Что касается *мгновеннаго, не громкаго* произношенія отдѣленныхъ отъ слова согласныхъ звуковъ, то это такая же фикція, какъ и *чистое протягиваніе* ихъ.

Издана азбука, несмотря на дешевизну, замѣчательно хорошо [1]).

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

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

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

М. И. Тимоѳеевъ въ основу своего способа кладетъ слѣдующее разсужденіе: «Рѣчь есть результатъ очень сложнаго психо-физіологическаго процесса. *Читать вслухъ значитъ говорить*, а потому правильные пріемы обученія чтенію должны вызывать въ ребенкѣ ту же рѣчевую работу, какая въ немъ совершается, когда онъ говоритъ, т. е. они должны быть обоснованы на психо-физіологическихъ законахъ рѣчи».

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

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

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

---

[1]) Идея американскаго способа положена также въ основу буквареи: г-жи *Дудышкиной* «Я могу читать!», *П. Мироносицкаго* «Словечко» и *Е. Фортунатовой* и *Л. Шлегеръ* «Первые шаги».

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

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

3) *для произнесенія всѣхъ открытыхъ слоговъ,* напр. мА (мУ, мИ и т. д.) можно рекомендовать такой пріемъ: посмотрите на *обѣ* буквы; приготовьтесь произнести звукъ м и думайте при этомъ о слѣдующемъ звукѣ а, затѣмъ произносите звукъ а *сейчасъ же какъ только начнете раскрывать ротъ и произносить звукъ* м; *оба звука произнесите быстро;* первый звукъ м произнесите какъ можно *тише* и *нѣжнѣе,* а второй звукъ а *громко;*

4) въ затруднительныхъ случаяхъ, особенно на первыхъ урокахъ, рекомендуется для полученія быстраго звукосліянія по буквамъ въ открытыхъ слогахъ (*ма, ба, са,*) такое устное упражненіе [1]): Произносятъ два одинаковыхъ гласныхъ звука такъ: первый тихо, едва слышно и быстро, а второй громче и чуть протяжнѣе, т. е., по формулѣ: аА, уУ, иИ, и т. д. Затѣмъ между этими буквами вставляютъ буквы любого согласнаго звука, напр., с, и предлагаютъ ребенку произносить первый гласный звукъ едва слышно и быстро, второй согласный звукъ чуть-чуть слышнѣе и тоже быстро, а послѣдній гласный звукъ достаточно громко и чуть протяжнѣе, т. е., по формулѣ: асА, усУ, исИ и т. д. Сначала ребенокъ долженъ произносить всѣ эти звуки по общему темпу сравнительно медленно, а затѣмъ постепенно все быстрѣе. Какъ только ребенокъ начнетъ произносить первые два звука тихо, нѣжно и быстро, а послѣдній—громко и чуть протяжнѣе, сейчасъ же послышится открытый слогъ сА (сУ, сИ и т. д.).

«Азбука» М. И. Тимоѳеева состоитъ изъ трехъ частей: первая, исчерпывающая весь алфавитъ, заключаетъ въ себѣ *сочетанія одного согласнаго съ гласнымъ,* вторая—*сочетанія двухъ и болѣе согласныхъ съ гласнымъ* въ послѣдовательномъ порядкѣ по степени легкости произнесенія, третья—*разсказы.*

На первыхъ порахъ даются картинки съ изображеніемъ видимой артикуляціи (см. табл. V) [2]).

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

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

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

Обученіе письму идетъ одновременно съ чтеніемъ.

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

---

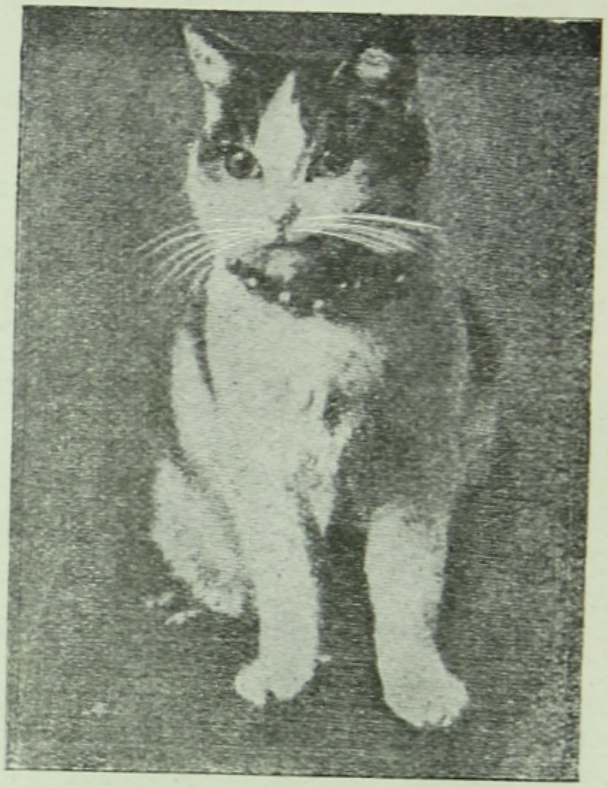
[1]) Въ закрытыхъ слогахъ звукосліяніе не представляетъ никакихъ затрудненій (*ам, ас, ар*).

[2]) Эти соображенія даются Тимоѳеевымъ и на отдѣльныхъ таблицахъ разм. 15×22 см.) для звуковъ а, м (п, б), у, ш (ж), и (э), о.

ТАБЛИЦА IV.

(Къ стр. 62)

В в	*В в*
К к	*К к*
О о	*О о*
Т т	*Т т*



Вотъ котъ

Вотъ котъ

В-отъ к-отъ.

В-о-т-ъ к-о-т-ъ.

Т-отъ.

Тотъ котъ.

Вотъ тотъ котъ.

Во-тъ то-тъ ко-тъ.

К-то.

Котъ — кто?

О Т В К Т О В

К О В О Т Ъ

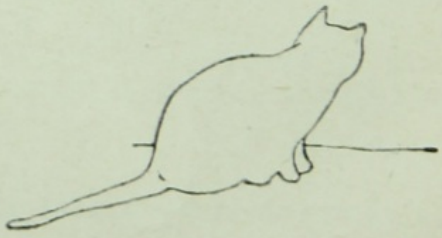


ТАБЛИЦА V.

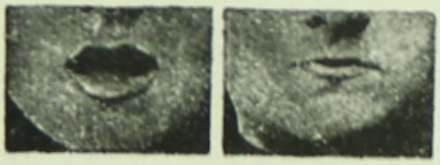
(Къ стр. 64).



а А



м М



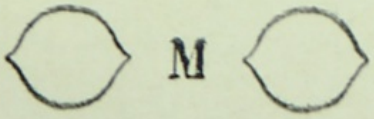
а м



м а



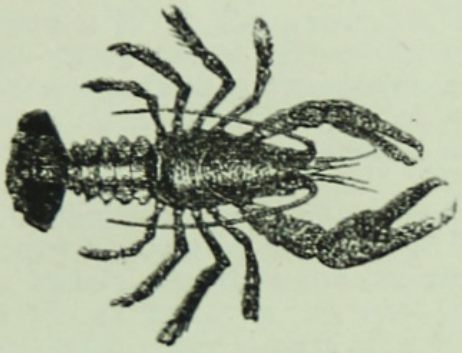
м а м а



м м ма-ма мама

ТАБЛИЦА VI.

(Къ стр. 64.)



р Р



Пиво в



Пава в



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

Отдѣльныя указанія Тимоѳеева принесутъ пользу учителю и въ томъ случаѣ, если онъ работаетъ по какому-либо другому звуковому способу [1]).

В. Н. Пановъ и Н. И. Соколовъ. 1. Букварь «Охота пуще неволи» *Почти самоучитель. Новый легчайшій путь къ обученію грамотѣ и къ общему развитію (самодѣятельности, наблюдательности, творчеству)*... М. 1912. Ц. 40 к. (въ папкѣ).

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

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

Болѣе, чѣмъ нескромное заглавіе букваря гг. Панова и Соколова какъ-то не вяжется съ ихъ заявленіемъ, напечатаннымъ на обложкѣ: «Опуская *всѣ громкія фразы, которыя можно найти въ началѣ почти каждаго букваря*» и т. п.

Методъ гг. Панова и Соколова, являющійся «новостью», какъ они заявляютъ въ изданіи букваря 1912 г. [2]), изложенъ въ книгѣ «Наиболѣе легкій путь», которая представляетъ собою «*сводъ всѣхъ рефератовъ и лекцій, читанныхъ авторами въ Москвѣ, Петербургѣ, Харьковѣ, Херсонѣ, Тулѣ и др. городахъ*». Такъ напечатано на обложкѣ.

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

Къ аналитическому методу авторы относятся пренебрежительно и рѣшительно заявляютъ, что онъ «долженъ быть отброшенъ, какъ *диссонансъ въ гармоніи дѣтской жизни*». Чтобы опредѣлить, какой методъ обученія чтенію лучшій, наиболѣе подходящій къ дѣтской природѣ, они бросаютъ «бѣглый взглядъ на историческій ходъ развитія языка вообще» и стремятся «прослѣдить послѣдовательный ходъ обогащенія ребенка запасомъ словъ и пользованія ими». Эта немаловажная задача смѣло рѣшается на полутора страничкахъ разгонистаго шрифта такими филологическими и психологическими соображеніями,

---

[1]) По поводу метода Тимоѳеева проф. *Н. М. Каринскій* дѣлаетъ слѣдующее правильное замѣчаніе: «Видимыя артикуляціи звуковъ далеко не достаточны для произнесенія звуковъ, а изученіе съ дѣтьми физіологіи звука до обученія ихъ грамотѣ представляется мало желательнымъ» («Ж. М. Н. П.» Іюнь 1913 г.).

[2]) Кстати сказать, въ этомъ изданіи реклама на обложкѣ кончается словами: «почти самоучитель». Очевидно, составителямъ дали понять всю неумѣстность дальнѣйшихъ словъ, напоминающихъ типичныя объявленія въ газетахъ о разныхъ необыкновенныхъ изобрѣтеніяхъ.

которыя должны привести въ недоумѣніе всякаго, получившаго хотя бы самое скромное филологическое образованіе [1]). Сами авторы, повидимому, не особенно вѣрятъ въ силу этихъ соображеній и потому подкрѣпляютъ ихъ анекдотами изъ личной репетиторской практики [2]).

Отмѣчая дальше, что «элементъ устной и письменной рѣчи есть *корень*, а не слогъ», авторы показываютъ, что они: 1) не различаютъ двухъ понятій, ничего между собою общаго не имѣющихъ,—„слогъ" и „морфологическій элементъ слова", а потому, конечно, и не представляютъ, что и *корень* и *слогъ* могутъ разсматриваться, какъ *элементы* слова; 2) не имѣютъ даже простѣйшихъ свѣдѣній о научномъ терминѣ „*корень*" [3]). Поэтому авторамъ и приходится прибѣгать къ

---

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

[2]) Вотъ примѣры: «Въ бытность мою репетиторомъ въ семьѣ г. М.», разсказываетъ одинъ изъ авторовъ, «я шелъ разъ по улицѣ съ 5-лѣтнимъ Колей, братомъ моего ученика, и едва успѣвалъ отвѣчать на его вопросы, которыми онъ буквально засыпалъ меня... „Что это такое?"—Это *пекарня*: здѣсь пекутъ хлѣбъ.—„А это что?"—А здѣсь, видишь ли, дѣлаютъ и починяютъ часы.—„Ага! такъ это значитъ *чесарня*", догадался мой юный собесѣдникъ.— Другой любопытный случай привелось мнѣ наблюдать въ семьѣ д-ра К. Тамъ я тоже былъ репетиторомъ. Уѣхавши отъ нихъ на лѣтнія каникулы безбородымъ студентомъ въ деревню, я за лѣтніе мѣсяцы отпустилъ себѣ порядочную бороду и въ такомъ видѣ вернулся къ своимъ ученикамъ. Шестилѣтняя ученица моя, послѣ первыхъ привѣтствій, бросилась къ своей матери съ веселымъ крикомъ: „Мамочка, какъ Вл. Н. *небородьлъ*".

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

[3]) Позволяю привести популярныя свѣдѣнія о „корнѣ", которыя даетъ въ своей извѣстной лекціи „О преподаваніи грамматики русскаго языка" академикъ *Ф. Ф. Фортунатовъ*: „Научное языковѣдѣніе, разсматривая грамматическій составъ словъ въ языкахъ индоевропейскихъ, къ которымъ принадлежитъ и нашъ, русскій языкъ, говоритъ, между прочимъ, о корняхъ словъ, а *подъ корнями словъ понимаются въ наукѣ непроизводныя основы*, существовавшія въ древнѣйшія, доступныя для изслѣдованія, эпохи жизни

фразамъ въ родѣ слѣдующей: „Основными элементами можно назвать только тѣ кирпичики, изъ которыхъ складывается зданіе, слово же сложилось въ историческомъ своемъ образованіи изъ корней, а не безсмысленныхъ слоговъ".

Далѣе авторы примѣняютъ свои свѣдѣнія къ методикѣ обученія чтенію и говорятъ, что „въ первую голову, при быстротѣ чтенія, глазъ схватываетъ начало и центръ каждаго слова (т. е., приставочный корень и основной)", что „бѣглость, правильность, сознательность и самая выразительность чтенія зависятъ, главнымъ образомъ, оттого, въ какой мѣрѣ читающій успѣваетъ *схватывать корни* словъ".

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

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

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

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

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

даннаго языка или данной семьи языковъ, т. е., по отношенію къ индоевропейскимъ языкамъ корнями словъ называются тѣ непроизводныя основы, какія языковѣдѣніе открываетъ въ общеиндоевропейскомъ языкѣ въ послѣднюю эпоху его жизни передъ распаденіемъ на отдѣльные языки; при этомъ, однако, не было бы никакого основанія предполагать, будто эти извѣстные намъ индоевропейскіе корни словъ съ самаго начала были въ словахъ непроизводными основами, а, напротивъ, надо думать, что и они, подобно многимъ непроизводнымъ основамъ словъ въ позднѣйшей жизни отдѣльныхъ индоевропейскихъ языковъ, представляютъ собою результатъ разнородныхъ измѣненій въ составѣ словъ... Изъ словъ современнаго русскаго языка, безъ знанія исторіи этихъ словъ, нельзя извлекать какіе-то ихъ корни". („Труды перваго съѣзда препод. рус. яз. въ военно-уч. зав.". Спб. 1904).

[1]) Курсивъ, конечно, авторовъ.

Пусть молодые учителя не поддаются гипнозу рекламы и съ меньшей довѣрчивостью, но съ большимъ вниманіемъ и углубленіемъ относятся къ тому, что появляется на книжномъ рынкѣ. Не надо забывать, что *ни одинъ изъ нашихъ серьезныхъ педагоговъ, которыми мы по справедливости гордимся, не прибѣгалъ къ подобнымъ пріемамъ*. Наша учительская молодежь должна научиться отличать педагогическую недобросовѣстность отъ серьезной мысли. Это особенно важно теперь, когда русская школа начинаетъ расти. И чѣмъ шире распространится обще-научное и спеціально-педагогическое образованіе нашихъ учителей, тѣмъ, конечно, менѣе будетъ возможности имѣть успѣхъ при помощи крикливой рекламы [1]).

---

[1]) Для ознакомленія съ различными существующими пособіями по обученію элементарной грамотѣ можно указать брошюру *І. Г. Тумина*: „Объ азбукахъ и букваряхъ".

Грамматика.

Разноголосица въ грамматическомъ ученіи.

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

А. И. Соболевскій имѣлъ въ виду разноголосицу въ синтаксисѣ, однако значительная разноголосица наблюдается и въ этимологіи. Еще счастье преподавателей русскаго языка, что ученики большею частью не интересуются грамматикой, но найдись въ классѣ смышленый, любознательный, рѣзвый и не утративший чутья къ живой русской рѣчи ученикъ, охотникъ задавать вдумчивые вопросы,—и любой учитель сталъ бы неизбѣжно втупикъ.

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

---

[1]) Цитирую по нашимъ студенческимъ записямъ.

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

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

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

Начало грамматическаго анализа.

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

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

---

[1]) Желающимъ подробнѣе ознакомиться съ историческими вопросами, затронутыми въ этомъ отдѣлѣ, могу указать на мое спеціальное изслѣдованіе „Историко-теоретическія основы современной методики грамматики“, которое печаталось въ „Журн. Мин. Народн. Просв.“, 1910 г.

„Грамматика,—пишетъ онъ,—нужна для дѣтей, пріятна для старцевъ, въ уединеніи нѣжная спутница".

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

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

Источники грамматическихъ разсужденій на славянской почвѣ.

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

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

Падежей тоже соотвѣтственно греческому языку насчи-

---

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

[2]) *Имя*—ὄνομα, *рѣчь*—ῥῆμα, *причастіе*—μετοχή, *мѣстоименіе*—ἀντωνυμία, *предлогъ*—πρόθεσις, *нарѣчіе*—ἐπίῤῥημα, *союзъ*—σύνδεσμος, *различіе* (членъ)—ἄρθρον.

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

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

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

Кругъ учебныхъ предметовъ въ древней Руси.

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

---

[1]) Образецъ склоненія дается въ такой схемѣ:

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

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

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

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

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

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

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

Эти правила являлись главными. Немногочисленныя остальныя касались постановки удареній, употребленія ѳиты

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

Появленіе преподаванія грамматики на Руси.

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

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

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

---

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

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

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

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

Значеніе Максима Грека въ дѣлѣ увлеченія грамматикой.

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

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

---

[1]) Когда послѣ Стоглаваго собора приступили къ пересмотру книгъ, то оказалось, что „мали обрѣтошася потребніи, прочіи же вси растлѣни отъ преписующихъ, неначученныхъ сущихъ и неискусныхъ въ разумѣ“.

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

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

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

Къ XVII вѣку сознаніе необходимости грамматической

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

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

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

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

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

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

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

Грамматика въ начальныхъ школахъ до-Петровской Руси.

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

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

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

Вопросъ. Что есть грамота?

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

Вопросъ. Что есть первое ученіе грамотѣ?

Отвѣтъ. Первое ученіе грамотѣ буква.

Вопросъ. Что есть буква?

Отвѣтъ. Буква есть се: собраніе писмянъ.

Вопросъ. Что есть писмена?

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

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

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

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

Выводы относительно преподаванія грамматики въ до-Петровской Руси.

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

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

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

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

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

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

Преподаваніе грамматики въ Петровскую эпоху.

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

Толчкомъ къ оживленію грамматическаго преподаванія

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Грамматика послѣ Петра.

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

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

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

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

„Россійская Грамматика“ Ломоносова.

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

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

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

дить правилами... но большая часть правилъ Ломоносова осталась въ нашей грамматикѣ".

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

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

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

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

Грамматическое преподаваніе въ Екатерининскую эпоху.

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

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

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

2) *грамматика изощряетъ память;*

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

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

5) *грамматика способствуетъ развитію литературы.*

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

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

указанія. По нимъ видно, что въ основу преподаванія былъ положено изученіе по книгѣ правилъ и устныя и письменныя упражненія, имѣющія цѣлью научить *„правильно говорить и исправно писать“*.

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

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

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

первое лицо, единственнаго числа, дѣйствительнаго залога.—*Ко.* Предлогъ, правящій дательный падежъ.—*Господу.* Начало *Господь*, имя существительное первообразное, дательный падежъ, единственнаго числа.—*И.* Союзъ сопрягательный.—*Тому.* Начало *тотъ*, указательное мѣстоименіе первообразное, дательный падежъ, единственнаго числа, рода мужескаго.—*Возвѣщу.* Начало *возвѣщаю*, глаголъ дѣйствительный, производный, изъ предлога *возъ* и глагола *вѣщаю*, перваго спряженія, изъявительнаго наклоненія, будущее время, первое лицо, единственнаго числа" и т. д.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Всеобщая грамматика.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Появляется и классификація предложеній, построенная

на возможныхъ между различными предложеніями отношеніяхъ. Отношенія намѣчены такія:

„1. Отношенія *согласія*, онѣ выражаются:

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

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

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

2. Отношенія *противоположности:*

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

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

3. Отношенія *времени:*

a) *Современности.*

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

4) Отношенія *зависимости:*

a) Зависимость ставленія какого либо предложенія отъ представленія.

b) Одно предложеніе представляется основаніемъ другого. *Наносительныя* предложенія.

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

d) Одно условіемъ другаго. *Условныя* предложенія.

e) Одно цѣлью предшествующаго. *Конечныя* предложенія.

f) Одно содержащимся въ понятіи другого. *Подчиненныя* предложенія.

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

Кромѣ этого дѣленія, предложенія имѣютъ еще и другое:

„I. *Умозрительныя.*

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

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

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

II. *Практическія.*

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

2. *Желательныя,* означаемыя желательнымъ наклоненіемъ".

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Дѣйствіе подлежащаго: *внемли.*

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

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

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

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

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

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

Вліяніе всеобщей грамматики.

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

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

Уничтоженіе преподаванія всеобщей грамматики.

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

Состояніе грамматическаго преподаванія во второй четверти XIX стол.

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

---

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

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

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

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

были дополненіемъ подлежащаго, а *уѣхалъ въ Москву*—дополненіемъ сказуемаго. Точно такъ-же въ предложеніи „книги моего брата приносятъ мнѣ великую пользу въ моемъ усиненіи"—слова *моего брата* были дополненіемъ подлежащаго „книги", всѣ же остальныя—дополненіемъ сказуемаго „приносятъ".

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

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

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

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

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

Борьба изъ-за грамматическаго преподаванія.

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

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

Университетское преподаваніе языка.

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

Вліяніе Буслаева.

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

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

Взгляды Буслаева на теоретическую и практическую грамматику.

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

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

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

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

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

Преподаваніе церковно-славянскаго языка.

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

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

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

Труды Буслаева по языку.

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

Говоря о судьбахъ грамматическаго преподаванія, слѣдуетъ обратить вниманіе на измѣненіе его цѣлей, измѣненіе, создавшееся подъ вліяніемъ университетской науки вообще и подъ вліяніемъ Буслаева въ частности.

Новыя цѣли грамматическаго преподаванія

Грамматическимъ занятіямъ были поставлены новыя задачи: 1) *ознакомить учащихся съ основными законами жизни языка или, иными словами, выработать сознательное отношеніе къ явленіямъ родной рѣчи*, 2) *развить отвлеченное мышленіе учащихся*, 3) *изощрить способность устной и письменной рѣчи.*

На первыхъ порахъ никто не сомнѣвался ни въ возможности осуществленія этихъ цѣлей, ни въ пригодности для этого грамматики. Этимологическій, морфологическій и синтаксическій разборы, сопоставленіе фактовъ русскаго языка съ фактами церковно-славянскаго въ области звуковъ и формъ—казались прочной основой для выработки сознательнаго отношенія къ явленіямъ языка. Эмпирическій характеръ науки о языкѣ позволялъ предполагать, что учебный предметъ, вырабатывавшійся изъ этой науки, дастъ возможность строить занятія на принципѣ синтеза и анализа, индукціи и дедукціи. Факты языка будутъ предметомъ *самостоятельнаго* наблюденія учениковъ, они будутъ ихъ классифицировать, будутъ дѣлать *самостоятельные* выводы, разборы текста создадутъ умѣніе пользоваться своимъ знаніемъ; наконецъ, постоянно внимательное отношеніе къ языку естественно изощритъ устную и письменную рѣчь учащихся—вотъ тѣ надежды, которыя возлагались на грамматику.

Прошло около пятидесяти лѣтъ, и на нашихъ глазахъ противъ грамматики былъ поднятъ походъ. Сигналъ къ бою былъ данъ въ декабрѣ 1903 года на первомъ съѣздѣ преподавателей русскаго языка въ военно-учебныхъ заведеніяхъ [1]); затѣмъ вопросъ о грамматикѣ сдѣлался предметомъ исключительнаго вниманія на разныхъ учительскихъ съѣздахъ, курсахъ, педагогическихъ собраніяхъ и т. д. Изъ лагеря педагоговъ прежней школы раздались рѣзкіе протесты противъ новаго направленія, а въ защиту „старухи-грамма-

---

[1]) См. „Труды съѣзда преподавателей военно-учебныхъ заведеній 1903 г.". Здѣсь автору этой методики впервые пришлось выступить публично съ протестомъ противъ увлеченія грамматикой.

тики“ появились брошюры, въ которыхъ нервная раздражительность авторовъ невольно бросалась въ глаза [1]).

Результаты увлеченія грамматикой.

Нѣсколько десятилѣтій оказались вполнѣ достаточными для опредѣленія цѣнности грамматическаго преподаванія послѣдней эпохи. Результаты были налицо: окончившіе среднюю школу не только не отличались сознательнымъ отношеніемъ къ явленіямъ родного языка, но еще получали на урокахъ грамматики какое-то отвращеніе къ занятіямъ языкомъ. Уроки грамматики были утомительными, тоскливыми, безплодными. Церковно-славянскій языкъ, въ преподаваніи котораго учителя давнымъ-давно забыли мудрые Буслаевскіе завѣты, не приносилъ никакой пользы. Работы отвлеченнаго мышленія на урокахъ грамматики не замѣчалось— все сводилось къ усвоенію одного изъ многочисленныхъ учебниковъ, наводнившихъ книжный рынокъ послѣ появленія Буслаева. Изощренной устной и письменной рѣчью учащіеся тоже не блистали. Все это должны были признать даже многіе защитники стараго грамматическаго преподаванія.

Причинъ такого печальнаго положенія можно было искать или *въ методахъ преподаванія* грамматики, или *въ ея содержаніи*, или, наконецъ, въ *неосуществимости поставленныхъ цѣлей*. Но методы были выработаны согласно съ требованіями педагогической психологіи, цѣли отличались несомнѣнной доступностью. Оставалось обратиться къ самому содержанію грамматики. Очевидно, въ немъ заключались такіе элементы, которые, несмотря на доброкачественность пріемовъ обученія, мѣшали осуществленію намѣченныхъ цѣлей.

Педагогическая оцѣнка содержанія грамматики не представляла большихъ трудностей, потому что научная критика въ лицѣ Потебни блестяще доказала полную несостоятельность логико-грамматической точки зрѣнія. Что же касается практики, то она на каждомъ шагу давала понять, что логико-грамматическое преподаваніе покоится на ложной основѣ. Приведемъ нѣсколько примѣровъ. Ученикамъ выясняются понятія предмета, качества, дѣйствія, состоянія, затѣмъ указывается, что имя существительное есть назва-

[1]) См., напр., брошюру г. *Петрова*: „Въ защиту старухи-грамматики“.

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

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

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

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

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

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

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

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

Можно-ли отказаться совсѣмъ отъ грамматики?

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

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

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

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

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

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

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

Педагогическое значеніе элементарно-практической грамматики

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

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

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

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

Защищая элементарно-практическій характеръ грамматики въ низшей школѣ и въ младшихъ классахъ средней, мы, однако, не считаемъ возможнымъ ограничить этимъ общее образованіе питомцевъ средней школы въ области языка. Для полноты такого образованія необходимъ *историческій очеркъ* жизни языка, который можно пріурочить къ послѣднимъ классамъ. Этотъ очеркъ ознакомитъ учениковъ съ прошлымъ русскаго языка и дѣйствительно выработаетъ въ нихъ то сознательное отношеніе къ современной литературной и народной рѣчи, о которомъ тщетно мечтали представители прежней школы [1]).

Составъ грамматики.

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

Общее построеніе грамматическихъ занятій.

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

Въ прежнее время грамматику проходили систематически, начиная звукомъ, продолжая словомъ и кончая предложеніемъ. Кое-гдѣ и теперь еще держится въ преподаваніи эта система расположенія матеріала. Защитники ея ссылаются, между прочимъ, на общепризнанное правило переходить при обученіи отъ простого къ сложному. Но дѣло въ томъ, что простота въ нашихъ глазахъ и простота въ пониманіи

---

[1]) Прекраснымъ пособіемъ въ этомъ отношеніи является только что вышедшая книга проф. *Н. М. Каринскаго*: „Историческая хрестоматія по древнецерковно-славянскому и русскому языкамъ. Для старшихъ классовъ среднихъ учебныхъ заведеній. Съ приложеніемъ автотипическихъ снимковъ съ древнихъ рукописей". СПБ. 1914. Методическія указанія составителя въ значительной мѣрѣ облегчаютъ работу учителя въ этомъ, еще новомъ дѣлѣ.

дѣтей совпадаютъ далеко не всегда. Такъ, съ нашей точки зрѣнія наиболѣе простымъ элементомъ человѣческой рѣчи является звукъ, за нимъ по степени сложности слѣдуетъ отдѣльное слово и, наконецъ, предложеніе. Для ребенка, мышленіе котораго по самой природѣ чуждо отвлеченностей, наиболѣе понятнымъ фактомъ будетъ *рѣчь*, а звукъ окажется самымъ труднымъ.

Поэтому и нужно разсматривать всѣ грамматическія явленія въ рѣчи, а не отдѣльно, при чемъ матеріалъ слѣдуетъ располагать такими концентрами, въ каждый изъ которыхъ входили бы и синтаксическія и этимологическія понятія.

Замѣчанія объ отдѣльныхъ грамматическихъ вопросахъ.

Какъ этимологія, такъ и синтаксисъ заключаютъ въ себѣ цѣлый рядъ трудностей, изъ которыхъ наиболѣе существенной является разборъ по членамъ предложенія и по предложеніямъ. Въ этой области особенно много разнорѣчій между грамматиками, и потому необходимо какое-нибудь соглашеніе. Оно могло бы быть достигнуто, если бы преподаватели признали, что обычный разборъ объяснительныхъ словъ и предложеній по существу своему не столько грамматическій, сколько логическій. Онъ и возникъ, какъ мы видѣли, на почвѣ философской грамматики, проникнутой логико-грамматической точкой зрѣнія. Этотъ разборъ имѣетъ несомнѣнное значеніе, такъ какъ пріучаетъ быстро устанавливать отношенія между словами и между предложеніями, что важно и для правописанія, и для постановки знаковъ препинанія. Но, смотря на этотъ разборъ какъ на логическій, надо уже опредѣлять виды объяснительныхъ словъ, какъ и виды придаточныхъ предложеній, исключительно при помощи вопросовъ. Вѣдь, только эти вопросы и имѣютъ значеніе, а термины—опредѣленіе, дополненіе, различные виды обстоятельствъ—приняты условно и, хотя употребленіе ихъ въ школѣ представляетъ большія удобства, но суть все-таки не въ нихъ, а въ самомъ вопросѣ, который устанавливаетъ связь между словами или предложеніями. Если, слѣдовательно, какія-нибудь слова или предложенія предполагаютъ съ одинаковымъ логическимъ правомъ вопросы двухъ принятыхъ въ грамматикѣ синтаксическихъ категорій, то они и могутъ быть относимы къ той и другой категоріи. Такъ, напр., при разборѣ выраженія „страхъ смерти“ можно поставить вопросы: *какой* страхъ? и страхъ *чего*? При разборѣ

предложенія „онъ спитъ на диванѣ“ также возможны два вопроса: *гдѣ* спитъ? и *на чемъ* спитъ? и т. п.

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

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

Программа грамматики.

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

Первый годъ.

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

Пунктуація. Главнѣйшіе случаи употребленія точки, восклицательнаго и вопросительнаго знаковъ, наблюденіе при чтеніи двоеточія и ковычекъ передъ чужой рѣчью.

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

---

1) Мои наблюденія въ теченіе нѣсколькихъ лѣтъ показали, что оканчивающіе среднія учебныя заведенія не умѣютъ правильно склонять числительныя. При преподаваніи ариѳметики не мѣшало бы на это обращать вниманіе.

Второй годъ.

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

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

Этимологія. Знакомство съ названіями падежей [1]) и правописаніемъ ихъ окончаній. Имена существительныя, склоняемыя только во множ. числѣ. Правописаніе существительныхъ съ суффиксами *ен, ер, еньк, тель, ице, ецо, ечк, ичк,* отглагольныхъ существительныхъ на *еніе, ѣніе.* Окончанія падежей именъ прилагательныхъ и степеней сравненія (исключительно въ связи съ правописаніемъ). Правописаніе прилагательныхъ съ суффиксами *еньк, оньк, ов, ев, ян, ан, н.* Ознакомленіе съ понятіями: корень, приставка, суффиксъ, окончаніе, основа (*на простѣйшихъ примѣрахъ и исключительно для практическихъ цѣлей*) [2]). Правописаніе мѣстоименій (*безъ дѣленія на группы*). Склоненіе и правописаніе именъ числительныхъ. 1-ое и 2-ое спряженія. Понятіе о предлогѣ, союзѣ, нарѣчіи и междометіи (безъ группировокъ этихъ частей рѣчи). Правописаніе нарѣчій на *е, ѣ, а, о.* Простѣйшіе случаи чередованія звуковъ въ русскомъ языкѣ.

Третій годъ.

Синтаксисъ. Приложеніе. Предложенія сложныя (сочиненныя и подчиненныя). Условныя и уступительныя предложенія. Замѣна придаточныхъ предложеній причастіемъ, дѣепричастіемъ, неопредѣленной формой глагола, именами (*только практически* для обогащенія фразеологіи учащихся). Слова и предложенія вводныя. Безличныя предложенія. Прямая и косвенная рѣчь, вносныя предложенія.

Этимологія. Совершенный и несовершенный виды. Причастіе и дѣепричастіе. Употребленіе частицъ *не, нѣ, ни.* Правописаніе неизмѣняемыхъ частей рѣчи. Правописаніе

---

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

[2]) Эту работу дѣти очень любятъ. Она въ высшей степени полезна для правописанія и потому чѣмъ раньше ее начать, тѣмъ лучше.

наиболѣе затруднительныхъ суффиксовъ существительныхъ, прилагательныхъ, глаголовъ.

Пунктуація. Сводъ правилъ употребленія всѣхъ знаковъ препинанія.

Что касается народной школы, то въ ней въ первые два года обученія нужно, по возможности, избѣгать всякаго грамматическаго матеріала. Если къ третьему году ученики овладѣютъ главнѣйшими орѳографемами, напр., правописаніемъ гласныхъ послѣ шипящихъ, такъ называемыми сомнительными согласными и гласными, окончаніями *аго, яго* и *ого*, окончаніемъ ъ и ь и т. п., то и это надо считать уже крупнымъ успѣхомъ. Въ третій годъ можно дать кое-что изъ того матеріала, который относится къ первому и второму году средней школы, *но съ значительными сокращеніями*, остальное же надо отнести на 4 и 5 года обученія. При этомъ для народной школы особенно важно соблюсти *практическое* направленіе и тѣмъ сохранить время для другихъ, болѣе благотворныхъ занятій. Къ сожалѣнію, въ большинствѣ методикъ для начальной школы замѣчается поразительное увлеченіе грамматикой. Немудрено поэтому, что на нее уходитъ болѣе половины учебнаго времени [1]).

Схема грамматическаго урока.

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

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

---

[1]) На экзаменахъ въ народной школѣ мнѣ случалось слышать такіе вопросы: «Разскажи мнѣ все, что знаешь объ имени сущ., нарѣчіи» и т. п.

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

Второй моментъ. —Выводъ изъ наблюденій.

Третій моментъ.—Подборъ учениками соотвѣтственныхъ примѣровъ.

Четвертый моментъ.—Разборъ текста.

Пятый моментъ. — Соотвѣтственная письменная работа.

Подготовительная бесѣда и наблюденіе.

Каждый изъ этихъ моментовъ имѣетъ большое значеніе въ общемъ ходѣ работы. Подготовительная бесѣда нужна, главнымъ образомъ, *для подготовки вниманія* въ извѣстномъ направленіи. Она черпаетъ свое содержаніе преимущественно изъ того пройденнаго матеріала, который связанъ такъ или иначе съ данной темой. Но, во всякомъ случаѣ, эта бесѣда занимаетъ служебное положеніе и не должна поэтому быть особенно продолжительной; если учитель увидитъ, что вниманіе подготовлено, если онъ убѣдился, что прежде пріобрѣтенныя знанія, необходимыя для разработки новой задачи, достаточно прочны и отчетливы, то онъ быстро кончаетъ подготовительную бесѣду и переходитъ къ намѣченной цѣли. Неумѣренная задержка на подготовительной бесѣдѣ можетъ ослабить всю дальнѣйшую работу.

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

При новомъ матеріалѣ, вопросы надо ставить болѣе или менѣе широко и только въ случаѣ затрудненій *постепенно* суживать ихъ, чтобы ученики живо чувствовали самый процессъ аналитической умственной работы. А такъ какъ всякій вопросъ въ классѣ имѣетъ цѣнность постольку, поскольку возбуждаетъ мысль, то *подсказывающіе* вопросы или

вопросы, на которые только и можно отвѣтить *да* или *нѣтъ*, должны быть устраняемы. Подсказывающіе вопросы, къ которымъ такъ часто прибѣгаютъ неопытные или плохо готовящіеся къ урокамъ учителя, создаютъ только *видимость* самостоятельной работы, нисколько не возбуждаютъ мысли ученика и не развиваютъ его самостоятельности, а, наоборотъ, вызываютъ разсѣянность въ классѣ, умственную вялость и скуку. Одинъ изъ нѣмецкихъ педагоговъ правильно замѣчаетъ, что „дѣти ходятъ въ школу затѣмъ, чтобы учиться схватывать вещи *своимъ* умомъ, а не затѣмъ, чтобы *другіе* биткомъ набивали имъ умъ безъ ихъ личной работы".

Слѣдовательно, моментъ наблюденія новаго грамматическаго матеріала для учителя самый трудный. Къ сожалѣнію, очень часто приходится слышать, что готовиться къ занятіямъ съ учениками младшаго возраста не зачѣмъ, что тамъ все ясно и просто. Это величайшее и пагубнѣйшее заблужденіе. Подготовка къ урокамъ для младшаго возраста особенно трудна, здѣсь приходится обдумывать всякую мелочь, здѣсь каждое неясное слово или неумѣло поставленный вопросъ можетъ погубить весь ходъ урока. Кромѣ того, тутъ создаются у дѣтей тѣ навыки, которые могутъ быть вѣрными и полезными спутниками не только на всѣ ихъ школьные годы, но и на всю жизнь. Самодѣятельная работа, на какомъ бы скромномъ матеріалѣ она ни производилась, всегда найдетъ свое приложеніе.

Выводъ изъ наблюденій.

Выводъ изъ наблюденій, проведенныхъ подъ руководствомъ учителя, ученики должны дѣлать тоже сами. Не слѣдуетъ, однако, при этомъ упорно добиваться большой точности, такъ какъ всякаго рода опредѣленія очень трудны не только для дѣтей, но и для взрослыхъ: у насъ, напр., на языкѣ постоянно обращаются понятія *самоотверженный*, *храбрый*, *несправедливый*, *красота*, *благо*, *негодованіе* и т. д., но точное опредѣленіе всѣхъ этихъ понятій было бы для насъ крайне затруднительно. Тѣмъ тяжелѣе точныя формулы для учениковъ младшаго возраста. Вотъ почему въ классѣ нерѣдко замѣчается одно, на поверхностный взглядъ, странное явленіе: ученики живо наблюдаютъ тотъ или другой фактъ, дѣлаютъ посильный выводъ, изъ котораго ясно, что смыслъ даннаго факта для нихъ понятенъ, но какъ только учитель заставляетъ повторять этотъ же выводъ въ отдѣ-

ланномъ, со стороны стилистической и логической, видѣ, то чѣмъ больше ученики повторяютъ его, тѣмъ хуже имъ удается возстановить слова учителя. Учитель часто готовъ приписать это или невниманію учениковъ, или ихъ непониманію, но все объясняется проще: *ученики повторяютъ слова, забывая объ ихъ содержаніи*; чѣмъ больше эти слова повторяются, тѣмъ скорѣе они утрачиваютъ свой смыслъ, и ученикъ силится запомнить ихъ исключительно въ желательномъ для учителя порядкѣ.

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

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

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

Подборъ примѣровъ.

Разборъ текста, какъ съ грамматической, такъ и съ орѳографической точки зрѣнія, и письменныя работы служатъ, главнымъ образомъ, для созданія въ ученикахъ умѣнья пользоваться пріобрѣтенными знаніями на практикѣ. Очень часто можно замѣтить, что учащійся *знаетъ* какое-нибудь математическое или орѳографическое правило, но *приложить*

Разборъ текста и письменная работа.

его къ рѣшенію задачи или къ написанію слова не можетъ; помнитъ рядъ отдѣльныхъ положеній и выводовъ, но сопоставить ихъ для примѣненія къ данному случаю не въ состояніи. *Знать и умѣть*, какъ извѣстно, не одно и то же. Вотъ почему учитель постоянно долженъ предлагать ученикамъ такую работу, на которой они пріучались бы примѣнять полученныя знанія къ дѣлу. Разборъ текста и соотвѣтственная изученному матеріалу письменная работа предназначаются именно для этой цѣли.

Учебникъ грамматики.

Что касается учебника грамматики, то онъ долженъ давать *систематически* расположенный матеріалъ, объединяющій то, что было изучено на отдѣльныхъ урокахъ въ разрозненномъ видѣ. Порядокъ матеріала въ учебникѣ грамматики, который по самому существу своему является въ рукахъ учениковъ справочникомъ, не можетъ опредѣляться порядкомъ прохожденія этого матеріала въ классѣ. Методическія соображенія, напримѣръ, заставляютъ располагать грамматическій матеріалъ концентрически, въ учебникѣ же наличность концентровъ очень затрудняетъ учениковъ при справкахъ. Это несоотвѣтствіе порядка прохожденія въ классѣ и порядка расположенія въ учебникѣ вполнѣ естественно, такъ какъ *учебникъ грамматики долженъ являться не станціей отправленія, а станціей назначенія*, т. е. учитель долженъ не исходить отъ учебника, а приводить учениковъ къ нему: тамъ они найдутъ результаты своей работы съ учителемъ.

По тѣмъ же соображеніямъ слѣдуетъ признать неправильнымъ введеніе въ теоретическій отдѣлъ учебника грамматики упражненій, подготовляющихъ тотъ или другой выводъ. За послѣднее время такіе учебники появились въ большомъ количествѣ, якобы съ цѣлью охраны учениковъ отъ догматизма. Однако, догматизмъ зависитъ не отъ учебника, а отъ учителя: какую ни дай учебную книгу учителю, не имѣющему методической подготовки, онъ всегда сумѣетъ оказаться догматичнымъ. Между тѣмъ, вплетеніе упражненій въ текстъ учебника, цѣль котораго, повторяю, закрѣпить въ памяти учениковъ необходимыя положенія и быть справочникомъ, заставитъ учениковъ при справкахъ терять много времени и силъ. Не говорю уже о томъ, что эти типы учебниковъ неизбѣжно тяготятъ того учителя, который цѣнитъ самостоятельность и свободу своей работы.

Примѣрные уроки грамматики.

Предлагаемые уроки грамматики построены на основѣ высказанныхъ выше взглядовъ. Эти уроки, само собой, имѣютъ значеніе только примѣровъ, образчиковъ. Каждый изъ уроковъ былъ прорабатываемъ въ теченіе нѣсколькихъ лѣтъ на практикѣ въ различныхъ по составу учениковъ учебныхъ заведеніяхъ и подвергался, прежде чѣмъ отлиться въ данную форму, неоднократнымъ измѣненіямъ. Для всякаго читателя должно быть ясно, что словарный матеріалъ предполагаемыхъ вопросовъ и отвѣтовъ только условный и что онъ долженъ видоизмѣняться въ зависимости отъ среды и развитія учениковъ: преподаватель не будетъ говорить на одну и ту же тему *вполнѣ* одинаковымъ языкомъ съ дѣтьми крестьянъ, съ неграмотнымъ рабочимъ или солдатомъ, съ дѣтьми высшихъ по умственной культурѣ классовъ общества. Но не эта сторона важна, важно самое *построеніе* элементарно-практическихъ уроковъ по грамматикѣ, основанныхъ на принципѣ самодѣятельности и чуждыхъ какого бы то ни было догматизма.

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

ТЕМА: Сомнительныя согласныя.

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

Учитель. Что называется звукомъ и что буквой? *Ученикъ.* Звукомъ называется все, что мы слышимъ, а буквой называются письменные знаки для тѣхъ звуковъ, которые произноситъ человѣкъ.—Скажите мнѣ нѣсколько словъ.— Столъ,

окно, потолокъ... Учитель выбираетъ тѣ, въ которыхъ буквъ больше, чѣмъ звуковъ, или въ которыхъ буквы не совпадаютъ съ звуками.—Сколько буквъ въ словѣ *столъ*?—Пять.—Назовите ихъ. А сколько звуковъ?—Четыре.—Произнесите ихъ отдѣльно. Назовите буквы въ словѣ *окно*. А какіе звуки слышатся въ этомъ словѣ?—*А, к, н, о*... [1]) Такъ. Вы понимаете разницу между звукомъ и буквой. Это намъ сегодня, какъ вы увидите, очень нужно знать. Возьмите тетради. Я буду писать на доскѣ, а вы списывайте въ тетради.—Учитель громко произноситъ каждую фразу, которую затѣмъ пишетъ, а ученики списываютъ.

Нынче въ огородѣ выросъ хорошій *лукъ*.
Лугъ, какъ бархатъ, зеленѣетъ.
Мы сѣли на *плотъ* и поѣхали удить.
Адамъ и Ева съѣли запретный *плодъ*.
Гребцы взялись за весла.
Гдѣ *любовь*, тамъ и *Богъ*.
Стоитъ избушка на курьихъ *ножкахъ*.

Прочтите первый примѣръ, второй. Какія слова въ этихъ примѣрахъ произносятся совершенно одинаково? Подчеркнемъ ихъ. Какъ это слово написано въ первомъ примѣрѣ? а во второмъ? Значитъ, какія буквы здѣсь произносятся одинаково? Прочтите слѣдующіе два примѣра. Найдите въ нихъ слова, которыя произносятся одинаково, а написаны различно. Подчеркните ихъ. Прочтите слѣдующій примѣръ. Какъ произносится буква *б* въ словѣ *гребцы*? Подчеркните это слово. Какой звукъ слышится послѣ *о* въ словѣ *любовь*? въ словѣ *Богъ*? А какія буквы написаны? Подчеркните эти слова и т. д. [2]).

Значитъ, на слухъ писать нельзя: иной разъ слышится *п*, а надо писать *б*, слышится *ш*, а надо писать *ж*, и т. д. Какъ же узнать, какую букву надо писать? Возьмемъ, напр.,

---

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

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

слово *гребцы*. Какъ узнать, что въ немъ нужно писать *б*? въ словѣ *любовь*—*в*? и т. д.

Обыкновенно дѣти догадываются сразу же, что нужно *измѣнить* слово. Но при подготовкѣ къ урокамъ учитель всегда долженъ предполагать худшее. Предположимъ поэтому, что ученики не догадаются. Въ такомъ случаѣ, учитель самъ предлагаетъ ученикамъ измѣнить слово, напр., вмѣсто множ. ч. *гребцы*,—сказать единственное, вмѣсто „мы сѣли на *плотъ*“—„мы поѣхали на *плоту*“ и т. п. Тогда выводъ окажется яснымъ.

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

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

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

ТЕМА: Правописаніе суффиксовъ -ѣніе и -еніе.

Вступительная бесѣда. Какія двѣ буквы въ русской азбукѣ произносятся совершенно одинаково?—*ѣ* и *е*.—Скажите (или прочтите въ данномъ текстѣ) мнѣ какое-нибудь слово съ *ѣ*, съ *е*. Вы знаете, какъ трудно справиться съ *ѣ*. Нужно быть всегда очень внимательнымъ, чтобы, наконецъ, научиться

---

[1]) Въ этой темѣ и учителя и большинство орѳографическихъ задачниковъ дѣлаютъ одну очень грубую ошибку. Предлагая, напр., слово *дубъ*, спрашиваютъ: какой звукъ здѣсь слышится *неясно*? На самомъ дѣлѣ, всѣ звуки здѣсь слышатся ясно—*дуп*. Надо, поэтому, обращать вниманіе на *несоотвѣтствіе* звука и буквы а не на *неясность* произношенія.

писать его тамъ, гдѣ нужно [1]). Сегодня мы постараемся узнать одно правило, по которому въ нѣкоторыхъ словахъ мы можемъ безошибочно писать то *ѣ*, то *е*, смотря по тому, что слѣдуетъ.

Учитель пишетъ на доскѣ, а ученики въ тетрадяхъ примѣрно такой текстъ [2]):

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

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

Безъ *терпѣнья* нѣтъ *спасенья*.

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

Куда какъ упоренъ въ трудѣ человѣкъ! Чего онъ не сможетъ? Лишь было бъ *терпѣнье*, да разумъ, да воля, да Божье *хотѣнье*.

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

Ученики называютъ слова на *ѣніе* и *еніе* и подчеркиваютъ ихъ. Учитель спрашиваетъ, какая особенность въ написаніи этихъ словъ („какъ написано *еніе* въ словѣ *приготовленіе?* а въ словѣ *терпѣніе? сбереженіе? хотѣніе?*“ и т. д.). „Слѣдовательно, въ однихъ словахъ *еніе* пишется черезъ *е*, въ другихъ—черезъ *ѣ*. Подумайте, какъ же узнать, гдѣ нужно писать *е* и гдѣ *ѣ*?“—Этотъ вопросъ труденъ, и потому отвѣты учениковъ часто бываютъ неправильны. Но это не бѣда; легкомысленно сдѣланный выводъ сейчасъ же встрѣчаетъ возраженіе или со стороны класса или со стороны учителя, и ученики пріучаются относиться осторожнѣе къ своимъ

---

[1]) Для оживленія можно разсказать, какъ строго относились къ *ятю* въ древнихъ русскихъ школахъ.

[2]) Конечно, этотъ текстъ можетъ быть заготовленъ и на предыдущемъ урокѣ.

отвѣтамъ; въ этой работѣ изреченіе „ошибками мы учимся“ находитъ свое примѣненіе.

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

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

Теперь уже выводъ не затруднитъ, и правило будетъ формулировано.

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

Остается только закрѣплять это правило на письменныхъ работахъ.

ТЕМА: Окончаніе И въ дат. и предл. падежахъ ед. ч.

Данная тема трудна потому, что связанныя съ нею орѳографемы даются ученикамъ только послѣ очень продолжительныхъ упражненій. Учителю не слѣдуетъ торопиться переходить отъ этихъ упражненій къ другимъ. Хотя продолжительная задержка на одномъ и томъ же матеріалѣ бываетъ для учениковъ нѣсколько скучна, но иногда подобная скука неизбѣжна, и особенно бояться ея нечего: ученикамъ нужно внушать, что не всякая работа *сама по себѣ* интересна, что часто для достиженія тѣхъ или другихъ цѣлей необходимо очень много продѣлать черновой работы, порой работы очень томительной. Конечно, это убѣжденіе должно воспитывать въ дѣтяхъ не проповѣдью, хотя бы и очень краснорѣчивой, а на самой работѣ. *Постоянная* погоня за интереснымъ и увлекательнымъ матеріаломъ ведетъ къ уменьшенію въ ученикахъ того качества, которое называется

дисциплиной труда. Старая школа давала дѣтямъ очень мало *радости труда*, и въ этомъ ея большой грѣхъ, но и новая школа можетъ пріуготовить для своихъ питомцевъ печальное будущее, если будетъ стремиться создать исключительно *веселый*, а не *серьезный* трудъ. Къ сожалѣнію, многіе учителя въ настоящее время ударились въ другую крайность и стремятся изъ школьной работы сдѣлать увеселительное времяпровожденіе.

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

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

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

Затѣмъ записываются примѣры: учитель пишетъ, какъ всегда, на доскѣ, ученики въ тетрадяхъ [2]).

---

[1]) При этомъ основы на ер могутъ быть отнесены къ первой группѣ, какъ сущ. ж. р. на ь.

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

Къ *осени* птицы улетаютъ въ теплыя страны.
Клонитъ къ *лѣни* полдень жгучій.
Помни Бога въ *радости* и *печали*.
При солнышкѣ тепло, при *матери* добро.
Азбука къ *мудрости* ступенька.
На *знамени* былъ изображенъ двуглавый орелъ.
Какъ тебя величаютъ по *имени*? и т. п.

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

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

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

Т Е М А: Степени сравненія.

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

Не всѣ прилагательныя, какъ извѣстно, имѣютъ особыя формы степеней сравненія; многія выражаютъ идею степеней сравненія только описательно (*болѣе, весьма, очень, наиболѣе* и т. д.). Но для школьной практики важны именно эти особыя формы, такъ какъ 1) образованіе ихъ дается дѣтямъ съ нѣкоторымъ трудомъ, и 2) съ ними связаны орѳографемы: —ѣе,—е,—ѣйшій. Вотъ почему на нихъ, главнымъ образомъ, и нужно сосредоточиться.

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

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

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

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

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

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

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

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

длинный, ая, ое
толстый, ая, ое
сильный, ая, ое

— А какъ вы сказали, когда сравнивали переднія и заднія ноги зайца?—Длиннѣе, сильнѣе, толще.—Сравните теперь по длинѣ, силѣ и толщинѣ предметы муж. рода, средняго. Какъ вы скажете?—Длиннѣе, сильнѣе, толще [1]).

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

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

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

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

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

Эту тему можно разработать и нѣсколькими другими способами. Напр., учитель приноситъ въ классъ какіе-нибудь предметы (бумагу различной бѣлизны, веревку различной длины и т. п.), которые ученики сравниваютъ въ отношеніи

---

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

того или другого качества. Затѣмъ словесный результатъ сравненія записывается на доскѣ, и далѣе работа идетъ, какъ указано выше. Или учитель пишетъ на доскѣ примѣры, подобные слѣдующимъ: *Волкъ силенъ. Собака сильна. Пухъ легокъ. Шерсть легка* и т. д. Ученики сравниваютъ по качеству предметы въ тѣхъ примѣрахъ, гдѣ встрѣчается одно и то же прилагательное, и т. д.

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

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

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

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

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

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

---

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

ТЕМА: Виды глаголовъ.

Виды, такъ сильно затрудняющіе иностранцевъ, являются однимъ изъ яркихъ свойствъ русскаго глагола, придающихъ ему необыкновенную гибкость, картинность и выразительность. Эта грамматическая тема нужна, главнымъ образомъ, для стиля: ни съ орѳографіей, ни съ пунктуаціей она нимало не связана.

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

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

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

„Солнце красное *взойдетъ*,
Птичка гласу Бога внемлетъ,
Встрепенется и поетъ."

Или:

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

Или:

Ребята *обступятъ, начнутся* разсказы. И т. д.

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

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

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

„И царица *хохотать*,
И плечами *пожимать*,
И *подмигивать* глазами,
И *пришелкивать* перстами...".

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

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

Предварительная бесѣда кончается заявленіемъ учителя, что сегодня ученикамъ предстоитъ ознакомиться еще съ одною особенностью русскаго глагола, которую иностранцы

усваиваютъ только съ величайшимъ трудомъ, такъ какъ у нихъ ничего подобнаго нѣтъ [1]).

Послѣ этого пишутся примѣры, хотя бы такіе:

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

Сонъ *одолѣлъ* меня, и я *заснулъ*.

Въ дыму огонь *блестѣлъ*.

Вдругъ между вершинами деревьевъ *блеснулъ* огонь.

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

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

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

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

---

[1]) Я усиленно рекомендую по возможности всегда указывать ученикамъ содержаніе урока. Психологи давно отмѣтили важность возбужденія въ ученикахъ *ожидающаго вниманія*. Любопытно, что въ „Духовномъ Регламентѣ" Петра Великаго уже совѣтуется, чтобы учителя „исперва сказывали ученикамъ своимъ вкратцѣ, но ясно, кая сила есть настоящаго ученія и чего зощемъ достигнуть чрезъ сіе или оное ученіе, *чтобы ученики видѣли берегъ къ которому плавутъ*".

Несовершенный видъ:	*Совершенный видъ:*
замѣнять	замѣнить
прошибать	прошибить
укладывать	уложить
укладываться	уложиться и улечься (смотря по значенію).
одолѣвать	одолѣть
доставать	достать
убаюкивать	убаюкать
прельщать	прельстить
вбѣгать	вбѣжать
утопать	утонуть
выѣзжать	выѣхать
вырастать	вырасти
выходить	выйти
высыпàть	высыпать
ложиться	лечь и т. д.

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

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

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

Для того, чтобы показать, что эта форма настоящаго времени употребляется не исключительно въ смыслѣ будущаго, стоитъ только привести примѣры, указанные выше (на стр. 125), и разобрать ихъ смыслъ. Ученики поймутъ, сколько картинности заключается въ подобныхъ выраженіяхъ, они войдутъ въ самую глубь языка, ощутятъ на себѣ вліяніе этихъ выраженій, увидятъ,—пользуюсь словами одного нѣмца,—„дивную ткань языка“.

ТЕМА: Понятіе о придаточномъ предложеніи.

Вопросъ о предложеніи является въ учебной грамматикѣ однимъ изъ труднѣйшихъ, такъ какъ и въ наукѣ о языкѣ ученіе о предложеніи считается наименѣе разработаннымъ. Это замѣчаніе касается какъ простого, такъ и сложнаго предложенія, какъ главнаго, такъ и придаточнаго. Вотъ почему при данной темѣ необходимо тщательно уяснить себѣ ея содержаніе и ея школьныя теоретическія границы.

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

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

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

Вступительная бесѣда для выясненія придаточнаго предложенія должна напомнить ученикамъ виды членовъ предложенія и вопросы, связанные съ ними. Это можно сдѣлать

на первомъ же изъ предназначенныхъ для урока примѣровъ. Примѣры можно взять такіе [1]):

Небольшой обозъ тянулся по *проселочной* дорогѣ.

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

Вода *плотину* прососала.

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

Завтра я тебя разбужу.

Уже стало темно, *когда мы встрѣтились.*

Огни *вездѣ* погашены.

Гдѣ чудеса, тамъ мало складу.

Отецъ и мать ѣздили въ соборъ *помолиться.*

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

Я поѣхалъ *шагомъ.*

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

Я не могъ быть у тебя *по болѣзни.*

Такъ какъ мужичокъ не любитъ тощій спать, то ужинать себѣ спросили гости наши [2]).

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

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

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

Такимъ образомъ разбираются остальныя предложенія,

---

[1]) Ихъ лучше продиктовать ученикамъ въ видѣ хотя бы объяснительной диктовки на предшествующемъ урокѣ.

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

но необходимо, конечно, видоизмѣнять редакцію вопросовъ, чтобы работа не была однотонной, напр., во второй парѣ примѣровъ не зачѣмъ уже разбирать всѣ члены предложенія, а достаточно спросить: на какой вопросъ отвѣчаетъ слово *плотину*? какой это членъ предложенія? на какой вопросъ отвѣчаетъ предложеніе „что мнѣ невесело въ Багровѣ“? Или далѣе: какой членъ предложенія *завтра*? Нѣтъ ли въ предложеніи „огни вездѣ погашены“ обстоятельства мѣста? и т. п.

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

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

Въ письменной работѣ, по самому характеру темы, необ-

---

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

ходимости нѣтъ. Что же касается знаковъ препинанія при придаточныхъ предложеніяхъ, то этотъ вопросъ лучше выдѣлить въ особый урокъ, трудности уже не представляющій.

ТЕМА: Замѣна придаточныхъ опредѣлительныхъ причастіями.

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

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

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

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

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

---

[1]) Этотъ примѣръ сочиненъ мною искусственно. Къ удивленію своему, я встрѣтилъ этотъ примѣръ, какъ и другіе, въ нѣкоторыхъ методикахъ, появившихся ранѣе моей. Очевидно, авторы пользовались моими литографированными лекціями. Мнѣ кажется, слѣдуетъ въ такихъ случаяхъ указывать источникъ, во избѣжаніе недоразумѣній.

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

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

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

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

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

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

Издали виднѣлась красивая рѣка, *которую* озарялъ розовый лучъ свѣта[1]).

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

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

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

---

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

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

Послѣ этого учитель беретъ какой-нибудь литературный отрывокъ, гдѣ встрѣчаются придаточныя опредѣлительныя предложенія; ученики находятъ ихъ, пробуютъ ихъ замѣнить причастіями и каждый разъ указываютъ, *почему* замѣна оказалась возможной или невозможной. При этомъ нужно требовать, чтобы ученики отчетливо произносили окончаніе причастій, такъ какъ согласованіе на первыхъ порахъ ихъ затрудняетъ.

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

ТЕМА: Грамматическій разборъ.

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

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

Грамматическій разборъ можетъ быть частный и общій, устный и письменный. Частный дѣлается тогда, когда разработана какая-нибудь отдѣльная тема. Напримѣръ, ученики на урокѣ выяснили, что наряду съ измѣняемыми частями рѣчи есть и неизмѣняемыя; въ такомъ случаѣ имъ можно предложить найти въ данномъ текстѣ всѣ неизмѣняемыя части рѣчи или переписать данный текстъ и подчеркнуть всѣ неизмѣняемыя части рѣчи. Другой примѣръ: учениками научившись различать предлогъ, союзъ и нарѣчіе; имъ предлагается не только найти въ данномъ текстѣ неизмѣняемыя части рѣчи, но и опредѣлить, къ какому разряду (предлогу,

союзу или нарѣчію) онѣ относятся и почему. Ту же работу можно предложить въ письменномъ видѣ: переписать данный текстъ и подчеркнуть предлоги одной чертой, союзы—двумя а нарѣчія—волнистой линіей. И т. п.

Общій разборъ дѣлается для повторенія всего пройденнаго.

Привожу образчики такого повторительнаго разбора, имѣющіе въ виду весь элементарно-практическій матеріалъ по грамматикѣ. На этихъ образчикахъ можно яснѣе увидѣть объемъ и характеръ приведенной выше программы.

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

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

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

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

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

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

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

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

Перейдемъ теперь къ примѣрамъ.

---

[1]) Конечно, только при названіи предмета.

Этимологическій разборъ.

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

На какія двѣ группы мы раздѣлили всѣ части рѣчи?

— На измѣняемыя, т. е., склоняемыя и спрягаемыя, и неизмѣняемыя, т. е., несклоняемыя и неспрягаемыя [1]).—Назовите всѣ измѣняемыя! неизмѣняемыя! Прочтите текстъ. Отмѣтьте въ немъ всѣ неизмѣняемыя части рѣчи и назовите ихъ. Найдите глаголы и опредѣлите ихъ виды. Какіе изъ нихъ имѣютъ два вида и какіе одинъ (два вида: *открываться—открыться, доходить—дойти, надвинуться—надвигаться; стоять, таять, лить*—только несовершенный видъ; *понести*—только совершенный) [2]). Какъ вы отличаете одинъ видъ отъ другого? Какъ образуется совершенный видъ?—приведите нѣсколько примѣровъ! Отмѣтьте всѣ существительныя, прилагательныя, мѣстоименія, числительныя!

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

---

[1]) Этотъ характеръ измѣненія долженъ быть непремѣнно отмѣченъ. Одинъ изъ моихъ практикантовъ, бывшій до того три года преподавателемъ средней школы, далъ урокъ на тему „неизмѣняемыя части рѣчи“ и былъ поставленъ втупикъ, когда ученикъ ему сказалъ: „Какъ же предлогъ не измѣняется, когда мы говоримъ „*подъ* тобой“, но „*подо* мной“, „*къ* тебѣ“, но „*ко* мнѣ“.

[2]) Если ученики скажутъ, положимъ, что отъ глагола *стоять* соверш. видъ—*простоять*, или отъ глаг. *лить*—*пролить*, то выяснить имъ, что это совершенный видъ совсѣмъ другого дѣйствія—*простаивать*, *проливать* и т. д.

[3]) Учитель долженъ быть готовъ къ объясненію наличности двухъ родовъ въ нѣкоторыхъ однокоренныхъ существительныхъ напр., *купецъ—купчиха*, *ученикъ—ученица* и т. п., а также существительныхъ, употребляющихся только во множ. ч.—и показать, что это нисколько не противорѣчитъ опредѣленію имени существительнаго и прилагательнаго.