3) началось изученіе языковъ некультурныхъ народовъ и было выяснено значеніе этой новой области знанія (В. Гумбольдтъ, Поттъ); наконецъ, 4) труды лингвистовъ - психологовъ освѣтили языкъ съ новой стороны, какъ результатъ психологической дѣятельности говорящихъ (Штейнталь, Лазарусъ, Пауль, Бругманнъ). Въ школу научный методъ проникаетъ медленно. До сихъ поръ грамматику изучали въ школахъ: 1) съ цѣлью практической, чтобы научить правильно писать и говорить на языкѣ. На это можно замѣтить, что несомнѣнно грамматика даетъ правила хорошей литературной рѣчи

*) Ср. также у Плавта *superl.* отъ *patruus, oculus* (Paul, Princip. d. Sprachg. 2 Aufl. 1886, 304 въ примѣч.); можно сравнить еще наше *береже* (ближе къ берегу, говор. въ Арханг. губ. См. Слов. Подвысоцк.) и такія древне-индійскія формы, какъ *purvāhnetave* (раньше утромъ), *pakātitara*; нечеть болѣе другого, гдѣ суфф. сравнительной степени прилагается къ существительному и глаголу.

тому, кто уже владѣетъ хотя нѣсколько языкомъ практически, она, такъ сказать, исправить рѣчь, но едва ли кого-нибудь она научила *владѣть* рѣчью. 2) Грамматику изучали какъ *систему*, при чемъ ученикъ шагъ за шагомъ, на примѣрахъ и самостоятельной работѣ, приучался эту систему прилагать къ фактамъ. Для этого педагогамъ представлялся латинскій языкъ, какъ своего рода *ипісум*. Одинъ изъ извѣстныхъ ученыхъ нѣмецкихъ педагоговъ, Латтманъ, хорошо обрисовываетъ съ этой точки зрѣнія въ слѣдующихъ словахъ роль древнихъ языковъ въ начальномъ преподаваніи:

Если четвероклассникъ въ греческомъ, а шестиклассникъ въ латинскомъ языкѣ схватываютъ сущность *системы* и приучаются ею владѣть, если они понимаютъ принципъ классификаціи, если они отдѣльныя явленія подчиняютъ извѣстнымъ категоріямъ и носятъ въ умѣ свои знанія расположенными въ сознательномъ порядкѣ, то въ нихъ уже положена элементарная основа чисто научнаго мышленія. Другой педагогъ, фонъ-Груберъ, замѣчаетъ, что ученикъ въ латинскомъ языкѣ знакомится съ строеніемъ языка, какъ правильнымъ и гармоническимъ цѣлымъ (Цитирую по сочиненію Пертеса *Zur Reform des Lateinunterrichts*, III Art. Zweite Aufl. Berl. 1886. S. 8, с. 9).

Разсмотримъ эту точку зрѣнія на грамматическій курсъ. Очевидно, тутъ выпускается изъ виду, что *система* и *гармоническое цѣлое* могутъ быть познаны отнюдь не схематическимъ ихъ изложеніемъ, а ознакомленіемъ съ фактами рѣчи въ непосредственномъ ея наблюденіи: система должна закреплять анализъ и изученіе живой рѣчи, ученикъ долженъ убѣдиться не на грамматическихъ примѣрахъ, а, такъ сказать, на собственномъ лингвистическомъ опытѣ въ томъ, что система не выдумана учебникомъ или учителемъ, а есть дѣйствительная принадлежность языка. Представленіе о какомъ-нибудь языкѣ, какъ о гармоническомъ цѣломъ, также весьма условно: гармоническое цѣлое можетъ представлять изъ себя не *языкъ*, а *слозь*, искусственная литературная рѣчь; притомъ, система научно-установленная является для языка часто столь трудной и сложной, что даже ученые *) признаютъ примѣненіе ея въ извѣстныхъ случаяхъ къ педагогическимъ требованіямъ невозможнымъ и предпочитаютъ ей механическое усвоеніе рѣшанныхъ правилъ. Миѣ кажется, что курсъ грамматики долженъ проходить въ началѣ лишь въ самыхъ общихъ чертахъ. Послѣ того, какъ ребенокъ на знакомомъ и близкомъ ему матеріалѣ родного языка

*) Напримѣръ, Швейцерь-Зидлеръ въ журналѣ Куна за 1874 г., стр. 349, по поводу правилъ о родѣ именъ существ. въ латинскомъ языкѣ.

понять, что такое падежъ, лицо, родъ, согласованіе, управленіе, склоненіе, спряженіе, при изученіи другихъ языковъ онъ долженъ индуктивнымъ путемъ, чрезъ чтеніе и анализъ текста, запастись грамматическимъ матеріаломъ: цѣль—умѣнье понять и разобрать написанное на данномъ языкѣ, для этого вовсе нѣтъ надобности заучивать таблицы склоненій и спряженій, тѣмъ паче исключеній. Я долженъ оговориться: я нисколько не стою при этомъ за полусознательное усвоеніе строя рѣчи, я предполагаю, что учитель, который руководитъ занятіями, владѣетъ не только педагогически обработанной, но и научно выработанной системой рѣчи. Какъ-бы ни велось начальное индуктивное обученіе, по системѣ-ли Пертеса (предлагается искусственно подобранный матеріалъ, изъ котораго ученикъ выводитъ грамматическія правила), или по старой Робертсоновской (учащійся анализируетъ басни, рассказы, анекдоты), но обязательна самостоятельная работа ученика надъ выводами, обобщеніями: только этимъ закрѣпится въ сознаніи закономерность языковыхъ явленій. Абстрагирующая работа должна идти непременно въ неразрывной связи съ накопленіемъ матеріала, съ обогащеніемъ ума учащагося живыми фактами рѣчи.

Основаніемъ для такого требованія служить не только цѣль обученія языку—пониманіе текстовъ, но и та несомнѣнная истина, которая выработалась въ современной психологіи (а оттуда перешла уже и въ педагогику, и въ дидактику), что новый фактъ, входящій въ душу человѣка, а особенно такой важный, какъ *правило*, долженъ *аптерципироваться* болѣе или менѣе властной группой представленій: надо поставить его въ такую обстановку, чтобы его *легко* можно было вызвать: аптерципція укрѣпляется *интересомъ* или *значеніемъ*, которое имѣетъ для учащагося *аптерципирующий* матеріалъ, т.-е. въ данномъ случаѣ тѣми связными текстами или искусственно подобранными и составленными фразами, изъ которыхъ ученики должны выводить правила. Они должны быть осмысленны и интересны.

Маленькія грамматики, составляемая учениками во время классной работы и при помощи учителя изъ разбираемыхъ и изучаемыхъ текстовъ, должны исправляться и пополняться дальнѣйшей работой,—чтеніемъ, анализомъ и т. д. Если учитель сдумаетъ дать имъ систематичность, то *система* будетъ такимъ образомъ естественно и крѣпко укоренена въ умѣ учащихся. Мнѣ кажется, что чрезвычайно полезно также, чтобы ученикъ въ старшихъ классахъ постоянно имѣлъ передъ собой на урокахъ и во время приготовленія къ урокамъ болѣе или менѣе подробные грамматическіе своды (у нѣмцевъ таковы труды Matthia, Krüger, Ausf. gr. Raph. Kühner, Dräger, Mätzner, Becker и т. п.).

Подробная грамматика для справокъ необходима не менѣе хорошаго словаря: какъ таблица логариѳмовъ для математики, требникъ для служителя церкви, судебные уставы для законовѣда, грамматика является такимъ образомъ пособникомъ, другомъ; въ педагогическомъ отношеніи она теряетъ тогда свой грозно-карательный характеръ, и притомъ, въ силу практики, изъ нея усваивается лучше то, что часто встрѣчается, что необходимо для сознательнаго отношенія къ тексту. Такъ, для греческаго языка съ особенной подробностью запомнятся изъ справокъ статьи о предлогахъ, союзахъ, *participium*, значеніе временъ.

Такъ какъ съ первыхъ-же шаговъ обученіе языку должно быть связано съ чтеніемъ текста, то вниманіе ученика естественно останавливается не только на формальной, но и на лексической, смысловой сторонѣ рѣчи: *lupus* не только примѣръ для склоненія—*us, -i, -o, -um*, но и слово, слагающееся изъ двухъ элементовъ, *lup* и *us*, причѣмъ *lup* есть главная, коренная часть, носительница главнаго смысла: сопоставляются не только окончанія, грамматическіе признаки, но и корни: *amicus* сопоставляются не только съ *hortus, lupus, filius*, но и съ *amo, amabilis* и т. д. Учителю очень скоро въ курсѣ приходится наголкнуть на вопросъ объ этимологической связи между однокоренными словами, звуковомъ видоизмѣненіи корня (у насъ, въ гимназіяхъ, при курсѣ церковно-славянскаго языка это неизбѣжно) и обратить такимъ образомъ наблюденія учащихся на вопросы фонетическіе. Апперципирующимъ элементомъ здѣсь является именно интересъ, заключающійся въ вопросѣ о происхожденіи даннаго слова, связи его съ другими по корню, смысловомъ измѣненіи и т. д. Звуковые законы ученикомъ средней школы, конечно, не могутъ постигаться, какъ таковыя, но учитель просто подчеркиваетъ извѣстное единообразіе и, пользуясь естественной аналогизирующей способностью всякаго человѣка, распространяетъ его на рядъ явленій, черезъ это получающихъ должное освѣщеніе и новый апперципирующий элементъ. Предположимъ, что ученику на урокъ церковно-славянскаго языка указывалось на связь между *горѣть, заря, золото*, на сосѣднемъ латинскомъ—устанавливается связь между *pr-ere, aur-um, aur-or-a*; далѣе, черезъ сравненіе *mus* съ *рѣз, мысль* ученика убѣждается что *s* принадлежитъ корню; въ родительномъ падежѣ оно перешло въ *mus — muris* (ср. *mos—moris* и др.), потомъ къ вышеупомянутой параллели привлекается *urere—combustum, Auster*, возникаетъ вопросъ, отчего-же слова *mos, mus, Auster, combustus* и *comburare, Aurora, aurum* представляютъ нѣчто общее? Класснымъ припоминаніемъ накаплиются еще даншыя. Въ результатѣ

работы 1) устанавливается параллель *s* и *r*; 2) выясняется обстановка, при которой является то и другое; 3) указывается на первичность *s*; 4) констатируются колебания между *s* и *r* въ Auslaut'ѣ. Цѣльмъ рядъ явленій для ученика такимъ образомъ получаетъ новое освѣщеніе: онъ понимаетъ, что въ *es-se* и *amare* въ сущности одно и то-же окончаніе; понимаетъ, почему односложныя на *us* имѣютъ въ родительномъ *uris*, понимаетъ, какое отношеніе имѣетъ *lavo* къ *lavo-r* (изъ **lavo se*) и что это отношеніе то-же, что между *мою* и *моюся* *). Было-бы лишней и ненужной спеціализаціей идти съ учениками къ разслѣдованію явленій Auslaut'a: почему *mos* и при этомъ *amor*? ученики познакомились просто съ извѣстнымъ единообразіемъ, совѣтъ не имѣющимъ для нихъ значенія математическаго закона, чего-то безусловно, логически обязательнаго, а лишь *обобщающее* значеніе индуктивнаго закона или *метода* явленій. Такія работы должны укрѣплять въ сознаніи, во-1-хъ, что изученіе значеній безъ изученія звуковъ не можетъ быть правильно и основательно, во-2-хъ, что непохожія по звуку слова могутъ быть одного происхожденія, въ-3-хъ, что единообразія наблюдаются какъ въ предѣлахъ одной, такъ и въ предѣлахъ нѣсколькихъ родственныхъ рѣчей, въ-4-хъ, что въ двухъ языкахъ при разныхъ корняхъ бываютъ смысловыя параллели. Кроме того, это усиливаетъ аналитическій приѣмъ мышленія, развиваетъ наблюдательность и поддерживаетъ интересъ къ изученію.

Обратимся теперь къ чтенію, переводамъ и упражненіямъ, которыя должны служить для намѣченной нами выше идеальной цѣли преподаванія. Переводъ бываетъ прямой и обратный; прямой, естественный переводъ это переводъ на свой языкъ; обратный—это переводъ съ своего языка на чужой, искусственное педагогическое средство.

Обратный переводъ употребляется, съ одной стороны, какъ нормальное упражненіе, съ другой—какъ способъ провѣрки; какъ нормальное упражненіе, онъ игралъ, особенно прежде, весьма значительную роль въ курсѣ. Переводить на французскій, нѣмецкій, греческій начинали съ первыхъ-же шаговъ обученія. Это вполне понятно, когда надо закрѣпить грамматическое правило. Но цѣль, нами намѣченная, состоитъ не въ усвоеніи правилъ, лежащихъ гдѣ-то внѣ языка; отсюда измѣняется и отношеніе къ обратному переводу. Этотъ переводъ

*) Работа можетъ идти дальше: выясняется корень *us* aus-бъ-а сравнивается съ ἄσως; можно возстановить и древнѣйшую форму корня *was* (въ древнеиндійскомъ означающую *гореть, блестять*); отсюда наша *вес-на*, отсюда и греческое ἄρ-ιστ-ον *завтракъ, ѣда рано утро*.

можетъ быть вреденъ, ибо, во-первыхъ, ученикъ устремляетъ вниманіе на плохой русскій текстъ—обыкновенно даютъ для обратнаго перевода фразы или рассказы, нарочно переведенные для этого на русскій языкъ, и часто они бываютъ составлены совсѣмъ не на русскомъ, а на какомъ-то *интерлингвальномъ* нарѣчій, на школьномъ волапюкѣ; во-вторыхъ, сколько-нибудь трудными обратными переводами ученикъ осуждается на дѣланіе многихъ ошибокъ. Ошибка въ переводѣ—это не то, что ошибка въ задачѣ: связанная съ словомъ (особенно написаннымъ), она легко входитъ въ привычку и невѣрная форма или оборотъ, повторяясь, могутъ вытѣснить изъ памяти даже и правильную форму, хорошій оборотъ; какъ средство провѣрки, я оставляю обратный переводъ въ покоѣ. Укажу только, что способъ изученія грамматики, который я указывалъ, не можетъ вызывать провѣрку этого рода: она обуславливается лишь механическимъ усвоеніемъ той или другой части грамматики, какъ внѣшней, особо усвоиваемой системы.

Переводъ прямой является въ трехъ видахъ: 1) ученіе или переводъ мысленный, 2) устный переводъ, 3) письменный переводъ. При чтеніи человекъ сохраняетъ наиболѣе связи съ текстомъ, онъ какъ-бы переводитъ не на языкъ, а прямо въ мысль и въ чувство, текстъ сохраняетъ для него больше цѣльности, отъ того въ чтеніи произведение больше нравится. Чтеніе, какъ мысленный переводъ, можетъ быть нормальнымъ школьнымъ упражненіемъ; его провѣркой служить передача на родномъ языкѣ или на языкѣ произведенія.

Учиться *читать* въ смыслѣ перевода, конечно, необходимо. Только чтеніе можетъ, въ сущности, обусловить познаніе произведенія въ цѣломъ и изученіе литературы на данномъ языкѣ. Нѣсколько ниже я скажу о томъ, какъ надо поставить упражненія, связанныя съ чтеніемъ.

Вторая форма перевода есть переводъ устный,—это есть самый распространенный видъ перевода. Начинается онъ подстановкой своихъ словъ подъ слова или словосочетанія текста (acc. с. inf., abl. abs.) и кончается болѣе или менѣе литературной передачей текста. Переводъ долженъ показать миѣ, что ученикъ понимаетъ не только мысли, но и оттѣнки мыслей въ томъ, что онъ переводитъ: первое условіе хорошаго перевода есть точность. Миѣ кажется, что въ устномъ переводѣ только точности и можно добиваться, а хорошее изложеніе по-русски едва-ли можетъ быть достигнуто безъ ущерба для точности. Затѣмъ, я думаю, что вслѣдъ за переводомъ должно идти непременно *устное изложеніе по-русски* того, что перевели. Переводъ всегда держится на частностяхъ и разбиваетъ мысль, которая не можетъ такимъ образомъ слѣдить за содержаніемъ. Пересказъ при-

ходить на помощь и на пополнение этой односторонней работы. Далѣе, такъ какъ пересказъ совершается безъ книги, то иноязычный текстъ уже не навязываетъ ученику чуждаго строя рѣчи, не тѣснить русскую рѣчь, и отъ нея можно требовать достоинствъ, основанныхъ на ея свойствахъ; требовать уже, чтобы ученикъ сглаживалъ устный переводъ, дѣлая его болѣе «литературнымъ», едва-ли правильно: это сглаживаніе часто будетъ происходить на счетъ точности и близости къ тексту. Не могу не замѣтить при этомъ, что система *вокабуль*, на которой держится у насъ устный переводъ, представляетъ большія неудобства и часто приноситъ вредъ. Выписываніе и заучиваніе словъ составляетъ работу, совершенно отличную отъ перевода, а между тѣмъ вліяетъ на его характеръ, закрѣпляя за нимъ тотъ нежелательный *подстановочный* характеръ, который имѣетъ обыкновенно переводъ въ началѣ изученія языка. Мнѣ кажется, что въ сознаніи учениковъ съ самаго ранняго возраста должна укрѣпляться мысль, что переводъ словъ есть лишь вспомогательная работа, что настоящій переводъ есть *передача мыслей*, а мысль заключается въ контекстѣ, въ стройномъ сочетаніи словъ. Мнѣ скажутъ, что выписывать слова и заучивать ихъ необходимо, потому что это есть надежный способъ убѣдиться, была-ли самостоятельная работа ученика. Я думаю, что способы есть и безъ этого: анализомъ можно отлично убѣдиться, работала-ли ученикъ по готовому переводу, или со словаремъ и грамматикой.

Впрочемъ, ученикамъ старшихъ классовъ, мнѣ кажется, можно вообще предоставлять нѣсколько болѣе самостоятельности въ работѣ каждый можетъ готовить переводъ какъ ему легче: при сложномъ текстѣ, да еще заданномъ въ большомъ объемѣ, едва-ли практично строго регламентировать способъ подготовки. Довольно того, чтобы былъ сдѣланъ сознательный, т.-е. основанный на анализѣ, переводъ. Устный *пересказъ* переведеннаго можетъ примѣняться къ читаемому и помимо устнаго перевода. Дѣло можетъ вестись такъ. Учитель громко и *выразительно* читаетъ извѣстный отрывокъ, ученики слѣдятъ. Затѣмъ онъ предлагаетъ ученикамъ сосредоточить на немъ свое вниманіе (они могутъ справляться при этомъ и съ словаремъ, но бѣгло), и затѣмъ одному ученику предлагается громко прочесть данный отрывокъ, а далѣе другой передаетъ прочитанное по-русски, какъ запомнилъ; товарищи, глядя въ книги, поправляютъ и дополняютъ его. Потомъ третій ученикъ читаетъ отрывокъ уже *выразительнѣе*, сознательнѣе, и еще одинъ подробнѣе и изящнѣе передаетъ его по-русски (все это указываю я приблизительно, лишь въ схемѣ, конечно).

На слѣдующемъ урокѣ работа надъ тѣмъ-же отрывкомъ можетъ повториться, при чемъ и чтеніе, и передача будутъ, конечно, лучше. Я придаю значеніе такому *мысленному* переводу съ слѣдующей за устной передачей по-русски большое значеніе: она не заставляетъ ученика прибѣгать къ *интерлингвальной* рѣчи, позволяетъ больше вниманія сосредоточивать на цѣломъ, на содержаніи, и пріучаетъ читать и громко-выразительно, и про-себя сознательно.

Письменный прямой переводъ есть вещь очень трудная и сложная: чтобы вести ее правильно, надо много вниманія и педагогическаго искусства. Переводъ, положимъ, дѣлается съ латинскаго, и въ цѣляхъ изученія этого языка, а работа оказывается упражненіемъ въ русской стилистикѣ. Повинуясь духу русскаго языка, я половину даннаго текста косвенной рѣчи выражу въ прямой формѣ, или передамъ ее той *смѣшанной формой* рѣчи, которая такъ свойственна русскому и греческому языку (онъ говоритъ, что я, молъ, самъ не пойду...). Хорошо-ли это? для точности перевода—дурно; для гладкости и красоты его—хорошо.

Во всякомъ случаѣ, какъ въ устномъ переводѣ центръ тяжести лежитъ въ точности передачи текста, т.-е. въ чужомъ языкѣ, такъ въ письменномъ, который, по самому характеру своему, имѣетъ болѣе опредѣленную форму, приходится переносить его въ русскій языкъ. Допущеніе *интерлингвальной* формы на письмѣ въ ученической работѣ есть прямо грѣхъ. Необходимое-же *перечитываніе* и *слаживаніе* перевода незамѣтно лишаетъ его языкъ слѣдствъ образности, свойственной тексту, а самый переводъ—точности. При нормировкѣ прямыхъ письменныхъ переводовъ, мнѣ кажется, слѣдовало-бы принять во вниманіе слѣдующія четыре desiderata: 1) Необходимо установить строгую градацію упражненій: начинать съ перевода изреченій, выбранныхъ учителемъ сравненій, маленькихъ мифологическихъ рассказцевъ, басенъ въ прозаической формѣ, и не идти въ болѣе или менѣе значительныхъ отрывкахъ далѣе риторической части въ твореніяхъ историковъ (у ораторовъ, философовъ и особенно поэтовъ—слова получаютъ особую художественную силу, терминологическую цѣнность, что дѣлаетъ переводъ для ученика прямо недоступнымъ). 2) Полезно знакомить учениковъ съ хорошими переводами, напр., переводами Мищенка (Геродотъ и Фукидидъ), Румовскаго (Тацитъ), Модестова (Тацитъ); изъ поэтическихъ: Водовозова (Сат. Горация), Шестакова (Эдипъ-царь) и т. д. (Я говорю здѣсь, конечно, только о древнихъ языкахъ, потому что переводы съ новыхъ, живыхъ языковъ гораздо легче, по культурной *сближенности* міросозерцаній). Отрывки изъ этихъ пере-

водовъ, конечно, заранѣе подысканные и разобранные учителемъ, ему надо разбирать съ учениками, свѣрять съ текстомъ, упражнять учениковъ въ подысканіи вариантовъ, въ объясненіяхъ того или другого изъ замѣченныхъ уклоненій отъ текста. 3) Желательно, чтобы работа надъ прямымъ письменнымъ переводомъ была внѣклассная, медленная, чтобы ученикъ могъ для нея порыться въ книгахъ, чтобы онъ понималъ серьезный и сложный характеръ этой работы. 4) При экстенпоральномъ характерѣ работы она можетъ сдѣлаться прямо вредной для обоихъ языковъ, и текста, и перевода.

Важно - бы было, чтобы ученики при данномъ письменномъ переводѣ понимали, что нормальный письменный переводъ долженъ передать не только мысли подлинника, но и его тонъ, что, на примѣръ энической тонъ Геродота (близкій порой къ нашему *гѣтописному*) долженъ въ переводѣ звучать иначе, чѣмъ искусственно риторическій стиль Тита-Ливія. Слѣдуетъ помнить еще, что, помимо переводовъ, существуетъ форма *письменныхъ изложеній*, не зависящая уже въ такой мѣрѣ, какъ переводъ, отъ строя рѣчи подлинника, и потому легче укладывающаяся въ рамки хорошей русской рѣчи. Могутъ быть и еще полезныя ученическія работы (особенно письменныя); работы эти являются результатомъ анализа, сравненія, изученія текстовъ по языку и содержанію. О нихъ я и хочу вамъ теперь сказать. Онѣ уже не ограничиваются повѣствовательнымъ характеромъ текстовъ и, съ другой стороны, въ нихъ, какъ мнѣ кажется, устанавливается *нормальное отношеніе между изученіемъ содержанія и изученіемъ языка*. Таковы: а) работы надъ *синонимами*. Учитель диктуетъ или пишетъ на доскѣ нѣсколько фразъ, переводитъ ихъ съ учениками письменно-же, излагаетъ разницу между синонимами (письменная форма предлагается здѣсь, какъ болѣе удобная для выработки опредѣленности и точности въ выраженіяхъ)*. Или 2) на основаніи примѣровъ изъ какого-нибудь подробнаго словаря (полезно, чтобы словари вродѣ Freund, Georges, Passow циркулировали въ старшихъ классахъ; я не хочу себя представить, чтобы къ 7-му классу ученикъ не могъ научиться французскому или нѣмецкому настолько, чтобы воспособлять себя при занятіяхъ древними языками) выяснить разницу между *magnus, amplius, vastus* съ одной стороны и *grandis, immanis, ingens*—съ другой. 3) Объяснить французскую фразу *l'aveugle conduit le chien qui le mène*; подыскать

*) На примѣръ, берется три нѣмецкихъ фразы Less. Nath. I. 2; III, 9; Goeth. W. M. Lehrj. IV, 9 и на основаніи ихъ предлагается провести разницу между *Dank* и *Erkenntlichkeit*, сравнивъ ихъ съ русскими *благодарность* и *признательность*.

примѣры и опредѣлить разницу между *conduire, mener, guider*, обращающаяся къ этимологіи словъ (словарь Brachet), 4) объяснить этимологически гомеровскія слова, означающія берегъ.

б) *Работы въ связи съ эпитетами.* Характеристика Феба, Зевса, Одиссея по эпитетамъ.

2. Эпитеты моря у Гомера (*γλαυκῆ, πολυή, ἀθέσφατος, ἠχὴρσσα* и др.) — переводъ и характеристика моря на ихъ основаніи.

в) *Работы по сравненіямъ.*

1) Учитель подбираетъ и даетъ ученикамъ нѣсколько гомеровскихъ или виргиліевыхъ сравненій, близкихъ по содержанію, заставляетъ перевести ихъ и отвѣтить на ихъ основаніи, на примѣръ, на такой вопросъ: какое значеніе для грека (resp. римлянина) имѣло сравненіе челоуѣка съ богомъ? или: зачѣмъ въ данныхъ сравненія является левъ, волкъ, голубъ и т. д.?

2) Можетъ быть сравнено гомеровское сравненіе и заимствованное у Гомера виргиліево: по степени ихъ выразительности, умѣстности и т. п.

г) *Работы по анализу формъ изложенія.* Отвѣтить въ прочитанномъ отрывкѣ Антигоны всѣ сентенціи, перевести ихъ и классифицировать.

д) *Работы по сопоставленію содержанія.* Учитель даетъ для перевода и сравненія по содержанію нѣсколько сентенцій на одинъ и тотъ же предметъ изъ Софокла и Еврипида, или изъ трагика и эника (матеріалъ можно почерпнуть въ прекрасномъ сборникѣ «Weisheit der Tragiker» v. H. Köhler). Ученикъ сравниваетъ палаты Алкиноя съ дворцомъ Солнца (въ Овидіевомъ «Фаэтонѣ»).

е) *Работы по анализу содержанія.* Ученики прочитали по Геродоту о приготовленіяхъ къ походу у персовъ (нач. VII в.); предлагается изложить pro expeditione и contra expeditionem въ совѣщаніяхъ персовъ, выдѣлить и классифицировать аргументы; привести доводы въ ихъ защиту и опроверженія; выдѣлить отношенія самого Геродота къ мнѣніямъ и т. п. Работы эти могутъ разнообразиться, а всякій педагогъ знаетъ, какъ цѣнно разнообразіе въ преподаваніи.

Позвольте сказать еще о роли реального комментарія въ переводѣ, какъ мнѣ онъ представляется. При томъ дедуктивно-формальномъ строѣ обученія языкамъ, который господствовалъ до сихъ поръ, вполнѣ понятно особое значеніе, которое придавали внѣшнимъ вещественнымъ объясненіямъ при чтеніи текстовъ. Эти экскурсы въ область мифологіи, древностей военныхъ, религіозныхъ, сценическихъ были противовѣсомъ грамматическому элементу. Нѣтъ сомнѣнія, что дѣлается нѣсколько страшно за языкъ и тотъ міръ мыслей, образовъ, понятій, который

въ немъ открывается, при накопленіи этихъ чисто внѣшнихъ историческихъ элементовъ. Нельзя понимать словъ, не зная вещей—это правда, но исходной точкой при изученіи языка и миѳологии и поэзіи является все-таки самый языкъ: самимъ историкамъ, этнологамъ, миѳологамъ весьма часто приходится начинать свой трудъ съ словеснаго анализа и этимологии. Въ педагогическомъ отношеніи, центръ тяжести въ среднеучебныхъ филологическихъ курсахъ долженъ лежать именно въ занятіяхъ языкомъ: лексическій анализъ, связывающій содержание съ текстомъ, по моему, является именно той центральной областью преподаванія, которую надо установить въ школьномъ изученіи языка. Въ сознаніи учащихся и подростяющихъ поколѣній надо укрѣплять мысль, что, обучаясь языку, они приобрѣтаютъ живой, вѣчно юный міръ образовъ, мыслей, цѣлое новое міросозерцаніе, цѣнное и интересное само по себѣ. Вотъ, отчего я боюсь, чтобы центръ тяжести переходилъ во внѣшнюю, чуждую языку историческую область.

Миѳология и поэзія—вотъ двѣ области, въ которыхъ лексическій анализъ, образъ, представляемый *словомъ*, долженъ быть особенно центромъ, опредѣляющимъ пунктомъ для всѣхъ работъ, объясненій, иллюстрацій. Положимъ, попалось въ переводѣ слово Горгуфъ; прежде чѣмъ уходить въ область миѳическихъ разсказовъ, показывать изображенія, говорить о поэтическихъ образахъ, связанныхъ съ именемъ Горгоны, я беру ближайшее—имя, слово, обогащаю его однокоренными, разъясняя лежащую въ основаніи его идею*). Усвоенная такимъ образомъ основная идея создаетъ почву для всей дальнѣйшей работы. Словесно-миѳологическому комментарию я придаю, по крайней мѣрѣ, для греческаго языка, особенное значеніе на основаніи слѣдующихъ соображеній: 1) Въ миѳологической области всего естественнѣе и неизбѣжнѣе является сравненіе; здѣсь сравнительный методъ даетъ учащемуся, такъ сказать, самые наглядные результаты. 2) Миѳология связана съ поэзіей и своими образами, и сюжетами. Это—та первоначальная область смѣшанныхъ представленій, изъ которой выдѣлились наука и поэзія**). 3) Миѳология часто освѣщаетъ міръ мѣстной природы и быта (киклоны—огнедышащія горы; Аполлонъ—солнечные удары, болѣзни; Гермесъ—богъ мореплавателей и т. п.).

Позвольте, въ видѣ послѣдней статьи моего, Богъ знаетъ какъ растянувшася, письма указать на связь поэзіи и языка.

*) Горгуφον, Горγόνη, Горγας, Gorgo, Gorgona, γοργός страшный, γοργόραи, γοργότα: др. инд. garg кричать, угрожать; др.-слав. грожа.

**) Какъ интересенъ анализъ и исторія смысла словъ, какъ ἦλιος, νόσος, ἀρμονία, χάρις, связанныхъ и съ миѳологическимъ, и съ научными представленіями!

Поэзія есть высшее проявленіе творческой силы рѣчи. Нельзя знать языка, не изучая его поэзіи, и нельзя понять поэзіи народа, не зная его языка. Поэзія въ языкѣ проявляется на трехъ ступеняхъ: 1) это сама рѣчь, полная метафоръ и проекцій; 2) міръ народной словесности; 3) поэзія индивидуальная. Съ одной стороны, въ языкахъ съ точки зрѣнія поэзіи, т.-е. изобразительности, является замѣчательное совпаденіе, съ другой—они отражаютъ разнообразіе народныхъ характеровъ, культуръ, міросозерданій, исторій. Возьмемъ для характеристики бытъ земледѣльческой и охотничій, какъ они отразились въ различныхъ болѣе близкихъ намъ языкахъ *). На метафорахъ изъ охотничьяго быта можно, наоборотъ, показать разницу языковъ, напр., французскаго и русскаго **).

Характеръ языка оказываетъ могущественное вліяніе на свойства и весь строй поэзіи. Нѣкоторые примѣры изъ разныхъ лингвистическихъ областей, можетъ быть, будутъ небезъинтересны.

Кто не знаетъ наклонности къ олицетворенію, персонифицированію, которая лежала въ языкѣ грековъ и римлянъ? Вспомнимъ эти крылатыя слова, сонъ, страхъ, смерть, мнѣвъ, месть въ человѣческой формѣ.

Национально-культурные наслѣдники классическаго міра, французы и итальянцы, до сихъ поръ въ поэзіи сохраняютъ эту силу, эту тенденцію къ персонификаціи: la Mort, la Conscience, la Menace, la Liberté—это человѣческіе образы у В. Гюго и Барбье, а не риториче-

*) Тогда *сыяшется усобицами, костью посяно, сыать доброе*; *semer la discordie*; *Streut ihm ins Herz des Argwohn's Samen*. Sch., *semener, spargere una voce, spargere rime, versi*. Ω; ὁ πλεῖστος ἐσπάρτα λόγος; бороздить воду; *arare aquas; sulcare vada carina undas rate*. *Sillonner la mer*. Такихъ параллелей даже въ области 5—6 языковъ можно подыскать множество.

**) Вотъ нѣсколько словъ и выраженій русскаихъ, заимствованныхъ изъ охотничьяго быта, а частью унаслѣдованныхъ отъ стараго «звѣринскаго» образа жизни: *хитрый* и *ловкій* обознач. прежде *искусный въ ловлѣ, быстрый*, вепомнимъ значенія *ловъ, по горячимъ слѣдамъ, слѣдъ простылъ, птица высокою полета* (Ср. фр. de haute volée), видно сокола *по полету и зѣрю слава*, голъ, какъ соколъ, *собакъ гонать*.

Французскія выраженія изъ міра охотничьяго совершенно иные: *acharné*—бѣшенный, необузданный, отъ *acharner*—пустить сокола на мясо, *l'amorce*—приманка, либало; *l'amorce des plaisirs*, *dresser un domestique* (наше вымштровать, вышколить). (Примѣры взяты изъ книжки Darmesteter, *La vie des mots*, 97—99).

скія фигуры *). *Зевсъ*, какъ *небо*—это олицетвореніе проникло даже въ германскій міръ:

lucht der unbewölkte Zeus. Sch.

and *Jove* descends in Showers of kindly rain (Dryden).

Но здѣсь олицетвореніе является уже почти риторической фигурой.

Русскому языку мало свойственны эти персонификаціи, особенно въ сферѣ отвлеченныхъ понятій, оттого ложный классицизмъ—выраженіе, совершенно непонятное для француза и итальянца, у насъ бросается въ глаза школьнику пятого класса. Еще примѣръ: греческій языкъ въ гомеровскихъ поэмахъ проявилъ большую способность къ поэтическимъ сравненіямъ: ихъ масса въ *Илиадѣ*. *Виргилій*, поэтъ значительнаго дарованія, чуть-ли не половину (46 изъ 113) своихъ сравненій заимствовалъ изъ Гомера—это показываетъ, я думаю, только на меньшую способность латинской рѣчи къ формировкѣ сравненій.

Въ пѣснѣ о Нибелунгахъ почти вовсе нѣтъ сравненій (ихъ всего 5), а Гете, оставаясь вѣрнѣе характеру нѣмецкой эпической рѣчи, въ «*Германнѣ* и *Доротеѣ*» допустилъ только одно сравненіе. Въ классическомъ санскритѣ, какъ извѣстно еще изъ древности (*Словарь Гемачандры*), было отмѣчено чрезмѣрное богатство синонимовъ (напримѣръ, 23 обозначенія для слова, 34—воды, 21—моря и т. д.). Не отразилось ли это явленіе въ поэзіи тяжелымъ накопленіемъ эпитетовъ, часто синонимичныхъ, и вообще нѣсколько громоздкимъ характеромъ древнеиндійскаго эпоса?

Вспомнимъ еще блистательную характеристику, данную Ренаномъ семитическимъ языкамъ и ихъ вліянію на народное творчество: «Грубо чувственное изображеніе предмета въ языкахъ, почти совсѣмъ лишенныхъ синтактической стройности,—въ языкахъ, гдѣ нѣтъ этихъ разнообразныхъ частицъ, тонко и изящно отгѣняющихъ отношенія между различными частями мысли, этотъ характеръ языковъ дѣлалъ ихъ пригодными для энергическихъ воззваній духовидцевъ (*des voyants*) или для обрисовки мимолетныхъ впечатлѣній, но рѣшительно вооружая противъ выраженія философскихъ умозрѣній» (*De l'orig. du lang.*, p. 190, ср. также *Hist. des l. sémit.*, p. 18). Ренанъ указалъ на поразительную бѣдность литературныхъ формъ у арабовъ и евреевъ: поэзія иносказательная и узко лирическая—вотъ все, что они имѣли. Но за то развитіе творческихъ силъ народнаго духа, уклонившихся въ одну

*) Возьмите для примѣра стихотвореніе *Barbier le choléra-morbus* (*Jambes et poèmes*, 47) и *Giosuè Carducci—Mors* (nell' epidemia dipterica) *Odi barb.*, 61; *Sol, Amor, Natura, Augusto*—итальянскіе поэты всѣ эти слова пишутъ съ большой буквы.

сторону, дало замѣчательные образцы въ области искусства рѣчи (лирическія сравненія, символы).

Итакъ, повторяю: одно *изученіе языка* открываетъ человѣку міръ данной поэзіи. Знакомиться съ поэзіей по переводамъ—это то-же, что знакомиться съ перлами искусства по иллюстраціямъ дешевыхъ журналовъ.

Наша школа открываетъ ученику область нѣсколькихъ «міровыхъ поэзій»—въ этомъ ея сила. Но я не буду сегодня говорить объ эстетическомъ и нравственномъ значеніи изученія «поэзій». Какъ-нибудь, въ одномъ изъ слѣдующихъ моихъ писемъ, попытаюсь изложить вамъ мой взглядъ на разнообразіе въ области поэтическихъ образовъ и доказать необходимость нѣсколькихъ «поэзій» для многосторонняго развитія ученика.

А покуда жму вашу руку.

Вашъ И. Анненскій.