

МЕТОДИКА НАЧАЛЬНАГО ОБУЧЕНИЯ ОТЪ ОСТЕВЕННОМУ ЯЗЫКУ.

для учителей синхронизированных гимназий и институтовъ, подготоче-
нала съѣзжъ при женскѣй гимназіи членъ и дру-
гихъ учрежденій и училищъ.

К. Гельвандаго.

11-е Издание.

С.-ПЕТЕРБУРГ.
Изданіе д. д.

МЕТОДИКА НАЧАЛЬНАГО ОБУЧЕНИЯ

ОТЕЧЕСТВЕННОМУ ЯЗЫКУ.

для учительскихъ семинарій и институтовъ, педагогическихъ
классовъ при женскихъ гимназияхъ и для начальныхъ учи-
телей и учительницъ



К. Ельницкаго.

11-Е ИЗДАНІЕ.



С.-ПЕТЕРБУРГЪ.

Изданіе Д. Д. Полубояринова.

1898.



Дозволено Цензурою. С.-Петербургъ. 10 Января 1898 г.

Общія дидактическія требованія, касаючіся обученія отечественному языку.

1. Развитіе душевныхъ силъ учениковъ посредствомъ возбужденія дѣятельности этихъ силъ.—
 2. Возбужденіе самодѣятельности учениковъ.—3. Возбужденіе охоты къ занятію учебнымъ предметомъ.—4. Посильность обучения.—5. Послѣдовательность обучения.—6. Сознательность обучения.—7. Наглядность при обученіи; важность и примѣнимость ея при обученіи отечественному языку.—8. Переходъ при обученіи отъ извѣстнаго къ неизвѣстному.—9. Переходъ отъ близкаго къ отдаленному, отъ конкретнаго къ отвлеченному.—10. Основательность обучения.—11. Взаимодѣйствіе всѣхъ видовъ занятій по обученію отечественному языку.—12. Примѣнимость знаній къ выработкѣ навыковъ и умѣній.—13. Необходимость навыковъ при обученіи отечественному языку.—14. Важность умѣнія устно выражать свои знанія.
-

Обученіе отечественному языку, какъ учебному предмету, должно удовлетворять слѣдующимъ дидактическимъ требованіямъ:

1. Оно (обученіе) должно вестись такимъ образомъ, чтобы не только спосбствовало обогащенію учениковъ извѣстными знаніями и умѣніями, но и содѣствовало развитію ихъ душевныхъ силъ.

Развитіе душевныхъ силъ достигается путемъ дѣятельности этихъ силъ. При обученіи отечественному языку и необходимо вызывать къ дѣятельности душевныя силы учениковъ.

Направляя вниманіе учениковъ на предметъ изученія, учитель дисциплинируетъ ихъ вниманіе. Привлекая учениковъ составлять общіе выводы изъ данныхъ фактovъ языка и, обратно, примѣнять сдѣланные общіе выводы къ частнымъ фактамъ языка, онъ упражняетъ ихъ мышленіе. Знакомя ихъ съ логической постройкой изучаемыхъ литературныхъ произведеній и привлекая ихъ къ письменному или устному изложенію своихъ мыслей, онъ пріучаетъ ихъ къ логичности и послѣдовательности въ мышленіи. Предлагая имъ заучивать наизусть стихотворенія или отрывки изъ словесныхъ произведеній, онъ укрѣпляетъ ихъ память. Приводя ихъ къ представлению образовъ художественныхъ произведеній, онъ развиваетъ ихъ воображеніе. Возбуждая ихъ чувство этими произведеніями, онъ вліяетъ на воспитаніе его и преимущественно на воспитаніе эстетического и нравственного чувства. И т. д.

2. Важное условіе для душевнаго развитія учениковъ составляетъ возбужденіе ихъ *самодѣятельности*. При обученіи необходимо возбуждать ихъ самодѣятельность. Удовлетворяя требованію самодѣятельности, ученики принимаютъ, подъ руководствомъ и наведеніемъ учителя, активное участіе въ усвоеніи и умственной переработкѣ знаній. Проявленіе самодѣятельности учениковъ при усвоеніи и переработкѣ знаній важно не только въ томъ отношеніи, что способствуетъ ихъ душевному развитію, но также и въ томъ отношеніи, что ведеть къ ясности, отчетливости усваиваемыхъ знаній.

отечественному языку. Занятия, направленные къ достижению цѣлей. Связь занятий по обучению отечественному языку.

В начальномъ обученіи отечественному языку имѣются въ виду, кроме развитія учениковъ, слѣдующія цѣли: 1) развить и обогатить устную рѣчи; 2) научить ихъ грамотѣ; 3) пріучить ихъ къ бѣглому, сознательному и выразительному чтенію; 4) выработать въ нихъ умѣніе письменно излагать свои мысли, и 5) познакомить ихъ съ грамматическими законами отечественного языка.

Сообразно этимъ цѣлямъ, занятія по отечественному языку распадаются на направления—а) къ развитію и обогащению устной рѣчи учениковъ (обученіе "Логичное" или "Наглядное обученіе"); б) къ наученію ихъ грамотѣ (обученіе и письму); в) къ пріученію ихъ толково читать (обученіе бѣглому, устному и выразительному чтенію); г) къ пріученію ихъ логически и орѳографически-правильно письменно излагать свои мысли (письменная упражненія), къ ознакомленію ихъ съ грамматическими законами отечественного языка (учебникъ грамматики).

Всѣ эти занятія находятся въ связи и взаимодѣйствіи между собою и по-одно другому. Каждое изъ нихъ (занятій) ведеть къ достижению не своей прямой цѣли, но также къ достижению и другихъ цѣлей, преслѣдуемыхъ при обученіи отечественному языку. Такъ, напр., обученіе грамматикѣ не только къ ознакомленію учениковъ съ грамматическими законами отечественного языка, но также способствуетъ наученію ихъ орѳографически-правильно писать; обученіе чтенію ведеть не только къ пріученію учениковъ сознательно и выразительно читать, но также способствуетъ обогащению рѣчи ихъ и въ нихъ умѣнія письменно излагать свои мысли.

Несмотря на тѣсную связь и взаимодѣйствіе всѣхъ занятій по отечественному языку, мы, для удобства изложенія, скажемъ о каждомъ изъ нихъ отдельно. Прежде чѣмъ говорить въ отдельности о каждомъ изъ означенныхъ занятій по отечественному языку, изложимъ общія дидактическія требованія, относящіяся ко всѣмъ имъ.

Охота имеет значение для душевного развития учащихся и для ясности усвоения ими свѣдѣній имѣть также возбужденіе охоты ихъ къ учебнымъ предметомъ. Большое различие въ усвоеніи учениками знаній и во вліяніи этихъ знаній на душевное развитие ихъ, относятся ли они сочувственно къ предмету занятій, или относятся къ нему апатично, равнодушно. Интересъ, охота составляетъ сильный стимулъ въ обученіи. Учителю не слѣдуетъ пренебрегать этимъ стимуломъ. Охота, интересъ къ занятію возбуждается въ ученикахъ какъ самимъ содержаніемъ преподаваемаго предмета, такъ и, главнымъ образомъ, способомъ (формою) веденія обученія. Если содержаніе предмета представляеть подходящій материалъ для душевной дѣятельности ученика, то, въ силу естественной потребности къ душевной дѣятельности, онъ (ученикъ) можетъ съ охотою заниматься имъ. Точно также, если учитель ведетъ работу оживленно, то самимъ можетъ возбудить интересъ къ работѣ и въ ученикѣ.

Но возбуждая интересъ, охоту къ ученію, не слѣдуетъ забывать, что учение не игра, а серьезное занятіе, къ которому ученикъ и долженъ относиться серьезно, а не шутя.

4. Дѣятельность душевныхъ силъ учениковъ успѣшно можетъ проявиться только въ томъ случаѣ, если материалъ для этой дѣятельности посиленъ.

Материалъ для учениковъ посиленъ, если они при той степени умственнаго напряженія, какую могутъ проявить по своему развитію и при надлежащей помощи со стороны учителя, въ состояніи уразумѣть сообщаемый имъ материалъ и умственно работать надъ нимъ. Что посильнѣо для достаточно развитыхъ учениковъ, то можетъ быть непосильнымъ для менѣе развитыхъ учениковъ. Восходя на высшую степень своего душевного развитія и образованія, ученикъ становится способнымъ къ усвоенію и умственной переработкѣ того материала, усвоить и умственно переработать который не въ состояніи былъ на низшей ступени.

5. Изъ требованія посильности при обученіи вытекаетъ требование послѣдовательности. Подобно тому какъ развитіе душевныхъ силъ идетъ послѣдовательно безъ скачковъ, такъ точно послѣдовательно, безъ скачковъ должно вестись обученіе. При послѣдовательномъ веденіи обученія раньше усвоеннымъ свѣдѣнія приготавляютъ къ воспріятію послѣдующихъ свѣдѣній. Для удовлетворенія требованію послѣдовательности необходимо, конечно, расположить учебный материалъ такимъ образомъ, чтобы предшествующія свѣдѣнія подготовляли учениковъ къ усвоенію послѣдующихъ, чтобы первыя служили основаніемъ для вывода послѣднихъ и, во всякомъ случаѣ, чтобы сначала сообщались болѣе легкія свѣдѣнія, а затѣмъ уже и болѣе трудныя, которыхъ, впрочемъ, становятся посильными ученикамъ послѣ усвоенія ими раныше сообщенныхъ имъ свѣдѣній.

Только при посильности и послѣдовательности обученія ученики могутъ проявить въ надлежащей мѣрѣ самодѣятельность при усвоеніи и переработкѣ учебного материала, а самодѣятельность, какъ сказано, составляетъ важное условіе для душевного развитія учениковъ и основательного усвоенія ими учебнаго материала.

6. Обученіе отечественному языку должно удовлетворять требованію сознательности. По этому требованію обученіе слѣдуетъ вести такъ, чтобы ученикъ не принужденъ быть безсознательно, механически заучивать то, что ему непонятно, что не представляетъ для него никакого содержанія. Напротивъ, все, что приходится ему запоминать, должно быть имъ предварительно понято, должно

имѣть для него извѣстное значеніе. Предлагается ли ученику, напр., заучить наизусть стихотвореніе, необходимо прежде довести его до пониманія этого стихотворенія, такъ чтобы ему пришлось заучивать не слова и фразы, не имѣющія для него значенія, а понятные для него мысли и образы, облеченные въ извѣстную словесную форму. Предлагается ли ему запомнить какое-нибудь грамматическое правило, необходимо прежде довести его до пониманія этого правила, чтобы ему пришлось запомнить мысли, а не слова только.

Требованіе сознательности при обученіи нисколько не подрываеть необходимости заучиванія наизусть. Напротивъ, что слѣдуетъ ученику заучить наизусть, то и должно быть имъ заучено, — но заучено сознательно съ пониманіемъ заучиваемаго.

Къ сознательности ученія ведеть уже удовлетвореніе требованіямъ самодѣятельности учениковъ и посильности для нихъ сообщаемаго материала. Если ученики принимаютъ, подъ руководствомъ учителя, самодѣятельное участіе при усвоеніи знаній и если эти знанія имъ посильны, то они, конечно, усваиваютъ ихъ сознательно. Не менѣе того, къ сознательности ученія ведеть удовлетвореніе требованію *наглядности* при обученіи.

7. Требованіе *наглядности* при обученіи относится къ самымъ существеннымъ дидактическимъ требованіямъ. По этому требованію ученики должны ознакомливаться съ самыми предметами изученія, должны усваивать содержаніе его, а не заучивать только безсодержательный для нихъ слова, фразы. Требованіе *наглядности* при обученіи основывается на естественномъ ходѣ умственного образованія человѣка. Умственное образованіе человѣка состоить въ выработкѣ представлений, понятій. Представлениа же и понятія образуются изъ воспріятія впечатлѣній. Представлениа обѣ однихъ предметахъ составляются на основаніи воспріятія впечатлѣній посредствомъ внѣшнихъ чувствъ (зрѣнія, слуха и т. д.); представлениа же о другихъ предметахъ образуются посредствомъ внутренняго опыта или внутренняго созерцанія. Отсюда различаютъ наглядность — *внѣшнюю* и *внутреннюю*.

Первая примѣнима, преимущественно, при знакомствѣ съ внѣшними, насыщеными окружающими предметами. При знакомствѣ, напр., съ какимъ-нибудь растеніемъ или животнымъ мы рассматриваемъ его, изучаемъ посредствомъ внѣшнихъ чувствъ его качества и такимъ образомъ знакомимся съ нимъ, составляемъ о немъ представление. Вторая же (внутренняя) наглядность примѣнима, преимущественно, при ознакомленіи съ предметами и явленіями міра внутренняго, душевнаго. Посредствомъ этой наглядности постигается содержаніе, напр., такихъ предметовъ, какъ Психология, Логика, Грамматика и т. п.

Само собою разумѣется, что строгаго отдѣленія наглядности внѣшней отъ внутренней на практикѣ не бываетъ. При сообщеніи свѣдѣній, относящихся къ одному и тому же предмету, нерѣдко прибѣгаютъ какъ къ той, такъ и къ другой наглядности; внѣшняя наглядность часто служитъ помошью наглядности внутренней. Учитель, напр., прорабатываетъ съ учениками изъ грамматики о временахъ глаголовъ. Онъ знаетъ, что ученики только тогда уразумѣютъ сообщаемое имъ, когда подмѣтятъ, что духъ ихъ различаетъ совершающееся теперь отъ того, что было или будетъ еще, и выражаетъ это различіе особыми формами. Подмѣтить же это они могутъ, обратясь только къ собственному сознанію, къ *внутреннему* опыту. Однако онъ пишетъ на доскѣ примѣры и подчеркиваетъ различія въ окончаніяхъ; слѣдовательно, онъ прибѣгаеть въ этомъ

случай къ виѣшней наглядности, какъ средству, облегчающему внутреннее созерцаніе.

Не всѣ предметы, подлежащіе изученію, могутъ быть восприняты непосредственно. Нельзя, напр., путемъ непосредственного восприятія составить представление объ отдаленныхъ мѣстахъ; о давно минувшихъ событияхъ или о душевныхъ явленіяхъ у другихъ людей. Представлениа о такихъ предметахъ составляются непосредственно, путемъ дѣятельности воображенія, на основаніи представлений и признаковъ ихъ, воспринятыхъ непосредственно изъ окружающей дѣйствительности или изъ явленій собственной душевной жизни. Ученикъ, видѣвшій, напр., озеро и ~~огулло~~ ровное пространство, покрытое колышущейся травой, можетъ составить ~~себѣ~~ представление о морѣ. На основаніи знакомства съ своей рѣкой онъ можетъ ~~составить~~ представление объ отдаленныхъ рѣкахъ. Испытавши въ самомъ себѣ ~~представление~~ какого-нибудь чувства, онъ въ состояніи понять проявленіе такихъ ~~же~~ чувствъ и у другихъ. Когда ребенокъ непосредственно самъ въ себѣ замѣтилъ духовный принципъ, замѣтить проявленіе собственной души, онъ можетъ ~~изнавать~~ душу и въ другихъ людяхъ и мыслить духовнаго Бога.

Черты непосредственно воспринятыхъ представлений служатъ матеріаломъ для составленія представлений о предметахъ, не подлежащихъ непосредственному восприятію. Искусство учителя при сообщеніи ученикамъ представлений и понятій о предметахъ, не подлежащихъ непосредственному восприятію, состоить въ умѣніи такъ направить умственныя силы ихъ, чтобы они, на основаніи имѣющихся данныхъ, составляли нужные представленія. Средствомъ для этого могутъ служить: а) Употребленіе различного рода наглядныхъ пособій, какъ, напр., картинъ, моделей и т. п. б) Указаніе на извѣстные уже ученикамъ предметы и явленія, на основаніи которыхъ они могутъ составить представление о предметахъ, имъ еще неизвѣстныхъ. в) Составленіе искуснаго и характернаго описанія предмета, при чёмъ, берутся черты изъ предметовъ, извѣстныхъ ученикамъ. Соединяя эти черты, ученики составляютъ себѣ нужное представленіе. г) Приведеніе частныхъ примѣровъ служащихъ къ составленію требуемаго общаго правила или положенія. Такъ, изъ приведенного учителемъ грамматическаго примѣра ученики выводятъ общее грамматическое правило, изъ приведенного литературнаго произведенія они составляютъ понятіе о родѣ или видѣ литературныхъ произведеній. д) Противоположеніе можетъ тоже способствовать составленію требуемыхъ представлений или понятій. Такъ, напр., понятіе о достоинствахъ даннаго стихотворенія можетъ быть выяснено чрезъ противоположеніе его другому стихотворенію. е) Указаніе сходства служитъ также сильнымъ средствомъ для образованія требуемаго представленія или понятія. Черты знакомаго представленія, будучи приведены для указанія сходства ихъ съ чертами незнакомаго представленія, даютъ возможность составить требуемое представленіе.

Для указанія сходства иногда приводятся однородные предметы или явленія; иногда же приводятся разнородные по своей природѣ предметы или явленія, какъ, напр., отвлеченное понятіе или явленіе изъ міра внутреннаго и вещественный предметъ или физическое явленіе. Къ указанію сходства относится также употребленіе поэтическихъ сравненій и вообще метафорическихъ выраженій, употребляемыхъ въ художественной рѣчи для живого, образнаго представленія предметовъ. Сюда же относятся уподобленія и притчи, употребляемыя часто, какъ средство для образованія болѣе ясныхъ представлений или понятій.

Изъ представлений и понятій, образовавшихся путемъ виѣшней или внутренней, посредственной или непосредственной наглядности, человѣкъ образуетъ новыя высшія представлія и понятія; изъ этихъ послѣднихъ образуетъ слѣдующія высшія понятія и т. д. Такимъ образомъ вырабатывается міръ представлений и понятій, составляющей душевное богатство человѣка,—тѣмъ болѣе цѣнное, чѣмъ въ большей мѣрѣ въ основу его положено наглядныхъ воспріятій. „Чѣмъ въ развитіи индивидуумовъ больше наглядности, тѣмъ материалъ для ихъ мысли и сама мысль богаче. Тамъ, где не понимаютъ наглядности, или вовсе не подозрѣваютъ ея важности въ дѣлѣ воспитанія ума и дѣйствуютъ путемъ общимъ, отвлеченнымъ,—тамъ и плоды, данные трудомъ ученыя, обнаруживаютъ всю свою бѣдность, ограниченность, несостоятельность. Представлія у субъектовъ подобного ученія оказываются крайне неопределенными и запутанными, понятія о вещахъ сбивчивыя и неполныя, мысль сухая и неточная“.

Нужно замѣтить, что дѣтская природа сама требуетъ наглядности при усвоеніи свѣдѣній. Въ самомъ дѣлѣ, разматривайте съ дѣтьми предметъ или явленіе,—они охотно будутъ работать, скоро и ясно составлять представлія объ этомъ предметѣ и удачно разскажутъ вамъ о немъ; если же, не показавъ предмета, вы начнете рассказывать о немъ, то не замѣтите надлежащей охоты къ работе и не получите отъ дѣтей такого разсказа о предметѣ, который выражалъ бы ясное представліе о немъ. Заставьте дѣтей съ вашими словами выучить стихотвореніе, относящееся къ разсмотрѣнному ими предмету, и вы увидите, что они быстро усвоятъ его и надолго сохранять въ памяти. Заставьте же выучить то же стихотвореніе, не ознакомивъ ихъ предварительно съ предметомъ его,—и вы замѣтите, съ какимъ трудомъ они выучатъ это стихотвореніе. Есть стихотвореніе, представляющее полевыя работы, и дѣти очень скоро его усваиваютъ со словами учителя, когда онъ, пересказывая слова стихотворенія, вмѣстѣ съ тѣмъ напоминаетъ тѣ работы, про которыхъ говорится въ стихотвореніи. Попробуйте разсказать одно и то же стихотвореніе по картинѣ и безъ картины—и вы увидите разницу въ усвоеніи разсказанного. Даже отвлеченные истины живо воспринимаются дѣтьми, когда они связываются съ такими или иными собственными ихъ воспріятіями.

При обученіи отечественному языку, по характеру самого предмета, примѣняется преимущественно внутренняя и посредственная наглядность, хотя иногда имѣеть мѣсто также виѣшняя и непосредственная наглядность. При обученіи грамотѣ примѣняется требование наглядности, если ученикъ, при ознакомлѣніи со звуками, вслушивается, подъ руководствомъ учителя, въ звуковой составъ словъ, выдѣляетъ требуемый звукъ и произносить его, а затѣмъ всматривается въ письменное и печатное изображеніе его. При обученіи грамматикѣ удовлетворяется требование наглядности, если ученикъ, при наведеніи учителя, вникаетъ въ рѣчь, подмѣщаетъ въ ней нужные формы и законы и такимъ образомъ знакомится съ ними. Для облегченія ученикамъ вывода грамматического правила или закона, примѣры, взятые для вывода его, учитель пишетъ на доскѣ и подчеркиваетъ въ нихъ требуемыя грамматическія формы. Для той же цѣли иногда въ учебникахъ по отечественному языку печатаютъ курсивомъ или толстыми словами или буквами, съ правописаніемъ которыхъ необходимо познакомиться ученикамъ. При обученіи чтенію удовлетворяется требование наглядности, если ученикъ, съ одной стороны, имѣеть возможность слышать, для образца, выразительное чтеніе

учителя, а съ другой — доводится объясненіями и вопросами его до болѣе или менѣе яснаго пониманія содержанія читаемаго. Иногда учитель, для наглядности, предварительно знакомить дѣтей съ тѣмъ предметомъ, о которомъ придется читать: онъ или показываетъ имъ предметъ, или напоминаетъ имъ о немъ, если они его видѣли. Картинки при текстѣ въ книгѣ для чтенія служатъ тоже для наглядности.

5. Съ изложенными требованіями посильности и наглядности при обученіи находятся въ связи требование *переходить при обученіи отъ известного къ неизвестному*. На известномъ строятся новыя знанія, изъ него нерѣдко выводится и къ нему примыкаютъ, отчего и становятся болѣе ясными и прочно усваиваются. При ознакомленіи, напр., ученика съ новымъ звукомъ, послѣдній выдѣляется изъ такого слова, въ которомъ всѣ звуки уже знакомы, кроме того, съ которымъ нужно познакомить. Въ ряду знакомыхъ звуковъ ученикъ безъ затрудненія замѣчаетъ незнакомый звукъ и такимъ образомъ ознакамливается съ имъ. При обученіи славянскому чтенію подбираются для чтенія ученика сначала такой текстъ, который состоить только изъ буквъ, похожихъ на русскія; затѣмъ же предлагаются ему читать и такой текстъ, въ который послѣдовательно входятъ буквы, отличающіяся по начертанію отъ русскихъ. Встрѣчаясь при чтеніи съ незнакомыми буквами въ ряду съ знакомыми, онъ легко усваиваетъ первыя и такимъ образомъ научается читать по-славянски.

Всякій разъ при сообщеніи ученикамъ новыхъ свѣдѣній учитель обращается, изъ какихъ известныхъ уже имъ свѣдѣній можно вывести новое свѣдѣніе или на какихъ свѣдѣніяхъ можно его построить.

9. Съ тѣми же требованіями находится въ связи также требование *переходить при обученіи отъ близкаго для ученика къ отдаленному, отъ конкретнаго* (единичнаго предмета, примѣра) *къ отвлечененному*. Подъ близкимъ или отдаленнымъ для ученика не слѣдуетъ разумѣть близость или отдаленность по времени или мѣсту, а лишь доступность или недоступность разумѣнію его. Нерѣдко предметы и явленія, отдаленные отъ ученика по времени или мѣсту, ближе, доступнѣе его пониманію, чѣмъ предметы и явленія, близкіе къ нему по мѣсту или времени. Описаніе отдаленной пустыни Сахары ближе, доступнѣе пониманію ребенка, чѣмъ описание вблизи находящихся инфузорій. Такъ какъ конкретные предметы или явленія болѣе доступны ученику, чѣмъ отвлеченныя понятія, а потому очень часто и слѣдуетъ начинать съ первыхъ, затѣмъ уже переходить ко вторымъ.

10. Такъ какъ одни знанія основываются на другихъ, изъ нихъ часто вытекаютъ и къ нимъ примыкаютъ, то понятно, что знанія, служащія основаніемъ для другихъ, должны быть усваиваемы учениками по возможности *основательно*. Первые основы знаній должны быть заложены въ сознаніи и памяти учениковъ прочно. Если основаніе заложено прочно, то и дальнѣйшее обученіе пойдетъ легче и сознательнѣе. На первыхъ порахъ при обученіи нечего особенно гоняться за тѣмъ, чтобы въ короткій промежутокъ времени сообщить ученикамъ какъ можно больше свѣдѣній, какъ главныхъ, такъ и второстепенныхъ, но слѣдуетъ стремиться къ тому, чтобы ученики усвоили существенное, болѣе необходимое для дальнѣйшаго обученія, — и усвоили хорошо, основательно. *Но многое, но основательно* (много). Сильная послѣднѣсть при обученіи немногимъ

влечеть за собою поверхность познаний учениковъ, а поверхность познаний не можетъ быть желательна.

Для основательности, твердости обученія не слѣдуетъ пренебрегать повтореніемъ раньше сообщенного ученикамъ, напротивъ, слѣдуетъ чаще возобновлять въ памяти учениковъ раньше ими усвоенное.

11. Всѣ виды занятій по обученію отечественному языку, какъ, напр., письменныя упражненія, обученіе чтенію, грамматическая занятія, имѣя общія цѣли, должны вестись такимъ образомъ, чтобы они *помогали одно другому*. Было бы неосновательно, если бы учитель, обучая учениковъ, напр., грамматикъ, не обращалъ вниманія на примѣненіе ими грамматическихъ правилъ къ устной или письменной рѣчи, или, если бъ онъ, упражняя учениковъ въ письменномъ изложеніи своихъ мыслей, не обращалъ вниманія на примѣненіе ими въ своихъ письменныхъ работахъ извѣстныхъ имъ грамматическихъ правилъ. Всѣ виды занятій по обученію отечественному языку должны быть, такъ сказать, объединены общностью ихъ цѣлей. Но это не значитъ, что ихъ слѣдуетъ смѣшивать. Такое смѣшеніе занятій повело бы къ путаницѣ въ занятіяхъ и не дало бы хорошихъ результатовъ. Каждое изъ занятій по отечественному языку, кроме цѣлей, общихъ съ другими занятіями, имѣть и свои особыя цѣли, къ достижению которыхъ должно быть прежде всего направлено. Но при этомъ оно не должно упускать изъ виду и цѣлей, преслѣдуемыхъ другими занятіями по отечественному языку.

12. Необходимо, чтобы познанія, пріобрѣтаемыя учениками по отечественному языку, *примыкали ими на практикѣ*—къ выработкѣ необходимыхъ навыковъ и умѣній. Познакомился, напр., ученикъ съ новымъ звукомъ и новой буквой, пускай и упражняется въ чтеніи текста съ этими буквой и звукомъ, для выработки умѣнія читать. Познакомился онъ съ правиломъ орографіи, пускай и упражняется въ примѣненіи этого правила на письмѣ для выработки навыка къ правописанію.

Междуду практикой и теоріей должна быть самая тѣсная связь. Теоретическая знанія пріобрѣтаются крѣпость и ясность чрезъ примѣненіе ихъ на практикѣ, направленной къ выработкѣ умѣній и навыковъ. Навыки же и умѣнія легче и скорѣе вырабатываются, если они основываются на знанії.

13. Изученіе отечественнаго языка состоится не только въ пріобрѣтеніи знаній, но и въ выработкѣ *нужныхъ умѣній и навыковъ*, какъ, напр., навыка къ правильной устной рѣчи, навыка къ бѣглому чтенію, навыка къ орографически-правильному письму и т. п. Навыки же вырабатываются частымъ повтореніемъ тѣхъ дѣйствій, которыя должны обратиться въ навыкъ. Такимъ образомъ навыкъ, напр., къ бѣглому чтенію вырабатывается путемъ упражненія въ чтеніи, навыкъ къ правильному письму вырабатывается путемъ частаго упражненія въ правильномъ письмѣ.

При обученіи отечественному языку какъ можно чаще слѣдуетъ упражнять учениковъ въ тѣхъ дѣйствіяхъ, которыя должны обратиться въ навыкъ. Для развитія устной рѣчи пускай ученики по возможности чаще упражняются въ устномъ изложеніи своихъ мыслей, для развитія письменной рѣчи пускай они упражняются въ письменномъ изложеніи своихъ мыслей и т. д.

14. При обученіи всѣмъ вообще учебнымъ предметамъ, а тѣмъ болѣе при обученіи отечественному языку нужно стремиться, чтобы ученики *выражали* пріобрѣтая ими знанія ясно, точно и правильно. Не слѣдуетъ упускать изъ

шту, что развитіе устной рѣчи учениковъ составляетъ одну изъ существенныхъ ~~цѣлій~~ обученія вообще и обученія отечественному языку въ особенности. А разви-
тие ея возможно только при условіи, если будетъ обращено должное внимание
на правильность выраженія учениками своихъ мыслей и знаній. Знанія учениковъ
тогда только можно считать удовлетворительными, если они излагаютъ эти знанія
точно и толково. Отговорка ученика: „я знаю, но не могу выразить“ —
не должна имѣть места. Что ученикъ знаетъ, то онъ долженъ стараться хорошо
изразить.

Кромѣ удовлетворенія изложеннымъ требованіямъ, на успѣшность обученія
~~важнѣе~~ влияние *форма обучения и способъ веденія уроковъ*. Объ этихъ условіяхъ
успѣшности обучения и скажемъ.

Формы обученія.

I) *Излагающая* (акроаматическая) форма. 1. Примѣнимость ея.—2. Каково должно быть изложеніе?—3. Части и остановки въ разсказѣ.—4. Значеніе излагающей формы обученія. II. *Эвристическая* форма. 1. Примѣнимость ея.—2. Сущность этой формы.—3. Преимущества эвристической формы.—4. Требованія отъ учителя, ведущаго обученіе по этой формѣ.—5. Зависимость *сущности* обучения отъ содержанія учебного предмета и отъ возраста учениковъ.—6. Чередование излагающей и эвристической формы обученія.—7. Требованія, которымъ должны удовлетворять вопросы учителя.

При обученіи учитель или а) самъ излагаетъ ученикамъ содержаніе учебного предмета, а тѣ слушаютъ и такимъ образомъ усваиваютъ его, или б) онъ ставить вопросы, отвѣтъ на которые, ученики мало-по-малу доходятъ до нужного имъ знанія. Отсюда и различаются двѣ главныя формы обученія: I) *излагающая* (акроаматическая) и II) *вопросо-ответная, наводящая* (эвристическая). *)

*) Кромѣ этихъ двухъ формъ, нерѣдко отличаются еще третью форму обученія — *показательную* (декатическую). Форма эта состоитъ въ томъ, что учитель показываетъ ученикамъ предметъ или механическое дѣйствіе, съ которымъ необходимо учениковъ познакомить. Она примѣнима при обученіи, напр., выразительному чтенію, пѣнію, каллиграфіи, механическимъ производствамъ и т. п. При обученіи этимъ предметамъ главную роль играетъ показываніе. Учитель показываетъ, какъ слѣдуетъ выразительно читать ту или другую статью, то или другое стихотвореніе, показываетъ напрвъ пѣсни, показываетъ, какъ слѣдуетъ каллиграфически-правильно писать ту или другую букву и т. п. Ученики замѣчаютъ и стараются подражать. Сколько бы учитель ни рассказывалъ, какъ нужно, напр., выразительно читать стихотвореніе или писать каллиграфически-правильно букву, ученики его не поймутъ, пока онъ самъ не *покажетъ*, какъ нужно дѣлать то или другое.

Искусство учителя при этой формѣ состоять въ умѣніи такъ показать предметъ или механическое дѣйствіе, чтобы существенная сторона его обращала на себя вниманіе учениковъ. Ученику легче запомнить извѣстное дѣйствіе, легче подражать этому дѣйствію, когда онъ видѣлъ пріемъ совершенія его. А потому несравненно цѣлесообразнѣе, напр., съ разстановкой написать передъ глазами ученика ту или другую букву, показать ея составные части и процессъ написанія ее, чѣмъ только разскажать ея начертаніе или указать написаніе ее въ прописи.

Такъ какъ *показываніе* составляетъ вообще необходимую принадлежность начального обучения (этого требуетъ необходимость учить наглядно) и такъ какъ оно (показываніе) неминуемо сопровождается или разсказомъ, поясненіемъ со стороны учителя, или вопросами его (трудно представить себѣ такое обученіе, которое состояло бы только въ показываніи), а потому понятно, что показываніе, строго говоря, не можетъ составить особой формы обучения. Оно составляетъ ~~такъ~~ сказать, практическое примѣненіе требованія наглядности въ излагающей или эвристической формѣ обученія.

1. *Излагающая* (акроаматическая) форма обучения применяется при сообщении ученикамъ такихъ свѣдѣній, которые не могутъ быть ими самими выведены путемъ мышленія, какъ, напр., при сообщеніи имъ библейскихъ или историческихъ фактovъ, при сообщеніи имъ описанія какой-нибудь страны или какого-нибудь предмета и т. п.

2. Прибѣгая къ разсказу, какъ формѣ обучения, учителю не слѣдуетъ упускать изъ виду, что рѣчь его должна быть приурочена къ пониманію учениковъ и должна служить для нихъ образцомъ хорошаго устнаго изложения.

Рѣчь учителя должна отличаться правильностью, точностью и ясностью. Неправильная рѣчь служитъ худымъ примѣромъ для учениковъ; рѣчь неточная можетъ ввести ихъ въ заблужденіе; неясная рѣчь не достигнетъ цѣли, такъ какъ ученики не понимаютъ или не вполнѣ понимаютъ излагаемое имъ. Для ясности рѣчи слѣдуетъ избѣгать словъ и выражений непонятныхъ ученикамъ. Постройка рѣчи должна отличаться простотой. Очень длинные періоды не годятся для изложения мало развитымъ ученикамъ. Не годится для нихъ также кудреватость рѣчи. Чѣмъ проще рѣчь учителя, тѣмъ лучше. Изложение учителя не должно отличаться многословіемъ. Нанизываніе лишнихъ фразъ часто только мѣшаетъ ученикамъ схватить сущность предмета. Нерѣдко коротенький разсказъ или одинъ-два примѣра, изложенные удачно учителемъ, лучше выясняютъ ученику сущность предмета, чѣмъ многословное изложение о немъ. Вообще учителю необходимо звать и соблюдать мѣру въ изложениіи.

При отсутствіи многословія, изложение учителя должно отличаться оживленностью. Вялая, сухая рѣчь учителя не оживить, а скорѣе усыпить учениковъ. Живое отношеніе самого учителя къ излагаемому отразится живостью, образностью его изложения. Для живости изложения полезно прибѣгать къ примѣрамъ, сравненіямъ и вообще ко всему тому, что помогаетъ ученикамъ составлять соотвѣтственные представленія и понятія.

Произношеніе учителя при изложении должно быть внятно, достаточно раздѣльно, съ надлежащей интонацией, безъ выкрикиванія, впрочемъ, отдельныхъ словъ. Вообще оно должно быть, по возможности, таково, чтобы ни одна мысль, ни одно слово разсказа не остались безъ дѣйствія на сознаніе учениковъ.

3. При передачѣ ученикамъ довольно длинного разсказа полезно бываетъ раздѣлять его на части и послѣ изложения каждой части заставлять учениковъ повторить разсказанное, или предлагать имъ вопросы, направленные къ воспроизведенію разсказанного. Иногда полезно бываетъ прервать разсказъ для того, чтобы напомнить ученикамъ тѣ факты, которые необходимы для пониманія ими дальнѣйшаго изложения.

Остановки при изложении слѣдуетъ дѣлать умѣстно, чтобы неумѣстными остановками не разсыпывать вниманіе учениковъ. Лучше всего, если остановки дѣлаются по окончаніи частей разсказа, такъ чтобы слѣдующая послѣ остановки часть заключала въ себѣ или новую сторону предмета, или новые мысли о немъ.

4. Ведя удачно изложеніе, учитель можетъ вполнѣ овладѣть вниманіемъ учениковъ. Дѣти любятъ слушать разсказы, если они имъ доступны. Они иногда непрітворно сожалѣютъ, если что-нибудь помѣшаетъ имъ слушать заинтересованное имъ изложение. Выслушавъ внимательно интересный разсказъ, дѣти охотно ловятъ его.

Формой рассказа учитель можетъ пользоваться не только для сообщенія ученикамъ свѣдѣній, но также и для воздействиія на ихъ чувство,—и для послѣдней излагающая форма даже удобнѣе, чѣмъ вопросо-ответная. Излагая, напр., болѣйские и вообще нравственно-поучительные рассказы, учитель можетъ вліять на религіозное и нравственное чувство дѣтей. Излагая историческіе или бытовые рассказы, онъ можетъ вліять на патріотическое ихъ чувство.

При ~~излагая~~ надлежащемъ значеніе излагающей формѣ обученія, не нужно упомянуть изъ виду, что при этой формѣ менѣе возбуждается умственная дѣятельность учениковъ и слѣдовательно менѣе развиваются ихъ силы, чѣмъ при эвристической форме. А потому, прибѣгая, гдѣ слѣдуетъ, къ излагающей формѣ обученія, не ~~спѣшить~~ упускать изъ виду эвристической формы обученія.

II. Эвристическая форма обученія примѣнна преимущественно при обученіи предметамъ, содержаніе которыхъ можетъ быть постигаемо или выведеніе при руководствѣ учителя, самими учениками. Такъ, напр., при обученіи грамматикѣ ученики, при наведеніи учителя, обращаютъ вниманіе на ту или другую грамматическую особенность въ предложенномъ имъ примѣрѣ и такимъ образомъ ознакамливаются съ этою особенностью. При разучиваніи стихотворенія ученики, при наведеніи учителя, обращаютъ вниманіе на ту или другую сторону (стихотворенія) и такимъ образомъ выводятъ тѣ или другія мысли, тѣ или другія заключенія.

2. Сущность эвристической формы обученія заключается главнымъ образомъ въ томъ, что ученики не остаются пассивными слушателями сообщаемыхъ имъ знаній, а напротивъ, активной дѣятельностью своего духа вырабатываютъ знанія. Вопросы учителя при этой формѣ являются лишь вѣнчайшей стороной этой формы и направлены къ возбужденію мышленія учениковъ, необходимаго для вывода нужныхъ знаній. Эвристическая форма не измѣнитъ своего характера даже въ томъ случаѣ, если учитель предложитъ не болѣе одного или двухъ вопросовъ, но та-~~къ~~, думая надъ которыми или рѣшая которые, ученики приходятъ къ нужному знанію. *)

3. Эвристическая форма представляетъ слѣдующія достоинства: возбуждая душевныя силы учениковъ къ активной дѣятельности, эвристическая форма способствуетъ развитію этихъ силъ. Знанія, приобрѣтаемыя учениками при активной дѣятельности ихъ душевныхъ силъ, при ихъ самодѣятельности, яснѣе, отчетливѣе и воспринимаются, чѣмъ въ томъ случаѣ, если они (знанія) восприняты путемъ пассивного слушанія. При эвристической формѣ учитель всегда имѣеть возможность видѣть, насколько ученики понимаютъ проработываемое въ классѣ, на-

* Изъ сказанной сущности эвристической формы обученія ясно видно, что не всякое обученіе, въ которомъ примѣняются вопросы, подходитъ подъ эту форму. Къ ней, напр., не подходитъ обученіе, при которомъ рядомъ съ вопросами сообщаются ученикамъ и отвѣты. Существуетъ учебники по грамматикѣ, ариѳметикѣ, закону Божию и другимъ предметамъ, состоящіе изъ вопросовъ и отвѣтовъ. Ученикъ читаетъ по книгѣ вопросъ и тутъ же заучиваетъ на него отвѣтъ. Веденіе обученія по этимъ учебникамъ хотя и состоить изъ вопросовъ и отвѣтовъ, однако же не къ эвристической, а къ излагающей формѣ обученія, такъ какъ ученикъ не самъ разрабатываетъ, при помощи вопросовъ, знанія, а воспринимаетъ ихъ изъ книги или со словъ учителя.

Не можетъ быть отнесено къ эвристической формѣ и такое веденіе обученія, при которомъ учитель излагаетъ свѣдѣнія изъ учебнаго предмета и затѣмъ разбираетъ все изложенное въ рядѣ вопросовъ, посредствомъ которыхъ и выспрашивается, насколько ученики усвоили то, что было изложено.

сколько оно доступно имъ, а слѣдовательно можетъ оградить память и сознаніе ихъ отъ темныхъ, недоступныхъ понятій, свѣдѣній, чѣмъ можетъ предупредить механичность, безсознательность ученія. При эвристической формѣ представляется большая возможность привлекать къ участію въ классной работѣ всѣхъ учениковъ. Каждый ученикъ, думая, что ему придется отвѣтить на вопросъ учителя, готовить вопросъ и такимъ образомъ принимаетъ участіе въ классной работѣ.

4. Но эвристическая форма представляетъ означенныя достоинства только при правильномъ, умѣломъ веденіи обученія по этой формѣ. При неумѣломъ же примѣненіи ея она оказывается менѣе производительной, чѣмъ какая-нибудь другая форма. У преподавателя, не понимающаго сущности эвристической формы, не умѣющаго направить къ цѣли мысль учениковъ, эта форма можетъ обратиться въ пустой разговоръ, не имѣющій никакого значенія ни для развитія учениковъ, ни для приобрѣтенія ими знаній.

Слѣдовательно, отъ учителя, ведущаго обученіе по эвристической формѣ, требуются такія качества, которыя давали бы ему возможность вести успешно обученіе по этой формѣ. Кроме умственного развитія и обстоятельного знанія предмета обученія, отъ него требуется быстрота соображенія и живость воображенія, выдающія и сопоставляющія нужные образы и представленія, навыкъ искусно распредѣлять вопросы, при находчивости, дающей возможность пользоваться всякимъ отвѣтомъ и случаемъ для движенія мысли учениковъ впередъ, знаніе законовъ проявленія мышленія и особенностей дѣтской природы, знаніе степени душевного развитія и количества и качества свѣдѣній учениковъ, такъ какъ этими свѣдѣніями учителю приходится пользоваться для вывода новыхъ знаній. Къ этому нужно присоединить еще энергію учителя и стремленіе его къ умственному усовершенствованію учениковъ.

5. Эвристическая форма обученія, какъ уже сказано, имѣеть мѣсто преимущественно при обогащеніи учениковъ такими знаніями, которыя могутъ быть выведены путемъ умственной самодѣятельности. При сообщеніи же фактовъ, которые не могутъ быть выведены путемъ мышленія, слѣдуетъ прибѣгать къ изложенію. Для составленія выводовъ изъ сообщенныхъ фактовъ, для сравненія этихъ фактовъ умѣсто тоже прибѣгать къ эвристической формѣ.

Примѣненіе эвристической формы наиболѣе умѣсто при обученіи учениковъ того возраста, въ которомъ по преимуществу должно быть обращено вниманіе на душевное развитіе,—слѣдовательно при обученіи учениковъ низшихъ учебныхъ заведеній, а равно и при обученіи учениковъ низшихъ и среднихъ классовъ среднихъ учебныхъ заведеній. Въ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ, а равно въ старшихъ классахъ среднихъ учебныхъ заведеній, гдѣ учащіеся достаточно развиты, способны сосредоточить надолго свое вниманіе на предметѣ изложенія, способны слѣдить за нитью мыслей, развиваемыхъ преподавателемъ, и вмѣстѣ съ тѣмъ внутренно перерабатывать излагаемое, гдѣ, кроме того, представляется достаточно случаевъ для проявленія умственной дѣятельности учащихся,—болѣе умѣсто прибѣгать къ излагающей формѣ обученія, хотя и здѣсь нельзя не признать важнаго значенія за вопросами, побуждающими учениковъ или къ составленію заключеній, выводовъ изъ сообщенныхъ фактовъ, или къ сравненію фактовъ и къ переработкѣ ихъ.

Что касается самого раннего возраста, когда у детей нет еще достаточного количества данныхъ, изъ которыхъ они могли бы делать выводы, эвристическая форма можетъ быть примѣнна только при разсмотрѣніи съ ними предметовъ (при „предметномъ обученіи“), при чемъ вопросами можетъ быть обращено вниманіе ихъ на ту или другую сторону рассматриваемаго предмета. При обученіи грамотъ учитель уже эвристическимъ путемъ наводить учениковъ на разложеніе словъ на звуки, на выдѣленіе требуемыхъ звуковъ и на составленіе изъ эвристическихъ звуковъ словъ. При обученіи чтенію онъ тоже эвристическимъ путемъ доводить учениковъ до пониманія ими читаемаго.

6. Неосновательно было бы думать, что при обученіи однимъ предметамъ обученіи учениковъ одного возраста примѣнна только эвристическая форма обучения, безъ всякаго примѣненія излагающей формы, а при обученіи другимъ предметамъ или при обученіи учениковъ другого возраста примѣнна излагающая форма, безъ всякаго примѣненія эвристической формы. Напротивъ, при обученіи всѣмъ учебнымъ предметамъ и при обученіи учениковъ всѣхъ возрастовъ слѣдуетъ примѣнять обѣ формы обучения, хотя не въ одинаковой мѣрѣ. Изложивъ ученикамъ свѣдѣнія изъ учебнаго предмета, учитель прибѣгаєтъ къ вопросамъ, для того, чтобы или освѣтить и закрѣпить эти свѣдѣнія въ ихъ сознаніи, или для того, чтобы навести ихъ на составленіе нужныхъ выводовъ изъ изложенныхъ свѣдѣній. Точно также, выведши съ учениками эвристическимъ путемъ знанія, учитель или самъ излагаетъ ихъ въ системѣ, или заставляетъ учениковъ изложить ихъ въ цѣльномъ разсказѣ. Какъ въ томъ, такъ и въ другомъ случаѣ эвристическая и излагающая форма смѣняются одна другую. И умѣстно переходить отъ одной формы обученія къ другой — дѣло таланта и искусства учителя. Учитель прибѣгаєтъ преимущественно къ той или другой формѣ или переходить отъ одной формы къ другой не потому, что та другая форма ему болѣе нравится, а потому, что прибѣгать къ ней или сказывать ею другую форму цѣлесообразнѣе, такъ сказать, естественнѣе.

7. Мысленіе учениковъ при эвристической формѣ обученія направляется на выводу знаній вопросами учителя. Отъ качества вопросовъ зависитъ успѣшность обученія. Слѣдовательно на вопросы свои учитель долженъ обратить особенное вниманіе. Вотъ главнѣйшія требования, которымъ должны удовлетворять вопросы учителя: 1) Каждый вопросъ долженъ быть цѣлесообразенъ, т.-е. долженъ направлять мысленіе учениковъ къ выводу знаній, долженъ облегчать, прояснять, а не стѣснять мысленіе ихъ. Неудачными вопросами можно до такой степени стѣснить мысленіе учениковъ, что они, не видя исхода своей умственной дѣятельности, отказываются и думать надъ предметомъ изученія. 2) Вопросы должны ставить послѣдовательно и умѣстно. Каждый слѣдующій вопросъ долженъ быть подготовленъ предшествовавшимъ, долженъ естественно вязаться съ ответомъ ученика на предшествовавшій вопросъ и вести учениковъ къ уразумѣнію требуемаго знанія. Если на предложенный вопросъ не послѣдовало желаемаго отвѣта или если послѣдовалъ неудачный отвѣтъ, учитель наводящими вопросами приводить учениковъ къ нужному отвѣту и затѣмъ продолжаетъ работу впередъ. Подъ наводящими вопросами разумѣются такие, которые помогаютъ ученику самостоятельно отвѣтить на предложенный вопросъ, указываютъ направление для рѣшенія вопроса. 3) Вопросы должны быть содержательны, т.-е. должны вызывать учениковъ къ определенной умственной дѣятельности. Собственно.

каждый вопрос есть своего рода доступная ученикамъ задача, которую они должны разрѣшить собственными усилиями, чтобы имѣть возможность ити далѣе по пути къ знанію. Такие вопросы, на которые ученики отвѣчаютъ безъ надлежащей дѣятельности своего мышленія, конечно, безсодержательны. Къ такимъ вопросамъ относятся такъ называемые *подсказывающіе* вопросы, при которыхъ самыи вопросы уже подсказывается отвѣтъ, такъ что ученику приходится только согласиться съ тѣмъ, что подсказано ему вопросомъ. Къ такимъ же вопросамъ относятся и такие, на которые ученику приходится отвѣтить только „да“ или „нѣть“. 4) Лишнихъ вопросовъ, т.-е. такихъ, которые не подвигаютъ мышленіе учениковъ къ цѣли, а тѣмъ болѣе такихъ, которые отклоняютъ мышленіе ихъ въ сторону отъ пути къ цѣли, не слѣдуетъ допускать. Чѣмъ прямѣе и проще учитель ведетъ къ цѣли, тѣмъ лучше. 5) Вопросы должны быть ясны и понятны ученикамъ. Все то, что дѣлаетъ вопросы непонятными, какъ, напр., иностранныя слова, не усвоенные русскимъ языккомъ и непонятныя ученикамъ, слова, получившія особое значеніе въ наукахъ, которыхъ не преподаются въ школѣ, слова, выражающія такія отвлеченные понятія, что ученику и не понять,—неумѣстны при обученіи дѣтей. Неумѣстны также вопросы очень длинные, т.-е. состоящіе изъ главныхъ и многихъ при нихъ придаточныхъ и вводныхъ предложенийъ. При длинномъ вопросѣ ученикамъ трудно понять, что требуется вопросомъ, трудно понять сущность вопроса. 6) Вопросы должны быть опредѣленны. Неопределенные вопросы обыкновенно затрудняютъ учениковъ, такъ какъ они не знаютъ, что имъ слѣдуетъ отвѣтить. Такого рода, напр., вопросы: скажите мнѣ что-нибудь о глаголѣ? что вы знаете о нарѣчіяхѣ? чѣмъ мы обозначаемъ предметы?—не могутъ считаться, по своей неопределенноти, удачными вопросами. 7) Не слѣдуетъ употреблять слишкомъ общихъ вопросовъ, такъ какъ они большею частью непонятны ученикамъ. Не слѣдуетъ также употреблять двойныхъ вопросовъ, т.-е. такихъ, которые требуютъ за-разъ двухъ отвѣтовъ. Такіе вопросы не даютъ возможности ученику сосредоточиться на чѣмъ-нибудь одномъ. Лучше сначала предложить одинъ вопросъ, а потомъ другой. 8) Вопросы должны быть правильны въ грамматическомъ отношеніи. Разстановка словъ должна быть такова, чтобы ясно было, въ чёмъ заключается вопросъ. 9) Вопросы слѣдуетъ предлагать громко, раздѣльно и достаточно выразительно, съ надлежащимъ оттѣнкомъ, посредствомъ ударенія какъ на главныхъ словахъ въ отдѣльныхъ вопросахъ, такъ и на главныхъ вопросахъ въ ряду другихъ, наводящихъ. 10) Вопросъ, хорошо обдуманный и цѣлесообразно поставленный, не слѣдуетъ, безъ нужды, не выслушавъ отвѣта учениковъ, замѣнять другимъ вопросомъ или дополнять однозначными словами. Такая замѣна вопроса или дополненіе его однозначными словами нерѣдко болѣе затемняетъ, чѣмъ разъясняетъ его.

Веденіе урока.

1. Веденіе работы со всѣмъ классомъ. — 2. Начало урока. — 3. Предложеніе вопроса. Поднятіе учениками руки, какъ знакъ готовности отвѣтить. — 4. Спрашиваніе учениковъ. — 5. Отвѣтъ ученика; требование отъ отвѣтъ; громкій отвѣтъ; полный отвѣтъ. — 6. Какъ поступать при невѣрныхъ отвѣтахъ по содержанию или неправильныхъ по формѣ? — 7. Предоставленіе ученику возможности высказаться. — 8. Повтореніе учениками отвѣтъ. — 9. Проверка сознательности отвѣтъ данного скоро или полученного не тѣмъ путемъ умственной дѣятельности, который имѣлъ въ виду учитель. — 10. Отвѣтъ, способный разсмѣшить классъ. — 11. Поднятіе ученикомъ руки, хотя онъ не можетъ отвѣтить. — 12. Неохотное заявленіе учениками желанія отвѣтчать. — 13. Возбужденіе и поддержаніе вниманія учениковъ. — 14. Отдыхъ. — 15. Оживленное веденіе урока. — 16. Цѣлесообразность дѣйствій учителя. — 17. Обобщеніе проработанного и предложеніе работы. — 18. Поддержаніе дисциплины.

Такой или иной ходъ урока обусловливается и содержаниемъ учебнаго предмета, и качествами учителя, и возрастомъ и развитіемъ учениковъ; — следовательно, такими условіями, которые не могутъ подойти подъ общую норму. Но несмотря на это, могутъ быть изложены нѣкоторыя общія требованія относительно веденія уроковъ, признанныя на практикѣ цѣлесообразными. Изложимъ эти требованія, имѣя въ виду веденіе обученія преимущественно въ начальной школѣ и въ младшихъ классахъ среднихъ учебныхъ заведеній.

1. Учитель ведеть урокъ такъ, чтобы въ немъ принимали участіе не нѣкоторые только ученики, а всѣ ученики класса. Предлагаетъ ли онъ вопросы, разсказываетъ ли, или показываетъ что-нибудь, онъ имѣть въ виду не нѣкоторыхъ только учениковъ, а всѣхъ учениковъ класса. Крайне неправильно постутиль бы учитель, если бы сталъ заниматься только съ немногими учениками класса, оставляя безъ вниманія остальныхъ.

2. Учитель обыкновенно начинаетъ урокъ или съ выспрашиванія проработанного въ прошедшій разъ, дабы увѣриться, насколько твердо ученики усвоили проработанное, или же, желая воспользоваться свѣжими силами учениковъ, онъ начинаетъ прямо съ проработки новаго материала.

3. Ведя обученіе по эвристической формѣ, учитель обращается съ вопросами ко всему классу. Всѣ ученики класса, выслушавъ вопросъ, составляютъ отвѣтъ на него и условнымъ знакомъ заявляютъ о своей готовности отвѣтчать. Такимъ знакомъ служитъ обыкновенно поднятіе правой руки, при чемъ локоть остается на столѣ. Нельзя не видѣть многихъ удобствъ отъ введенія поднятія руки, какъ безмолвного знака готовности отвѣтить. По количеству поднятыхъ руку учитель имѣть возможность судить, сколько учениковъ въ состояніи отвѣтить на предложенный вопросъ и, следовательно, насколько посильнѣ имъ этотъ вопросъ. Кромѣ того, введеніемъ поднятія руки, какъ условнаго знака готовности отвѣтчать, предупреждается лишній шумъ и беспорядокъ въ классѣ. Само собою разумѣется, что, введши поднятіе руки, какъ знакъ готовности отвѣтить, учитель не позволяетъ ученикамъ вскрикивать: „позвольте, позвольте мнѣ отвѣтить!“ „я знаю!“ „я скажу!“ и т. п.

4. Обозрѣвъ поднявшихъ руку, учитель указываетъ или называетъ фамилію ученика, который долженъ отвѣтить. При спрашиваніи онъ не придерживается какого-нибудь опредѣленного порядка, подмѣтивши который, ученики могли бы заранѣе разсчитать, кому придется отвѣтчать. Онъ такъ распредѣляетъ вопросы

чтобы каждый ученик во всякое время был наготовъ, что ему придется отвѣтить.

Хотя болѣе способные ученики на вопросъ учителя скорѣе поднимаютъ руку, чѣмъ менѣе способные, однако изъ этого не слѣдуетъ, что первыхъ нужно чаще спрашивать, чѣмъ послѣднихъ. При распределеніи вопросовъ нужно имѣть въ виду слѣдующее соображеніе: если отвѣтилъ менѣе способный ученикъ, то можно съ большою вѣроятностью думать, что такой же отвѣтъ дали бы всѣ ученики класса; если же отвѣтилъ болѣе способный ученикъ, то нельзя еще быть увѣреннымъ, что весь классъ додумался до такого же отвѣта. Учитель такъ распредѣляетъ свои вопросы, чтобы какъ способные, такъ и мало-способные ученики одинаково принимали участіе въ классной работѣ и чтобы первые своими отвѣтами поддерживали и поднимали вторыхъ. Но учитель не оставляетъ безъ вниманія и тѣхъ учениковъ, которые не поднимаютъ руки. Если ихъ не спрашивать, то они могутъ и совершенно не принимать участія въ классной работѣ. Онъ и ихъ привлекаетъ къ работе.

5. Отвѣтъ вызваннаго ученика служить для всего класса. Слѣдовательно, необходимо требовать, чтобы ученики отвѣчали по возможности ясно, отчетливо и достаточно громко. Если вызванный ученикъ отвѣчаетъ тихо, такъ что товарищи, сидящіе поодаль, не могутъ всего разслышать, то лучше, если учитель, стоя на значительномъ разстояніи отъ отвѣщающаго, спокойно, безъ раздраженія, скажетъ ему, что онъ ничего не слышитъ, и предложитъ ему повторить свой отвѣтъ. Крикъ и брань учителя не только не приводятъ къ болѣе громкому отвѣту ученика, но, напротивъ, приводятъ къ противоположному результату. Загнанный ученикъ обыкновенно еще тише говорить.

Въ начальныхъ школахъ и въ младшихъ классахъ среднихъ учебныхъ заведеній требуютъ, чтобы ученики давали полные отвѣты, т.-е. такие, которые заключали бы въ себѣ полныя предложения, съ подлежащимъ и сказуемымъ. Требованіе полныхъ отвѣтовъ имѣеть значеніе въ слѣдующихъ отношеніяхъ: мысль, выраженная полнымъ предложеніемъ, становится яснѣе какъ для самого говорящаго, такъ и для слушающихъ. Слѣдовательно, требованіе полныхъ отвѣтовъ способствуетъ уясненію проработываемаго. Кроме того, требованіе полныхъ отвѣтовъ способствуетъ развитію рѣчи учениковъ и пріучаетъ ихъ къ полнотѣ и точности выраженія своихъ мыслей. Конечно, было бы неосновательно требовать во всѣхъ случаяхъ полныхъ отвѣтовъ. Неосновательно, напр., было бы, если бы учитель, во время оживленной работы, замѣтивши, что ученикъ даль неполный, хотя и ясный, отвѣтъ, прервалъ ходъ работы, чтобы сдѣлать ему замѣчаніе за неполный отвѣтъ. При формулировкѣ же правила или при обобщеніи проработаннаго во время урока вполнѣ основательно требовать полныхъ отвѣтовъ.

6. При невѣрномъ отвѣтѣ ученика учитель или ставитъ ему наводящій вопросъ, который приведѣтъ его къ вѣрному отвѣту, или же вызываетъ другого ученика дать вѣрный отвѣтъ. При оживленномъ ходѣ работы, ученики, услышавъ невѣрный отвѣтъ, обыкновенно сейчасъ же поднимаютъ руку въ знакъ своей готовности дать болѣе вѣрный отвѣтъ.

Нужно отличать невѣрные отвѣты по содержанію отъ неудачныхъ, неправильныхъ по формѣ. При невѣрныхъ отвѣтахъ по содержанію учитель поступаетъ, какъ сейчасъ сказано; при неправильныхъ же отвѣтахъ по формѣ учи-

тель старается облегчить ученику выразить свою мысль въ болѣе удачной формѣ; ~~онъ~~ говорить ему нужные для него слова или выраженія. Иногда, впрочемъ, ~~онъ~~ заставляет другого ученика, свободно владѣющаго рѣчью, изложить болѣе удачно то, что не вполнѣ удачно выразилъ товарищъ.

7. Во всякомъ случаѣ учитель даетъ ученику возможность высказать свою мысль. Онъ не торопитъ его, не прерываетъ безъ особенной нужды его рѣчь. Изложеніе мысли требуетъ отъ ученика извѣстной сосредоточенности. Постоянное же вмѣшательство учителя въ отвѣтъ его мѣшало бы такой сосредоточенности. Гдѣ нужно, учитель облегчаетъ ученика, помогаетъ ему, но старается это дѣлать такъ, чтобы не прерывать мысли его.

8. Если отвѣтъ заключаетъ формулировку правила, которое ученикамъ необходимо заучить наизусть, учитель обыкновенно предлагаетъ нѣсколькимъ ученикамъ повторить это правило; иногда же онъ заставляетъ учениковъ произнести такой отвѣтъ хоромъ. Во всякомъ случаѣ, не слѣдуетъ упускать изъ виду, что ученики тогда только легко и скоро заучатъ правило наизусть, если они предварительно поняли его, уразумѣли смыслъ его. Въ противномъ случаѣ, т.-е. если дѣти не понимаютъ заучиваемаго, изученіе наизусть представить для нихъ значительныя трудности и они постоянно будутъ сбиваться при повтореніи заучиваемаго.

9. Иногда бываетъ, что ученикъ даетъ отвѣтъ, до котораго учитель намѣренъ быть довести рядомъ посредствующихъ (наводящихъ) вопросовъ. Признавая ствѣть хорошимъ, учитель старается увѣриться, насколько сознательно данъ отвѣтъ ученикомъ и насколько другіе ученики понимаютъ данный отвѣтъ. Учитель или предлагаетъ ученику привести подходящіе примѣры, или заставляетъ его данный отвѣтъ выразить въ другой формѣ, или ставить вопросъ въ другой формѣ и требуетъ на него отвѣта и т. д.

Точно также случается, что ученикъ доходитъ до правильнаго рѣшенія предложенного вопроса или предложенной задачи не тѣмъ путемъ, какій имѣлъ въ виду самъ учитель, а инымъ. Это чаще всего случается при рѣшеніи ариѳметическихъ задачъ. Учитель, не отвергая такого рѣшенія вопроса или задачи, заставляетъ ученика высказать ходъ своей умственной работы и, если нужно, знакомить его съ тѣмъ ходомъ рѣшенія, который онъ самъ имѣлъ въ виду.

10. Иногда бываетъ, что на предложенный вопросъ ученикъ даетъ такой отвѣтъ, который въ состояніи разсмѣшить весь классъ. Если учитель имѣеть основаніе думать, что данъ смѣшной отвѣтъ съ цѣлью разсмѣшить классъ и тѣмъ нарушить классную дисциплину, онъ и относится къ такому случаю, какъ къ нарушенню дисциплины. Если же можно думать, что смѣшной отвѣтъ данъ безъ умысла, безъ желанія разсмѣшить классъ, по наивности, то учитель тактично поступить, если не остановится на смѣшномъ отвѣтѣ, не станеть развивать его, выставлять смѣшную его сторону.

11. Иногда случается, что на предложенный вопросъ ученикъ, хотя и не имѣеть отвѣта, однако вмѣстѣ съ другими поднимаетъ руку, чтобъ не заявить себя незнающимъ. Будучи спрошенъ, онъ не можетъ отвѣтить. Неловкое состояніе, испытываемое ученикомъ, когда онъ не можетъ отвѣтить, хотя и поднялъ руку, служить для него наказаніемъ за обманъ. Наказаніе это усиливается еще умѣстнымъ замѣчаніемъ учителя.

Не всегда ученикъ, не могущій отвѣтить на вопросъ учителя, поднимаетъ

руку единственно изъ желанія не заявить себя незнающимъ. Нерѣдко начало мысли блеснетъ въ головѣ его, онъ думаетъ, что это есть требуемый отвѣтъ, и спѣшить поднять руку вмѣстѣ съ другими. Это случается особенно съ живыми, подвижными дѣтьми. Испытавъ нѣсколько разъ непріятное чувство отъ своей поспѣшности, ученикъ на опытъ убѣждается въ необходимости сначала подумать, а потомъ уже заявлять о своей готовности дать отвѣтъ.

12. Если ученики на вопросы учителя неохотно заявляютъ желаніе отвѣтить, не многіе поднимаютъ руку, учитель обращаетъ вниманіе на причину этого и прежде всего обращаетъ вниманіе на свои вопросы. Если причина заключается въ вопросахъ, онъ перемѣняетъ ихъ и вообще старается сдѣлать работу болѣе посильной и интересной ученикамъ. Если же причина заключается не въ вопросахъ, а въ чѣмъ-нибудь другомъ, напр., въ утомленіи учениковъ, учитель поступаетъ сообразно причинѣ, вызвавшей вялость работы.

Можетъ случиться, что вопросъ, обращенный къ отдельному ученику, будучи въ сущности для него посильнымъ, не вызываетъ отъ него отвѣта. Молчаніе ученика можетъ происходить или отъ застѣнчивости, или отъ медленности мышленія, или отъ неувѣренности въ томъ, что онъ можетъ отвѣтить хорошо. Учитель старается опредѣлить причину молчанія ученика и сообразно причинѣ поступаетъ. Если причиной служить боязливость, учитель ободряетъ ученика; если причиной — медленность мышленія, учитель терпѣливо дожидается, пока ученикъ не рѣшилъ предложенный ему вопросъ; если же причиной — неувѣренность ученика въ своихъ знаніяхъ, учитель помогаетъ ему дать отвѣтъ и т. п.

13. Успѣшность веденія урока обусловливается главнымъ образомъ возбужденіемъ и поддерживаніемъ вниманія учениковъ. Чѣмъ внимательнѣе ученики относятся къ предмету учебныхъ занятій, тѣмъ болѣе ясныя и отчетливыя представленія и понятія они выносятъ.

Для поддержанія вниманія учениковъ существеннымъ условиемъ служить внимательное отношеніе самого учителя къ занятію въ классѣ. Если учитель внимательно относится ко всему, что дѣлается въ классѣ, онъ тѣмъ самымъ способствуетъ поддержанію въ ученикахъ внимательности. Если же, наоборотъ, учитель разсѣянъ, часто перебѣгаетъ отъ одного предмета къ другому, выказываетъ нѣкоторую забывчивость, пропускаетъ безъ вниманія отвѣты учениковъ, то и ученики начинаютъ проявлять невнимательность, не достаточно серьезно относятся къ предмету занятій. Не менѣе существеннымъ условиемъ къ поддержанію вниманія учениковъ служить предложеніе соответствующей пищи для ихъ душевной дѣятельности. Если во время урока ученики въ своихъ учебныхъ занятіяхъ находять содержаніе для своей учебной дѣятельности, и если это содержаніе для нихъ посильно и представляетъ нѣкоторый интересъ, они внимательно относятся къ занятію учебнымъ предметомъ. Если же, наоборотъ, занятія учебнымъ предметомъ не представляютъ нужного содержанія для ихъ душевной дѣятельности, или если это содержаніе для нихъ непосильно и неинтересно, они невольно проявляютъ невнимательность. Искусство учителя состоить въ умѣнии такъ прорабатывать съ учениками учебный материалъ, чтобы они въ немъ всегда находили себѣ пищу для душевной дѣятельности.

Важное значеніе для поддержанія вниманія учениковъ имѣть также устраненіе по возможности всего того, что можетъ невольно отвлекать вниманіе учениковъ отъ предмета занятій. Учитель, наприм., еще передъ началомъ урока

занять ученикамъ спрятать въ столъ тѣ вещи, которыя ненужны во время занятия и которыя, находясь передъ глазами учениковъ, могутъ отвлекать ихъ отъ предмета занятій. Не менѣе того, для внимательности учениковъ важно также то, чтобы они по возможности всегда имѣли передъ собой учителя. Слѣдовательно, учителю нужно занимать такое мѣсто въ классѣ, чтобы имѣть возможность видѣть всѣхъ учениковъ и быть видимымъ всѣми учениками класса. Учителю следуетъ по возможности всегда быть передъ учениками. Постоянное перехаживание его изъ угла въ уголъ мѣшаетъ внимательности учениковъ, такъ какъ при этомъ ученики должны постоянно поворачивать глаза и голову въ ту сторону, възь направляется учитель, что мѣшаетъ внимательности. Учитель, когда нужно, проходить между скамьями, для просмотра работы учениковъ, подходитъ то къ тому, то къ другому ученику, но никогда не упускаетъ изъ виду всѣхъ учениковъ класса.

14. Такъ какъ внимание дѣтей вообще скоро утомляется, то потому понятно, что они не въ состояніи просидѣть цѣлый урокъ съ одинаково-напряженнымъ вниманіемъ. Всѣдствіе этого является необходимость давать имъ небольшой отдыхъ среди урока. Отдыхъ этотъ состоить или въ перемѣнѣ предмета занятій, или въ томъ, что учитель предлагаетъ ученикамъ нѣсколько разъ встать и сѣсть, произвести гимнастическая движения, или же предлагаетъ имъ спѣть песенку. Дѣти отдохнутъ нѣсколько и снова примутся за работу съ должнымъ вниманіемъ.

15. Важное значеніе для успѣшности занятій имѣеть оживленное веденіе урока. Оживленіе это заключается во внутреннемъ живомъ отношеніи учителя и учениковъ къ работѣ. Такое отношеніе поддерживается, главнымъ образомъ, учителемъ. Онъ возбуждаетъ мышеніе учениковъ, поддерживаетъ дѣятельное участіе въ классной работѣ, даетъ, такъ сказать, тонъ всей классной работѣ. Живое участіе учениковъ и учителя отражается неминуемо во мнѣ, въ голосѣ, въ движеніяхъ и т. п. Безъ особенного внутренняго живого участія къ работѣ учителю невозможно было бы поддержать то оживленіе, тѣль интересъ учениковъ къ работѣ, которые должны царить во время урока. Одною внѣшнею торопливостью или подвижностью нельзѧ замѣнить того оживленія, которое есть результатъ возбужденаго интереса къ дѣлу.

16. Всѣ дѣйствія учителя въ классѣ должны носить отпечатокъ цѣлесообразности и служить, где можно, примѣромъ для учениковъ. Пишетъ ли учитель на доскѣ, онъ долженъ писать четко, разборчиво и, по возможности, красиво, чтобы его письмо служило примѣромъ для учениковъ. Читаетъ ли онъ ученикамъ, онъ долженъ читать громко, выразительно, чтобы дѣти видѣли въ его письме примѣръ для подражанія. Показываетъ ли онъ ученикамъ предметъ, чтобы показывать его такъ, чтобы все ученики его видѣли, и притомъ, чтобы видѣть въ тѣ части, которая нужно видѣть и т. п. Весь урокъ учитель ведеть согласно изложеннымъ выше дидактическими требованиями. Онъ прибѣгааетъ, напр., къ наглядности при обогащении учениковъ нужными представлениями и понятіями, возбуждаетъ самодѣятельность учениковъ при проработкѣ съ ними учебного матеріала, прибѣгааетъ къ практическимъ упражненіямъ для закрѣпленія приобрѣтенныхъ учениками знаній.

17. Проработавъ съ учениками предназначенный къ уроку учебный матеріалъ, учитель старается обобщить все проработанное. Онъ заставляетъ одного-

другого ученика повторить въ системѣ всѣ знанія, пріобрѣтенные учениками во время урока.

Для облегченія ученикамъ обобщенія проработанного, учитель иногда сначала привлекаетъ ихъ къ обобщенію по частямъ, а затѣмъ уже къ обобщенію и всего проработанного. Иногда онъ и самъ излагаетъ въ системѣ все проработанное въ классѣ. Изложеніе учениками или учителемъ въ системѣ проработанного въ классѣ составляетъ важное условіе для отчетливости пониманія и прочности усвоенія учебнаго материала.

Предлагая ученикамъ работу на-домъ, учитель еще до конца урока говорить имъ опредѣленно, ясно, что они должны приготовить къ слѣдующему уроку. Предложивъ работу, не мѣшаетъ спросить хоть одного ученика, что задано къ слѣдующему уроку и какъ слѣдуетъ исполнить заданное.

18. Въ заключеніе слѣдуетъ сказать, что очень важное значеніе для правильности и успѣшности веденія урока имѣть поддержаніе порядка или дисциплины во время урока. Дисциплина во время урока поддерживается, главнымъ образомъ, бдительностью учителя, его распорядительностью и правильнымъ веденіемъ классной работы. Если классная работа идетъ оживленно, если ученики заняты дѣломъ, имъ никогда нерушать классную дисциплину.

I.

РАЗВИТИЕ УСТНОЙ РѢЧИ.

1. Значеніе развитія устной рѣчи дѣтей.—2. Условія, благопріятствующія развитію языка дѣтей въ до-школьный періодъ: а) правильная рѣчь окружающихъ; б) упражненіе въ словесной передачѣ своихъ мыслей; в) обогащеніе представленіями и понятіями, съ обозначеніемъ ихъ словами.

1. Языкъ, рѣчь служитъ орудіемъ мышленія. Чѣмъ свободнѣе человѣкъ владѣеть языкомъ, тѣмъ мышленіе его можетъ совершаться легче. Нерѣдко процессъ мышленія затрудняется недостаткомъ словъ или выраженій.

Слова языка, служа обозначеніемъ понятій, способствуютъ удержанію ихъ въ сознаніи: не будучи закрѣплены словомъ, понятія не удержались бы въ сознаніи. Кроме того, слова языка способствуютъ уясненію и исправленію понятій. Обозначивъ словами понятія, образовавшіяся изъ немногихъ однородныхъ представлений, и потому не вполнѣ точныя, не вполнѣ вѣрныя, ребенокъ, ознакамливаясь съ новыми однородными представлѣніями, исправляетъ свои невѣрныя и неточныя понятія.

Посредствомъ языка каждый индивидуумъ воспринимаетъ духовное богатство того общества, среди которого живетъ. Юное поколѣніе главнымъ образомъ посредствомъ языка воспринимаетъ отъ старшаго поколѣнія понятія, идеи, уѣждженія. Научные свѣдѣнія оно тоже воспринимаетъ при посредствѣ языка Да же, языкъ, рѣчь служитъ главнымъ средствомъ общенія между людьми. Общеніе это въ значительной мѣрѣ затруднялось бы при слабомъ развитіи рѣчи. Въ практической жизни человѣкъ нерѣдко очень много теряетъ отъ неумѣнья выразить толково, ясно свои мысли.

Изъ всего сказанного видно, какое важное значение имѣть языкъ и, следовательно, насколько необходимо заботиться о развитіи устной рѣчи дѣтей.

2. Языкъ начинаетъ развиваться у ребенка еще задолго до начала обучения его въ школѣ. Изложимъ условія, благопріятствующія правильному развитію устной рѣчи дѣтей еще въ до-школьный періодъ: а) языкъ развивается путемъ подражанія рѣчи окружающихъ. Какъ говорятъ окружающіе ребенка, такъ научается говорить и самъ ребенокъ. Если ребенокъ постоянно слышитъ рѣчь правильную, чистую, онъ и самъ научается говорить правильно. Если же, наоборотъ, онъ слышитъ постоянно неправильную рѣчь, онъ и самъ пріучается говорить также неправильно. Слѣдовательно, очень важно для развитія рѣчи ребенка, чтобы окружающіе его говорили по возможности всегда правильно. Говоря въ присутствіи ребенка неправильно или, что то же, коверкая рѣчь, окружающая лица мѣшаютъ развитію въ немъ правильной рѣчи. Пріучась съ дѣтства къ неправильной рѣчи, человѣкъ не въ состояніи будетъ и впослѣдствіи, въ зрѣлые годы, говорить правильно. Привычка, приобрѣтенная въ дѣтствѣ, будетъ всегда заявлять о себѣ; б) вторымъ существеннымъ условіемъ развитія языка ребенка служить упражненіе. Ребенокъ обыкновенно достаточно упражняетъ свою рѣчь, если его ничто не стѣсняетъ. Онъ любить передавать другимъ свои впечатлѣнія. Общество сверстниковъ, а также и общество взрослыхъ лицъ, умѣющихъ разговаривать съ ребенкомъ,—лучшая сфера для упражненія его рѣчи. Для болѣе успѣшнаго упражненія рѣчи ребенка не мѣшаетъ иногда вызывать его на передачу впечатлѣній, воспринятыхъ отъ такихъ или иныхъ предметовъ окружающей дѣйствительности; в) языкъ есть виѣшнее выраженіе внутреннихъ, психическихъ явлений; слова языка служать обозначеніемъ образовавшихъ въ душѣ понятій. Если образовалось у ребенка понятіе или представление, онъ самъ стремится выразить его. При правильномъ развитіи мышенія и рѣчи, ребенокъ обладаетъ такимъ количествомъ словъ, сколько у него понятій или представлений. Ознакомленіе отъ этого не можетъ быть желательнымъ.

Изъ этого видно, что, кроме обогащенія словами и упражненія рѣчи, существеннымъ условіемъ для развитія языка ребенка служить также обогащеніе представлениями и понятіями. Окружающая ребенка природа, окружающіе его естественные и искусственные предметы и явленія представляютъ обильный матеріалъ для такого обогащенія. Не нужно только мѣшать ему обогащаться ими, напротивъ, слѣдуетъ помочь ему въ этомъ. Помощь эта заключается въ томъ, что мать, отецъ или другое лицо, воспитывающее ребенка, обращаетъ вниманіе его на тѣ или другіе предметы и на качества и дѣйствія ихъ, и, такимъ образомъ, ознакомливаетъ его съ ними. Ознакомливаясь съ предметами и явленіями, ребенокъ составляетъ представленія и понятія о нихъ. Выражая словами наблюдаемое въ предметахъ и явленіяхъ, онъ развиваетъ свою рѣчь. Для того, чтобы ребенокъ обратилъ вниманіе на предметы и ихъ качества и выразилъ замѣчаемое словами, предлагаютъ ему вопросы о показываемыхъ предметахъ и ихъ качествахъ. Но, конечно, ознакомленіе ребенка съ окружающими предметами и явленіями и обогащеніе его рѣчи ведется не въ видѣ систематического обучения или правильныхъ уроковъ, а, такъ сказать, при всякомъ удобномъ случаѣ.

Предметное или наглядное обучение.

Чемъ вызывается необходимость предметного обучения?

При правильномъ воспитаніи, дѣти еще до начала собственно обучения должны пріобрѣсти значительное количество ясныхъ и вѣрныхъ представлений и понятій, должны развить настолько свою устную рѣчь, чтобы въ состояніи были выразить свои дѣтскія мысли довольно полно и правильно, и должны настолько дисциплинировать свое вниманіе, чтобы въ состояніи были не разсѣявшись разсматривать предметы и такимъ образомъ знакомиться съ ними.

Принявъ такихъ дѣтей, учитель, конечно, имѣлъ бы возможность приступитьъ съ ними прямо къ изученію грамоты, письма, счета и т. п., не имѣя надобности прибѣгать къ какому-нибудь особенному средству для развитія ихъ рѣчи, мышленія и вниманія. Но такъ какъ въ большинствѣ случаевъ дѣти до начала обучения имѣютъ очень малый запасъ ясныхъ понятій и представлений,—крайне не развитую рѣчу и почти совсѣмъ не дисциплинированное вниманіе, а потому на первыхъ порахъ учителю приходится прибѣгать къ такъ называемому „предметному обученію“ для развитія рѣчи, мышленія и вниманія дѣтей настолько, чтобы они въ состояніи были успѣшно заниматься учебными предметами.

Скажемъ, что такое „предметное обученіе“, изложимъ о цѣляхъ его, о подборѣ матеріала для „предметного обученія“ и о веденіи „предметного обученія“. *)

Что такое „предметное обученіе“? Цѣли и примѣнимость „предметного обученія“.

„Предметное“ или „наглядное обученіе“ состоитъ въ томъ, что ученики, подъ руководствомъ учителя, рассматриваютъ предметы или изображенія ихъ, замѣчаютъ ихъ признаки и выражаютъ замѣчаемое словами.

Цѣлью „предметного“ или „наглядного обученія“ служить: а) развитіе рѣчи учениковъ. Подмѣчая въ разсматриваемомъ предметѣ признаки и выражая ихъ предложеніями, ученики упражняютъ свою рѣчь. Если у нихъ нетъ въ запасѣ слова для обозначенія замѣчаемаго признака или свойства предмета, они, естественно, чувствуютъ некоторое затрудненіе, и, услышавъ нужное слово, легко и твердо запоминаютъ его. Такимъ образомъ обогащается запасъ словъ учениковъ. По разсмотрѣніи сторонъ или признаковъ предмета, ученики, по требованію учителя, даютъ цѣльный разсказъ о разсмотрѣнномъ предметѣ и такимъ образомъ пріучаются къ послѣдовательному и полному разсказу. По своему вліянію на развитіе рѣчи учениковъ „предметное“ или „наглядное обученіе“ естественно входитъ въ составъ обучения отечественному языку. Кромѣ развитія рѣчи учениковъ, „предметное“ обученіе способствуетъ также къ достижению и другихъ, важныхъ въ образовательномъ отношеніи, цѣлей, а именно: б) оно способствуетъ

*) Многое изъ излагаемаго ниже о „предметномъ обученіи“ имѣетъ мѣсто и по отношенію къ ознакомленію дѣтей съ окружающими предметами еще до начала собственно обучения ихъ.

витію наблюдательности учениковъ. При „предметномъ обученіи“ приходится смотреть, наблюдать, замѣтить. А это ведеть къ выработкѣ навыка къ наблюденію. Самый порядокъ разсмотрѣнія съ учителемъ предметовъ можетъ послужить для учениковъ образчикомъ для самостоятельного разсмотрѣнія окружающихъ ихъ предметовъ. Форма и планъ, по которымъ разматривался тотъ или другой предметъ съ учителемъ, могутъ послужить ученикамъ формой и планомъ для самостоятельного разсмотрѣнія однородныхъ предметовъ. Если разматривался въ классѣ, напр., голубь, при чёмъ обращено вниманіе на его форму, клювъ, крылья, ноги, на образъ жизни и т. п., то при разсмотрѣніи дома другихъ типъ ученикъ будетъ обращать вниманіе на тѣ же признаки ихъ. Глазъ его уже не будетъ скользить по предметамъ, безъ всякаго слѣда для души, но будетъ останавливаться на нихъ; в) вмѣстѣ съ развитіемъ наблюдательности, „предметное обученіе“ ведеть къ изощренію вицѣнныхъ чувствъ и преимущественно—чувствъ зрѣнія. Внѣшнія чувства изощряются посредствомъ воспріятія впечатлѣній и различія воспринимаемыхъ впечатлѣній. При „предметномъ обученіи“ ученикамъ приходится постоянно воспринимать впечатлѣнія отъ разматриваемыхъ предметовъ и различать эти впечатлѣнія. Наибольшее количество воспріятій при „предметномъ обученіи“ приходится на чувство зрѣнія, отчего это чувство и развивается сильнѣе другихъ. Глазъ пріучается не только смотрѣть, но и видѣть, т.-е. замѣтить, различать предметы и признаки ихъ; г) предметное обученіе способствуетъ развитию вниманія учениковъ. Видя предъ глазами предметъ, ученики, будучи побуждаемы вопросами учителя, обращаютъ свое вниманіе на требуемую сторону предмета. А это, повторяясь, содѣйствуетъ развитию способности останавливаться своимъ вниманіемъ на тѣхъ предметахъ или на тѣхъ сторонахъ ихъ, на которыхъ слѣдуетъ остановиться; д) предметное обученіе содѣйствуетъ обогащению учениковъ вѣрными, точными и ясными представлениями и исправленію и пополненію въ нихъ неясныхъ, неточныхъ и невѣрныхъ представлений. Это обстоятельство, кромѣ, такъ сказать, материальной пользы, имѣетъ и формальное значеніе. Умъ ученика, обогащаемый ясными и живыми представлениями, не остается въ бездѣйствіи, но постоянно перерабатывается эти представления, комбинируетъ ихъ; а каждая умственная переработка подвигаетъ его постоянно впередъ на пути совершенствованія. Кромѣ того, обогащеніе ясными и вѣрными представлениями и исправленіе невѣрныхъ важно еще и потому, что вліяетъ на вѣрность сужденія ученика. Извѣстно, что вѣрность сужденій зависитъ не только отъ логичности выводовъ, но также и отъ вѣрности материала; е) предметное обученіе способствуетъ развитию мышленія. Не говоря уже о томъ, что предметъ представляетъ материалъ для мышленія, но и самъ процессъ веденія „предметного обученія“ служитъ лучшимъ упражненiemъ мышленія учениковъ. Подмѣчаая въ разматриваемомъ предметѣ признаки и приписывая ихъ предмету, ученики судятъ. Сравнивая предметы и признаки ихъ, т.-е. показывая ихъ сходство и различие, они тоже мыслятъ. Объяснная причину, цѣль существованія предмета,—они тоже мыслятъ и т. д. Дѣятельность же мышленія ведеть къ развитию мыслительной способности; ж) наконецъ, „предметное обученіе“, ознакомливая учениковъ съ предметами окружающей дѣйствительности, можетъ служить подготовительную ступенью къ изученію учебныхъ предметовъ, разматривающихъ эту дѣйствительность.

Изъ указанныхъ цѣлей, преслѣдуемыхъ при „предметномъ“ или „нагляд-

номъ обученіи“, видно, что это обученіе можетъ служить сильнымъ орудіемъ въ рукахъ начального учителя для поднятія уровня душевнаго развитія и обогащенія языка учениковъ, только что приступающихъ къ обученію, а въ рукахъ матери или воспитателя—для душевнаго развитія дѣтей еще до начала собственно обученія ихъ.

Въ до-школьный возрастъ дѣтей „предметное обученіе“, какъ уже сказано, имѣть характеръ обыкновенного ознакомленія ребенка съ окружающей дѣйствительностью, при чёмъ мать или воспитатель обращаетъ его вниманіе на тѣ или другіе предметы и своими, умѣсто предлагаемыми, вопросами побуждаетъ его выражать выраженіями замѣчаемое въ предметахъ.

Въ начальныхъ школахъ „предметное обученіе“ можетъ имѣть мѣсто преимущественно на первыхъ порахъ, пока ученики не научатся читать и не перейдутъ къ изученію учебныхъ предметовъ. *)

Когда дѣти научатся читать и перейдутъ къ изученію учебныхъ предметовъ, „предметное обученіе“ уступаетъ мѣсто этимъ предметамъ, которые должны преподаваться наглядно. Предметное обученіе, такимъ образомъ, является въ школѣ естественною переходною ступенью отъ домашней жизни дѣтей, при чёмъ они непринужденно, безъ системы, ознакомливались съ окружающей дѣйствительностью, къ школьнымъ систематическимъ занятіямъ, и слаживается тотъ скачокъ, о которомъ говорить Песталоцци: „Послѣ пяти лѣтъ блаженной жизни дѣтей, вдругъ уносятъ отъ нихъ глазъ всю природу и тирански останавливаютъ непринужденное, свободное ихъ развитие“. **)

*) Въ нашихъ начальныхъ школахъ обыкновенно не полагается особыхъ уроковъ для «предметного» или «наглядного обучения». Учитель только при объясненіи читаемого учениками прибываетъ иногда къ бесѣдѣ съ ними о читаемомъ предметѣ.

**) «Предметное» или «наглядное обученіе» развило маю-по-малу изъ принципа наглядности при обученіи вообще. Педагоги, выясняя необходимость наглядности при обученіи вообще, тѣмъ самымъ подготавлия возникновеніе «предметного» или «наглядного обученія».

Мысль о необходимости восприятія отъ дѣйствительныхъ предметовъ для образования истинныхъ знаній была высказана еще древними мыслителями. Но мысль эта была забыта въ послѣдующіе вѣка. Въ первую схоластического ученія она не имѣла никакого практическаго примѣненія. Среди схоластики и чисто механическаго ученія возвысилъ свой голосъ Бэкона Веруламскій (въ концѣ XVI и началѣ XVII стол.). Въ противоположность современному, чисто словесному обученію, онъ сталъ требовать, чтобы приобрѣтеніе знаній опиралось на непосредственное восприятіе впечатлѣній отъ изучаемыхъ предметовъ, чтобы ученіе начиналось съ разсмотріянія и наблюденія вещей, т.-е. предметовъ и явленій природы. «Все состоится въ томъ, говорить Бэкона, чтобы мы никогда не отворачали глазъ духа нашего отъ самыхъ вещей и воспринимали образы ихъ такъ, какъ они есть». «Познанія о предметахъ природы должны быть почерпаемы изъ нихъ самихъ путемъ индуктивнаго, а не изъ нашихъ отвлеченныхъ понятій». Бэкона по своей дѣятельности не былъ педагогомъ и лично не могъ имѣть особенно значительного влиянія на обученіе въ начальной школѣ, но онъ высказалъ идеи, которымъ стали развивать и применять къ дѣлу другія лица.

Идеи Бакона стали развивать Ратихій. «Все должно быть основано, говорить Ратихій, на наблюденіи и опыте. Не нужно заставлять дѣтей заучивать напамять то, что ими не создано, стъ чѣмъ они не соединяются извѣстнаго представленія».

Наиболѣе ясно, убѣдительно и практично изложилъ о необходимости наглядности обученія славянскій педагогъ Амосъ Коменскій (въ XVII ст. † 1671 г.), а потому справедливо его считають отцомъ наглядного обученія. «Школа поступаетъ ошибочно, говорить Коменскій, начиная не съ вещи, а со словъ». «Вещь есть сущность, слово—только знак; вещь—тѣло, слово—только одежда». «Вещь и слово слѣдуетъ сообщать совмѣстно, при чёмъ готовое уже содержаніе (вещь) облекается въ слово»... «Примѣры должны предшествовать правиламъ; материалъ долженъ предшествовать формѣ»... «Сначала слѣдуетъ упражнять чувства (внѣшнія), потомъ память, затѣмъ умъ и разсудокъ; ибо науки начинаются съ чувственныхъ восприятій, которыя воображеніе сообщаютъ память; потомъ умъ посредствомъ индукціи выводить общія истины изъ отдѣльныхъ восприятій; наконецъ точное знаніе образуется изъ сужденій о томъ, что достаточно понято»... «Обученіе должно начинаться съ наглядного разсмотріянія вещей. Изъ такого разсмотріянія образуется опредѣленное, ясное знаніе». «Не тѣнъ предметовъ должно давать юношамъ, а самые

Подборъ материала для предметного обучения.—Картины.

При подборѣ материала для предметного обучения слѣдуетъ руководствоваться цѣлями этого обучения, развитиемъ учениковъ, временемъ и мѣстомъ, где живутъ ученики, и средой, къ которой они принадлежать. Слѣдовательно, подборъ материала не долженъ обусловливаться случайностью или прихотью учителя.

Миръ животныхъ, растеній, минераловъ, различного рода издѣлія и произведенія рукъ человѣческихъ—все это представлять тотъ запасъ, изъ которого учителъ можетъ выбирать предметы для разсмотрѣнія съ учениками.

Само собою разумѣется, что прежде слѣдуетъ подбирать для разсмотрѣнія предметы болѣе легкіе, болѣе простые и доступные ученикамъ и затѣмъ послѣдовательно переходить къ болѣе труднымъ и сложнымъ предметамъ. Предметы, разсмотрѣніе которыхъ можетъ облегчить ученикамъ разсмотрѣніе другихъ предметовъ, должны быть разсмотрѣны раньше этихъ послѣднихъ. Такъ, напр., разсмотрѣніе известной ученикамъ домашней птицы (утки, курицы и др.) можетъ облегчить разсмотрѣніе другихъ птицъ, менѣе знакомыхъ имъ, а потому разсмотрѣніе первой должно предшествовать разсмотрѣнію послѣднихъ.

Подбираемые для разсмотрѣнія предметы должны быть вѣрны природѣ и заключать въ себѣ всѣ существенные признаки, отличающіе ихъ отъ другихъ предметовъ.

предметы, которые возбуждали бы чувство и воображеніе». «Воспринятое чувствами сильно запечатлѣвается въ памяти; поэтому весьма полезно при обученіи воздѣльствовать на внѣшнія чувства. Всѣ части предметовъ, равно какъ и отношенія ихъ, должны быть разматриваемы учениками основательно. Различія вещей должны быть ясно усвоены».... «При наглядномъ обученіи слѣдуетъ начинать съ предметовъ ближайшихъ и оканчивать отдаленными».... «Истина и достовѣрность познанія основывается на свидѣтельствѣ выѣшнихъ чувствъ. Если намѣреваются вѣдти въ учащихся истинное и вѣрное познаніе вещей, то безусловно необходимо, чтобы все преподавалось посредствомъ собственного наблюденія и чувственной наглядности».... «Все должно быть предоставляемо выѣшнимъ чувствамъ, насколько возможно: видимое—зрѣнію, слышимое—слуху, обонятіемое—обонянію, вкушаемое—вкусу и осознанное—осознанію; если же что-нибудь можетъ быть одновременно воспринято школьніми чувствами, то и слѣдуетъ предоставлять этотъ предметъ этимъ чувствамъ». «Если бы въ комъ возникло сомнѣніе въ возможности предоставить все чувствамъ, и духовное и отсутствующее (что есть и образуется на небѣ и въ нѣдрахъ земли, а въ заморскихъ странахъ), тогъ путь не забываетъ, что высшее можетъ найти выраженіе въ низшемъ, отсутствующее въ присутствующемъ, невидимое въ видимомъ».

Собственно «предметное обученіе» Коменскій назначаетъ для дѣтей до 6-ти-лѣтняго возраста, находящихся еще въ родительскомъ домѣ или, какъ выражается самъ Коменскій, въ «материнской школѣ». «Здѣсь, въ материнской школѣ, полагается, чрезъ восприятіе отъ окружающихъ предметовъ, начало всему тому, что слѣдуетъ изучать человѣку. Онь, напримеръ, можетъ узнать, что такое вода, земля, воздухъ, огонь, дождь, снѣгъ, ледь, камень, жѣлѣзо, дерево, растеніе, птица, рыба, рогатый скотъ... Равнымъ образомъ онъ можетъ знакомиться съ названіемъ и назначеніемъ различныхъ органовъ своего тѣла, по крайней мѣрѣ, выѣшнихъ. Все это усваивается легко и служить основаниемъ тѣхъ наукъ, которая будеть изучать впослѣдствіи». «Я всегда старался, говорить Коменскій, чтобы рѣчь дѣтей заключала лишь то, что они замѣстоительно обнѣли духомъ, что запечатлѣлось въ душѣ ихъ—какъ живой образъ, возникшій изъ созерданія самого предмета». Мысль Коменскаго о наглядности обучения, развитая въ его сочиненіяхъ, находить, между прочимъ, свое выраженіе въ его книгѣ для «предметного обучения» съ картинами, называемой «Миръ въ картинахъ» (*Orbis pictus*).

Руссо, съ своей стороны, тоже способствовалъ своимъ педагогическимъ сочиненіемъ («Эмиль, или о воспитаніи») разъясненію необходимости наглядности при обученіи. Онъ тоже возставалъ противъ однѣхъ только фразъ, для которыхъ нѣтъ у обучающихся точныхъ и ясныхъ образовъ и представлений. «При обученіи не должно допускать ничего механическаго, не должно давать заучивать напамять прежде, чѣмъ понято, не должно быть словъ безъ вещей, никакихъ знаковъ безъ означаемыхъ ими предметовъ». «Эмиль не долженъ иметь другой книги, кроме мѣра, ни другого обученія, кроме факта и опыта; для мальчика очень важно научиться наблюдать, узнать методы изученія наукъ, чтобы впослѣдствіи самому примѣнять эти методы».

Роховъ, педагогъ прошедшаго столѣтія, также говорить о необходимости наглядного

Для разсмотрѣнія въ школѣ слѣдуетъ подбирать предметы покрупнѣе, такъ чтобы всѣ части ихъ были видны всѣмъ ученикамъ.

Предметы, разсмотрѣніе которыхъ можетъ заинтересовать учениковъ, слѣдуетъ предпочитать предметамъ, которые не могутъ быть для нихъ интересными. Предметы болѣе доступные ученикамъ для нихъ интереснѣе, чѣмъ предметы мало доступные.

Точно также слѣдуетъ предпочитать разсмотрѣніе тѣхъ предметовъ, которые имѣютъ значеніе для учениковъ и знакомство съ которыми имъ полезно, — тѣмъ предметамъ, знакомство съ которыми не можетъ имѣть никакого значенія для учениковъ и не можетъ быть чѣмъ-нибудь для нихъ полезнымъ. Для крестьянскихъ дѣтей, напр., полезно разсмотреть (хоть по модели) устройство земледѣльческихъ орудій, полезно также разсмотреть колосья различныхъ хлѣбныхъ растеній и т. п. Для городскихъ же дѣтей полезно размотрѣть предметы, имѣющіе примѣненіе къ городской жизни.

При подборѣ предметовъ для „предметнаго обученія“ не приходится особенно гоняться за совершенно незнакомыми ученикамъ предметами. Напротивъ, часто приходится останавливаться на предметахъ, которые болѣе или менѣе имѣютъ знакомы. При разсмотрѣніи такихъ предметовъ имѣется въ виду уясненіе, приведеніе въ порядокъ и выраженіе посредствомъ точной, правильной и складной рѣчи тѣхъ знаній, которыхъ имѣются въ душѣ учениковъ, но не вполнѣ сознаны ими, не ясны для нихъ.

обученія. «Первоначальное обученіе дѣтей, по его словамъ, должно быть вообще насколько возможно наглядно и занимательно. Учитель не долженъ начинать обученіе въ начальной школѣ прямо по книгѣ, но долженъ вести съ дѣтьми легкія, доступныя ихъ пониманію бесѣды о различныхъ, непосредственно дѣйствующихъ на ихъ чувства, предметахъ. Онъ долженъ прежде всего пробуждать и упражнять внимательность дѣтей, учить ихъ—надлежащимъ образомъ пользоваться вѣшними чувствами, правильно видѣть и слышать, многое воспринимать и вѣрно передавать видѣнное и слышанное. Учитель съ самаго начала долженъ заботиться о развитіи въ ученикахъ умѣнья правильно выражаться».

Фребель провелъ принципъ наглядности во всѣхъ играхъ и упражненіяхъ, предложенныхъ имъ дѣтямъ. Самый первый даръ (мячикъ) предназначенъ для непосредственного ознакомленія ребенка съ формой и цветомъ предмета. Самая послѣдовательность, съ которой Фребель предлагаетъ дары, одинъ послѣ другого, основана на постепенности восприятія.

Песталоцци (1746—1826) своими трудами окончательно разяснилъ важность наглядности при первоначальномъ развитіи рѣчи и языка. «Прежде всего нужно, говорить Песталоцци, пробудить сиянія чувства дѣтей, предохранить ихъ отъ пустословія и дать ихъ рѣчи содержаніе изъ вѣшняго и внутренняго опыта». «Словесному ученію должны предшествовать реальная знанія».... «Все обученіе должно основываться на наглядности и все первоначальное обученіе должно быть только нагляднымъ обученіемъ». «Начало всякаго обученія есть *наглядное восприятие*; цѣль — ясное пониманіе». «Наглядное восприятіе, по определенію Песталоцци, есть не что иное, какъ присутствіе вѣшнихъ предметовъ передъ нашими органами чувствъ и произведеніе ими соответствующаго впечатлѣнія въ сознаніи человѣка». Подъ «органами чувствъ» Песталоцци разумѣлъ, главнымъ образомъ, *глаза и уши*, такъ что подъ «нагляднымъ восприятіемъ» онъ понималъ все, что человѣкъ воспринимается посредствомъ зрѣнія и слуха.... «Нужно заботиться, чтобы дѣти имѣли различные предметы для разсмотрѣнія и чтобы они разматривали ихъ раздѣльно, вблизи, а не въ массѣ или въ туманной дали». «Слѣдуетъ показывать дѣтей типическіе экземпляры, которые бы ясно характеризовали предметъ и свойства его, а не блѣдныя и неправильныя изображенія».... «Изъ наглядного разматриванія предмета возникаетъ прежде всего его название, отъ названія предмета слѣдуетъ перейти къ указанію его свойствъ, т.-е. къ его описанію, наконецъ, отъ ясного описанія — къ определенію, выражающему ясное понятіе о предметѣ. Достоинство этого окончательного результата зависитъ отъ правильнаго наглядного созерцанія. Определенія, лишенныя наглядного созерцанія, порождаютъ только поверхностныя, неясныя понятія и сужденія».

Песталоцци стремился къ тому, чтобы наглядное обученіе велось еще до поступленія ребенка въ школу, въ семью, самою матерью, такъ какъ она почти всегда стоитъ къ дѣтямъ, чѣмъ отецъ, и проводить съ нимъ все свое время. Онъ хотѣлъ «вложить первоначальное воспитаніе и обученіе въ руки матерей». Въ одной изъ главъ своего сочиненія «Лингардъ и Гертруда» Песталоцци изображаетъ, какъ мать Гертруда ведетъ обученіе своихъ дѣтей. «Сама

На урокахъ по „предметному обученію“ иногда приходится обращаться къ предметамъ, которыхъ предъ глазами учениковъ нѣтъ, но которые они могутъ представить себѣ, такъ какъ раньше видѣли ихъ. Это бываетъ, напр., тогда, когда предлагается имъ сравнить рассматриваемый предметъ съ раньше разсмотрѣннымъ въ классѣ, или хотя и не разсмотрѣннымъ въ классѣ, но знакомымъ имъ предметомъ, а также въ томъ случаѣ, когда ведется бесѣда о такомъ видѣнномъ учениками предметѣ, который почему-нибудь неудобно принести въ классъ.

Здѣсь кстати замѣтить, что на урокахъ по „предметному обученію“ приходится иногда также заводить бесѣду о предметахъ, не подлежащихъ воспріятію вѣнчихъ чувствъ, какъ, напр., о предметахъ отвлеченныхъ. При разсмотрѣніи, напр., голубя заводится, между прочимъ, бесѣда о привычкахъ голубей, о характерѣ ихъ, о томъ, для чего ихъ держать при домахъ и т. под. предметахъ, не подлежащихъ воспріятію вѣнчихъ чувствъ.

Въ заключеніе положеній относительно подбора предметовъ для „предметного обученія“ слѣдуетъ замѣтить, что очень полезно располагать предметы для разсмотрѣнія такимъ образомъ, чтобы у учениковъ мало-по-малу вырабатывались отъ разсмотрѣнія ихъ общія идеи, заключенія. *)

жизнь во всемъ своемъ объемѣ, какъ она дѣйствовала на дѣтей, какъ она поражала ихъ, какъ они пользовались ею, служила для Гертруды источникомъ и материаломъ при обученіи ихъ. Никогда не упускала дѣтей изъ виду, при своихъ ограниченныхъ средствахъ, Гертруда была удивительно изобрѣтательна и мастерски пользовалась для нравственного и умственного воспитанія ихъ тѣмъ, что давала жизнь. Она постоянно и въ самыхъ разнообразныхъ случаяхъ обращала вниманіе дѣтей на явленія природы, ихъ окружающія и обнаруживающіяся преимущественно въ жизни домашней—въ кухнѣ, на дворѣ, въ саду, въ лѣсу, въ полѣ. Все, что дѣти испытывали въ своей обыденной и праздничной жизни, всѣ радости и невзгоды—все служило для ученія ихъ. Притомъ она учила не въ видѣ послѣдовательныхъ систематическихъ уроковъ, а такъ, какъ учить сама жизнь. Помогая матери приготавлять кушанья, разводить огнь, приносить дрова и воду, дѣти наблюдали и посредствомъ этого наблюденія, вынужденного самимъ занятіемъ, изучали дѣйствіе огня, воды, воздуха, вѣтра, дыма, превращеніе дерева въ огонь и пепель, переходъ его въ гниеніе, измѣненіе воды въ спокойно стоящемъ сосудѣ и текучемъ источникахъ, превращеніе ея въ ледь, дождь, снѣгъ, иней, градъ, ея вліяніе на разложеніе соли, на гашеніе огня... Обученіе счету у Гертруды выходило изъ дѣйствительности и тоже было тѣсно связано съ жизнью; она считала съ дѣтьми, сколько шаговъ въ комнатѣ, считала нити при прыжкѣ; точно также она объясняла имъ основныя формы измѣренія путемъ непосредственныхъ взорѣй.. Дѣти всегда были заняты, но не насильственнымъ образомъ, а охотно и самодѣятельно и приобрѣтали массу знаній не чрезъ длинные рассказы, а посредствомъ изученія самыхъ предметовъ, какъ они представлялись ихъ вѣнчимъ чувствамъ и какъ они измѣнялись въ ихъ глазахъ. Поэтому-то, что они знали, знали не вполвину, не какъ-нибудь, а совершенно: это знаніе доказано было въ нихъ до совершенно яснаго сознанія ихъ собственными наблюденіями и упражненіями, и они могли просто, но зато съ силою и точностью выразить и объяснить узнанное.

Послѣ Шесталоцци принципъ наглядности, признанный необходимымъ и существеннымъ, разработывался въ примѣненіи къ преподаванію различныхъ учебныхъ предметовъ начальной школы. Кроме того, разрабатывалось и возникшее изъ принципа наглядности такъ называемое «предметное» или «наглядное обученіе», при чёмъ сно получило нѣсколько направлений, сообразно цѣлямъ, которыхъ прославлялись при этомъ обученіи. Такъ, одни педагоги, имѣя въ виду преимущественно развитіе мышленія и рѣчи учениковъ (напр., Вурстъ, Лангенальтъ, Грасманъ), подчиняли рассматриваемые предметы извѣстнымъ предвзятымъ общимъ понятіямъ и рассматривали ихъ по отношению къ этимъ понятіямъ, напр., къ цвѣту, величинѣ, пространству, времени; другие педагоги, имѣя въ виду какъ развитіе мышленія и рѣчи учениковъ, такъ и обогащеніе ихъ знаніями, рассматривали каждый предметъ особо, со всѣхъ сторонъ, по всѣмъ признакамъ. Лучшіе позднѣйшіе педагоги и, между прочимъ, Дистервергъ придерживаются второго направления.

*) Приводится здѣсь перечень нѣсколькихъ предметовъ, которые могутъ быть рассматриваемы на урокахъ по «предметному обученію»:

1. Общее разсмотрѣніе классной комнаты.—2. Домъ и части его: различие домовъ по материалу.—3. Классная и грифельная доски (сравненіе).—4. Столъ и стуль (сравн.).—5. Перо (стальное и гусиное,—сравненіе). 6. Чернила (сравнен. съ водой).—7. Тетрадь (сравнен. съ книгой).—8. Стекло.—9. Карандашъ и грифель (сравненіе).—10. Бумага.—11. Губка.—12. Мѣль (сравн. съ углемъ).—13. Пила.—14. Топоръ.—15. Серпъ.—16. Молотокъ и гвоздь.—17. Посуда (глиняная,

Говоря о подборѣ предметовъ для разсмотрѣнія съ учениками, слѣдуетъ сказать о картинахъ и другихъ изображеніяхъ дѣйствительныхъ предметовъ.

Нѣть сомнѣнія, что ни картины, ни другого рода изображенія не могутъ вполнѣ замѣнить собою дѣйствительные предметы. Если нужно познакомить учениковъ съ какимъ-нибудь предметомъ, то дѣйствительный предметъ долженъ быть предпочтеннѣй изображенію. Ученики по картинѣ никогда не составятъ себѣ такого отчетливаго представлѣнія, напр., о дикой уткѣ, какъ въ томъ случаѣ, когда они разсмотрятъ внимательно самую диковинную утку. Но въ тѣхъ случаяхъ, когда почему-нибудь неудобно или невозможно показать ученикамъ дѣйствительный предметъ, очень полезно прибѣгать къ картинамъ. Такимъ образомъ полезно прибѣгать къ картинамъ при ознакомлѣніи учениковъ съ отдаленными по времени или мѣсту предметами. При ознакомлѣніи, напр., съ видомъ дѣйствующаго вулкана или съ видомъ пустыни полезно, для наглядности, прибѣгать къ картинѣ. Полезно также прибѣгать къ картинѣ для напоминанія ученикамъ известныхъ уже имъ предметовъ. При этомъ нужно замѣтить, что картины болѣею частью представляютъ знакомые ученикамъ предметы въ такой или другой обстановкѣ, въ такомъ или иномъ отношеніи между собою, — однимъ словомъ, выражаютъ собою такую или иную мысль, идею, такой или иной характеръ изображенныхъ предметовъ. Разсмотривая картину, ученики ознакомляются не только съ изображенными на ней предметами, но также и съ тою обстановкою или съ тѣми отношеніями, въ какія они поставлены.

Нѣкоторыя картины представляютъ въ увеличенномъ видѣ малые предметы

фарфоровая, стеклянная).—18. Замокъ и ключь.—19. Колокольчикъ.—20. Разсмотрѣніе по моделямъ земледѣльческихъ орудій.—21. Разсмотрѣніе лодки (по модели или по воспоминанію).—22. Телѣга и сани (сравненіе,—на основаніи воспоминанія).—23. Рѣшето и сито (сравненіе).—24. Обувь (лапти, кожаная обувь, валенки,—сравненіе).—25. Разсмотрѣніе металловъ: желѣзо, олово, мѣдь, серебро и др.—26. Монета (различие монетъ по металлу и цѣнности).—27. Разсмотрѣніе вѣсовъ, гирь (разновѣсокъ), безмена (показаніе, какъ пользоваться вѣсами, какъ узнавать, вѣрны ли вѣсы).—28. Часы (карманные и столовые). Показать, какъ узнавать время на часахъ).—29. Разсмотрѣніе термометра (показать, какъ узнавать температуру).—30. Молоко (сравн. съ водою).—31. Свѣча (различн. роды свѣчъ).—32. Спички (ползда и вредъ).—33. Мыло.—34. Сахарь и соль (сравн.).—35. Песокъ, глина и черноземъ (сравн.).—36. Сравненіе желѣза и мѣди, производства изъ того и другого.—37. Разсмотрѣніе дерева (части дерева).—38. Деревянныя издѣлія.—39. Разсмотрѣніе цвѣтка.—40. Разсмотрѣніе плодовъ (яблоко, груша, слива и др.).—41. Разсмотрѣніе овощей (картофель, морковь, горохъ, огурецъ).—42. Чай и кофе (сравн.).—43. Разсмотрѣніе хвойной и листственной вѣтви (сравн.).—44. Разсмотрѣніе и сравненіе вѣтвокъ—липы, березы, тополя, яблони, черемухи, рябины.—45. Разсмотрѣніе колосьевъ (ржи, пшеницы, овса, ячменя, льна).—46. Подсолнечникъ.—47. Мука (различие муки; произв.).—48. Хлѣбъ—ржаной и пшеничный (сравн.).—49. Ленты и производство изъ него (можетъ быть и сравненіе, напр. льна съ хлопкомъ, нитокъ льняныхъ съ бумажными, матерій бумажныхъ и льняныхъ).—50. Шелкъ и производство изъ него.—51. Разсмотрѣніе нѣкоторыхъ правильныхъ геометрическихъ тѣлъ.—52. Разсмотрѣніе животныхъ: кошка, собака, овца, бѣлка, кроликъ, заяцъ (тутъ можетъ быть сравненіе, напр., собаки и кошки, бѣлки и зайца).—53. Сравненіе коровы и лошади (по воспоминанію).—54. Разсмотрѣніе рыбы (щука, окунь, лещъ. Сравнен.).—55. Разсмотрѣніе насѣкомыхъ (пчела [соты, воскъ, мѣдь], муха, оса, стрекоза, бабочка, жукъ).—56. Разсмотрѣніе превращеній бабочекъ: яички, гусеницы, куколка, бабочка.—57. Разсмотрѣніе птицы: голубь, пѣтухъ, курица, утка и др. (тутъ могутъ быть и сравненія, наприм., голубя и курицы, гуси и утки и т. п.).—58. Яйцо.—59. Части человѣческаго тѣла.—60. Разсмотрѣніе человѣческой головы (части ея).—61. Рука и ея части (эта работа можетъ быть связана съ показаніемъ, какъ держать грифель или перо при письмѣ).—62. Вода, ледь, паръ (жидкое, твердое, газообразное).—63. Дождь, градъ, снѣгъ, иней.—64. Огонь (добываніе огня).—65. Бесѣда о временахъ года.—66. Бесѣда о странахъ свѣта.—67. Бесѣда о горѣ, озерѣ, рѣкѣ и ручье.—68. Бесѣда о сель, деревнѣ, городѣ и т. п.

Перечень этотъ, конечно, далеко не обнимаетъ всѣхъ предметовъ, могущихъ подлежать разсмотрѣнію въ классѣ, и не показываетъ порядка, по которому слѣдуетъ подбирать предметы. Расположить предметы, сообразно съ развитиемъ учениковъ и условіями, при которыхъ ведется «предметное обученіе», —дѣло учителя.

или части предметовъ, размотрѣть которые въ дѣйствительности трудно. Понятно, что при ознакомлѣніи учениковъ съ этими предметами полезно прибѣгать къ картинамъ. Нужно замѣтить, что картины вообще нравятся дѣтямъ, напоминая имъ видѣнныя предметы и возбуждая ихъ воображеніе, и они охотно работаютъ по картинамъ, охотно всматриваются въ нихъ, охотно рассказываютъ по нимъ. А это ведеть за собою развитіе языка, наблюдательности и воображенія. Пріучась разматривать картины, т.-е. представлять подъ изображеніемъ дѣйствительные предметы, ученики сознательнѣе отнесутся къ географическимъ и историческимъ картинамъ, чертежамъ и вообще изображеніямъ.

Раскрашенныя картины обыкновенно живѣе представляютъ предметы и сильно нравятся дѣтямъ, чѣмъ нераскрашенныя, а потому первыя болѣе удобны при обученіи, чѣмъ вторыя.

Само собою разумѣется, что необходимо, чтобы картины, разматриваемыя съ учениками, были болѣе или менѣе изящно отѣланы и тѣмъ способствовали развитію эстетического чувства учениковъ. Безобразныя картины не должны быть даваемы ученикамъ. *)

Веденіе уроковъ по предметному обученію.

Учитель показываетъ ученикамъ предметъ, подлежащій разсмотрѣнію, при чѣмъ старается держать его такъ, чтобы всѣ ученики видѣли его; по крайней мѣрѣ тѣ части предмета, на которыхъ учитель желаетъ обратить вниманіе учениковъ, должны быть видны имъ. Если приходится разматривать небольшой предметъ, такъ что не всѣ ученики могутъ ясно различить его части и признаки, то учитель обносить его между столовъ и такимъ образомъ показываетъ его. Случается, что учитель, имѣя въ виду размотрѣть такие мелкие предметы, которые можно имѣть подъ рукой въ достаточномъ количествѣ, какъ, наприм., растенія, цвѣтки, — раздаетъ ученикамъ нѣсколько экземпляровъ на руки.

Показывая предметъ, учитель своими вопросами обращаетъ вниманіе учениковъ на ту или другую его сторону, на тотъ или другой его признакъ. Ученики замѣчаютъ указываемое имъ и выражаютъ замѣчаемое предложеніями.

Иногда, желая возбудить въ ученикахъ сильнѣйшій интересъ къ предмету, подлежащему разсмотрѣнію, учитель предполагаетъ своимъ вопросамъ или краткій разсказъ, или нѣсколько мѣткихъ замѣчаній о немъ.

Предлагая вопросы о разматриваемомъ предметѣ, учитель ведеть дѣло послѣдовательно, по заранѣе обдуманному плану.

Ученики, при наведеніи вопросовъ учителя, разматриваютъ *части* предмета, *форму* и *видъ*, какъ цѣлаго предмета, такъ и частей его, *расположеніе* частей, *цвѣты*, *величину* предмета, обращаютъ вниманіе на *происхожденіе* пред-

*) Картины для разсмотрѣнія съ учениками на урокахъ по «предметному обученію»:
1. Десять раскрашенныхъ картинъ для нагл. обуч. въ школѣ и дома.—«Изъ русской жизни и природы», изд. Фену.—2. Четыре времени года (4 раскр. карт.) Семенова.—3. Девять небольшихъ картинъ—Теребенева съ текстомъ Золотова, изд. «Обществ. Польза».—4. «Крестьянскій дворъ». Карт. изд. М. Ком. Грамоты.—5. «Миръ въ картинахъ»—Яблонского.—6. Картины для наглядн. обуч.—Вильке.—7. Атласъ—Шрейбера.—8. Стѣнныя рисунки по естествознанію. Изд. Вольн.-экономич. Общ.—9. 50 картинъ Раре Сарпантіє.—10. Библейскія картины.—11. Историческія картины. И друг.

Собственно, всякая картина можетъ быть предметомъ бесѣды учителя съ учениками, если только она по своему содержанію и отѣлкѣ допускаетъ это.

мета, на *материалъ* его, на *свойство и особенности* предмета, на *полезу* или *вредъ* его для человѣка, на *значеніе* его въ практической жизни человѣка и т. п.

Учитель рассматриваетъ съ учениками предметы настолько подробно, насколько это позволяетъ развитіе ихъ. Ясно, что разсмотрѣніе предмета съ мало-развитыми учениками будетъ отличаться, по своей серьезности, отъ разсмотрѣнія его съ болѣе развитыми учениками. Съ постепеннымъ развитіемъ дѣтей и предметы рассматриваются подробнѣе и подробнѣе. Чѣмъ больше ученики занимались разсмотрѣніемъ предметовъ, тѣмъ серьезнѣе, основательнѣе, полнѣе ведется съ ними разсмотрѣніе новыхъ предметовъ.

По разсмотрѣніи нѣсколькихъ сторонъ предмета, учитель заставляетъ учениковъ изложить разсмотрѣнное цѣльнымъ разсказомъ и, по выслушаніи его, продолжаетъ предлагать вопросы о другихъ сторонахъ предмета. По окончаніи разсмотрѣнія предмета, учитель заставляетъ учениковъ дать цѣльный разсказъ о всѣхъ разсмотрѣнныхъ сторонахъ предмета. Если признаковъ много и ученикамъ трудно сразу дать цѣльный разсказъ о разсмотрѣнномъ предметѣ, учитель разбиваетъ разсказъ на части. Онъ ставитъ такие общіе вопросы, отвѣты на которые составили бы требуемыя части разсказа. Для облегченія ученика при его разсказѣ, учитель можетъ, держа передъ классомъ предметъ, указывать на тѣ признаки его, о которыхъ ученикъ долженъ разсказывать.

Во всякомъ случаѣ, необходимо стремиться, чтобы ученики выражали свои познанія о предметѣ, по возможности, полно, ясно и правильно. Не нужно забывать, что прямая цѣль „предметного обученія“—развитіе рѣчи учениковъ, а рѣчь развивается посредствомъ упражненія въ устномъ изложеніи своихъ мыслей.

При разсмотрѣніи предмета однороднаго съ раньше уже разсмотрѣнными предметами, учитель не дробить своихъ вопросовъ, а предлагаетъ ученикамъ разсказать все, что они подмѣчаютъ въ предметѣ. Выслушавъ отвѣты учениковъ, учитель предлагаетъ имъ вопросы о тѣхъ сторонахъ или признакахъ предмета, которые они не замѣтили или не могли замѣтить.

Послѣ разсмотрѣнія предмета, учитель можетъ заставить учениковъ сравнить его съ другимъ предметомъ, раньше въ классѣ разсмотрѣннымъ, или хотя и не разсмотрѣннымъ, но известнымъ имъ. Впрочемъ, еще и при указаніи на признаки разматриваемаго предмета, учитель можетъ прибѣгать къ сравненію. Вообще къ сравненію предметовъ слѣдуетъ прибѣгать почаще. Оно представляетъ умственную дѣятельность, полезную для душевнаго развитія учениковъ, и служить лучшимъ средствомъ къ уясненію ими себѣ предметовъ.

Заставляя учениковъ сравнивать данные предметы, учитель, конечно, соображаетъ, что легче имъ замѣтить: сходство или различіе рассматриваемыхъ предметовъ—и сообразно съ этимъ ведеть сравненіе, переходя отъ того, что легче, къ тому, что труднѣе. Впрочемъ, большую частію ученикамъ бываетъ легче подмѣтить и указать признаки отличные, такъ какъ они прямо бросаются въ глаза, а потому чаще и приходится начинать сравненіе съ нихъ, переходя затѣй къ сходнымъ признакамъ.

Для облегченія ученикамъ сравненія, учитель даетъ планъ, по которому они могутъ вести сравненіе.

По разсмотрѣніи предмета очень полезно прочитать ученикамъ статью или стихотвореніе о разсмотрѣнномъ предметѣ или же сказать имъ подходящую къ предмету пословицу или загадку. Статьи или стихотворенія приводятся въ строй-

ный порядокъ узнанное и содѣйствуютъ развитію рѣчи учениковъ. Прочитанныя статьи ученики разсказываютъ, а стихотворенія иногда заучиваютъ наизусть со словъ учителя или по книгѣ. Пословицы или загадки, относящіяся къ разсмотрѣнному предмету, заставляютъ учениковъ соображать, подбирать подходящіе признаки, однимъ словомъ — мыслить. Кромѣ того, они обогащаютъ учениковъ мѣткими словами и выраженіями.

По окончаніи разсмотрѣнія въ классѣ предмета, учитель можетъ предложить ученикамъ размотрѣть такимъ же образомъ дома другой, однородный предметъ и подготовиться къ разсказу объ этомъ предметѣ.

Порядокъ разсмотрѣнія предмета въ классѣ послужитъ ученикамъ указаниемъ при разсмотрѣніи ими предмета дома.

Выслушивая на урокѣ изложеніе учениковъ о разсмотрѣнномъ ими дома предметѣ, учитель своими вопросами и поясненіями пополняетъ пробѣлы въ ихъ наблюденіи и исправляетъ невѣрности въ ихъ изложеніи.

Въ заключеніе общихъ положеній относительно веденія „предметнаго обученія“ слѣдуетъ замѣтить, что плодотворное вліяніе этого обученія на развитіе рѣчи учениковъ и на умственное ихъ развитіе во многомъ зависитъ отъ той степени умственной дѣятельности и отъ той мѣры упражненія рѣчи, какую проявляютъ ученики. Существенно необходимо, чтобы ученики, по возможности, сами наблюдали, замѣчали и излагали рѣчью замѣчаемое, а учитель только поправлялъ и руководилъ наблюдательностью и мышленіемъ ихъ.

Краткая программа нѣсколькихъ уроковъ по предметному обученію.

1. Разматривается на урокѣ стекло.

Учитель, показывая ученикамъ обыкновенное оконное стекло, предлагаетъ имъ вопросы:

Что я держу въ рукѣ? — Стекло. — Дайте полный отвѣтъ! (Ученикамъ объяснено уже, что такое полный отвѣтъ).

Разсмотримъ же стекло. Каково стекло на ощупь? (Учитель употребляетъ слова известныя ученикамъ; съ неизвестными имъ словами онъ ознакамливаетъ ихъ.) Вы видѣли пухъ, изъ котораго дѣлаютъ подушки: онъ на ощупь твердъ или мягокъ? — Пухъ на ощупь мягокъ. — А стекло на ощупь каково? — (Ученики отвѣ чаютъ.) *) Вотъ эта стѣна — совершенно гладка?

— Нѣть, она шероховата.

А стекло, что у меня въ рукѣ?

— Стекло, что у васъ въ рукѣ, гладко.

Вы видите чрезъ грифельную доску предметъ, который у меня въ рукѣ? А чрезъ книгу? А чрезъ стекло вы видите, что у меня въ рукѣ? (Показываетъ чрезъ стекло предметъ.) Каково же, значитъ, это стекло? — Прозрачно. — Всегда ли стекло бываетъ гладкимъ и прозрачнымъ? Какого цвѣта это стекло? А какого цвѣта еще бываетъ стекло? Кто теперь разскажетъ про стекло, что узнали?

— „Стекло твердо, хрупко; оно бываетъ гладкимъ, прозрачнымъ“... и т. д.
Кто еще повторить?

*) Какъ здѣсь, такъ и въ другихъ мѣстахъ отвѣты не приводятся. Они сами собою подразумѣваются.

Гдѣ вы видѣли стекло? На что же употребляется стекло? Что дѣлается изъ стекла? Какую посуду дѣлаютъ изъ стекла? Откуда получается стекло? (Учитель можетъ дать простой и понятный ученикамъ разсказъ о производствѣ стекла.) Повторите, изъ чего и какъ получается стекло!
Кто разскажетъ все, что узнали о стеклѣ? (Ученики разсказываютъ; учитель, намѣчая планъ, помогаетъ имъ при ихъ разсказѣ.)

2. Разматривается яблоко.

Какъ называется предметъ, который я держу въ руки? (Яблоко.) Какого цвѣта яблоко снаружи? Какой формы яблоко? (Яблоко разрѣзывается такъ, чтобы видны были гнѣздышки и зёрна его.) Какія части яблока? (Разматриваются части яблока.) Чѣмъ покрыто яблоко? Что находится подъ кожицеей яблока? — Какого цвѣта мясо яблока? Что вы видите въ срединѣ яблока? (Зёрна.) Прямо ли въ мясѣ лежать зёрна? (Въ гнѣздышкахъ.) Сколько гнѣздышекъ для зеренъ? Что сдѣлается съ зернышкомъ, если бросить его въ землю? Какой видъ и цвѣтъ имѣеть глазокъ яблока? Назовите всѣ части яблока. Посредствомъ чего яблоко прикреплено къ дереву? Какъ называются деревья, на которыхъ растутъ яблоки? Яблоко вы назвали плодомъ, — какъ же назовете дерево, которое приносить плоды? Какие вы еще знаете плоды и плодовые деревья? Для чего употребляются плоды? Расскажите все объ яблока! (Идетъ разсказъ.)

3. Сравнение молока и воды.

Въ одномъ стаканѣ — вода, а въ другомъ — молоко. Сначала разматривается отдельно вода, потомъ — молоко, и затѣмъ уже дѣлается сравненіе молока съ водой. Учитель спрашиваетъ, какова вода по цвѣту, по запаху, по прозрачности, по плотности, — спрашиваетъ, на что вода употребляется, какая польза человѣку отъ воды, откуда вода получается и т. д. Послѣ катихизаціи, ученики даютъ цѣлый разсказъ о водѣ.

Учитель беретъ молоко въ стаканѣ и разматриваетъ его съ учениками съ тѣхъ же сторонъ, съ которыхъ разматривалась и вода. Послѣ разсмотрѣнія молока, учитель предлагаетъ ученикамъ вопросы, заставляющіе ихъ сравнивать разсмотрѣнные предметы. Сначала учитель своими вопросами заставляетъ учениковъ обратить вниманіе на отличные признаки: онъ обращаетъ ихъ вниманіе на цвѣтъ того и другого предмета, на вкусъ, на употребленіе, на то, откуда получается вода и откуда — молоко и т. д. Указавъ отличные признаки, учитель заставляетъ учениковъ разсказать все, что они узнали объ отличіи воды отъ молока, и перходить къ разсмотрѣнію сходныхъ признаковъ.

Разсмотрѣвъ сходные признаки, ученики даютъ полный разсказъ о сходствѣ и отличіи разсмотрѣнныхъ предметовъ.

4. Разсмотрѣніе кошки.

Показывая кошку или чучело кошки, учитель предлагаетъ вопросы:

Какое животное (или чучело какого животнаго) у меня въ рукахъ? Изъ какихъ частей состоять тѣло кошки? — Изъ головы, туловища и конечностей.—

Дайте полный отвѣтъ! Разсмотримъ части тѣла кошки. Начнемъ съ головы. Базкую форму имѣть голова кошки? Какія части вы замѣчаете на головѣ кошки? (Учитель послѣдовательно показываетъ части головы кошки, а ученики въ называютъ: глаза, уши, носъ и т. д.) Для чего служатъ глаза? уши? носъ? и т. д. Какіе глаза у кошки? Какой зрачокъ у кошки? Отчего кошки ночью могутъ видѣть лучше, чѣмъ человѣкъ или собака? Какія уши кошки? Чѣмъ отличаются уши кошки отъ ушей зайца? собаки? Какой носъ кошки: покрытъ онъ шерстью или нетъ? Что вы замѣчаете на верхней губѣ кошки? (Усы.) Что находится во рту кошки? Какіе зубы кошки? Какой языкъ кошки? Расскажите полныи отвѣтомъ, какую форму имѣть голова кошки, какія части головы кошки,— и скажите, что знаете о каждой части головы ея!

„Голова кошки имѣть форму шарообразную: на ней находятся—глаза, уши, ротъ, носъ, усы. Глаза кошки круглы, зрачки продолговаты; она можетъ расширить ихъ, что она дѣлаетъ, когда нужно видѣть въ сумерки или въ темнотѣ. Уши кошки небольшія, стоять прямо. Во рту кошки находятся острые зубы и шероховатый языкъ. Носъ кошки не покрытъ шерстью. На верхней губѣ, по сторонамъ, помѣщаются усы“...

Какое туловище кошки? Какія конечности кошки? Сколько пальцевъ на каждой лапкѣ кошки? Какіе когти кошки — острые или тупые? Отчего кошка не стучитъ когтями, когда ходить? (Когти кошки втяжные; когда она ходить или сидѣть спокойно, она втягиваетъ ихъ.) Когда кошка выдвигаетъ свои когти? Какой хвостъ кошки: длинный или короткій? подвижной или неподвижной? Расскажите все, что узнали о туловищѣ и конечностяхъ кошки! (Ученики рассказываютъ.)

Чѣмъ покрыто тѣло кошки? Какого цвѣта бываетъ шерсть кошки? Гдѣ кошки живутъ? (Въ домахъ.) Значить, кошки — домашнія или дикія животныя? (Домашнія.) А есть дикія кошки? (Учитель кратко сообщаетъ ученикамъ о дикихъ кошкахъ.) Чѣмъ кошки преимущественно питаются? (Мясомъ; ловять мышей.) Значить кошки къ какимъ животнымъ относятся? Не видаль ли кто, какъ кошка ловить мышей? Расскажите! (Ученикъ разсказываетъ свои наблюденія надъ звѣлею кошкой мышей.)

Какъ называется звукъ, который издаетъ кошка? (Мяуканьемъ, мурлыканьемъ.) Какую пользу приносятъ кошки человѣку? Для чего ихъ держать при домаахъ? На что идетъ шкурка кошки? Расскажите, чѣмъ питается кошка, какой она издаетъ звукъ и какую приносить пользу человѣку! Расскажите теперь все, что узнали о кошкѣ. Сначала скажите о частяхъ тѣла кошки, затѣмъ о томъ, какого цвѣта бываютъ кошки, потомъ о пищѣ кошекъ, далѣе о томъ, гдѣ живутъ кошки и, наконецъ, о пользѣ, приносимой кошками человѣку.

Ученикъ разсказываетъ, а учитель помогаетъ ему, подсказывая планъ, по которому слѣдуетъ излагать.

Послѣ разсказа учениковъ, учитель прочитываетъ статью о кошкѣ, хоть изъ „Родного Слова“. Прослушавъ статью, ученики передаютъ ея содержаніе.

5. Сравненіе кошки съ собакой.

На другой урокъ послѣ разсмотрѣнія кошки учитель можетъ привлечь учениковъ къ сравненію кошки съ собакой, т.-е. къ показанію ихъ отличія исходства. При этомъ можетъ итти хоть такая проработка:

Промедшій разъ мы разсмотрѣли кошку, говорить учитель,—теперь вы мнѣ скажите, чѣмъ отличается кошка отъ обычновенной дворовой собаки и въ чемъ онъ имѣютъ сходство между собою. Чѣмъ отличается голова кошки отъ головы собаки? Чѣмъ отличаются ихъ уши? глаза? языки? Чѣмъ отличается хвостъ кошки отъ хвоста собаки? Чѣмъ отличаются ихъ ноги? Когти у кошки втяжные, а у собаки? Кошка мяукаетъ, а собака? Для чего держать при домахъ кошекъ и для чего держать собакъ? Скажите теперь все, чѣмъ отличается кошка отъ дворовой собаки. Кто скажеть, чѣмъ похожа кошка на дворовую собаку? Изъ какихъ частей состоитъ тѣло кошки и собаки? Почему кошку и собаку называютъ млекопитающими? Скажите, въ чемъ же еще собака и кошка имѣютъ сходство?

Каждый ученикъ подмѣчаетъ какое-нибудь сходство и выражаетъ подмѣченное предложеніями. Выслушавъ всѣ подмѣченные учениками сходные признаки, учитель заставляетъ одного или двухъ учениковъ разсказать все обѣ отличія и сходствъ кошки и собаки, при чемъ старается, чтобы въ разсказѣ была послѣдовательность, для чего онъ намѣчаетъ планъ разсказа.

6. Разматривается чучело зайца.

Какъ называется звѣрокъ, котораго держу въ руки? Какія части тѣла зайца? Какая голова зайца? Чѣмъ отличается голова зайца отъ головы кошки? Назовите всѣ части головы зайца. Какіе глаза у зайца? Какъ они расположены: впереди головы, какъ у кошки, или по бокамъ? Не знаете ли, отчего зайца называютъ „косынъ“? Какой формы и какого цвѣта глаза зайца? Не знаетъ ли кто изъ васъ: закрываетъ ли заяцъ глаза, когда спитъ, или нѣть? Отчего онъ не можетъ закрыть ихъ?—Вѣки у зайца коротки и онъ не можетъ ими закрыть глазъ. Расскажите все, что узнали про глаза зайца!

Чѣмъ покрыть носъ зайца? Что находится по сторонамъ рта зайца?—Усы. У какихъ еще животныхъ есть усы? Какія уши у зайца: большія или маленькия? висячія или стоячія? Можетъ ли заяцъ прижимать уши къ затылку? А когда онъ ихъ прижимаетъ къ затылку? Можетъ ли заяцъ двигать ушами? Хорошо ли заяцъ слышитъ? Какіе зубы у зайца—острые или тупые? Всѣ ли зубы одинаково остры? Что же дѣлаетъ заяцъ передними острыми зубами? Не знаете ли еще звѣрокъ, которые передними зубами грызутъ пищу? Какъ ихъ можно назвать общимъ именемъ?—Грызунами. Повторите все, что говорили обѣ ушахъ и зубахъ зайца!

Какая шея и какое туловище у зайца? Всѣ ли ноги зайца одинаковой длины? Такъ какъ у зайца переднія ноги короче заднихъ, а потому ему удобнѣе прыгать, или бѣгать? Сколько пальцевъ на каждой лапкѣ зайца? Такіе ли когти у зайца, какъ и у кошки? Чѣмъ они отличаются?—Когти у кошки втяжные, а у зайца нѣть; у кошки острые когти, а у зайца тупые. Какой хвостъ у зайца? Чѣмъ онъ отличается отъ хвоста кошки? Расскажите все, что узнали о ногахъ и хвостѣ зайца!

Чѣмъ покрыта кожа зайца? Какого цвѣта шерсть зайца? Всегда ли она, зимою и лѣтомъ, одинакового цвѣта? Полезно ли зайцу то, что онъ мѣняеть цвѣтъ шерсти? — Полезно: зимою съ бѣлой, похожей на снѣгъ, шерстью ему легче скрыться. Кто теперь повторить все, что сказано о зайце? Сначала

скажите о частяхъ головы зайца, потомъ о туловищѣ его, затѣмъ о конечностяхъ и наконецъ о шерсти зайца.

Гдѣ живутъ зайцы? Значить, зайцы—дикія или домашнія животныя? Чѣмъ питается заяцъ? Какую пользу приносятъ зайцы человѣку? Не приносятъ ли они ему вреда? Расскажите все о зайцѣ.

Послѣ приведенной проработки о зайцѣ учитель можетъ прочитать ученикамъ статью „Жалоба зайки“ (Родн. Слово, г. II) и, путемъ выспрашиванія содер-жанія этой статьи, навести ихъ на выводъ о трусливости и беспомощности зайца.

7. Беспѣда о частяхъ человѣческой головы.

Изъ какихъ частей состоить человѣческое тѣло? — Изъ головы, туловища и конечностей. Чѣмъ соединена голова съ туловищемъ? Какія части человѣческой головы? Какъ называется передняя часть головы? — Лицо. Какъ называется верхняя и какъ называется задняя часть? — Темя и затылокъ. — Какія части лица? Какъ называется верхняя часть лица? Изъ какихъ частей состоять глаза? Какъ называются волосы, что надъ глазами? Чѣмъ закрываются глаза? Какъ называются волосы, находящіеся на краѣ вѣкъ? Гдѣ помѣщается глазное яблоко? Изъ какихъ видимыхъ частей состоить глазное яблоко? Какого цвѣта бываетъ раѣкъ глаза? Какого цвѣта зрачокъ? Для чего служать глаза? Какъ называютъ людей, которые не могутъ видѣть?

Разсмотримъ носъ. Всѣ ли части носа мягки? Какъ называется мягкая часть носа? Для чего служить носъ?

Ротъ. Какія части рта? Для чего служать зубы? Сколько у взрослаго человѣка зубовъ? (Учитель сообщаетъ.) На которомъ году у дѣтей выпадаютъ зубы? Какъ называются тѣ зубы, которые выпадаютъ съ семи лѣтъ? Сколько всѣхъ молочныхъ зубовъ? Для чего нужны зубы? Что нужно дѣлать, чтобы со-хранить зубы здоровыми? (Учитель сообщаетъ о необходимости сохранять зубы въ чистотѣ.)

Расскажите все о глазахъ, носѣ и ртѣ. Идетъ разсказъ.

Что находится по бокамъ головы? Для чего служить человѣчку уши? Какъ называютъ людей, которые ничего не слышатъ?

Какъ называется нижняя часть лица? Чѣмъ покрывается подбородокъ у взрослыхъ мужчинъ? Какого цвѣта бываетъ борода?

Какого цвѣта бываетъ лицо у людей въ нашихъ странахъ? (Учитель соо-бщаетъ, что въ другихъ странахъ есть люди, которые имѣютъ черный, мѣдно-красный и т. д. цвѣтъ кожи.)

Чѣмъ покрыты темя и затылокъ головы человѣка? Какого цвѣта бываютъ волосы у людей? Какого цвѣта бываютъ волосы у стариковъ? Повторите все о цвѣтѣ кожи и о волосахъ у людей.

Скажите, для чего служать глаза, носъ, ротъ, уши, языкъ человѣчку?

Расскажите все, что узнали о человѣческой головѣ.

8. Разсмотрѣніе той части картины Семенова „Лѣто“, где представлена „Жатва“.

Показывая ученикамъ картину, учитель предлагаетъ вопросы:

Что представлено на этой части (учитель указываетъ) картины? Сколько женщинъ нарисовано? Скажите, во что каждая изъ нихъ одѣта?

Ученики описывают одежду каждой женщины. Для облегчения рассказа учениковъ, учитель показывает порядокъ, по которому они должны излагать.

Что дѣлаетъ вторая женщина? Что она дѣлаетъ съ пучкомъ ржи, который держитъ въ рукахъ надъ головой? Какъ дѣлаются снопы? Какъ стоитъ третья женщина и что она дѣлаетъ? Что дѣлаетъ четвертая женщина? Что дѣлаетъ пятая женщина? Жатва — трудная работа или нѣть? Чѣмъ она трудна? Какого цвѣта представлена рожь? Когда рожь бываетъ желтаго цвѣта? Въ какомъ мѣсяцѣ въ нашихъ мѣстахъ поспѣваетъ рожь?

Расскажите все, что нарисовано на разсмотрѣнной картинѣ!

Ученики даютъ приблизительно такой разсказъ:

„На картинѣ представлена жатва. Жнуть женщины. На нихъ надѣты сарафаны и передники. У одной женщины красный сарафанъ, а у остальныхъ синіе. Головы ихъ повязаны платками. — Первая женщина стоитъ нагнувшись и срѣзываетъ серпомъ хлѣбъ. Вторая женщина стоитъ прямо и держитъ въ рукахъ надъ головой сжатый хлѣбъ и серпъ. У ногъ ея лежитъ куча сжатаго уже ею хлѣба; въ эту кучу она хочетъ положить тотъ хлѣбъ, который только-что сжала и держитъ въ рукахъ. Третья женщина стоитъ нагнувшись и вяжетъ снопъ. Снопы дѣлаются такъ: сначала срѣжутъ немного колосьевъ и положатъ на землю; это называется *поясомъ*. Потомъ срѣзываютъ еще колосья и кладутъ поперекъ пояса. Когда колосьевъ положено достаточно, ихъ связываютъ въ снопъ. Четвертая женщина пить изъ кувшина; она жала, устала и захотѣла пить. Пятая женщина сидитъ съ ребенкомъ; она тоже жала, но ребенокъ началъ плакать и она оставила жать, чтобы его успокоить.—Хлѣбъ на картинѣ представленъ желтымъ: онъ уже созрѣлъ. Рожь въ нашихъ странахъ созрѣваетъ въ юль“.

Послѣ разсказа учениками о разсмотрѣнной части картины, учитель читаетъ ученикамъ подходящую статью или подходящее стихотвореніе и заставляетъ разсказать прочитанное.

9. Бесѣда по картинѣ „Милосердный самарянинъ“. Библ. карт.—Нов. Зав.—Англ. изд.

Учитель показываетъ ученикамъ картину и предлагаетъ имъ разсказать все, что они видятъ на ней.

Ученики рассказываютъ. Учитель указываетъ то на тотъ, то на другой предметъ картины и такимъ образомъ поддерживаетъ разсказъ учениковъ. Чтобы обратить вниманіе учениковъ на ту сторону картины, которую они упустили изъ виду при своемъ разсказѣ, учитель предлагаетъ имъ вопросы.

Руководясь указаніемъ и вопросами учителя, ученики даютъ приблизительно такой разсказъ: „На картинѣ нарисованъ человѣкъ больной, въ ранахъ и въ изорванной одеждѣ. Къ больному наклонился другой человѣкъ и лѣтъ изъ бутылки лѣкарство на его раны. Возлѣ него стоитъ осѣдланный оселъ. На немъ, должно быть,ѣхалъ человѣкъ, наклонившійся надъ больнымъ. Вдали видны два человѣка; они прошли мимо больного. Кромѣ людей и осла, на картинѣ еще изображены деревья и на самомъ краѣ, вдали—домики“.

Выслушавъ разсказъ учениковъ, учитель сообщаетъ имъ, что на разсмотрѣнной картинѣ изображено то, что изложилъ Спаситель нашъ Иисусъ Христосъ въ одной изъ Своихъ притчъ, и передаетъ самую притчу по возможности ясно,

сково и тономъ, соотвѣтствующимъ предмету изложенія. При разсказѣ учитель называетъ на предметы картины, соотвѣтствующіе его изложению.

Выслушавъ разсказъ учителя, ученики повторяютъ услышанное, при чмъоказываются на картинѣ то, о чмъ разсказываютъ.

Учитель предлагаетъ ученикамъ вопросы, съ цѣлью павести ихъ на составленіе выводовъ изъ разсказанной имъ притчи.

10. Бесѣда о томъ, что такое деревня, село и городъ и какіе бывають города.

Учитель ведеть бесѣду путемъ сравненія. Сначала ученики, при помощи вопросовъ учителя, говорятъ объ отличіи села отъ деревни. (Въ селѣ есть церковь, а въ деревнѣ—нѣтъ. Кромѣ этого отличія, ученики говорятъ еще, что село отличается отъ деревни своей величиной и числомъ жителей: въ селѣ больше жителей, чмъ въ деревнѣ. Говорятъ также о томъ, какія сельскія должностныя лица живутъ въ селѣ и какія—въ деревнѣ. И т. д.)

Показавъ отличіе села отъ деревни, ученики, при помощи вопросовъ учителя, говорятъ объ отличіи села и деревни отъ города. Они указываютъ, что въ городѣ есть такія присутственныя мѣста, какихъ нѣтъ ни въ селѣ, ни въ деревнѣ, и въ городѣ живутъ такія должностныя лица, какихъ нѣтъ ни въ селѣ, ни въ деревнѣ. Говорятъ также, что занятія большинства жителей города отличаются отъ занятій сельскихъ и деревенскихъ жителей. Указываютъ, что въ городахъ бывають такія учебныя заведенія, какихъ не бываетъ ни въ селѣ, ни въ деревнѣ. Кромѣ существенныхъ признаковъ, ученики указываютъ многіе случайные признаки, отличающіе городъ отъ деревни и села (величина, освѣщеніе улицъ, мостовая, каменные дома, торговля и т. п.). Учитель вмѣстѣ съ учениками разбираетъ достоинство этихъ признаковъ отличія города отъ деревни или села.

Окончивъ бесѣду объ отличіи города отъ деревни и села, учитель приступаетъ къ бесѣдѣ о различіи городовъ между собою. Сначала идетъ бесѣда о различіи городовъ въ административномъ отношеніи: столица, губернскій и уѣздный городъ. Такія свѣдѣнія, которыхъ не оказывается у учениковъ, учитель сообщаетъ имъ и заставляетъ ихъ повторить сообщенное.

Показавъ отличіе городовъ въ административномъ отношеніи, учитель ведеть бесѣду объ отличіи ихъ по преобладающему занятію жителей: города торговыя, фабричные или заводскіе, промышленные и т. п.

Послѣ окончанія каждой части бесѣды, учитель заставляетъ учениковъ дать цѣлый разсказъ.

По окончаніи всей бесѣды, ученики, при помощи учителя, излагаютъ полный разсказомъ все, что было говорено объ отличіи села отъ деревни и объ отличіи ихъ отъ города, а также о различіи городовъ.

Учитель читаетъ ученикамъ подходящую статью или стихотвореніе или же говоритъ имъ нѣсколько подходящихъ пословицъ или загадокъ. Ученики пересказываютъ услышанное. *)

*) Приведенные программы, не имѣя значенія образца, имѣютъ цѣлью лишь показать какъ можно вести съ учениками младшаго возраста разсмотрѣніе такихъ или другихъ предметовъ—Между разсмотрѣніемъ съ учениками каждого изъ приведенныхъ предметовъ идетъ конспектъ разсмотрѣніе другихъ предметовъ.

Источники и пособія по «предметному обученію».

1) «Родной языкъ»—Бунакова. 2) «Предметы школьного обучения»—Водовозова. 3) «Наглядное обучение»—Симоновичъ. 4) «Наука о воспитании»—Бэна. 5) «Объяснительный текстъ къ картинамъ» «Изъ русской жизни и природы»—Коренева. 6) «Начатки школьного учения»—Дистервега. 7) «Предметные уроки по мысли Цесталоцци»—Перевльского. 8) «Начальное обучение отечественному языку по наглядной методѣ», сост. по Вурсту—Чумикова. 9) «Наглядное обучение» Гарднера—перев. Корфа. 10) «Предметные уроки для дѣтей 6—14 л.»—Шельдона. 11) «Почему и потому»—Ото Ула. — Кромѣ того, о «предметномъ обученіи» находятся статьи въ педагогическихъ журналахъ: «Семья и Школа», «Русский Начальный Учитель», «Народная Школа», «Русская Школа» и др.

II.

ОБУЧЕНИЕ ГРАМОТЪ ПО ЗВУКОВОМУ СПОСОБУ.

1. Цѣли обученія грамотѣ.—*Звуковой* способъ обученія грамотѣ наиболѣшимъ образомъ удовлетворяетъ цѣлямъ.—2. Прежніе способы обученія грамотѣ: *буквослагательный* способъ,—недостатки его; *силлабический* способъ,—недостатки его.—3. Прыемы, облегчающіе обученіе грамотѣ по этимъ способамъ.

1. Обученіе грамотѣ имѣть цѣлью, съ одной стороны, научить учениковъ читать и писать *), а съ другой, посредствомъ обученія чтенію и письму,—развить душевныя силы ихъ. Съ этими цѣлями долженъ сообразоваться способъ обученія грамотѣ. Подводя учениковъ къ возможно легкому, скорому и, главное, сознательному усвоенію процесса чтенія и письма, способъ обученія грамотѣ долженъ возбуждать и поддерживать умственную дѣятельность ихъ и тѣмъ способствовать развитію ихъ душевныхъ силь.

Означенными цѣлями наиболѣшимъ образомъ удовлетворяетъ *звуковой* способъ обученія грамотѣ.

2. Способъ этотъ началъ у насъ распространяться съ пятидесятыхъ годовъ настоящаго столѣтія. Раньше же обучали дѣтей грамотѣ или по *буквослагательному*, или по *силлабическому* способу.

По *буквослагательному* способу, наиболѣе у насъ употреблявшемуся, обученіе шло такъ:

Заставляли ученика выучить сначала азбуку, называя буквы не такъ, какъ онѣ звучать въ словахъ, а: *бе, ве, ерѣ, эмѣ, ха, еры* (а раньше: *азз, буки, вѣди, глаголь* и т. д.).

Много стоило ученику труда, а часто и слезъ, пока онъ одолѣвалъ азбуку съ начала до конца. Заучить семи-восьмилѣтнему мальчику тридцать—сорокъ

*) Умѣніе читать и писать имѣть очень важное значеніе для человѣка. Въ жизни каждого человѣка постоянно приходится пользоваться умѣніемъ читать-писать. Кто не умѣеть читать-писать, тотъ, какъ говорить народъ, «человѣкъ темный»; онъ всегда чувствуетъ себя въ зависимости отъ грамотныхъ людей. Знаніе грамоты составляетъ необходимое условіе образования и самообразованія человѣка. Безъ грамоты невозможно познакомиться со всѣми тѣми знаніями, которыхъ усваиваются путемъ чтенія и изученія сочиненій.

словъ собственно не очень трудно, если онъ понимаетъ значение ихъ, если подъ словами видить какое-нибудь содержаніе и если знаетъ, для чего онъ ихъ учить. Но ничего этого не было при изученіи азбуки. Ученикъ десятки и даже сотни разъ повторялъ за учителемъ не имѣвшія для него ни значенія, ни смысла: *бе, ве, ге... эмъ, энъ, еры, и т. д.*, или: *азъ, буки, вѣди и т. д.*, пока не заучивалъ все это на-зубокъ. Иногда случалось, что ученикъ такъ и не одолѣвалъ непонятной, безсмысленной для него азбуки. Приходилось, начавъ ребенка учить и видя, что усвоеніе азбуки дается ему очень туго и съ великимъ мученіемъ,—откладывать обученіе его на нѣкоторое время.

Послѣ изученія ученикомъ азбуки, заставляли его заучивать ряды двухъ-трехбуквенныхъ складовъ: *бе—a=ба, ве—a=ва, эсъ—a=са, эръ—a=ра, бе—эръ—у=бру, ве—эръ—у=вру, ге—эръ—у=гру...*; или: *буки—азъ=ба, вѣди—азъ=ва, глаголь—риц—у=гру, добро—мыслете—азъ=дма* и т. д. Какимъ образомъ изъ *бе—a* составилось *ба*, а не *беа*, изъ *эръ—a=ра*, а не *эра*, какъ подсказывалъ слухъ, или какимъ образомъ изъ *глаголь—риц—у* составилось *гру*,—ученику не понять. И долженъ быть ученикъ, не думая, не понимая, заучивать наизусть безконечные ряды складовъ. Сознаніе его подавлялось. Оно подсказывало ему одно, а онъ долженъ былъ заучивать другое. Связи между названіемъ буквъ и тѣми слогами, которые изъ нихъ составлялись, не было никакой. Знаніе названія буквъ никакъ не облегчало заучивание слоговъ.

За изученіемъ отдельныхъ слоговъ слѣдовало складываніе словъ: *есъ—те—о—эль—еръ=столъ; це—е—еръ=церъ, ка—о—ве—еръ=ковъ=церковъ* и т. д. Ученикъ заучивалъ складываніе какъ отдельныхъ словъ, такъ и цѣлыхъ фразъ.

За складываніемъ словъ слѣдовало уже чтеніе „по-верхамъ“.

О сознательности складываемаго или читаемаго не было и рѣчи. Ученикъ произносилъ слоги и слова чисто механически. Съ большими трудомъ доставалась грамота по этому способу: самыми способными ученикамъ она приходилась „горько“; „наука—мука“; „корень ученія горекъ“.

При трудности, обученіе грамотѣ шло крайне медленно. Иногда только на второй или даже на третій годъ ученія ученики переходили къ чтенію „по-верхамъ“.

Развивающаго значенія введеніе обученія грамотѣ по буквослагательному способу, конечно, не могло имѣть. Оно не только не развивало учениковъ, но, напротивъ, притупляло ихъ умственныя способности. Неудивительно, что самыя способныя и любознательныя дѣти оказывали наибольшее сопротивленіе обученію грамотѣ. Ихъ умъ, требующій пищи и дѣятельности, не могъ примириться съ безсмысленными и подавляющими душевную дѣятельность складами.

Нѣсколько легче считался способъ *силлабический*, употреблявшися у насъ, впрочемъ, рѣдко. По этому способу ученики освобождались отъ складыванія слоговъ; но они должны были, не складывая, *заучивать* чтеніе ихъ (*ба, ва, га, —а не: бе—a=ба, ве—a=ва, ге—a=га*).

Заучиванію слоговъ предшествовало заучиваніе или всей азбуки, при чёмъ буквы назывались не такъ, какъ онѣ звучать въ словахъ, а такъ, какъ онѣ называются въ азбукѣ (*бе, ве, ге и т. д.*), или же только гласныхъ буквъ; съ согласными буквами ученики, въ такомъ случаѣ, знакомились при изученіи слоговъ. Случалось, что начинали учить прямо съ слоговъ, помимо буквъ.

Ясно, что и силлабический способъ не менѣе буквослагательного разсчитывалъ, главнымъ образомъ, на память учащагося: ученикъ долженъ быть чисто механически запоминать произношеніе слововъ. Онъ повторялъ за учителемъ произношеніе слововъ до тѣхъ поръ, пока не заучивалъ ихъ такъ твердо, что при встрѣчѣ, напр., съ слогами: *ка*, *на*, *ра* и др.—могъ прочитать ихъ.

3. Трудность и механичность обученія грамотѣ какъ по буквослагательному, такъ и по силлабическому способу сознавалась всегда, вслѣдствіе чего прибѣгали къ различнымъ пріемамъ, облегчающимъ обученіе грамотѣ по этимъ способамъ. Такъ, напр., при обученіи по буквослагательному способу прибѣгали къ картинкамъ, при чемъ къ каждой буквѣ присоединялась картина, напоминающая начертаніе буквы. Ученикъ, связывая въ своеімъ сознаніи съ извѣстной картинкой название и изображеніе буквы, скорѣе запоминалъ ее. Связавши, напр., название и изображеніе буквы съ картинкой *серпъ*, ученикъ скорѣе запоминалъ эту букву.

Прибѣгали также для скорѣйшаго ознакомленія учениковъ съ буквами и даже съ слогами къ игрушечнымъ кубикамъ, по сторонамъ которыхъ наклеивали буквы и слоги. Дѣти, играя, находили требуемые буквы и слоги и такимъ образомъ мало-по-малу ознакомливались съ ними.

Обучая грамотѣ по силлабическому способу, старались знакомить учениковъ съ слогами въ словахъ. Располагали слова на основаніи сходства въ буквахъ и слогахъ. Сходные буквы и слоги отличали отъ несходныхъ величиной и цвѣтомъ и заставляли учениковъ повторять за учителемъ слова до тѣхъ поръ, пока они не замѣчали и не запоминали сходные слоги.

Всѣ какъ означенные, такъ и многіе другіе пріемы, направленные къ облегченію ученикамъ изученія грамоты по буквослагательному и силлабическому способамъ, въ сущности оказывали мало пользы, такъ какъ самыѣ эти способы построены были на невѣрномъ основаніи. Они основывались на изученіи не тѣхъ элементовъ, изъ которыхъ составляются слоги, слова и цѣлая рѣчь.

Сущность звукового способа обученія грамотѣ.

Выводъ занятій по обученію грамотѣ.—Ознакомленіе со звуками кладется въ основаніе обученія грамотѣ.

Рѣчь состоить изъ словъ, которыя, въ свою очередь, состоятъ изъ звуковъ. *Звуки*, такимъ образомъ, *составляютъ элементы рѣчи*.

Звуковъ въ языкѣ собственно не много, около 35. Изъ сочетанія этихъ немногихъ звуковъ составляются всѣ слова языка.

Каждый звукъ имѣть въ письменной рѣчи свое особое изображеніе—букву.

Буквы на письмѣ идутъ въ такомъ порядкѣ, въ какомъ слѣдуютъ звуки въ словѣ. Читая по книгѣ слова, мы произносимъ въ сочетаніи рядъ звуковъ, соответствующихъ ряду значковъ или буквъ читаемыхъ словъ. Такъ, напр., читая фразу: „принеси книгу“, мы произносимъ въ сочетаніи звуки, соответствующие буквамъ: *и—р—и—н—е—с—и к—и—и—г—у*.

Пиша слова, мы изображаемъ рядъ значковъ — буквъ, соотвѣтствующихъ ряду звуковъ, различаемыхъ нами въ словахъ. Чтобы написать, напр., ту же фразу: „принеси книгу“, мы умственно разлагаемъ каждое слово на звуки и каждый звукъ изображаемъ соотвѣтственной буквой.

Изъ сказаннаго видно, что для того, чтобы умѣть читать-писать, необходимо, во-1-хъ, знать, что слова состоять изъ звуковъ, во-2-хъ, знать эти звуки и ихъ начертанія — буквы, въ-3-хъ, умѣть сливать звуки рядомъ стоящихъ буквъ въ слова (при чтеніи) и въ-4-хъ, умѣть разлагать слова на звуки и изображать ихъ соотвѣтственными значками — буквами (при письмѣ).

Отсюда видно, чему нужно обучать и въ чемъ упражнять учениковъ, чтобы научить ихъ грамотѣ. Нужно — 1) упражнять ихъ въ разложеніи словъ на звуки и такимъ образомъ знакомить ихъ съ звуками языка; 2) ознакомливать ихъ съ буквами, какъ значками звуковъ; 3) пріучать сливать рядомъ стоящія буквы въ слова и 4) пріучать изображать звуки, составляющіе слова, на письмѣ, въ видѣ ряда буквъ.

Такимъ образомъ, въ основу обученія грамотѣ кладется *изученіе звуковъ*, сочетаніе ихъ въ слова, разложеніе словъ на звуки и изображеніе послѣдніхъ буквами. Такъ какъ въ основу обученія грамотѣ кладется ознакомленіе со звуками, а потому способъ этотъ называется *звуковымъ*. При звуковомъ способѣ обученія грамотѣ становятся совершенно ненужными прежнія заучиванія названія буквъ (*бе, ве, эс, ка* и др.) и множества ничего не означающихъ слоговъ. Ученики прямо переходятъ къ процессу чтенія-письма.

Пріемы ознакомленія учениковъ со звуками.

Аналитический и синтетический пріемы ознакомленія учениковъ со звуками. Преимущества первого передъ вторымъ. Чередование анализа и синтеза при обученіи грамотѣ.

Ознакомленіе учениковъ со звуками можетъ совершаться или путемъ разложенія словъ на ихъ элементы — звуки и выдѣленія такимъ образомъ звуковъ изъ словъ, или путемъ непосредственнаго произношенія звуковъ и сочетанія изъ нихъ слоговъ и словъ. Первый пріемъ называется аналитическимъ, второй — синтетическимъ.

Аналитический пріемъ ознакомленія со звуками болѣе цѣлесообразенъ, и вотъ почему: 1) Выдѣляя звуки изъ словъ, ученики сознательнѣе относятся къ нимъ. Звукъ, выдѣленный изъ слова, получаетъ въ сознаніи учениковъ опредѣленное значение. 2) Ознакомливаясь со звуками путемъ разложенія словъ, ученики имѣютъ въ словахъ основаніе для проверки произношенія звуковъ и такимъ образомъ легче ознакомливаются съ ихъ произношеніемъ. 3) Ознакомленіе со звуками аналитическимъ путемъ удовлетворяетъ требованію: „переходить при обученіи отъ извѣстнаго къ неизвѣстному“. Ученикамъ извѣстны слова, но имъ еще не извѣстны звуки, изъ которыхъ состоять слова. Учитель, останавливая вниманіе учениковъ на извѣстномъ имъ — на словѣ, наводить ихъ на разложеніе его и, такимъ образомъ, знакомить ихъ съ неизвѣстнымъ для нихъ — со звуками.

Наконецъ 4) самый процессъ разложенія словъ на звуки очень полезенъ для изученія грамоты: онъ пріучаетъ учениковъ разлагать слова на звуки, что необходимо при письмѣ, и сочетать звуки въ слова, что необходимо при чтеніи.

Вследъ за выдѣленіемъ звуковъ (анализъ) идетъ чтеніе словъ, состоящихъ изъ выдѣленныхъ звуковъ. При чтеніи же словъ необходимо сочетаніе звуковъ (синтезъ). Такимъ образомъ, и анализъ, и синтезъ имѣютъ мѣсто при обученіи ратомъ. Тотъ и другой чередуются между собою.

Совмѣстное обученіе письму-чтенію.

Преимущества совмѣстного обученія письму и чтенію. Совмѣстное обученіе письму-чтенію не мѣшаетъ имѣть особые уроки для обученія скорописанію. Одновременно-раздѣльное обученіе письму-чтенію.

Чтеніе и письмо до такой степени связаны между собою, что было бы неосновательно отдѣлять ихъ одно отъ другого, т.-е. откладывать обученіе письму до тѣхъ поръ, пока ученики не научатся читать.

Процессъ разложенія словъ на звуки (при письмѣ) помогаетъ процессу сліянія звуковъ въ слова (при чтенії) и обратно: процессъ сліянія звуковъ (при чтенії) облегчаетъ процессъ разложенія словъ на звуки (при письмѣ). Кромѣ того, письмо буквъ облегчаетъ запоминаніе ихъ. Даѣе, совмѣстное обученіе чтенію и письму значительно уразнообразиваетъ занятія по обученію грамотѣ. Наконецъ, при совмѣстномъ обученіи письму-чтенію ученики, видя болѣе широкіе результаты своихъ занятій, т.-е. замѣчая, что они научаются не только читать, но и писать, охотнѣе занимаются изученіемъ грамоты.

Совмѣстное веденіе обученія письму-чтенію нисколько не мѣшаетъ назначать особые часы для упражненія въ письмѣ (скорописаніи), подобно тому, какъ оно не мѣшаетъ назначать особые часы для упражненія въ чтеніи.

Въ нѣкоторыхъ школахъ ведется обученіе чтенію и письму хотя и одновременно, но не совмѣстно, а *раздѣльно*, т.-е. на урокѣ по чтенію ученики только ознакомливаются со звуками и буквами и упражняются въ сочетаніи ихъ при чтеніи словъ и фразъ, но не пишутъ тѣхъ буквъ, съ которыми ознакомливаются, а на урокѣ письма они только упражняются въ письмѣ, согласно методикѣ этого предмета.

Разница между совмѣстнымъ и одновременно-раздѣльнымъ обученіемъ чтенію и письму собственно не настолько существенна, чтобы считать ихъ за особые способы,—тѣмъ болѣе, что и при совмѣстномъ обученіи письму и чтенію, какъ сказано, могутъ быть особые уроки по письму, которые продолжаются и послѣ изученія учениками азбуки.

При изложenіи веденія обученія грамотѣ мы будемъ придерживаться совмѣстного обученія письму-чтенію, какъ болѣе распространеннаго, при чемъ, считая необходимымъ существование особыхъ занятій по скорописанію (калиграфіи), ниже, въ особой главѣ, изложимъ веденіе обученія письму (скорописанію).

Дидактическія требованія, касающіяся обученія грамотѣ по звуковому способу.

а) Самодѣятельность учениковъ. б) Сознательность. в) Основательность и прочность обученія грамотѣ. г) Обученіе грамотѣ должно исходить изъ слуховыхъ воспріятій. д) Уразумѣніе учениками звукового состава словъ. е) Послѣдовательность по трудности при изученіи звуковъ. ж) Подборъ словъ для выдѣленія звуковъ. з) Ясность произношенія выдѣленного звука. и) Послѣдовательность въ ознакомленіи съ алфавитами. к) Упражненіе при ознакомленіи со звуками и буквами въ письмѣ и въ чтеніи.

Для того, чтобы обученіе грамотѣ наилучшимъ образомъ вело къ означеніямъ выше цѣлямъ, необходимо выполненіе слѣдующихъ дидактическихъ требованій:

а) Обученіе грамотѣ должно возбуждать *самодѣятельность* учениковъ. Учитель только наводить учениковъ, указываетъ имъ путь, а они сами, подъ руководствомъ учителя, вслушиваясь въ слова, выдѣляютъ требуемые звуки, сравниваютъ выдѣленные звуки и соотвѣтственный имъ буквы съ другими звуками и буквами, запоминаютъ произношеніе звуковъ и начертаніе буквъ, соединяютъ буквы въ слова и разлагають слова на звуки и буквы и т. д. Однимъ словомъ, ученики сами принимаютъ при изученіи грамоты дѣятельное участіе. Если они не принимаютъ сами участія въ ознакомленіи со звуками и буквами, а механически запоминаютъ то, что имъ сообщаютъ, — польза еще не велика. Мало пользы, если ученики сами не вслушаются, напр., въ слово *саны* и не уразумѣютъ, что въ этомъ словѣ первый звукъ такой, а второй — такой, а услышать лишь подсказанное учителемъ.

б) При самодѣятельности *сознательность* составляетъ также существенное требованіе при обученіи грамотѣ. Ученики должны понимать каждое слово, изъ котораго выдѣляютъ звукъ, каждую фразу, которую они читаютъ или пишутъ, должны относиться сознательно къ выдѣленію звуковъ и къ сочетанію ихъ. Ничего безсознательного, механическаго не допускается при правильномъ веденіи обученія грамотѣ по звуковому способу. Необходимые навыки при обученіи грамотѣ ученики приобрѣтаютъ не иначе, какъ сознавши то, что должно обратиться въ навыкъ; память они усваиваютъ только то, что предварительно уразумѣли.

Только при самодѣятельномъ и сознательномъ отношеніи учениковъ обученіе грамотѣ ведеть не только къ выработкѣ въ нихъ умѣнья читать и писать, но и къ развитію ихъ душевныхъ силъ.

в) Обученіе грамотѣ слѣдуетъ вести не спѣша, *основательно*. Особенно первыя основы грамоты должны быть заложены въ ученикахъ прочно, твердо, основательно, такъ какъ отъ этихъ основъ зависитъ успѣшность дальнѣйшихъ занятій. Если на первыхъ порахъ учитель поспѣшить и ученики не вполнѣ усвоить, напр., произношеніе звука или изображеніе его, или не вполнѣ усвоить процессъ разложенія словъ на звуки и сочетанія звуковъ въ слова, дальнѣйшіе шаги пойдутъ медленнѣе и труднѣе: ученики будутъ встрѣчать затрудненіе на каждомъ шагу. Если въ томъ, что ученикамъ сообщено, нѣтъ усвоенного ими только на половину, а все усваивалось обстоятельно, то съ каждымъ шагомъ учитель найдетъ не только возможнымъ, но и нужнымъ ускорять ходъ обученія.

На первыхъ порахъ учитель затрачиваетъ приблизительно одинъ урокъ для ознакомленія учениковъ съ новымъ звукомъ и буквой, для чтенія и письма словъ и фразъ съ этой буквой. При дальнѣйшемъ же обученіи онъ можетъ, если имѣть надобность спѣшить, — знакомить въ урокѣ уже съ двумя и болѣе звуками и буквами и упражнять учениковъ въ чтеніи и письмѣ словъ и фразъ съ этими звуками и буквами.

Для основательнаго ознакомленія учениковъ со звуками и буквами учитель прибѣгаеть ко всѣмъ средствамъ, ведущимъ къ такому ихъ ознакомленію. Такъ, напр., онъ привлекаетъ учениковъ къ сравненію новыхъ буквъ съ тѣми изъ раныше усвоенныхъ ими буквъ, съ которыми они могутъ быть смѣшиваемы; привлекаетъ ихъ также къ словесному описанію состава новыхъ буквъ и т. п. Кромѣ того, онъ постоянно привлекаетъ учениковъ къ повторенію раныше усвоенныхъ звуковъ и буквъ, заставляя учениковъ читать, писать и складывать изъ подвижныхъ буквъ слова и фразы, въ которыхъ входятъ не только новые буквы, но и раныше усвоенныя.

г) Обученіе грамотѣ по звуковому способу должно исходить изъ слуховыхъ воспріятій. Ученикъ сначала вслушивается въ слово, выдѣляется изъ него требуемый звукъ, ознакамливается съ его произношеніемъ отдельно и въ соединеніи съ другими звуками и затѣмъ уже переходитъ къ ознакомленію съ изображеніемъ его — съ буквой.

д) Главное вниманіе при обученіи грамотѣ должно быть направлено къ тому, чтобы довести учениковъ до разумѣнія, что слова состоять изъ звуковъ. Если ученики поймутъ, что каждое слово состоитъ изъ звуковъ, на которые оно можетъ быть разложено и изъ которыхъ, обратно, можетъ быть составлено, то самое главное въ обученіи грамотѣ — сдѣлано.

Для приведенія учениковъ къ разумѣнію, что слова состоять изъ звуковъ, на которые они могутъ быть разложены и изъ которыхъ могутъ быть составлены, служать предварительныя упражненія въ разложеніи словъ на звуки и въ сочетаніи звуковъ въ слова.

е) Прежде слѣдуетъ ознакомливать учениковъ съ тѣми звуками, которые ясно, отчетливо звучать и которые легко могутъ быть произносимы. Затѣмъ уже можно переходить къ ознакомленію ихъ съ тѣми звуками, которые менѣе явственны для слуха и не такъ легко могутъ быть произносимы. Гласные звуки яснѣе звучать и легче могутъ быть произносимы, чѣмъ согласные, а потому выдѣленіе первыхъ предшествуетъ выдѣленію вторыхъ. Изъ согласныхъ тѣ яснѣе и легче могутъ быть произносимы, которые можно тянуть, какъ, напр., *c*, *ш*, *r*, *m*, *н*, *х* и др., а потому ихъ слѣдуетъ выдѣлять раныше, чѣмъ звуки, которые нельзя тянуть и которые поэтому болѣе трудны для произношенія, какъ, напр., *б*, *в*, *г*, *д*, *к*, *т* и другіе.

Звуки, переходящіе въ произношеніи одни въ другіе (*т*—*д*, *п*—*б*, *в*—*ф*, *г*—*к*), не должны быть выдѣляемы одновременно или одинъ непосредственно за другимъ, такъ какъ въ противномъ случаѣ они смѣшивались бы. Когда одинъ изъ такихъ звуковъ хорошо уже усвоенъ учениками, тогда только можно познакомить ихъ и съ другимъ звукомъ. При этомъ необходимо, чтобы ученики ясно различали вновь усвоенный звукъ отъ другого, съ которымъ его можно смѣшивать. Для упражненія въ такомъ различеніи можно, между прочимъ, прибѣгать

сь сравненію звуковъ, которые можно смѣшивать, въ такихъ словахъ, гдѣ всѣ звуки одинаковы, кроме сравниваемыхъ (дядя—тятя, баба—папа).

Изъ сказаннаго о порядкѣ выдѣленія звуковъ ясно видно, что алфавитный порядокъ буквъ не имѣть мѣста при ознакомлениі учениковъ со звуками и буквами по звуковому способу.

ж) Слова для выдѣленія звуковъ слѣдуетъ, конечно, подбирать совершенно понятныя ученикамъ. Кромѣ того, звуки въ нихъ должны звучать ясно, выразительно,—особенно тотъ звукъ долженъ звучать выразительно, который нужно выдѣлить.

Незнакомый звукъ легче можетъ быть выдѣленъ изъ ряда знакомыхъ, а потому слѣдуетъ подбирать такія слова, въ которыхъ всѣ звуки были бы знакомы ученикамъ, кромѣ того звука, который предназначенъ къ выдѣленію.

Звукъ, стоящій на концѣ слова, обыкновенно можетъ быть произнесенъ яснѣе, выразительнѣе, болѣе претяжно, чѣмъ звукъ, стоящій въ срединѣ или въ началѣ слова; а потому, для выдѣленія нового звука, полезно подбирать слова, имѣющія на концѣ звукъ, подлежащій выдѣленію. Впрочемъ, нѣкоторые согласные (глухіе) звучатъ яснѣе, если они стоять не на концѣ слова, а передъ гласнымъ звукомъ. Для выдѣленія такихъ звуковъ и слѣдуетъ подбирать слова, имѣющія за звукомъ, подлежащимъ къ выдѣленію, гласный звукъ.

Важно также для легкости выдѣленія звука, чтобы звуки, сосѣдніе съ выдѣляемымъ звукомъ, какъ можно рѣзче отъ него отличались. При этомъ^{*} условіи выдѣляемый звукъ выступаетъ для уха отчетливѣе. По выдѣленіи нового звука, подбираются слова, въ которыхъ выдѣленный звукъ стоять то въ началѣ, то въ срединѣ, то въ концѣ, и ученики опредѣляютъ это положеніе.

з) Выдѣленный звукъ долженъ быть произнесенъ и учениками, и учителемъ, насколько возможно, ясно, отчетливо, раздѣльно, для того, чтобы онъ запечатлѣлся въ сознаніи учениковъ и не быть ими смѣшиваемъ съ другими звуками.

Слѣдуетъ избѣгать при обученіи грамотѣ называть звуки и буквы не звуковыми ихъ значеніемъ, а обыкновеннымъ азбучнымъ названіемъ (бе, ве, ге, де и т. д.). Даже при письмѣ буквъ и словъ слѣдуетъ называть, при обученіи грамотѣ, буквы не такъ, какъ ихъ принято называть въ азбукѣ, а звуковыми ихъ значеніемъ (б', а не бе; в', а не ве; г', а не ге; д', а не де и т. д.).

Послѣ того, какъ ученики научатся читать и писать, учитель можетъ познакомить учениковъ съ общеупотребительнымъ названіемъ буквъ. ^{*)}

и) Такъ какъ ученикамъ при началѣ изученія грамоты было бы трудно знакомиться сразу и съ письменнымъ, и съ печатнымъ начертаніемъ буквъ, то поэтому слѣдуетъ сначала ознакомливать ихъ съ однимъ начертаніемъ, именно—

*; Ознакомленіе это можетъ вестись посредствомъ слѣдующаго пріема: Написавъ въ одномъ ряду тѣ буквы, которыя произносятся съ помощью е на концѣ (б, в), въ другомъ ряду—согласные, произносимыя съ е въ началѣ (л, н, м), въ третьемъ ряду—произносимыя съ буквой а (к, х),—учитель заставляетъ произносить звукъ каждой буквы, присоединяя къ ней слѣдующую гласную. Такимъ образомъ получатся названія согласныхъ буквъ. Учитель говоритъ, что прочитанные буквы такъ и называются; называть ихъ такъ, какъ онъ звучать въ словахъ,—трудно. Остальные же буквы называются такъ, какъ снѣ звучать—это гласные буквы; первыя буквы согласные; ъ, ю, ѹ—безгласные (или полугласные).

Само собою разумѣется, что, знакомя учениковъ съ названіемъ буквъ, слѣдуетъ вести дѣло такъ, чтобы они сознавали разницу между названіемъ ихъ и тѣми звуками, выражениемъ коихъ онъ служить.

При ознакомленіи учениковъ съ названіемъ буквъ, учитель можетъ ознакомить ихъ и съ алфавитомъ буквъ, такъ какъ знаніе его иногда бываетъ нужно.

письменнымъ, такъ какъ при немъ они могутъ не только читать (по письменному шрифту), но и писать. По ознакомлениі учениковъ съ нѣсколькими письменными буквами (около 8), когда уже дальнѣйшее ознакомленіе съ буквами не представляеть такихъ затрудненій, какъ въ началѣ, учитель останавливается на повтореніи усвоенныхъ письменныхъ буквъ и знакомить учениковъ съ печатными буквами. При дальнѣйшемъ знакомствѣ съ буквами учитель показываетъ уже совмѣстно и письменные, и печатныя буквы.

Точно также учитель сначала показываетъ ученикамъ однѣ только строчные буквы и уже впослѣдствіи, когда ученики ознакомятся со всѣми строчными буквами, онъ ознакомливаетъ ихъ (учениковъ) и съ прописными буквами.

к) Ознакомленіе учениковъ со звуками и буквами должно сопровождаться упражненіемъ ихъ въ письмѣ и въ чтеніи. Они читаютъ по книгѣ для обученія грамотѣ и по таблицамъ для первоначального чтенія. Кромѣ того, учитель пишетъ на доскѣ или составляетъ изъ подвижныхъ буквъ слова и фразы, и ученики прочитываютъ написанное или сложенное.

Чѣмъ больше ученики упражняются въ чтеніи, тѣмъ скорѣе они ваются читать. Вообще, по мѣрѣ ознакомленія учениковъ со звуками и буквами, долженъ вырабатываться въ нихъ и навыкъ къ чтенію, такъ чтобы, ознакомившись со всѣми звуками и буквами, они въ состояніи были разбирать легкій текстъ обыкновенной крупной печати. Если ученики, ознакомившись со всѣми звуками и буквами, затрудняются прочитать по книгѣ слово или фразу,—это признакъ, что они мало упражнялись въ чтеніи.

~~Х~~ Упражненіе учениковъ въ чтеніи должно быть, конечно, не механическое, а сознательное. Ученики съ первой ступени обученія чтенію пріучаются понимать каждое читаемое слово или каждую читаемую фразу.

Подготовительныя занятія къ обученію грамотѣ.

Прежде чѣмъ ввести учениковъ во всѣ роды занятій по обученію грамотѣ, учитель нѣсколько подготовляетъ ихъ къ этого рода занятіямъ посредствомъ такъ называемыхъ *подготовительныхъ упражненій*. Упражненія эти состоятъ: 1) въ разложеніи словъ на звуки и въ выдѣленіи звуковъ и 2) въ рисованіи предметовъ по клѣточкамъ и въ писаніи элементовъ буквъ.

1) Упражненія въ разложеніи словъ на звуки и въ выдѣленіи звуковъ.

1. Значеніе подготовительныхъ упражненій въ разложеніи словъ на звуки и въ выдѣленіи звуковъ.—2. Разложеніе фразъ на слова.—3. Пріемы разложенія словъ на звуки и выдѣленія звуковъ.—4. Неудобство перемѣнять часто пріемы выдѣленія звуковъ.—5. Упражненія въ сочетаніи звуковъ въ слова.

1. Задача этихъ упражненій состоить въ томъ, чтобы довести учениковъ до разумѣнія, что слова состоятъ изъ звуковъ, и подготовить ихъ нѣсколько къ разложенію словъ и къ выдѣленію звуковъ.

Хотя во все продолженіе ознакомленія учениковъ со звуками и буквами

идеть разложение словъ и выдѣленіе звуковъ, однако для болѣе успешнаго и вѣрнаго хода обученія грамотѣ полезно предварительно попрѣжнять учениковъ въ разложеніи словъ и въ выдѣленіи звуковъ.

Обособляя звуковой разборъ словъ отъ другихъ работъ и сосредоточивая вниманіе учениковъ на звуковомъ составѣ словъ, {учитель приводить ихъ къ сознанію, что слова состоять изъ звуковъ и упражняетъ ихъ въ разложеніи словъ и въ выдѣленіи звуковъ.}

Затрачивать много времени на упражненіе учениковъ въ разложеніи словъ на звуки и въ выдѣленіи звуковъ нѣтъ надобности. Замѣтивши, что они уразумѣли, что слова состоять изъ звуковъ, и пріобрѣли нѣкоторый навыкъ разлагать слова и выдѣлять звуки, учитель переходитъ къ ознакомленію ихъ съ буквами, — особенно, если видѣть, что упражненія въ писаніи элементовъ буквъ настолько подготовили ихъ въ письмѣ, что они особенно не затрудняются написать показанную имъ букву.

Въ нѣкоторыхъ руководствахъ по обученію грамотѣ не полагается предварительныхъ упражненій въ разложеніи словъ и въ выдѣленіи звуковъ, а непосредственно за разложеніемъ первого слова на звуки идетъ и ознакомленіе съ буквами выдѣленныхъ звуковъ.

Конечно, если учитель сумѣеть такъ искусно повести дѣло, что ученики съ первого же раза убѣдятся, что слова состоять изъ звуковъ, и если съ каждымъ звукомъ онъ будетъ ознакамливать ихъ не иначе, какъ путемъ выдѣленія его изъ словъ, то успѣхъ можетъ быть и безъ предварительныхъ упражненій въ разложеніи словъ и въ выдѣленіи звуковъ.

Но все-таки нельзя не сказать, что предварительные упражненія въ разложеніи словъ на звуки и въ выдѣленіи звуковъ въ значительной степени облегчаютъ дальнѣйшій ходъ обученія грамотѣ по звуковому способу и обезпечиваютъ болѣе правильное веденіе этого обученія.

2. Разложенію словъ на звуки и выдѣленію звуковъ обыкновенно предшествуетъ разложение какого-нибудь предложенія на слова, съ цѣлью убѣдить учениковъ, что фраза, предложеніе, на которое они смотрѣли какъ на нѣчто цѣльное, нераздѣльное, состоять изъ частей. Учитель произносить какую-нибудь фразу, напр.: „нашъ серпъ остръ“ и спрашиваетъ учениковъ, сколько въ этой рѣчи словъ. Если ученики затрудняются отвѣтить, учитель, заявляя, что послѣ каждого слова онъ стукнетъ линейкой по столу, предлагаетъ ученикамъ вслушаться, сколько разъ онъ стукнетъ и сколько, значитъ, словъ онъ произнесетъ. Повторивши ту же фразу, стуча за каждымъ словомъ по столу, учитель спрашиваетъ, сколько словъ онъ произнесъ. Ученики отвѣчаютъ. Такимъ же образомъ учитель разлагаетъ другую — третью фразу. Ученики, уразумѣвші, въ чёмъ дѣло, обыкновенно говорятъ, изъ сколькихъ словъ состоять произносимая учителемъ фраза.

Останавливаться долго на разложеніи фразъ на слова нѣтъ никакой надобности. Какъ только учитель замѣтить, что ученики поняли, что фразы состоять изъ словъ (а это они поймутъ, при правильномъ веденіи обученія, съ первого же урока), учитель переходитъ къ разложенію словъ на звуки и къ выдѣленію звуковъ.

3. Въ практикѣ выработаны слѣдующіе пріемы разложенія словъ на звуки и выдѣленія звуковъ: 1) Сказавъ ученикамъ, чтобы они обратили вниманіе, не

состоять ли слова изъ частей, учитель, подобравши легко разложимое двухъ или трехъзвучное слово, произносить его медленно, раздѣльно, — такъ чтобы ясно слышны были звуки или, по крайней мѣрѣ, тотъ звукъ, который желаетъ выдѣлить, и спрашиваетъ учениковъ, какой звукъ они слышать въ началѣ и какой въ концѣ (если слово состоять изъ двухъ звуковъ; а если трехъзвучное, то и какой въ срединѣ). Иногда учитель для того, чтобы ученики лучше вслушались въ разлагаемое слово, заставляетъ ихъ самихъ произнести это слово протяжно и раздѣльно. Точно также учитель иногда, произнося разлагаемое слово, стучить линейкой за всякий произносимый въ словѣ звукомъ и затѣмъ спрашиваетъ, какой звукъ онъ произнесъ, когда ударилъ первый разъ, какой — когда ударилъ второй разъ и какой — когда ударилъ третій разъ и т. д. 2) Учитель прибѣгаеть къ двумъ словамъ, имѣющимъ одинъ только отличный звукъ, напр.: „ужъ“ и „усъ“. Произнесши одно и другое слово, учитель выспрашиваетъ значеніе ихъ. Потомъ, произнося медленно взятыя слова, овь выспрашиваетъ, чѣмъ начинается то и другое слово и чѣмъ оканчивается. Иногда учитель, для показанія, что звуки входять въ составъ словъ, и для выдѣленія *одного* звука прибѣгаеть къ сравненію словъ, изъ которыхъ одно имѣеть все тѣ же звуки, что второе, да еще одинъ звукъ лишній (дамъ — Адамъ, ба — оба). Ученики сравниваютъ слова, подмѣчаютъ лишній звукъ и такимъ образомъ выдѣляютъ его. Учитель ставить также иногда одно и то же слово въ различныхъ падежахъ, при чемъ окончаніе слова измѣняется (дома — дому). Ученики подмѣчаютъ окончаніе и выдѣляютъ его. 3) Учитель произносить медленно слово, напр. *уши*, и заставляетъ учениковъ повторить это слово. Теперь я еще скажу слово — *уши*. *Уш.* Все ли слово я сказалъ? — докончите, чтобъ вышло слово, которое я хотѣлъ сказать. Я начну, а вы докончите. — Учит.: — *уш...* — Учен.: *и.* — Что на концѣ слышно? Что вы произнесли? — *и.* — Повторите! — Такимъ образомъ выдѣляется звукъ — *и*. Еще также произнесемъ слово — *уши*: я начну, а вы докончите. *У...* Учен.: *ши*. Что вы теперь произнесли и что я? Вы также начните, я кончу. Учен.: *у... — Учитель: ши.* — Что вы теперь произнесли? Какимъ звукомъ начинается слово — *уши*? — *у*. Какимъ оканчивается? Слушайте: я начну слово, а вы снова докончите. *Уш... — и.* — Чѣмъ же оканчивается слово? Скажите еще, чѣмъ начинается слово и чѣмъ оканчивается? (*у*, *и*). Произнесите начальный и послѣдній звуки за разъ, одинъ послѣ другого! Чего недостаетъ, чтобы вышло слово — „*уши*“? Такимъ образомъ выдѣляется третій звукъ — *и*. 4) Учитель подбираеть такое двухсложное слово, гдѣ въ срединѣ между двумя гласными былъ бы одинъ легко-произносимый согласный звукъ (оса, уши, они и т. п.). Произнося выразительно взятое слово, напр. *оса*, учитель, заявляя, что хочетъ произнести еще то же слово, произносить первую часть его: *о — о — о!* и спрашиваетъ, все ли слово (*оса*) онъ сказалъ. Ученики, конечно, отвѣчаютъ, что не все слово. — Да, не все слово, а только одну часть, одинъ звукъ. — *О — о — о — с — с — с.* Теперь все ли я слово сказалъ? Опять не все, а только двѣ части его, два звука. Скажите первый звукъ! Скажите одинъ второй звукъ! *О — о — с — с — а — а — а.* Теперь все ли я слово сказалъ? — Да, теперь все. Какимъ звукомъ начинается слово — *оса*? Какимъ оканчивается? Произнесите первый и послѣдній звукъ! *О — а —* не выходить слова *оса*. Какой же звукъ нужно вставить между *о* и *а*, чтобы вышло *оса*? Сколько всѣхъ зву-

ковъ въ словѣ — *оса?* Какой первый? Какой второй? Какой третій? Если съ первыхъ же уроковъ, вмѣстѣ съ разложеніемъ словъ, идетъ и ознакомленіе учениковъ съ буквами, прибѣгаютъ иногда къ такимъ пріемамъ: 5) Учитель ставить на доску двѣ подвижныя буквы, составляющія слово или слогъ, напр.— *о-н*, и говорить, что этими двумя буквами написано слово — „онъ“. Раздвигаетъ обѣ карточки (*о-н*), наглядно показывая, что хотя *он* и за разъ произносится, но изображается въ печати *двумя* буквами. Глазъ учениковъ видѣть двѣ части въ словѣ. Учитель стремится, чтобы они и слухомъ различили части взятаго слова. Онъ закрываетъ первую карточку рукою и спрашиваетъ: что осталось на доскѣ? Читали обѣ карточки — *он* (произносить протяжно — *о — о — н*), начинали — *о — о*. Теперь первую карточку закрыли, стало быть, что осталось? Мало-по-малу вдумываясь и сравнивая протяжно произносимое *он*, ученики поймутъ, что въ этомъ словѣ есть два звука, что первый — *о*, второй — *н* и что для каждого звука есть особый знакъ — буква. 6) Учитель, поставивъ буквы взятаго слова рядомъ (напр. *о — с — и*) и раздвинувъ ихъ, произносить, показывая на буквы, медленно, раздѣльно, но такъ, чтобы вышло взятое слово (*о — о — о — с — с — с — и — и — и*). Заставляетъ учениковъ вслушаться, что онъ произносить, когда показываетъ первый значокъ, что — когда второй и что — когда третій. Ученики видѣть предъ собою три значка и, прислушиваясь, подмѣчаютъ, что каждому значку соотвѣтствуетъ особый звукъ. Мало-по-малу учитель добивается, что ученики говорятъ, что въ словѣ *оси* слышится сначала звукъ — *о* (соотвѣтствуетъ первому значку), затѣмъ — *с* (второму) и наконецъ — *и* (третьему значку). 7) По наглядно-звуковой азбукѣ (см. Чтеніе и письмо по картинамъ. Азбука для обученія и самообученія грамотѣ по наглядно-звуковому способу) — выдѣленіе звука и знакомство съ нимъ идѣть такимъ путемъ: ученикъ видѣть изображеніе предмета (рисунокъ), въ название которого входятъ всѣ знакомые ему звуки, кромѣ одного, съ которымъ и желательно познакомить. Подъ картинкой онъ видѣть написаніе названія этого предмета, при чемъ, конечно, всѣ буквы ему извѣстны, и неизвѣстна лишь одна (большею частью послѣдняя), соотвѣтствующая неизвѣстному звуку. Прочитывая по написанному названіе нарисованного предмета, онъ наталкивается на новую букву и видѣть, что эта буква соотвѣтствуетъ новому звуку, при чемъ и произносить этотъ звукъ. Глазъ запечатлѣваетъ новую букву, а слухъ различаетъ и усвоиваетъ новый звукъ. Такъ, напр., нарисованъ *ракъ* и подъ рисункомъ напечатано: „*ракъ*“. Ученику извѣстны всѣ буквы и звуки этого слова кромѣ *к*. Называя изображеній предметъ и прочитывая написанное подъ изображеніемъ, онъ, конечно, выдѣлить новый звукъ (*къ*) и подмѣтить букву, соотвѣтствующую этому звуку.

Само собою разумѣется, что такимъ путемъ могутъ быть выдѣляемы звуки и буквы только послѣ того, какъ ученикъ познакомился уже съ нѣсколькими звуками и буквами. Первые звуки приходится выдѣлять, для ознакомленія ученика съ ними, все-таки по одному изъ вышеозначенныхъ способовъ или знакомить съ ними непосредственно (синтетически).

4. Зная нѣсколько пріемовъ разложенія словъ на звуки и выдѣленія звуковъ, не слѣдуетъ безъ нужды перебѣгать отъ одного изъ нихъ къ другому. Не нужно забывать, что ученики привыкаютъ къ тому пріему, который часто применялся, и успѣшиѣ работаютъ при этомъ пріемѣ. Всякий новый пріемъ затрудняетъ ихъ уже своей новизной.

Остановясь на томъ пріемѣ разложенія словъ и выдѣленія звуковъ, который представляется наиболѣе удобнымъ и цѣлесообразнымъ, учитель преимущественно его и придерживается. Онъ только въ томъ случаѣ прибѣгаетъ къ другому пріему, когда это необходимо, т.-е. когда принятый пріемъ не приводить къ цѣли или когда нужно уразнообразить занятія для возбужденія вниманія учениковъ.

5. Ведя предварительныя упражненія въ разложеніи словъ и въ выдѣленіи звуковъ, учитель вмѣстѣ съ тѣмъ упражняетъ учениковъ и въ сочетаніи звуковъ въ слова. Разложили ученики, напр., слово *оси* на составные звуки. Учитель и спрашивается: что выйдетъ, если произнести только первые два звука? что выйдетъ, если произнести только послѣдніе два звука? что выйдетъ, если въ словѣ *оси* вмѣсто послѣдняго звука — *и* поставить — *а*? Что выйдетъ, если вмѣсто *и* поставить на концѣ *у*? и т. д.

2) Подготовительныя упражненія къ писанію буквъ.

Срисовываніе по клѣткамъ легкихъ для копированія предметовъ. Писаніе элементовъ буквъ. Тактированіе.

Одновременно съ введеніемъ предварительныхъ упражненій въ разложеніи словъ и въ выдѣленіи звуковъ, ведутся подготовительныя упражненія къ писанію буквъ. Цѣлью этого рода упражненій служить пріученіе учениковъ держать перо или грифель и писать основныя черты буквъ, чтобы, когда придется писать буквы, они въ состояніи были писать ихъ.

Подготовительныя занятія къ письму буквъ состоять въ рисованіи по клѣткамъ легкихъ для копированія предметовъ и въ писаніи элементовъ буквъ. Въ книжкахъ для обучения грамотѣ (напр. „Родное Слово“ — Ушинского, „Азбука“ — Бунакова, „Русская азбука“ — Водовозова и др.) въ началѣ помѣщены въ клѣточкахъ изображенія (очерки) предметовъ. Изображенія эти расположены по трудности копированія ихъ для учениковъ. Сначала идутъ рисунки, въ которые входятъ только прямая линія (крестъ, окно, домъ, столъ, конвертъ); затѣмъ идутъ рисунки, состоящіе изъ кривыхъ линій или изъ кривыхъ и прямыхъ линій. Учитель разспрашиваетъ учениковъ, что изображено на рисункѣ, изъ какихъ линій онъ состоять, обращаетъ вниманіе ихъ на то, сколько клѣточекъ занимаетъ весь рисунокъ или часть его, показываетъ, какъ слѣдуетъ рисовать его и приглашаетъ ихъ срисовать разсмотрѣнный рисунокъ на своихъ грифельныхъ доскахъ или тетрадяхъ, разграфленныхъ квадратиками.

Иногда учитель самъ чертитъ на разграфленной квадратиками классной доскѣ очеркъ предмета, рассматриваетъ его съ учениками, какъ сейчасъ указано, и приглашаетъ ихъ срисовать съ доски рисунокъ.

Рисованіе предметовъ вообще нравится ученикамъ, удовлетворяя потребности ихъ воспроизводить вовнѣ, въ образахъ, представленія знакомыхъ имъ предметовъ, и они обыкновенно охотно рисуютъ.

Привлекая учениковъ къ рисованію предметовъ, учитель пріучаетъ ихъ сидѣть, держать грифель или карандашъ и проводить простѣйшія черты.

Рядомъ съ рисованіемъ учениками очерковъ предметовъ учитель упражняетъ ихъ въ писаніи элементовъ, изъ которыхъ состоять буквы азбуки. Элементы эти: прямая наклонная, прямая загнутая (вверху) влѣво, прямая загнутая (внизу)

нраво, оваль, полуоваль, изгилистая и пламевидная. Ученики пишутъ буквъ въ порядкѣ ихъ трудности для письма. Учитель сначала показываетъ на доскѣ, какъ пишется тотъ или другой элементъ, какъ соединяются элементы и т. п., и затѣмъ уже заставляетъ учениковъ писать.

Заставляя учениковъ писать элементы, учитель и называетъ эти элементы, что поможетъ при письмѣ буквъ, такъ какъ и при писаніи буквъ приходится называть составныя части ихъ (элементы).

Ученики пишутъ подъ тактъ или безъ такта. Показывая начертаніе элемента, учитель говоритъ, сколько разъ нужно просчитать для написанія его.

Поупражнявшись въ срисовываніи очерковъ предметовъ и въ писаніи элементовъ буквъ, ученики могутъ приступить къ писанію самыхъ буквъ при ознакомлении съ ними на урокахъ по письму-чтенію.

Ходъ уроковъ по обученію письму-чтенію по звуковому способу.

Выспрашиваніе значенія слова, подобранныго для выдѣленія звука. Разложеніе слова на звуки, выдѣленіе нового звука и ознакомленіе съ нимъ учениковъ. Ознакомленіе учениковъ съ письменной буквой; писаніе учениками новой буквы и словъ съ этой буквой. Ознакомленіе учениковъ съ печатной буквой и закрѣпленіе очертанія ея въ ихъ памяти. Упражненія въ чтеніи. Пріемы сліянія звуковъ при чтеніи. Пониманіе читаемаго. Общий перечень занятій по обученію письму-чтенію.

Послѣ предварительныхъ упражненій, о которыхъ сказано, учитель переходитъ къ обученію учениковъ собственно письму-чтенію.

Ходъ уроковъ по обученію письму-чтенію представляется въ слѣдующемъ видѣ: Подобравъ подходящее для выдѣленія звука слово, учитель спрашиваетъ учениковъ о значеніи его. Онъ обыкновенно предлагаетъ такой вопросъ, для отвѣта на который ученики должны остановиться на значеніи произнесенного слова. Иногда, не произнося слова, взятаго для выдѣленія звука, учитель ставить вопросъ, отвѣчая на который, ученики сами произносятъ нужное слово.

Нѣкоторые учителя, желая сдѣлать для учениковъ известнымъ значеніе словъ, изъ которыхъ приходится выдѣлять звуки, соединяютъ обученіе грамотѣ съ „предметнымъ обученіемъ“: предварительно разматриваются съ учениками предметъ, на названіи которого они должны будуть остановиться для выдѣленія звуковъ. Такое соединеніе „предметного обученія“ съ „звуковымъ“ ведетъ къ затрудненію при подборѣ подходящихъ словъ для выдѣленія нужныхъ звуковъ и, кроме того, отвлекаетъ вниманіе учениковъ отъ прямой цѣли урока — ознакомленія со звукомъ и буквой. Нѣть никакой надобности пріурочивать „предметное обученіе“ къ тѣмъ словамъ, которыя служатъ для выдѣленія звуковъ. Совершенно достаточно, если учитель, подбирая для звукового разбора общепотребительные слова, спрашиваетъ, что они означаютъ.

Удостовѣряясь въ пониманіи учениками значенія слова, учитель произносить его медленно, выразительно, заставляя иногда учениковъ произнести его и предлагаю вопросы, направленные къ разложенію его на звуки.

Послѣ вышеизложенныхъ предварительныхъ упражненій въ разложеніи словъ

на звуки, звуковой разборъ взятаго для ознакомлениі съ звукомъ и буквой слова не затруднить учениковъ, особенно если учитель подбереть такое слово, которое состоить изъ заученныхъ уже учениками звуковъ и буквъ, кромѣ того звука и той буквы, съ которыми онъ намѣренъ познакомить учениковъ.

Послѣ разложенія слова на звуки, учитель спрашиваетъ учениковъ, какой звукъ для нихъ „новый“, т.-е. какой изъ звуковъ они не умѣютъ еще изображать. Заставляетъ учениковъ произнести новый звукъ, произносить его самъ выразительно и снова заставляетъ учениковъ произнести его. Затѣмъ обращаетъ вниманіе учениковъ на отличие нового звука отъ тѣхъ, съ которыми онъ можетъ быть смѣшиваемъ. Далѣе, подбираетъ слова съ новымъ звукомъ и спрашиваетъ, есть ли въ нихъ этотъ звукъ и где онъ стоитъ—въ началѣ, въ срединѣ или въ концѣ слова. Подбираетъ также слова, въ которыхъ нѣтъ нового звука, и спрашиваетъ, есть ли въ нихъ новый звукъ. Заставляетъ самихъ учениковъ сказать слова съ новымъ звукомъ.

Послѣ обстоятельнаго ознакомлениія учениковъ съ новымъ звукомъ, учитель переходить къ ознакомлению ихъ съ письменной буквой. Онъ крупно и каллиграфически-правильно пишетъ на классной доскѣ новую букву, заставляя учениковъ слѣдить, какъ онъ ее пишетъ. Потомъ, для закрѣпленія очертанія ея въ ихъ памяти, онъ спрашиваетъ, изъ какихъ чертъ она состоить и чѣмъ отличается отъ тѣхъ буквъ, на которыхъ она по начертанію похожа и съ которыми, слѣдовательно, можетъ быть смѣшиваема (е—с, ш—щ, ч—ъ). *) Затѣмъ высказываетъ учениковъ, сколько нажимовъ имѣть новая буква, за сколько тактовъ она пишется, и заставляетъ ихъ написать новую букву на грифельной доскѣ или на тетради. Ученики пишутъ по счету или безъ счета.

Послѣ написанія буквы, ученики пишутъ слова съ новою буквою. На первыхъ порахъ учитель высказываетъ, какія буквы нужно написать, чтобы составилось требуемое слово.

Раньше сказано было, что въ началѣ обученія грамотѣ ученики знакомятся только съ письменнымъ начертаніемъ буквъ и, уже по ознакомлениі съ нѣсколькими письменными буквами, они переходятъ къ параллельному ознакомлению и съ письменными, и съ печатными буквами. Если ученики уже приступили къ знакомству съ печатными буквами, то послѣ ознакомлениія съ письменной буквой учитель ознакомливаетъ ихъ съ печатной буквой. Онъ показываетъ имъ подвижную печатную букву и обращаетъ вниманіе ихъ на очертаніе ея; заставляетъ ихъ разсказать, изъ какихъ чертъ состоить новая печатная буква, чѣмъ она отличается отъ письменной буквы и отъ тѣхъ печатныхъ буквъ, съ которыми можетъ быть смѣшиваема. Кромѣ того, онъ приглашаетъ учениковъ найти новую печатную букву въ подвижной азбукѣ, заставляетъ ихъ сложить изъ подвижныхъ буквъ слово, въ которое входитъ новая буква, заставляетъ ихъ также найти новую букву въ книжкѣ и т. д.

Въ параллель съ ознакомлениемъ учениковъ со звуками и буквами идетъ

*) Вотъ еще средства, ведущія къ закрѣплению въ памяти учениковъ начертанія буквъ:
1) ученики говорятъ *наизусть*, изъ какихъ чертъ состоить буква (описываютъ букву вапамять);
2) сравниваютъ начертаніе новой буквы съ вѣнчнимъ видомъ тѣхъ предметовъ, на которые оно похоже (о—съ обручемъ, с—съ половиной круга или съ серпомъ и т. п.); 3) находятъ новую букву въ подвижной азбукѣ, среди раньше пройденныхъ уже буквъ; 4) находятъ новую букву въ газетномъ листѣ или книгѣ.—Конечно, не всякий разъ учитель прибѣгаєтъ ко всѣмъ этимъ средствамъ для закрѣплениія въ памяти учениковъ новой буквы.

упражненіе ихъ не только въ писаніи, но и въ чтеніи словъ и фразъ. Ученики читаютъ по письменному и по печатному тексту, какъ по книгѣ, такъ и по таблицамъ для чтенія и по написанному на классной доскѣ или сложенному изъ подвижныхъ буквъ учителемъ. Текстъ для чтенія учениковъ предлагается, конечно, такой, который состоить только изъ извѣстныхъ уже имъ буквъ.

Процессъ чтенія, какъ уже сказано, состоить въ сочетаніи звуковъ, изображеныхъ буквами, въ слова. Навыкъ болѣе или менѣе быстро воспринимать буквы и сочетанія ихъ въ слова вырабатывается мало-по-малу, послѣдовательно, путемъ упражненія. И слѣдуетъ упражнять учениковъ въ сочетаніи буквъ въ слова. При этомъ необходимо вести дѣло такъ, чтобы чтеніе не переходило въ складываніе буквъ или звуковъ, а было просто *медленнымъ чтеніемъ*, т.-е. произношеніемъ безъ перерыва тѣхъ звуковъ, изъ которыхъ состоятъ слова. „Кто допустилъ въ школѣ звукосочетаніе (напр. м'—а=ма, т'=мать; с'—а=са, м'—а=ма=сама; п'—и=пи, л'—а=ла=пила), тотъ создалъ для себя значительныя трудности, тотъ отодвинулъ успѣхи школы своей, быть можетъ, на двойной срокъ, противъ обученія звукового. Не нужно забывать, что *обученіе по звуковому способу есть прямо медленное чтеніе*. Тайна этого чтенія лежитъ въ первыхъ навыкахъ ученика соединять плавно, безъ перерывовъ и складыванія, гласные и согласные звуки въ слоги и слова, сперва медленно и протяжно, а затѣмъ въ формѣ обыкновенного чтенія или говора“.

Необходимо на первыхъ же порахъ убѣдить учениковъ, что подобно тому, какъ можно разложить слова на звуки или буквы, такъ точно можно сложить изъ звуковъ или буквъ слова.

Вотъ нѣсколько пріемовъ, къ которымъ прибѣгаютъ на первыхъ порахъ для пріученія учениковъ сочетать рядомъ стоящія буквы (звуки) въ слова:

1) Учитель, показывая рядомъ стоящія буквы, заставляетъ ученика произнести звукъ первой буквы, второй, третьей; заставляетъ повторить рядомъ стоящія буквы второй, третій разъ, заставляетъ произнести ихъ какъ можно скорѣе и спрашивается: что выпило, какое слово напечатано?

2) Заставляетъ ученика произнести первый звукъ данного слова протяжно, а затѣмъ второй прибавить къ нему скоро (коротенько), какъ только учитель придвигнетъ вторую букву къ первой. Такъ же поступаетъ для присоединенія слѣдующей (третьей) буквы: ученикъ произносить раньше прочтенное и прибавлять слѣдующій звукъ.

3) Иногда учитель закрываетъ послѣднюю букву и заставляетъ произнести открытые буквы; потомъ, открывъ закрытую букву, заставляетъ ученика сразу присоединить звукъ открытой буквы. *)

4) Иногда же, если ученики затрудняются сами слить должнымъ образомъ данные имъ звуки, учитель самъ показываетъ имъ образецъ правильнаго сліянія ихъ, стараясь при этомъ довести ихъ до отчетливаго пониманія того, какъ произносятся звуки съ перерывомъ между ними (с'... а, н'...и) и какъ они произносятся безъ всякаго перерыва между ними (са-ни).

Болѣе естественъ первый изъ означенныхъ пріемовъ. Во всякомъ случаѣ, къ какому бы пріему сліянія звуковъ въ слова учитель ни прибѣгалъ, не слѣдуетъ

*) Заслуживаетъ вниманія упражненіе съ *наращеніемъ* звуковъ, отчего получаются слова съ отличнымъ значеніемъ, напр.: адъ, ладъ, садъ, радъ, кладъ, складъ.

забывать, что самое важное, чтобы ученики сами принимали участие въ сліяніи звуковъ и чтобы они ясно уразумѣли, что изъ звуковъ можно составить слова. Если они это уразумѣютъ, то упражненіе въ чтеніи не можетъ особенно затруднить ихъ. *)

Для успѣшности упражненія учениковъ въ сочетаніи звуковъ въ слова необходимо, конечно, подбирать слова въ самой строгой послѣдовательности по трудности ихъ для чтенія. Если это соблюдено, то ученики незамѣтно переходятъ отъ чтенія легкихъ двухъ-трехзвучныхъ словъ къ чтенію болѣе трудныхъ словъ.

Читая слова и фразы, ученики, конечно, должны понимать читаемое. Учитель такъ или иначе побуждаетъ ихъ давать себѣ отчетъ въ прочитанномъ. Съ самаго начала обучения чтенію ученики пріучаются къ сознательному чтенію (э сознательности чтенія—впереди).

Такимъ образомъ, процессъ обучения письму-чтенію представляетъ слѣдующія занятія, находящіяся въ связи между собою: 1) знакомство съ значеніемъ слова, изъ которого предположено выдѣлить звукъ; 2) громкое, протяжное и выразительное произношеніе его (слова) учителемъ и учениками; 3) выдѣление изъ слова требуемаго звука; 4) произношеніе выдѣленаго звука учениками, по одиночкѣ и хоромъ; 5) нахожденіе въ произносимыхъ учителемъ словахъ новаго звука и произношеніе учениками словъ съ новымъ звукомъ; 6) ознакомленіе съ письменнымъ изображеніемъ новаго звука; указаніе отличія новой буквы отъ тѣхъ, съ которыми она можетъ быть смѣшиваема; 7) писаніе учениками новой буквы и словъ или фразъ съ этой буквой, по счету и безъ счета; 8) чтеніе рукописнаго; 9) ознакомленіе съ печатной буквой; показаніе отличія печатной буквы отъ письменной; 10) нахожденіе печатной буквы въ подвижной азбукѣ и составленіе изъ подвижныхъ буквъ словъ и фразъ; чтеніе ихъ; 11) чтеніе по книгѣ для первоначального чтенія. **) Само собою разумѣется, что намѣченный здѣсь порядокъ занятій не можетъ быть съ одинаковою полнотою, безъ измѣненія, выполняемъ на каждой ступени обучения грамотѣ. Сообразно съ обстоятельствами, учитель на той или другой ступени обучения грамотѣ выдвигаетъ преимущественно одно занятія и отодвигаетъ на другой планъ другія занятія. Но, во всякомъ случаѣ, порядокъ соблюдается въ томъ отношеніи, что сначала ученики ознакомливаются со звуками, а потомъ уже съ буквами.

р еимущества звукового способа совмѣстного обучения письму-чтенію.

Изложивъ сущность звукового способа обучения письму-чтенію и веденіе занятій по этому способу, скажемъ, какія преимущества онъ представляетъ.

Звуковой способъ совмѣстного обучения письму-чтенію наилучшимъ образомъ удовлетворяетъ требованію сознательности при обученіи. Онъ исключаетъ все механическое, безсознательное, неразумное. Кромѣ того, при этомъ способѣ наилучшимъ образомъ возбуждается умственная дѣятельность учениковъ: они должны

*) Полезно для убѣжденія учениковъ, что изъ буквъ составляются слова, предлагать имъ прочитывать тѣ слова, которые были разложены ими для выдѣления звуковъ.

**) Кромѣ этихъ занятій, могутъ быть еще слѣдующія упражненія: 1) отгадываніе буквъ по названнымъ учителемъ чертамъ; 2) диктовка по отдѣльнымъ звукамъ. Учитель произноситъ звукъ за звукомъ; ученики пишутъ и потомъ стараются прочитать, что написано; 3) складываніе напамять словъ изъ буквъ, показываемыхъ, одна за другую, учителемъ. Конечно, для послѣдняго ряда упражненій берутся слова, состоящія не больше, какъ изъ трехъ буквъ.

внимательно вслушиваться въ слова, различать въ нихъ звуки, выдѣлять и сравнивать ихъ, сочетать ихъ въ слова и разлагать слова на звуки, — однимъ словомъ — умственно работать. Возбуждая же умственную дѣятельность учениковъ, звуковой способъ содѣйствуетъ развитію ихъ умственныхъ силъ. Даѣе, при звуковомъ способѣ обученія письму-чтенію соблюдается связь между занятіями: одни занятія подготавливаютъ къ другимъ. Основываясь на тѣхъ элементахъ, изъ которыхъ состоить рѣчь, звуковой способъ обученія грамотѣ скорѣе и легче приводить учениковъ къ умѣнью читать и писать. Обучаясь по звуковому способу, ученики на каждомъ шагу видятъ результаты своихъ занятій, а слѣдовательно и охотнѣе занимаются. Наконецъ, звуковой способъ совмѣстного обученія письму-членію представляетъ возможность уразнообразивать занятія, а слѣдовательно, обученіе не можетъ быть скучнымъ.

Рѣшеніе частныхъ вопросовъ, касающихся обученія грамотѣ по звуковому способу.

1. а) Когда и какъ сообщать ученикамъ начертаніе буквъ—*e*, *н* э?—б) Когда и какъ знакомить учениковъ съ буквами—*з* и *и*?—в) Когда и какъ ознакомливать учениковъ съ буквами—*и*, *ї*, *ї?*
в) Какъ ознакомливать учениковъ съ прописными буквами?
 2. а) Какъ поступить при обученіи грамотѣ ученика, который изучилъ уже азбуку по буквослагательному способу и приступилъ къ изученію складовъ?—б) Какъ уравнять познанія ученика, опоздавшаго поступлениемъ въ школу, такъ что товарищи его уже познакомились съ нѣсколькими звуками и буквами?
-

1) а) Когда и какъ сообщать ученикамъ начертаніе буквъ—*e*, *н*, *э*?
Было бы неосновательно сообщать за одинъ разъ начертаніе буквъ *e*, *н* и *э*. Въ началѣ обученія грамотѣ ученики знакомятся съ буквой *e*. Затѣмъ, спустя нѣсколько времени, когда они подойдутъ въ книги для чтенія къ тому мѣсту, въ которомъ встрѣчается буква *н*, учитель знакомить ихъ съ этой буквой. Ознакомленіе учениковъ съ буквою *н* можетъ вестись хоть такимъ образомъ: Учитель заставляетъ ихъ разложить, напр., слово „сѣно“ на составляющіе его звуки. Остановясь на второмъ звуке (ѣ), учитель спрашиваетъ, какъ онъ изображается. Ученики, будучи уже знакомы съ *e*, конечно, отвѣчаютъ на вопросъ учителя: „верхняя петля и лѣвый полуовалъ“. Учитель говорить, что въ словѣ „сѣно“ и во многихъ другихъ звукахъ *e* изображается такъ: *н*. Разсмотриваются написаніе этой буквы, сравниваютъ ее съ *e* (среднимъ), послѣ чего учитель сообщаетъ, что букву *н*, чтобы не смѣшивать ее съ буквой *e*, называютъ — *е* (*н*) мягкимъ или „ять“. Учитель показываетъ, за сколько тактовъ пишется *н*, и заставляетъ учениковъ сначала отдельно писать эту букву, а потомъ и слова, въ которыхъ она (ѣ) входитъ. Для предупрежденія ошибки при письмѣ словъ, въ которыхъ входитъ звукъ *e*, учитель всякий разъ спрашиваетъ учениковъ, какое *e* они напишутъ (*н* или *e*).

Послѣ ознакомленія учениковъ съ письменной буквою *н*, учитель ознакомливаетъ ихъ съ печатнымъ изображеніемъ этой буквы и заставляетъ ихъ читать по книгѣ слова и фразы съ этой буквой.

Приблизясь къ тому мѣсту въ книгѣ для чтенія, въ которомъ встрѣчаются слова съ буквой э, учитель ознакамливаетъ учениковъ и съ этой буквой. Ознакомленіе учениковъ съ звукомъ и буквой э (твердое) учитель можетъ вести посредствомъ сравненія его съ звукомъ и буквой е или н. Учитель береть хотя такія слова: „есть“ и „этотъ“. Вслушиваясь въ произношеніе звука е въ первомъ и во второмъ словѣ, ученики различаютъ, что въ первомъ случаѣ онъ произносится мягко, а во второмъ — твердо. Учитель говоритъ, что твердо произносимый звукъ е (какъ въ словахъ: этотъ, это, эка, эхо и др.) изображается такъ: э.

Запечатлѣвается, путемъ описанія и сравненія, въ памяти учениковъ начертаніе буквы э, послѣ чего ученики читаютъ и пишутъ слова съ этой буквой.

Посредствомъ упражненія въ различеніи въ словахъ звуковъ э и е, учитель можетъ довести учениковъ до того, что они по слуху будутъ вѣрно опредѣлять, гдѣ слѣдуетъ писать э.

Для отличія отъ е и н, букву э учитель называетъ твердымъ или оборотнымъ, при чемъ послѣднее название объясняетъ его начертаніемъ.

б) Когда и какъ знакомить учениковъ съ буквами — з и ъ?

Нѣть особенной надобности откладывать сообщеніе буквъ з и ъ до той поры, когда ученики познакомятся со всѣми буквами. Такое откладываніе повлекло бы за собою стѣсненіе въ подборѣ словъ и фразъ для письма, такъ какъ пришлось бы избѣгать всѣхъ словъ, оканчивающихся на з или ъ. Ввести же, основываясь на томъ, что з и ъ не слышны въ произношеніи, писаніе словъ съ пропускомъ этихъ буквъ было бы нецелесообразно, такъ какъ пришлось бы въ такомъ случаѣ сначала пріучить учениковъ писать безъ з и ъ, а затѣмъ отучивать ихъ отъ этой привычки и пріучать къ письму съ з и ъ. Пріучать же къ тому, отъ чего впослѣдствіи придется отучать, чтобы насадить новую привычку, — бесполезная трата времени и труда.

Но, съ другой стороны, знакомить учениковъ съ з и ъ при началѣ обученія грамотѣ было бы поспѣшно. Учитель откладываетъ знакомство съ этими буквами до тѣхъ поръ, пока не представится къ этому необходимость. Руководясь книгой для чтенія (азбукой), учитель приступаетъ къ ознакомленію учениковъ съ буквами з и ъ, когда видѣть, что письмо предстоитъ чтеніе словъ и фразъ съ этими буквами.

Ознакомленіе учениковъ съ з и ъ можетъ быть ведено такимъ образомъ:

Учитель подбираетъ такія разнозначащія слова, звуковое различіе которыхъ только въ томъ и состоить, что въ одномъ словѣ послѣдній согласный звукъ произносится твердо, а въ другомъ — мягко. Онъ береть, напр., слова: *далъ* (я ему даль) и *далъ* (большая даль). Ученики разлагаютъ одно и другое слово на звуки; учитель пишетъ, по диктовкѣ учениковъ, буквы одного и другого слова. Сравнивая написанныя слова и вслушиваясь въ произношеніе ихъ, ученики подмѣ чаютъ, что въ одномъ случаѣ послѣдній звукъ (л) произносится твердо, а въ другомъ — мягко. Пользуясь этимъ, учитель и сообщаетъ, что для показанія, что звукъ послѣдней буквы нужно произносить твердо, ставить такой знакъ — з, а мягко — такой — ъ.

Учитель показываетъ составъ письменныхъ буквъ з и ъ и заставляетъ учениковъ написать на грифельной доскѣ эти буквы. Затѣмъ приглашаетъ учениковъ написать, напр., слова *пыль* и *пыль* и др., предварительно спросивъ ихъ, что

они поставлять на концѣ словъ, и заставляетъ ихъ читать по письменному шрифту слова съ з или ѿ на концѣ. Потомъ ознакамливаетъ учениковъ съ печатнымъ начертаніемъ з и ѿ и заставляетъ ихъ читать по печатному шрифту слова и фразы съ з или ѿ на концѣ.

Учитель упражняетъ учениковъ въ различеніи твердаго и мягкаго произношенія послѣдней согласной, для чего сначала береть слова однозвучныя, напр. пѣпъ—пѣшь, братъ—брать, сталь—сталь, ладанъ—ладонь, данъ—дань, шесть—шесть, кисель—кисель, уголь—уголь, а затѣмъ слова разнозвучныя.

Появъ употребленіе з и ѿ на концѣ словъ, ученики, при сравненіи, напр., слова: сѣль — сѣль, Коля — коля, сѣмя — семья и др., въ свое время легко поймутъ значеніе ихъ и въ срединѣ словъ.

Для того, чтобы ученики не писали твердаго и мягкаго знака въ словахъ, оканчивающихся на гласную, учитель знакомить ихъ съ гласными буквами. Такъ какъ гласныхъ буквъ немного, то ученики, познакомившися раньше съ каждою изъ нихъ въ отдѣльности, могутъ легко запомнить ихъ. Учителю слѣдуетъ только, написавъ на доскѣ эти буквы, заставить учениковъ разъ-другой произнести ихъ. Когда ученики запомнятъ гласные (легкопроизносимыя) буквы, учитель и сообщаетъ имъ, что послѣ такихъ буквъ никогда не слѣдуетъ ставить твердый или мягкий знакъ ни въ концѣ, ни въ серединѣ словъ.

Нѣтъ надобности на первыхъ порахъ называть буквы з и ѿ „ерами“ или „безгласными“, ученики смотрятъ на эти буквы, какъ на знаки твердаго или мягкаго произношенія предшествующей согласной и называютъ ихъ знакомъ твердаго и знакомъ мягкаго произношенія.

а) Когда и какъ ознакамливать учениковъ съ буквами—и, і, ѿ?

Сначала ученики знакомятся съ восьмеричнымъ и и затѣмъ уже, когда представится надобность, ознакамливаются послѣдовательно съ і (десятеричнымъ) и съ ѿ (полугласнымъ или краткимъ).

Десятеричное і, въ отличіе отъ восьмеричнаго, ученики называютъ і — съ точкой. Показавъ начертаніе і (десятеричнаго), учитель сообщаетъ, когда нужно писать его. Усвоеніе этого не затруднитъ учениковъ, такъ какъ і ставится передъ гласными *), съ которыми они познакомились, когда изучали употребленіе з и ѿ на концѣ словъ.

Ознакомленіе учениковъ съ ѿ (полугласнымъ) ведется посредствомъ сравненія произношенія словъ — хотя такихъ: мои—мой, герой—герой, клей—клей, слой—слой, рой—вой. Ученики подмѣчаютъ, что въ нѣкоторыхъ словахъ и произносится кратче, чѣмъ въ другихъ. Учителъ и сообщаетъ, что краткость произношенія этого звука обозначается знакомъ — и самое ѿ называется краткимъ.

и) Какъ ознакамливать учениковъ съ прописными буквами?

Раньше уже сказано было, что для избѣжанія предложенія ученикамъ нѣсколько трудностей за разъ, учитель сначала ознакамливаетъ ихъ только съ строчными буквами. По ознакомленію учениковъ со всѣми строчными буквами, учитель знакомить ихъ и съ прописными буквами.

Сказавъ, что если слово обозначаетъ имя какого-нибудь одного лица или предмета (собственное имя), а также если имя (словомъ) начинается письмо, или если оно стоитъ послѣ точки, то пишется или печатается съ прописной буквы,

*) Кромѣ слова «миръ».

учитель показывает ученикамъ начертаніе прописныхъ буквъ, сначала печатныхъ, а потомъ и письменныхъ.

Учитель знакомить учениковъ не со всѣми прописными буквами сразу, а по частямъ. Такимъ образомъ въ нѣсколько уроковъ ученики ознакомливаются со всѣми прописными буквами.

Ознакомленіе съ печатными прописными буквами не можетъ затруднить учениковъ, такъ какъ большая часть этихъ буквъ похожи на строчные буквы. Выставивъ на доску нѣсколько строчныхъ печатныхъ подвижныхъ буквъ, учитель надъ ними ставить прописная печатная подвижная буквы и старается запечатлѣть въ памяти учениковъ начертаніе послѣднихъ.

Послѣ ознакомленія съ прописными печатными буквами по подвижной азбукѣ, ученики переходятъ къ чтенію текста съ этими буквами.

Подобнымъ же образомъ можетъ итти ознакомленіе учениковъ и съ письменными прописными буквами. Написавъ на доскѣ нѣсколько строчныхъ буквъ, учитель надъ ними пишетъ тѣ же прописные буквы и знакомить учениковъ съ послѣдними.

Можно ознакомливать учениковъ съ прописными буквами также и при чтеніи текста. Ученікъ, встрѣтивъ въ словѣ прописную букву, ознакомливается съ нею.

2. a) Какъ поступить при обученіи грамоты ученика, который изучилъ уже азбуку по буквослагательному способу и приступилъ къ изученію складовъ?

Съ такимъ ученикомъ нѣть надобности продолжать изученіе складовъ по буквослагательному способу. Несравненно цѣлесообразнѣе познакомить его со звуками въ словахъ и вести обученіе по звуковому способу.

Учитель приглашаетъ ученика вслушаться въ легко разложимое слово и такимъ образомъ различить въ немъ звуки. Вслушавшись, напр., въ слово *руки*, ученикъ убѣждается, что въ немъ первый звукъ не *ер*, а — *р'*, третій звукъ не *ка*, а — *к'*. Такимъ же образомъ онъ убѣждается, что и всѣ согласные звуки въ словахъ звучать не *бе*, *ве*, *гѣ*, *де*..., какъ онъ изучалъ ихъ раньше, а — *б'*, *в'*, *г'*, *д'*, — и что каждому звуку, различаемому въ словахъ, соответствуетъ своя особая буква.

Уразумѣвъ это, ученикъ можетъ приступить къ чтенію по звуковому способу (сочетать звуки). Ученіе по этому способу пойдетъ несравненно легче и скорѣе, чѣмъ пошло бы въ томъ случаѣ, если бы продолжали обучать по буквослагательному способу.

б) Какъ уравнять познанія ученика, опоздавшаго поступленіемъ въ школу, такъ что товарищи его уже познакомились съ нѣсколькими звуками и буквами?

Учитель вразумляетъ опоздавшаго ученика въ томъ, какъ разлагаются слова и выдѣляютъ звуки и знакомить его съ нѣсколькими звуками и буквами.

Если ученикъ пойметъ процессъ выдѣленія звуковъ и ознакомится съ нѣсколькими буквами, онъ уже можетъ участвовать съ товарищами въ работѣ по обученію письму-чтенію: онъ выдѣляетъ съ ними новые звуки, опредѣляетъ, есть ли эти звуки въ тѣхъ или другихъ словахъ, знакомится съ буквами новыхъ звуковъ, пишетъ ихъ и т. д.

Само собою разумѣется, что пока опоздавшій ученикъ окончательно не уравняется съ остальными учениками, учитель оказываетъ ему особую помошь: онъ закрѣпляетъ въ его памяти начертаніе раньше пройденныхъ буквъ, упражняетъ его въ сочетаніи извѣстныхъ ему звуковъ и въ писаніи соотвѣтственныхъ имъ.

буквъ и т. п. Съ каждымъ днемъ помошь эта нужна будеть въ меньшей и меньшей мѣрѣ, такъ какъ опоздавшій ученикъ будеть постепенно уравниваться съ другими учениками и наконецъ въ состояніи будеть наравнѣ съ другими итти впередъ.

Краткая программа классной проработки ознакомленія учениковъ съ нѣсколькими звуками и буквами.

Приводимыя программы ознакомленія учениковъ со звуками и буквами, не имѣя значенія образца, служать поясненіемъ изложенного выше относительно веденія обученія письму-чтенію по звуковому способу.

Въ каждой изъ приводимыхъ программъ представлены нѣкоторыя особенности въ ознакомленіи учениковъ со звуками и буквами.

1. Ознакомленіе учениковъ съ звуками и буквами о, с, а.

Учитель произноситъ слово „оса“. Дѣти, что такое оса? — Оса — наскомое. Вслушайтесь, какіе звуки въ словѣ оса: о—о—с—с—а—а! Что слышно въ началѣ? — о.— Такъ. А какой звукъ слышенъ за о? о—с—с—с—а! А въ концѣ слова какой звукъ слышенъ? Повторите еще разъ, какіе звуки въ словѣ — о—с—а.

Посмотрите теперь, какъ изображаются эти звуки. Какой первый звукъ въ словѣ оса? — о.— Вотъ какъ онъ изображается: о. (Учитель пишетъ на классной доскѣ букву — о.) Какую форму имѣть буква — о? — Форму овала. — Мы уже писали овалъ.

Какой второй звукъ въ словѣ — о—с—с—а? — с. Вотъ какъ изображается этотъ звукъ: с. (Пишетъ на доскѣ.) Какую форму имѣть буква с? — Форму полуовала. — Чѣмъ отличается буква о отъ буквы с?

Какой третій звукъ въ словѣ о—с—а—а? — а. — Посмотрите, какъ онъ изображается. Учитель пишетъ на доскѣ букву — а. Изъ какихъ линій состоять буква — а? Изъ овала и прямой, внизу отогнутой направо. — Чѣмъ отличается буква а отъ буквы о?

Учитель пишетъ на доскѣ буквы: о—с—а рядомъ. Прочитайте, какое слово написано! А теперь что осталось? (Учитель закрываетъ букву — а.) А теперь — что? (Закрываетъ букву — о.)

Напишите буквы: о—с—а по два раза!

Учитель пишетъ различные комбинаціи изъ буквъ — о, с, а: со, са, ос, ас... Ученики прочитываютъ.

Напишите на доскѣ слово — оса. Какую первую букву будете писать, какую вторую и какую третью?

На другой урокъ учитель повторяетъ съ учениками звуки и буквы: о—с—а и ознакамливаетъ ихъ съ звукомъ и буквой — и, выдѣляя его изъ слова — оси. Идуть упражненія съ новыми звукомъ и буквой (и).

2. Ознакомление учеников съ звукомъ и буквой — ш.

Учитель показываетъ картинку, на которой изображены — *уши*. Дѣти, что здесь нарисовано? — Здесь нарисованы — *уши*. Произнесите громко, что нарисовано на картинкѣ! Хоромъ! Дѣти произносятъ.

Теперь, дѣти, слушайте, я это слово произнесу: *у—у—и—и—и—и!* Слушайте, еще разъ произнесу (произносить). Чѣмъ начинается слово? какой первый звукъ? — Первый звукъ — *у*. — Теперь слушайте, какой второй звукъ? Произносить медленно и притомъ такъ, чтобы выдѣлился звукъ — *и*. Дѣти отвѣ чаютъ. — Какой же послѣдній звукъ? — *и*. — Повторите, какой первый звукъ въ словѣ — *уши*, какой второй и какой третій. Еще разъ! Первая скамейка произнесетъ первый звукъ, вторая — второй, третья — третій звукъ! Какие звуки и буквы раньше были вамъ известны? Какой новый звукъ вы узнали сегодня? — Звукъ — *и*. Произнесите его! Хоромъ! Учитель самъ произносить новый звукъ.

Есть новый звукъ въ слѣдующихъ словахъ и гдѣ онъ? (Учитель произносить слова съ новымъ звукомъ и безъ этого звука, а дѣти говорять, есть ли новый звукъ въ сказанныхъ словахъ, и если есть, то гдѣ онъ: въ началѣ, въ серединѣ, въ концѣ.) Кто подбереть слово съ новымъ звукомъ?

Смотрите, дѣти, я напишу букву — *и*. Пишетъ крупно и каллиграфически правильно. Какая буква написана на доскѣ? Изъ какихъ линій состоитъ буква — *и*? Закрываетъ двѣ отогнутыхъ и оставляетъ открытою третью. Какая это линія? — Отогнутая. — А эта? Изъ какихъ линій состоитъ буква — *и*? — Изъ трехъ отогнутыхъ. — Сколько отогнутыхъ въ буквѣ — *и*? Сколько въ буквѣ — *и*? За сколько тактовъ пишется буква — *и*? Пишите на доскѣ букву — *и*. Отогнутая — разъ! отогнутая — два! отогнутая — три! Еще разъ! Учитель пишетъ слово — *уши*. Дѣти, прочитайте, что я написалъ! Какая первая буква, какая вторая, какая третья? Пишите на доскѣ слово *уши* по счету. Идетъ счетъ. Дѣти пишутъ. Учитель диктуетъ еще подходящія слова; дѣти пишутъ. Учитель пишетъ на классной доскѣ слова, которые состоять изъ известныхъ дѣтямъ буквъ и буквы *и*. Дѣти читаютъ.

Идеть упражненіе въ чтеніи по книгѣ — по письменному шрифту.

Учитель показываетъ печатную букву — *и*. Дѣти говорятъ, изъ какихъ линій она состоитъ; отыскиваютъ печатную букву *и* въ подвижной азбукѣ и складываютъ слова.

Чтеніе по книгѣ — по печатному шрифту. Объясненіе читаемаго.

3. Ознакомление съ звукомъ и буквой — я.

Берется слово — *шея*. Возбужденіе въ сознаніи дѣтей представлениія, соответствующаго взятыму слову. Дѣти, на вопросъ учителя, опредѣляютъ положеніе *шеи* между другими частями тѣла. Скажите однимъ словомъ, что находится между головой и туловищемъ? — Шея!

Слушайте, я произнесу слово — *шея*. *Ше...* — все ли слово я сказалъ? Чего недостаетъ? — *я*. — Повторите! Еще! Какой звукъ на концѣ въ словѣ — *шея*? Какой первый звукъ, какой второй? Повторите отдельно первый, второй, третій звукъ! Найдите въ подвижной азбукѣ первую букву! Поставьте на планку доски! Найдите вторую и поставьте! Извѣстна вамъ буква третьаго звука? Смотрите.

же, какъ она пишется! (Пишеть.) Изъ какихъ чертъ состоять?—Буква—я состоять изъ точки съ волосной, лѣваго полуovalа и прямой отогнутой вправо. Повторите еще! Смотрите, какъ нужно писать букву—я по счету. Точка съ волосной—разъ, лѣвый полуoval—два, прямая отогнутая вправо—три!

Найдите букву—я въ подвижной азбукѣ! Приставьте къ буквамъ: *и*—*е*. Прочитайте!

Пишите букву—я на грифельной доскѣ, безъ счета! Пишите по счету! Пишите слово: *шея*. Какая первая буква, какая вторая, какая третья?

Учитель показываетъ печатную букву—я. Дѣти отыскиваютъ эту букву въ печатной подвижной азбукѣ, складываютъ изъ подвижныхъ буквъ слова и читаютъ ихъ.

Идетъ чтеніе по книгѣ.

4. Ознакомленіе съ звукомъ и буквой—м.

Слушайте, дѣти: *сомъ*! Что такое сомъ?—Сомъ—рыба.

Вслушайтесь, изъ какихъ звуковъ состоять слово—*сомъ*. С—о—м—м—ъ! Какимъ звукомъ начинается слово сомъ? Какой второй звукъ? Какой звукъ слышенъ въ концѣ? Повторите еще послѣдній звукъ! Хорошо! Есть ли звукъ *м* въ словѣ: море? Гдѣ онъ: въ началѣ, въ серединѣ или въ концѣ? А въ словѣ: яма?—ломъ? Въ словѣ—мама—сколько разъ слышится звукъ—*м*? А въ словѣ—столъ—есть звукъ—*м*? Скажите слова, гдѣ былъ бы звукъ—*м*!

Смотрите, я напишу букву звука—*м*. Изъ какихъ линій состоять буква—*м*?—Изъ точки съ волосной, прямой съ волосной и отогнутой вправо.

Сколько нажимовъ имѣть буква—*м*? За сколько, значитъ, тактовъ нужно ее писать?

Напишите на доскѣ букву—*м*! Напишите ту же букву по такту!

Напишите букву—*м*! Рядомъ съ нею напишите букву—*а*! Рядомъ съ *а* напишите букву—*и*! Послѣ *и* напишите—*а*! Прочитайте, что вышло! Напишите на доскѣ слово—*яма*, а вы (обращаясь къ одному изъ учениковъ) сложите это слово изъ подвижныхъ письменныхъ буквъ!

Смотрите, дѣти, печатную букву—*м*. Чѣмъ она отличается отъ письменной?

Отыщите въ подвижной азбукѣ печатные буквы: м, о, я. Поставьте одну за другую рядомъ! Отыщите буквы: м, а, м, а! Поставьте! Прочитайте, что вышло!

Читайте по книгѣ. Ученики читаютъ слова съ буквою—*м*. Объясненіе читаемыхъ словъ.

5. Ознакомленіе дѣтей съ звукомъ и буквой—х.

Учитель беретъ слово—*уха*. Спрашиваетъ о значеніи этого слова.

У—у—х—х—а—а! Какой первый звукъ?—*у*.—Повтори ты! Учитель пишетъ на доскѣ букву сказанного дѣтьми звука. Что я написалъ?—*у*.—Слушайте, какой послѣдній звукъ: у—х—а—а! Послѣдній звукъ—*а*. Пишеть *а* возлѣ первой буквы. Что я написалъ? Прочитайте двѣ написанныя буквы сразу!—*у—а*.—Чего недостаетъ, чтобы вышло—у—х—х—а? Дѣти отвѣчаютъ.

Произношение нового звука. Теперь смотрите, какъ пишется — *x*. Учитель пишетъ на классной доскѣ эту букву. Изъ какихъ линій состоить буква — *x*? Пишите на своихъ доскахъ букву — *x*. Пишите слово — *уха*.

Чтение рукописнаго шрифта.

Ознакомление съ печатной буквой — *x* и чтеніе по печатному шрифту.

Изъ подвижныхъ буквъ ученики складываютъ слово — *уха*. Вмѣсто буквы *a* учитель ставить букву *o*. Прочитайте! — *ухо*. Вмѣсто *o* ставить — *y*. Прочитайте! Приставляетъ букву — *c*. Прочитайте! На концѣ вмѣсто *u* ставить *o*. Прочитайте!

6. Ознакомление съ звукомъ и буквой — *n*.

Лѣтомъ употребляется для ъзыды телъга, а зимой? — Сани.

Слушайте: с — а — н — ! Какой первый звукъ слышится въ словѣ — сани? — *s*. — Учитель пишетъ на доскѣ букву — *s*. А второй какой звукъ въ словѣ — сани? — *a*. — Учитель пишетъ *u* рядомъ съ раньше написанными буквами. Прочитайте, что написано! Какого же звука недостаетъ, чтобы получилось слово — сани? — Недостаетъ звука *n*. Учитель показываетъ, какъ пишется буква — *n* и писать эту букву въ промежутокъ между *a* и *u*. Дѣти, что теперь написано? — Сани.

Спрашиваніе, изъ какихъ линій состоить буква — *n*. Писаніе и чтеніе словъ и фразъ съ буквой — *n* (сны, няня, они, носы, наши, няни). Показываніе печатной буквы — *n*. Сравненіе съ письменной — *n* и съ печатной буквой — *u*. Чтеніе по печатному шрифту.

7. Сообщеніе ученикамъ звука и буквы — *ж*.

Въ словѣ — *к* — *о* — *ж* — *а* — какие звуки? Буквы какого звука вы еще не знаете? Повторите новый звукъ еще разъ! Всѣ! Показываніе письменной и печатной буквы — *ж*. Чтеніе по книгѣ по письменному и по печатному шрифту словъ и фразъ съ буквой — *ж*. Учитель пишетъ на доскѣ рядъ фразъ, состоящихъ изъ извѣстныхъ ученикамъ буквъ и буквы — *ж*, а ученики прочитываютъ (жара, гужи, ножи, ежи и др.). Писаніе дѣтьми буквы *ж* по образцу, показанному учителемъ.

8. Сообщеніе звука и буквы — *r*.

Учитель останавливается на словѣ — *корз*. Скажите, какой первый и второй звукъ въ словѣ — *корз*? Какой звукъ на концѣ?

Произношеніе звука *r*. Писаніе учителемъ, а затѣмъ и учениками буквы *r* и словъ и фразъ съ этой буквой (роза на горѣ, море сине, нора и др.).

Исправленіе невѣрно написаннаго учениками. Учитель, просматривая доски, подмѣчаетъ у нѣкоторыхъ учениковъ невѣрно написанныя слова. Онъ или самъ выписываетъ на классную доску невѣрно написанное, или заставляетъ это сдѣлать учениковъ. Ученики исправляютъ ошибки, послѣ чего учитель заставляетъ учениковъ исправить на своихъ доскахъ или тетрадяхъ такъ, какъ исправлено на классной доскѣ.

Чтение по книгѣ.

9. Ознакомление съ звукомъ и буквой—г.

Вслушайтесь, изъ какихъ звуковъ состоитъ слово: *н—о—и—а*. Какой первый звукъ? какой второй? какой послѣдній? Произнесите слитно первый и второй звукъ! Произнесите слитно первый, второй и послѣдній звуки! (*Но—а*.) Какого звука недостаетъ, чтобы вышло слово—*нога?*—*и*. Произнесите этотъ звукъ еще разъ!

Есть ли въ словѣ *гуси* звукъ—*и*? Гдѣ онъ: въ началѣ, въ срединѣ или въ концѣ слова? А въ словѣ *рога*? А въ словѣ—гора? луга? ягода? Скажите сами слово съ звукомъ—*и*!

Смотрите, какъ пишется буква—*и*. (Учитель пишетъ.) Какая линія составляетъ букву—*и*? (Изгибистая.) За сколько тактовъ пишется буква—*и*? (За одинъ.)

Напишите на доскѣ букву—*и* три раза. Ученики пишутъ, учитель обходитъ между столовъ и смотрить, какъ ученики пишутъ. Напишите слово—*рога*. Какую первую букву нужно писать? какую вторую? третью? четвертую? Учитель пишетъ на доскѣ слова: *ноги, гуси, рога, гора* и др. и заставляетъ учениковъ прочитать.

Посмотрите: вотъ печатная буква—*и*. Чѣмъ отличается печатная буква *и* отъ письменной? Найдите въ подвижной азбукѣ букву—*и*! Сложите изъ подвижныхъ буквъ слово—*гора*. Переставьте буквы такъ, чтобы вышло слово—*рога!*

Чтеніе по книгѣ, по письменному и печатному шрифту, словъ и фразъ, въ которыхъ входитъ буква—*и*. Объясненіе читаемаго.

10. Ознакомление съ звукомъ и буквой—т.

С—и—т—о! Повторите! Для чего нужно сито? Назовите всѣ звуки въ словѣ *сито*! Произнесите одинъ третій звукъ! Еще!

Смотрите, какъ изображается буква—*т*. Изъ какихъ линій состоитъ буква—*т*? (Изъ двухъ прямыхъ загнутыхъ вълево и одной изгибистой.)

Учитель пишетъ на доскѣ слово и фразы: сито, мята, тятя, соты, вотъ наша вата и т. п. Ученики прочитываютъ.

Учитель ознакамливаетъ учениковъ съ печатной буквой и заставляетъ ихъ читать печатный текстъ по книгѣ. Упражненіе въ писаніи буквы—*т* и словъ съ этой буквой.

Учебныя пособія, употребляемыя въ школѣ при обученіи грамотѣ.

При обученіи грамотѣ употребляются слѣдующія учебныя пособія: 1) Подвижные буквы печатного и письменного шрифта. Для того, чтобы имѣть возможность составлять изъ подвижныхъ буквъ фразы, необходимо имѣть достаточное количество экземпляровъ такихъ буквъ. Буквы, подбираемыя для составленія

словъ, должны быть одинакового шрифта и одинаковой величины. 2) Большея стбнныя таблицы, дающія возможность упражнять въ чтеніи весь классъ. 3) Для той же цѣли полезно имѣть такъ называемую „читальную машину“, на которой, посредствомъ передвиженія дощечекъ съ буквами и словами, образуются слова и фразы. 4) Грифельные доски или тетради для писанія учениками. Полезно имѣть разлинованныя доски или тетради. 5) Классная доска для писанія буквъ и словъ. 6) Планка на классной доскѣ, для постановки подвижныхъ буквъ. 7) Наконецъ, самымъ необходимымъ пособиемъ служитъ азбука или книга для первоначального упражненія въ чтеніи.

Наиболѣе употребительныя азбуки или руководства по обученію грамотѣ по звуковому способу.

1) „Родное Слово“ г. 1-й—Ушинского. По этому руководству сначала идеть ознакомленіе дѣтей съ одними гласными звуками и буквами. По мѣрѣ ознакомленія съ гласными идеть и сочетаніе ихъ (аи, ои, ея и др.). Дѣти пишутъ и читаютъ эти сочетанія. Съ гласными звуками дѣти знакомятся путемъ синтетическимъ. Учитель прямо произносить имъ звуки, не выдѣляя ихъ изъ словъ. Ознакомясь съ гласными звуками и буквами, дѣти затѣмъ ознакомливаются съ согласными звуками и буквами, при чемъ выдѣляютъ эти звуки изъ словъ. Значить съ согласными звуками они ознакомливаются путемъ аналитическимъ. Первый согласный звукъ, съ которымъ дѣти знакомятся—с. Съ этимъ звукомъ они ознакомливаются путемъ сравненія звукового состава словъ—усъ и ужъ.

Сначала дѣти знакомятся съ однѣми только письменными буквами, т.-е. пишутъ и читаютъ по письменному шрифту, и только по усвоеніи всѣхъ гласныхъ и не менѣе шести согласныхъ буквъ они переходятъ съ совмѣстному знакомству съ печатными и письменными буквами, при чемъ уже идеть чтеніе и по письменному, и по печатному шрифту. Письму буквъ предшествуетъ писаніе элементовъ буквъ и рисованіе предметовъ по клѣточкамъ. На страницахъ книги съ письменнымъ текстомъ почти надъ каждымъ словомъ, предназначеннымъ къ выдѣленію нового звука, помѣщена картина, соответствующая подписи.

Въ „Книгѣ для учащихъ“, составляющей приложеніе къ „Родному Слову“, хорошо и доступно изложены наставленія относительно веденія занятій по „Родному Слову“.

2) „Азбука и уроки чтенія“—Бунакова. Предметное обученіе находится въ тѣсной связи съ уроками по обученію грамотѣ. Отъ изученія предмета ученики переходятъ къ изученію названія его, изучаютъ слово, его звуковой составъ. Отъ изученія состава слова переходятъ къ письменному и печатному изображенію его посредствомъ буквъ. Ознакомленію съ буквами предшествуютъ собственно подготовительные упражненія, состоящія изъ а) звукового разбора словъ и сочетанія изъ звуковъ словъ и б) рисованія по клѣточкамъ и писанія элементовъ буквъ.

Къ изученію буквъ ученики переходятъ лишь послѣ пріобрѣтенія навыка разлагать слова на звуки и сочетать звуки въ слова. Весь процессъ обученія грамотѣ Бунаковъ дѣлить на четыре ступени. Первую ступень составляютъ звуковыя упражненія и письмо элементовъ буквъ, въ связи съ предметными уроками. Слѣдующія три ступени состоятъ въ продолженіи занятій первой ступени и въ послѣдовательномъ ознакомленіи дѣтей со звуками и буквами и, въ связи съ этимъ, въ упражненіи въ сознательномъ чтеніи и письмѣ въ кругу извѣстныхъ буквъ.

Общій планъ занятій по обученію грамотѣ слѣдующій: 1) разговоръ о предметѣ; 2) разговоръ о словѣ, названіи предмета и о звукахъ, составляющихъ его, сочетаніе звуковъ въ слова; 3) изученіе письменной буквы и письмо въ связи съ чтеніемъ по письменному шрифту; 4) изученіе печатной буквы и чтеніе по печатному шрифту. Съ печатными буквами ученики ознакомливаются лишь по изученіи двѣнадцати письменныхъ буквъ. (Изд. 1881 г.).

Въ книгѣ „Обученіе грамотѣ по звуковому способу, въ связи съ предметными уроками. Руководство для учителей“, составляющей приложеніе къ „Азбукѣ и урокамъ чтенія“, подробнѣ обозначенъ весь планъ веденія обученія грамотѣ и приведена самая проработка уроковъ.

3) „Первая учебная книжка“ — Паульсона. Предметное обученіе, счетъ, рисование и даже гимнастика находятся въ связи съ занятіями собственно по обученію грамотѣ. Прежде чѣмъ познакомить дѣтей со звуками, входящими, напр., въ слово *оси*, учитель дѣлаетъ оси предметомъ нагляднаго обученія, рисуетъ оси, читаетъ разсказъ объ осяхъ и т. п.

Планъ занятій по книгѣ Паульсона такой: 1) разсмотрѣніе и описание предмета, сопровождаемое изложеніемъ или чтеніемъ разсказа, стихотворенія, загадки, относящихся къ разсмотрѣнному предмету; 2) рисование разсмотрѣнного предмета; 3) копировка названія предмета, написанного учителемъ на классной доскѣ; 4) устное расположение слова на слоги и звуки; 5) разложеніе писанаго слова на буквы; 6) упражненіе въ письмѣ; 7) знакомство съ печатными буквами и составленіе изъ нихъ слоговъ и словъ; 8) писаніе вновь составленныхъ словъ.

Пріемъ ознакомленія со звуками у Паульсона такой: учитель пишетъ слово, напр., *оси*, и потомъ, отѣляя буквы одну отъ другой, раздѣляетъ это слово на звуки и такимъ образомъ ихъ выдѣляетъ. Ознакомленіе съ печатными и письменными буквами идетъ по книгѣ Паульсона параллельно съ самого начала.

Паульсонъ съ самого начала сообщаетъ не только звуковое значеніе буквы, но и название ея. (Первая буква звучитъ въ словѣ „оси“ — *о*, и называется — „*о*“; вторая звучитъ — *с* — *с* — *с*, и называется — „*эсъ*“.)

Въ книгѣ „Способъ обученія грамотѣ по первой учебной книжкѣ“ изложены ходъ и проработка уроковъ по обученію грамотѣ.

4) „Русская азбука для дѣтей“ — Водовозова. Звуковыя упражненія предшествуютъ собственно обученію письму-чтенію. Для такихъ упражненій Водовозовъ удѣляетъ не менѣе двухъ недѣль. Сначала дѣти знакомятся съ гласными, а затѣмъ съ согласными звуками. Для звуковыхъ упражненій представлено въ „Книгѣ для учащихъ“ достаточно материала. Рядомъ съ звуковыми упражненіями идутъ подготовительные упражненія къ письму. Къ ознакомленію съ буквами ученики приступаютъ послѣ того, какъ ознакомились уже со всѣми гласными и по крайней

мѣрѣ съ 11 согласными звуками. Сначала они знакомятся только съ письменными буквами, въ порядкѣ ихъ трудности для написанія,—при чемъ и пишутъ, и читаются по письменному шрифту. Къ знакомству съ печатными буквами переходятъ лишь по ознакомлениіи съ десятю письменными буквами.

Въ „Руководствѣ къ русской азбукѣ (книга для учащихъ)“ заключается подробная проработка уроковъ по обученію грамотѣ.

5) „Русская грамота. Пособіе при обученіи по способу барона Корфа“—Добровольского.

Баронъ Корфъ, имѣя въ виду возможно скорѣе научить учениковъ читать и писать, отбрасываетъ и предварительный звуковыи упражненія, и предварительное описаніе элементовъ буквъ, а приступаетъ прямо къ ознакомленію учениковъ съ звуками и буквами. Съ звуками Корфъ знакомить путемъ синтетическимъ, т.-е. показываетъ ученикамъ буквы и говорить соответствующіе имъ звуки и упражняетъ учениковъ въ сочетаніи ихъ. Ученики ознакомливаются сначала съ одиѣми только печатными буквами, при чемъ, для закрѣпленія въ памяти, срисовываютъ ихъ. Къ знакомству съ письменными буквами ученики переходятъ лишь послѣ ознакомленія съ печатными буквами. Съ буквами *з* и *и* ученики ознакомливаются въ концѣ всей азбуки.

Способъ обученія грамотѣ Корфа изложенъ въ книжкахъ его: „Какъ учить грамотѣ ребятъ и взрослыхъ“ и „Русская начальная школа“. „Русская грамота Добровольского составлена по способу барона Корфа, при чемъ авторъ сдѣлалъ нѣкоторыя отступленія отъ указаній Корфа. Такъ, напр., онъ знакомить учениковъ сначала съ звуками въ словѣ, а потомъ уже показываетъ имъ буквы; ознакомленіе съ буквами *з* и *и* онъ не откладываетъ, какъ это дѣлаетъ Корфъ, до самаго конца изученія азбуки.

6) „Наглядно-звуковая азбука. Чтеніе и письмо по картинамъ“. Особенность этой азбуки состоитъ въ пріемѣ ознакомленія учениковъ со звуками и буквами. Сначала ученики ознакомливаются съ гласными звуками, а затѣмъ переходятъ къ ознакомленію съ первыми согласными звуками,—посредствомъ разложенія словъ на ихъ элементы—звуки. Учителъ знакомить учениковъ только съ 14 звуками и буквами. Съ остальными звуками и буквами ученики знакомятся сами при помощи рисунковъ. Ученики видѣть на картинкѣ, напр., самоваръ и подъ картинкой подпись; они уже умѣютъ прочитать первыя шесть буквъ—*самова*,—а по картинкѣ сами легко угадываютъ, что означаетъ неизвѣстная имъ седьмая буква—*р*. Въ подписи подъ другими картинками (дерево, рама, ведро и т. п.) они встрѣчаются ту же букву въ срединѣ и въ началѣ словъ и такимъ образомъ усваиваютъ ее.

„Наглядно-звуковая азбука“ предназначена для самообученія; но трудно допустить, чтобы самообученіе въ дѣлѣ изученія грамоты могло итти успѣшно, особенно въ дѣтскомъ возрастѣ.

Для самостоятельныхъ письменныхъ работъ учениковъ даются картинки безъ подписей, чтобы ученики сами составляли и писали названія нарисованныхъ предметовъ; для той же цѣли служатъ картинки подъ заглавиемъ: „что дѣлаетъ?“ или „можетъ ли быть такъ?“

Къ „Наглядно-звуковой азбукѣ“ составленъ авторомъ „Ключъ къ чтенію и письму по картинамъ“, показывающій, какъ пользоваться азбукой.

Кромъ указанныхъ азбукъ, слѣдуетъ еще упомянуть азбуки: 1) „Руководство къ обученію грамотѣ по звуковому способу“ — Резенера и Волкова *). 2) „Школьные ступеньки“ — Деркачева **). 3) „Букварь по совмѣстному обученію чтенію и письму“ — Д. и Е. Тихомировыхъ ***). 4) „Совмѣстное обученіе письму-чтенію“ — Гербача ***). 5) „Азбука русская и церковно-славянская“ — А. Соколова. 6) „Наше Родное“ — Баранова. 7) „Родной мірокъ“ — Руднева.

Къ каждой изъ означенныхъ азбукъ составлены авторами ихъ наставления для учащихъ, какъ пользоваться азбукой.

Приступая къ обученію грамотѣ по той или другой азбукѣ, конечно, слѣдуетъ предварительно познакомиться съ указаніями составителя азбуки, какъ пользоваться ею.

Источники для изученія методики обученія грамотѣ.

Кромѣ «Руководства для учащихъ», составляющихъ приложение къ азбукамъ, для изученія методики обученія грамотѣ могутъ служить еще слѣдующіе источники: 1) Миропольского — «Обученіе грамотѣ». 2) Бунакова — «Школьное дѣло» и «Родной языкъ, какъ предметъ обученія». 3) Водовозова — «Предметы обученія въ народной школѣ». 4) Солонины — «Записки по методикѣ обученія грамотѣ». 5) Бобровскаго — «Методика начального обучения грамотѣ». 6) Корфа — «Русская начальная школа». 7) Весселя — «Руководство къ преподаванію общеобразовательныхъ предметовъ» — т. II. 8) Зямницкаго — «Условія и приемы правильного обучения начальному чтенію». 9) Снегирева — «Обзоръ господствующихъ методовъ обучения грамотѣ». 10) А. Соколова — «Методическое руководство къ Азбукѣ русской и церковно-славянской». Кромѣ того, есть нѣсколько статей, касающихся обучения грамотѣ, въ журналахъ — «Русский Начальный Учитель», «Семья и Школа», «Народная Школа», «Русская Школа» и др.

*) Для ознакомленія дѣтей со звуками, въ руководствѣ Резенера и Волкова принять аналитический способъ. Съ сочетавшемъ звуковъ дѣти ознакомливаются лишь при изученіи буквъ. Печатныя и письменныя буквы сообщаются одновременно. Ознакомленіе съ буквами *а* и *и* отложено до самаго конца азбуки, при чёмъ при чтеніи и письмѣ не употребляются слова съ согласной на концѣ.

**) Письмо и чтеніе по азбукѣ Деркачева идутъ совмѣстно. Сначала идетъ ознакомленіе съ гласными звуками и буквами, при чёмъ ученики пишутъ и читаютъ сочетаніе ихъ. Послѣ ознакомленія съ гласными идетъ ознакомленіе учениковъ съ согласными и упражненіе ихъ въ чтеніи и письмѣ.

***) Обученіе грамотѣ по букварю Тихомировыхъ распадается на три ступени: 1) занятія, подготавливающія къ обученію чтенію и письму; 2) прохожденіе букваря и 3) упражненіе въ чтеніи и письмѣ. Подготовительные занятія состоятъ изъ наглядныхъ бесѣдъ, разложенія словъ на звуки и сложенія словъ изъ звуковъ и упражнений, подготавливающихъ къ письму. Прохожденіе букваря состоитъ въ ознакомленіи со звуками и буквами (печатными и письменными) и въ чтеніи и письмѣ. Прописныя буквы (письм.)., а равно и полугласныя *а* и *и* сообщаются въ концѣ азбуки.

****) Планъ занятій по руководству Гербача такой: 1) небольшая бесѣда о предметѣ, название которого берется для звуковыхъ упражнений; 2) разложеніе словъ на звуки, подборъ словъ съ данными звуками, составленіе словъ или словъ изъ данныхъ звуковъ и замѣна однихъ звуковъ слова другими и объясненіе значенія слова; 3) совмѣстно съ этимъ идутъ подготовительные упражненія къ письму; 4) письмо и чтеніе. Въ азбукѣ Гербача обращено особое вниманіе на правильность (въ каллиграфическомъ отношеніи) начертанія письменныхъ буквъ.

III.

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ.

1 Цѣли обученія чтенію.—2. Три стороны чтенія—бѣглость и вѣрность, сознательность и выразительность. Одновременное преслѣдованіе всѣхъ сторонъ чтенія.—3. Послѣдовательность въ пріученіи къ сознательному и выразительному чтенію.—4. Обращеніе особенного вниманія на ту или другую сторону чтенія на той или другой ступени обучения ему.—5. Планъ дальнѣйшаго изложенія.

1. Изученіемъ учениками азбуки и уразумѣніемъ ими механизма чтенія не ограничивается обученіе чтенію. Необходимо еще научить ихъ читать: *а)* бѣгло и вѣрно, *б)* сознательно и *в)* выразительно. Отсюда обученіе чтенію распадается на занятія, имѣющія въ виду три главныя цѣли: бѣглость и вѣрность, сознательность и выразительность чтенія.

2. Бѣглость и вѣрность, сознательность и выразительность чтенія составляютъ три стороны или три качества одного и того же предмета—чтенія—и не должны быть при обученіи разъединямы; напротивъ, къ достижению всѣхъ этихъ сторонъ или качествъ чтенія нужно стремиться одновременно.

Было бы неосновательно, если бы учитель, пріучая учениковъ къ бѣглости и вѣрности чтенія, не обращалъ никакого вниманія на сознательность или выразительность чтенія; или наоборотъ: если бы онъ, пріучая ихъ къ сознательному или выразительному чтенію, не обращалъ никакого вниманія на бѣглость и вѣрность чтенія. Если, пріучая учениковъ къ бѣглости и вѣрности чтенія, не обращать вниманія на сознательность чтенія, т.-е. не побуждать ихъ вникать въ читаемое, то они, останавливаясь при чтеніи только на воспріятіи ряда буквъ и сочетаніи ихъ въ слова, не будутъ останавливаться на значеніи читаемаго, и такимъ образомъ выработаютъ въ себѣ привычку читать безсознательно, механически. Они будутъ, такъ сказать, скользить надъ содержаніемъ читаемаго, не давая себѣ отчета въ немъ,—и впослѣдствіи понадобится много труда, чтобы отучить ихъ отъ безсознательного чтенія и пріучить къ чтенію сознательному. Точно также, если при обученіи бѣглому и сознательному чтенію не обращать вниманія на выразительность чтенія, то ученики пріучатся къ невыразительному чтенію, и впослѣдствіи трудно будетъ отучить ихъ отъ такого чтенія и пріучить къ болѣе выразительному чтенію.

Одновременное преслѣдованіе и бѣглости, и сознательности, и выразительности чтенія значительно облегчаетъ и ускоряетъ обученіе чтенію. Чтеніе понимаемаго дается легче, чѣмъ чтеніе того, что непонятно. Смыслъ читаемаго облегчаетъ чтеніе, служа повѣркой вѣрности чтенія. Если ученикъ читаетъ невѣрно, то отсутствие смысла сейчасъ же указываетъ ему, что онъ прочиталъ невѣрно, и онъ старается поправить ошибку въ чтеніи.

Выразительность чтенія легче дается при сознательности чтенія. То, что ученикъ понимаетъ, онъ, естественно, прочитаетъ выразительнѣе, чѣмъ то, чего онъ не понимаетъ.

Итакъ, значитъ, всѣ три стороны чтенія: бѣглость и вѣрность, сознательность и выразительность,—должны преслѣдоваться одновременно.

3. Само собою разумѣется, что, пріучая учениковъ къ сознательности и выразительности чтенія одновременно съ пріученіемъ ихъ къ бѣглости и вѣрности чтенія, учитель требуетъ отъ нихъ такой степени сознательности и выразительности, какую они могутъ проявить по своему развитію. Извѣстно, что степень пониманія читаемаго, обусловливаясь степенью развитія читающаго, количествомъ и качествомъ его познаній, способностью его вдумываться въ читаемое, бываетъ различна. Но дѣло не въ степени пониманія, а въ томъ, чтобы ученикъ за читаемымъ видѣлъ извѣстное содержаніе и даваль себѣ отчетъ въ читаемомъ. Точно также и степень выразительности чтенія, начиная отъ обыкновенного громкаго и яснаго чтенія до высоко-художественного чтенія, — бываетъ различна. На первыхъ порахъ учитель, конечно, не требуетъ отъ учениковъ высоко-художественного чтенія. Такое чтеніе онъ ставить себѣ цѣлью, къ которой нужно мало-помалу приблизить учениковъ. На первыхъ порахъ онъ ограничивается тѣмъ, что требуетъ, чтобы ученики при чтеніи произносили каждое слово ясно, громко, и предупреждаетъ выработку въ нихъ навыка читать неблагозвучно, напр., съ прибавленіемъ ~~ненужныхъ~~ звуковъ, растягивая ~~сильно~~ слова или не останавливаясь на знакахъ препинанія и т. п. А это подводитъ учениковъ мало-помалу къ выразительному чтенію.

4. Не упуская изъ виду всѣ три стороны чтенія, учитель, по требованію дѣйствительности, на той или другой ступени обучения, обращаеть нѣсколько больше вниманія на ту или другую сторону чтенія, чѣмъ на другія. Такъ, при самомъ началѣ обученія, учитель, не упуская изъ виду пониманія дѣтьми читаемаго, обращаеть главнымъ образомъ вниманіе на выработку навыка къ бѣглому и вѣрному чтенію; затѣмъ, когда выработкается въ достаточной мѣрѣ этотъ навыкъ, онъ имѣетъ возможность обратить больше вниманія на сознательность чтенія, не упуская все-таки изъ виду усовершенствованія въ бѣглости и выразительности чтенія. Когда ученики читаютъ довольно бѣгло и не затрудняются въ пониманіи читаемаго, учитель, не прекращая усовершенствованія этихъ сторонъ чтенія, можетъ обратить особенное вниманіе на художественность чтенія учениковъ.

5. Хотя бѣглость и вѣрность, сознательность и выразительность, при обученіи чтенію, не отдѣляются одно отъ другого, однако, для удобства изложенія, скажемъ особо о средствахъ, ведущихъ къ бѣглости и вѣрности чтенія, особо о чтеніи сознательномъ и особо о выразительномъ чтеніи. Но прежде слѣдуетъ высказать нѣсколько положеній относительно подбора материала для чтенія учениковъ и расположенія его.

Общія положенія относительно подбора и расположенія матеріала для чтенія учениковъ.

1. Общія требованія относительно подбора матеріала для чтенія. — 2. Расположеніе матеріала для чтенія. Послѣдовательность при расположеніи матеріала. — 3. Группировка читаемаго материала. 4. Значеніе цѣлесообразно подобранный книги для чтенія.

1. Матеріалъ для чтенія учениковъ, конечно, слѣдуетъ подбирать такой, который наиболѣшимъ образомъ соотвѣтствуетъ цѣлямъ обучения отечественному языку, т.-е. слѣдуетъ подбирать образцовый произведенія какъ по языку и слогу,

такъ и по содержанію, ибо только такія сочиненія ведутъ а) къ дѣйствительному знанію языка, б) къ легкому и вѣрному сознанію правильности и красоты формы и в) къ надлежащему расширенію круга мышленія.

Матеріалъ для чтенія учениковъ долженъ быть болѣе или менѣе интересенъ, занимателенъ для нихъ. Произведеніе представляеть обыкновенно интересъ для читателя, если оно даетъ соотвѣтственную пишу его душѣ и если содержаніе его онъ легко воспринимается. Кромѣ того, матеріалъ для чтенія учениковъ долженъ быть, по возможности, разнообразенъ какъ по формѣ, такъ и по содержанію. И поэтическія и прозаическія произведенія или отрывки, отрывки изъ путешествій и популярно научныхъ статей, анекдоты, загадки, пословицы и скороговорки, народныя произведенія (сказки, особенно о животныхъ, доступныя дѣтямъ былины) и произведенія искусственныя, описанія и повѣстованія, сочиненія и въ монологической, и діалогической формѣ,—все это можетъ представить ученикамъ хорошій матеріалъ для чтенія.

Такъ какъ содержаніе статей, читаемыхъ учениками, усваивается ими, а потому оно должно быть достойнымъ сдѣлаться душевнымъ достояніемъ ихъ. Книга для чтенія должна способствовать какъ душевному развитію учениковъ, такъ и обогащенію ихъ новыми мыслями, образами и знаніями. Кромѣ того, она должна насаждать въ нихъ добрыя нравственныя чувства, должна облагораживать, возвышать ихъ. Такія статьи и стихотворенія, которыя могутъ вредно отозваться, на нравственномъ чувствѣ учениковъ, никоимъ образомъ не должны быть даваемы имъ.

Книга для чтенія не должна быть чужда и національного элемента. Напротивъ, она должна знакомить съ отечествомъ и поселять любовь къ нему. „Русская школа должна иметь и *русскую книгу* для чтенія“.

Вообще книга для чтенія должна насаждать въ ученикахъ здоровое, свѣтлое, нравственное и согласное съ дѣйствительностью міросозерцаніе.

Такъ какъ подбираемая для чтенія статьи и стихотворенія служить не только для упражненія въ чтеніи, но также иногда и для другихъ занятій по отечественному языку, какъ, напр., для письменныхъ и грамматическихъ упражнений, а потому нѣкоторые изъ подбираемыхъ статей должны удовлетворять и этимъ цѣлямъ.

2. Что касается *расположенія* матеріала для чтенія, то оно прежде всего должно удовлетворять посильности и послѣдовательности. Пониманіе такого или иного произведенія дается съ возрастомъ. Что доступно для одного возраста, то можетъ быть недоступнымъ для другого, и что заниматально для взрослого, то не можетъ занимать десяти—одинадцати-лѣтняго мальчика. Отсюда вытекаетъ требование распредѣлять матеріалъ для чтенія соотвѣтственно возрасту и пониманію учениковъ. „Для того, чтобы образцы способствовали всестороннему развитію дѣтей, они должны соотвѣтствовать ихъ общему развитію; слѣдовательно, не должны быть ни слишкомъ легки, ни слишкомъ трудны. Этому требованію удовлетворяютъ все произведенія, содержаніе которыхъ, по хорошемъ прочтеніи ихъ учителемъ, понимается дѣтьми“.

Дать ребенку, только-что познакомившемуся съ азбукой и мало развитому, статью для чтенія болѣе серьезнаго содержанія или изложенную въ трудной формѣ, значитъ заставить его читать безсознательно, чисто механически.

Какъ форма, такъ и содержаніе произведеній, читаемыхъ учениками, должны соответствовать ихъ возрасту и развитию.

Удовлетворяя требованію посильности, приходится, при изученіи дѣтьми азбуки, давать имъ читать отдельныя слова и коротенькія фразы. Конечно, читаемыя дѣтьми слова и фразы должны обозначать, по возможности, извѣстныя имъ понятія, должны вызвать въ ихъ сознаніи живыя представлениія. Чтеніе фразъ, выражаютихъ цѣлую мысль, слѣдуетъ предпочитать чтенію отдельныхъ словъ, такъ какъ первыя представляютъ болѣе значенія, смысла для ребенка, чѣмъ послѣднія.

Послѣ отдельныхъ фразъ, по окончаніи азбуки, дѣти читаютъ коротенькие рассказцы изъ доступнаго имъ быта и жизни, читаютъ легкіе по формѣ и содержанію стишкы; потомъ читаютъ краткія описанія — въ самыхъ крупныхъ, наиболѣе выдающихся чертахъ — извѣстныхъ имъ предметовъ и явлений природы; читаютъ коротенькія повѣствованія, рассказы, басенки, сказочки, загадки, пословицы.

Всѣдѣ за этимъ ученики читаютъ болѣе сложные и подробные описанія и рассказы, читаютъ болѣе серьезныя стихотворенія; материалъ тутъ берется и изъ естественной исторіи, и изъ географіи, и изъ отечественной исторіи. Послѣ этого можно подбирать для чтенія и болѣе серьезныя сочиненія, какъ прозаической, такъ и поэтической.

Параллельно съ содержаніемъ, языкъ и слогъ подбираемыхъ для чтенія статей, начиная отъ самого легкаго, мало-по-малу переходитъ къ болѣе и болѣе трудному. Такъ, на первыхъ порахъ берутся статьи, состоящія по-преимуществу изъ простыхъ предложенийъ; затѣмъ вводятся мало-по-малу статьи, состоящія изъ сложныхъ предложенийъ и периодовъ. Учитель также постепенно подводить учениковъ къ чтенію и пониманію образнаго, художественнаго языка. *)

Чтеніе однѣхъ статей или стихотвореній нерѣдко служить подготовленіемъ къ пониманію другихъ статей или стихотвореній, и чтеніе первыхъ должно предшествовать чтенію вторыхъ.

3. Хотя материалъ для чтенія долженъ быть, по возможности, разнообразный, однако слѣдуетъ подводить его, по возможности, къ единству, такъ чтобы читаемыя учениками статьи и стихотворенія вязались между собою: одно должно служить поясненіемъ или пополненіемъ другого. Сильная разбросанность при чтеніи настолько же нежелательна, какъ и разбросанность при обученіи.

4. Заканчивая изложеніе общихъ положеній относительно подбора и расположения материала для чтенія, слѣдуетъ сказать, что выборъ методически составленной книги, соотвѣтствующей вполнѣ степени и характеру развитія ребенка, изложенной языкомъ и слогомъ чистымъ, живымъ, составляетъ дѣло очень важное. Далеко не все равно, какую книгу ни дать дѣтямъ, лишь бы они читали.

*) На высшей ступени обученія отечественному языку, когда не приходится особенно стѣсняться трудностью словесныхъ произведеній, учитель, имѣя въ виду сообщеніе ученикамъ свѣдѣній изъ теоріи словесности или исторіи литературы, сообразно этому и располагаетъ материалъ для чтенія. Это основаніе расположения материала для чтенія не имѣеть, конечно, мѣста при чтеніи съ дѣтьми.

Книга для чтенія должна быть истиннымъ, лучшимъ „другомъ“ ребенка, „ровесникомъ“ его, котораго бы онъ хорошо понималъ и отъ котораго бы, вмѣстѣ съ тѣмъ, многому учился. *)

Бѣглость и вѣрность чтенія.

1. Упражненіе въ чтеніи.—2. Чтеніе новаго и повторительное чтеніе.—3. Веденіе класснаго чтенія. Привлеченіе учениковъ слѣдить за чтеніемъ.—4. Исправленіе ошибокъ.—5. Особенные пріемы исправленія ошибокъ, употребляемые на первыхъ порахъ обучения чтенію.—6. Сообщеніе доступнаго правила, касающагося правильности чтенія.—7. Вѣрность чтенія.—8. Громкость чтенія.—9. Вѣрность интонаціи и остановокъ при чтеніи.—10. Предупрежденіе выработки навыка къ худому чтенію.—11. Хоровое чтеніе.—12. Чтеніе про-себя.—13. Предложеніе дома научиться читать.—14. Терпѣніе и стойкость учителя при обученіи чтенію.

1. Бѣглость и вѣрность чтенія состоятъ въ быстромъ и вѣрномъ воспріятіи ряда буквъ, въ сочетаніи ихъ въ слова, а послѣднихъ въ предложенія, и въ произношеніи сочтаемаго правильно, согласно съ общеупотребительнымъ произношеніемъ.

Для бѣглости и вѣрности чтенія необходимъ навыкъ въ такомъ чтеніи. Навыкъ же вырабатывается частымъ упражненіемъ. Слѣдовательно, для выработки въ ученикахъ бѣглости и вѣрности чтенія необходимо возможно чаще упражнять ихъ въ чтеніи. Пренебрегать упражненіемъ учениковъ въ чтеніи не слѣдуетъ. Еще при изученіи учениками азбуки должно быть настолько упражненій въ чтеніи, чтобы они (ученики), окончивъ азбуку, могли безъ затрудненія прочитать всякую доступную имъ фразу. По изученіи азбуки ученики упражняются въ чтеніи для усовершенствованія въ бѣглости и вѣрности чтенія.

2. Ученики упражняются въ чтеніи, читая какъ новыя статьи, такъ и прочитывая одну и ту же статью по нѣскольку разъ, пока не научатся читать

*) Приводимъ здѣсь перечень нѣкоторыхъ изъ употребляющихся книгъ при обученіи чтенію. Книги въ перечинѣ распределены, по степени ихъ серьезности и трудности для чтенія, на три группы:

I. 1) «Родное Слово». Ч. 1 (книга послѣ азбуки)—Ушинского. 2) «Первянка», книжка для чтенія послѣ азбуки—Бунакова. 3) «Малютка»—первая книга послѣ азбуки—Корфа. 4) «Первая учебная книжка»—Паульсона. 5) «Солнышко»—Радонежскаго. 6) «Приходская школа»—Волотовскаго и Ермина. 7) «Родной міръ»—книга для чтенія въ сельской школѣ—Г. Попова. 8) «Зорька»—книга для чтенія въ народной школѣ—Г. Добровольскаго. 9) «Школьникъ». «Первая книга послѣ азбуки»—Семенова. 10) «Въ школѣ и дома». Книга для чтенія, расположенная концентрическими кругами. Кругъ 1-й и 2-й. (Всѣхъ круговъ пять. Круги 3-й, 4-й и 5-й—для слѣдующихъ ступеней обучения (чтенію)—Бунакова. 11) «Первая книга для чтенія»—Толстого. 12) «Зернышко»—Лубенца. 13) «Вешніе всходы»—Д. Тихомирова.

II. 1) «Родина». Сборн. статей—Радонежскаго. 2) «Объяснит. чтеніе»—Савенка. 3) «Родное Слово», г. 2-й—Ушинского. 4) «Книга для чтенія»—Водовозова. 5) «Нашъ другъ»—Корфа. 6) «Школьные ступенки»—Деркачева. 7) «Дѣтская возрастъ»—Семенова. 8) «Хрестоматія для чтенія», ч. 1,—Поливанова. 9) «Вторая дѣтская книжка»—Паульсона. 10) «Дарь Слова»—Семенова. 11) «Пособие для практическихъ занятий при первоначальномъ изученіи русскаго языка въ гимназіяхъ», ч. 1-ая,—Николенка. 12) «Дѣтский міръ», ч. 1-ая—Ушинского. 13) «Хрестоматія для упражненія въ преподаваніи русскаго языка»—Васистова и др.

III. 1) «Пособие для практическихъ занятий при первоначальномъ изученіи русскаго языка», ч. 1-ая,—Николенка. 2) «Книга для чтенія»—Паульсона. 3) «Хрестоматія», ч. 2-ая,—Васистова. 4) «Дѣтский міръ», ч. 2-ая,—Ушинского. 5) «Хрестоматія»—Полевого. 6) «Хрестоматія», ч. 2-ая,—Поливанова. 7) «Сборникъ статей»—Невзорова, ч. II.

По прочтеніи учениками книги, помѣщенной въ первой группѣ, учитель можетъ взять одну изъ книгъ, помѣщенныхъ во второй группѣ, а затѣмъ одну изъ книгъ третьей группы.

ее хорошо, бѣгло и вѣрно. Рука піаниста развивается не только постояннымъ разборомъ новыхъ нотъ, но и повтореніемъ разобраннаго, такъ точно — не только чтеніе постоянно новаго, но и повторительное чтеніе одного и того же содѣствуетъ развитію навыка къ чтенію. Совершенствуясь въ чтеніи статей, нѣсколько разъ прочитанныхъ, ученики приобрѣтаютъ навыкъ читать бѣгло и вѣрно и новые статьи.

Повторительное чтеніе хорошо объясненныхъ и совершенно понятныхъ дѣтямъ статей не составляеть для нихъ скучнаго занятія. Напротивъ, они охотно и даже съ удовольствиемъ прочитываютъ по нѣскольку разъ одно и то же, такъ какъ оно (прочитываемое) удовлетворяетъ ихъ потребности въ душевной дѣятельности, не вызывая ихъ на усиленное напряженіе. При повторительномъ чтеніи знакомыя уже мысли и образы вновь возникаютъ въ сознаніи съ болѣшой ясностью, отчетливостью, и тѣмъ доставляютъ ученикамъ внутреннее удовлетвореніе.

Само собою разумѣется, что, какъ вездѣ, такъ и при повторительномъ чтеніи, должна быть соблюдаема мѣра. Учитель злоупотребить повторительнымъ чтеніемъ, если станетъ вести его до тѣхъ поръ, пока чтеніе не обратится въ повтореніе словъ напамять.

Повторительное чтеніе слѣдуетъ вести не только въ видѣ прочитыванія по нѣскольку разъ статей на урокѣ, но также и въ видѣ прочитыванія статей, раньше уже читанныхъ.

3. Чтеніе въ классѣ должно вестись такимъ образомъ, чтобы оно служило упражненіемъ не для одного только ученика, а для всѣхъ учениковъ класса. Всѣ ученики класса должны слѣдить по своимъ книжкамъ за чтеніемъ товарища. Для этого, конечно, необходимо, чтобы у всѣхъ учениковъ класса были одинаковыя книги для чтенія.

Всѣ ученики, по требованію учителя, открываютъ указанную имъ страницу въ книгѣ для чтенія. Если они не знаютъ еще цифръ, то учителъ или обозначаетъ страницу картинкой (откройте страницу, где нарисованы *осы*, *саны!*), или велитъ перевернуть отъ первого листа столько страницъ, сколько перевернетъ ихъ онъ самъ по своей книгѣ (отъ первого листа переверните одну, двѣ, три... страницы!). При дальнѣйшемъ обученіи чтенію, по методически составленной книгѣ, учителъ, придерживаясь порядка расположенія статей въ книгѣ, говоритъ, чтобы открыли ту страницу, на которой остановились читать. *)

По назначенію учителя, одинъ ученикъ читаетъ указанную статью; остальные же слѣдятъ за чтеніемъ по своей книгѣ (читаютъ про-себя). Дѣти на первыхъ порахъ могутъ показывать указкой или грифелемъ читаемое.

Иногда, особенно на первыхъ порахъ обученія чтенію, учителъ, для возбужденія въ ученикахъ большаго рвенія къ работѣ, предлагаетъ такие вопросы: „Кто можетъ прочитать слѣдующее слово или фразу? Кто можетъ прочитать — подниметъ руку!“ — Дѣти вглядываются въ читаемое, прочитываютъ и поднимаютъ руку. Учителъ указываетъ, кому читать.

Для побужденія учениковъ слѣдить за читающимъ, учителъ, обыкновенно, заставляетъ продолжать читать то того, то другого ученика. **) Ученикъ, не

*) Нужно, впрочемъ, замѣтить, что къ тому времени, когда дѣти перейдутъ къ чтенію по «книгѣ для чтенія», они обыкновенно бывають знакомы хоть съ первыми цифрами, такъ что учителъ можетъ числами обозначить страницу, на которой ученики должны читать.

**) Лучше, конечно, если читающій дочитываетъ до окончанія мысли, до точки, а слѣдующій начинаетъ съ новой мысли.

следующий за чтениемъ, конечно, не будетъ въ состояніи знать, где остановился товарищъ, и тѣмъ обличить себя въ невниманіи. Чувство стыда, испытываемое при этомъ, и замѣчанія учителя мало-по-малу пріучаютъ учениковъ быть внимательными къ читаемому.

Вообще учитель ведеть чтеніе въ классѣ такимъ образомъ, чтобы всѣ ученики во всякое время слѣдили за чтеніемъ. Онъ, напр., не вызываетъ учениковъ читать въ такомъ порядкѣ, въ какомъ они сидятъ одинъ за другимъ, или записаны въ классномъ журналь одинъ послѣ другого. Вызывать учениковъ въ такомъ порядкѣ, — значило бы дать возможность тѣмъ ученикамъ, до которыхъ очередь читать дойдеть не скоро, не слѣдить за чтеніемъ.

4. Ошибки, дѣлаемыя ученикомъ при чтеніи, поправляютъ сами ученики класса. Обыкновенно, при классномъ чтеніи, ученики, замѣтившіе ошибку, слѣдяную читающимъ, поднимаютъ руку въ знакъ желанія исправить ошибку. Лучше, конечно, если самъ читающій поправляетъ свои ошибки. Для того, чтобы дать ему возможность замѣтить свою ошибку, учитель постукиваніемъ карандашомъ, или другимъ условнымъ знакомъ, даетъ знать, что сдѣлана ошибка. Читающій взглядывается въ слово, которое прочитано ошибочно и — поправляется. Если онъ не можетъ замѣтить своей ошибки, его поправляютъ, по указанію учителя, товарищи, послѣ чего онъ прочитываетъ уже правильно. Очень важно, чтобы исправленіе ошибокъ при чтеніи дѣлаемо было такимъ образомъ, чтобы оно не отвлекало вниманія учениковъ отъ содержанія читаемаго. Исправленіе должно совершаться по возможности скоро и безъ лишнихъ остановокъ.

Ошибки, дѣлаемыя ученикомъ, при чтеніи, въ паузахъ или тонѣ, поправляются остальными учениками большою частью послѣ прочтенія отрывка. Поправляющій ученикъ не только указываетъ мѣсто, которое, по его мнѣнію, неудачно прочитано, но и прочитываетъ самъ это мѣсто. Впрочемъ, такое откладываніе исправленія ошибокъ въ паузахъ или тонѣ не освобождаетъ учителя отъ обязанности слѣдить за читающимъ и по возможности наводить его на болѣе правильное чтеніе.

5. На первыхъ порахъ обученія чтенію приходится прибѣгать при исправленіи ошибокъ учениковъ, кромѣ указанного, еще и къ слѣдующимъ приемамъ:
а) учитель приглашаетъ ученика, затрудняющагося прочитать правильно слово, произнести отдельно звуки, его составляющіе, и затѣмъ сочетать эти звуки въ слово; б) заставляетъ учениковъ, дѣлающихъ ошибки въ чѣкоторыхъ словахъ, прочитывать эти слова по нѣскольку разъ, до тѣхъ поръ, пока они не будутъ произносить ихъ правильно; в) заставляетъ учениковъ, пропускающихъ звуки эти при чтеніи чѣкоторыхъ словъ, выписывать на доскѣ эти слова. Выписывая слово, неправильно прочитанное, ученикъ по необходимости сосредоточивается свое вниманіе на тѣхъ звукахъ, изъ которыхъ оно состоитъ, и такимъ образомъ крѣпче запоминаетъ правильность произношеній его.

6. Если приходится поправлять такія ошибки, которыя подчиняются какому-нибудь правилу, доступному пониманію учениковъ, то учитель, конечно, при исправленіи ихъ, знакомить учениковъ съ этимъ правиломъ. Это ведеть къ соизнательному отношенію учениковъ къ правильности чтенія.

7. При обученіи чтенію необходимо стремиться, чтобы ученики читали *вѣрно*, т.-е. произносили слова согласно ихъ изображенію и правильному обще-

употребительному произношенню. Важное условие для вѣрности чтенія ученика — не побуждать его читать бѣгло, пока онъ еще не привыкъ къ такому чтенію. Если учитель побуждаетъ ученика, не привыкшаго къ бѣглому чтенію, читать быстро, то онъ, желая исполнить требование учителя, спѣшишь, скрадываетъ буквы и слоги и читаетъ невѣрно слова. Ученики при чтеніи не должны спѣшить, торопиться, а должны читать съ такою лишь бѣглостью, къ какой навыкли. Бѣгłość чтенія является сама собою вслѣдствіе упражненія. Учитель, при началѣ обученія, видя, что ученикъ затрудняется прочитать слово, не долженъ относиться съ укоризной или угрозой къ нему, а, напротивъ, долженъ хладнокровно, терпѣливо навести его.

8. Кромѣ вѣрности, необходимо стремиться къ пріученію учениковъ читать достаточно громко, такъ чтобы слышно было всѣмъ ученикамъ читаемое.

При настойчивости и постоянномъ требованіи со стороны учителя, ученики пріучаются читать громко. Лучшее средство заставить ученика читать громче — стать поодаль отъ него и сказать: „я ничего не слышу и не могу слѣдить за чтеніемъ; читайте громче!“ Это побудить ученика читать громко, а повторяясь часто, громкое чтеніе можетъ обратиться въ привычку. Само собою разумѣется, что этотъ приемъ долженъ выходить естественнымъ, такъ чтобы ученикъ и не подозрѣвалъ, что учитель стоитъ поодаль, чтобы побудить его читать громче.

Прикликаніе учителя на ученика, читающаго тихо, запугивая его, приводить къ тому, что ученикъ читаетъ еще тише. Вообще, такія дѣйствія учителя, которыя вызываютъ въ ученикахъ робость, боязливость, препятствуютъ достижению громкости чтенія. Запуганные ученики никогда не могутъ читать свободно, во всю силу своего голоса.

Пріучая учениковъ къ громкому чтенію, не слѣдуетъ требовать отъ нихъ крикливаго чтенія. При требованіи громкости чтенія, какъ и вездѣ, слѣдуетъ соблюдать мѣру.

9. Кромѣ сказанныхъ требованій, необходимо, чтобы ученики навыкли дѣлать при чтеніи соответствующія повышенія и пониженія голоса и надлежащія остановки, въ зависимости отъ знаковъ препинанія. Учитель, конечно, объясняетъ ученикамъ значение знаковъ препинанія и отъ времени до времени самъ прочитываетъ, чтобы показать имъ, какъ слѣдуетъ читать.

10. Стремясь къ выработкѣ въ ученикахъ навыка къ хорошему чтенію, учитель вмѣстѣ съ тѣмъ долженъ предупреждать развитіе въ нихъ привычекъ, которыя дѣлаютъ чтеніе нехорошимъ, какъ, напр., растягиваніе словъ, недоговариваніе окончаний или прибавленіе лишнихъ звуковъ, произношеніе словъ несогласно съ общеупотребительнымъ произношеннемъ, чтеніе пѣвучимъ голосомъ и т. п. Неправильность чтенія, если не обращать на нее вниманія, можетъ сдѣлаться такою же привычкою, какъ и чтеніе правильное.

Такъ какъ несравненно цѣлесообразнѣе предупреждать выработку нехорошихъ привычекъ, чѣмъ, допустивъ выработку ихъ, потомъ искоренять, то поэтому на правильность чтенія учениковъ должно быть обращено особенное вниманіе при началѣ обученія ихъ чтенію, дабы своевременно выработать хорошия привычки чтенія и предупредить выработку дурныхъ.

11. Цѣлесообразнымъ средствомъ къ развитию навыка къ чтенію служить *хоровое чтеніе*, при чѣмъ всѣ ученики класса читаютъ въ голосъ одну и ту же статью или одно и то же стихотвореніе.

Хоровому чтенію обыкновенно предшествуетъ чтеніе однимъ изъ учениковъ или самимъ учителемъ и объясненіе читаемаго. Прочель ученикъ или учителъ фразу или стишокъ, учителъ объяснилъ прочитанное и — всѣ ученики класса читають то же хоромъ.

Хоровое чтеніе должно быть выразительнымъ, яснымъ и, главное, должно быть естественнымъ, т.-е. не должно переходить въ пѣніе или въ отрубливаніе словъ. При хоровомъ чтеніи ученики читаютъ собственно такъ же, какъ и при одиночномъ чтеніи: читая хоромъ, они дѣлаютъ тамъ же паузы, тамъ же повышаютъ и понижаютъ голосъ, гдѣ слѣдуетъ дѣлать паузы, повышать и понижать голосъ и при одиночномъ чтеніи.

Для того, чтобы всѣ ученики читали каждое слово одновременно, за-разъ, учителъ движениемъ руки или карандаша указываетъ тактъ. Само собою разумѣется, что тактъ обусловливается продолжительностью времени, необходимаго для произнесенія словъ или слововъ. Иногда учителъ самъ начинаетъ читать съ учениками и затѣмъ умолкаетъ — и они уже сами продолжаютъ читать, придерживаясь такта.

Чтеніе хоромъ стихотвореній легче, чѣмъ чтеніе прозаическихъ отрывковъ. Метръ первыхъ облегчаетъ хоровое чтеніе. Хоровое чтеніе должно вестись стройно; оно не должно переходить въ беспорядочный крикъ или въ машинальное повтореніе чужихъ словъ. Безпорядочное веденіе хорового чтенія мало приносить пользы, а потому неумѣлому учителю опасно и приниматься за такое чтеніе. Будучи же ведено правильно, стройно, хоровое чтеніе оказывается значительно полезнымъ. Оно даетъ возможность всѣмъ ученикамъ одновременно упражняться въ громкомъ чтеніи, кромѣ того оно ободряетъ классъ и увлекаетъ слабыхъ, вялыхъ, медленно читающихъ дѣтей; а увлеченіе общей работой и стремленіе не отстать отъ другихъ служитъ важнымъ условиемъ успѣшности занятія. Дѣтямъ нравится хоровое чтеніе, оно оживляетъ ихъ и они нерѣдко сами просятъ позволенія прочитать хоромъ тотъ стишокъ, который имъ понравился. Хоровое чтеніе можетъ служить для заучиванія дѣтьми наизусть. Если дѣти уразумѣли мысли какого-нибудь стихотворенія да подмѣтили порядокъ ихъ, то послѣ прочтенія нѣсколько разъ хоромъ этого стихотворенія они заучиваютъ его наизусть.

12. Къ числу средствъ, ведущихъ къ выработкѣ навыка къ чтенію, относится еще чтеніе учениками „про-себя“, втихомолку. Учителъ предлагаетъ ученикамъ прочитать нѣсколько разъ въ классѣ, во время самостоятельныхъ занятій, доступную имъ по содержанію статейку и такимъ образомъ научиться читать ее болѣе или менѣе бѣгло и вѣрно. Прочитывая назначеннюю статью, ученики усваиваютъ и содержаніе ея.

Предлагая для самостоятельного чтенія статью, учителъ дѣлаетъ поясненія, необходимыя для пониманія ея.

Кромѣ новыхъ статей, учителъ можетъ предлагать для самостоятельнаго чтенія учениковъ и раньше уже прочитанныя и объясненные на урокѣ статьи. По окончаніи времени, назначенаго для чтенія втихомолку, учителъ провѣряетъ насколько ученики приготовились къ чтенію предложенной имъ статьи.

13. Къ той же цѣли, т.-е. къ выработкѣ въ ученикахъ навыка къ чтенію, ведеть также предложеніе имъ приготовиться дома къ чтенію указанной статьи.

Для предупрежденія безсознательности чтенія предложенной на-домъ статьи

учитель обыкновенно или предлагает научиться рассказывать ее, или задает вопросъ, рѣшить который ученики могутъ на основаніи предложенной для чтенія статьи. Полезно, когда учитель, назначая для домашнаго чтенія учениковъ статью, прочитываетъ ее съ ними въ классѣ, для предупрежденія, такимъ образомъ, неправильности чтенія ея дома.

14. Въ заключеніе изложеннаго относительно обученія учениковъ бѣглости и вѣрности чтенія слѣдуетъ сказать, что важное условіе успѣшности такого обученія составляетъ стойкость въ требованіяхъ и терпѣніе учителя. Если учитель теряетъ терпѣніе, обученіе чтенію идетъ плохо. Не нужно забывать, что бѣглость и вѣрность чтенія основывается на навыкѣ къ такому чтенію, а всякий навыкъ вырабатывается не сразу, а послѣдовательно, мало-по-малу, путемъ постояннаго и неуклоннаго повторенія дѣйствія, которое желательно обратить въ навыкъ.

Сознательность чтенія.

Какое чтеніе называется сознательнымъ?—Объяснительное чтеніе, какъ средство къ сознательности чтенія.—Невозможность установить общую программу, пригодную для объяснительного чтенія каждого произведенія.

Сознательнымъ называется такое чтеніе, при которомъ читающій понимаетъ то, что читаетъ, т.-е. сознаетъ тѣ представленія, понятія и мысли, которыя содержатся въ читаемомъ, даетъ себѣ отчетъ въ нихъ. Сознательному чтенію противоположно безсознательное, чисто механическое чтеніе, при которомъ читающій произноситъ лишь сочетанія звуковъ, слова, не давая себѣ отчета въ значеніи ихъ, не останавливаясь на смыслѣ читаемаго.

Сознательность чтенія вырабатывается мало-по-малу, путемъ упражненія въ сознательномъ чтеніи. Такимъ упражненіемъ служитъ *объяснительное чтеніе*.

Подъ объяснительнымъ чтеніемъ разумѣются вообще такие дидактические приемы и дѣйствія, которые заставляютъ ученика вникать въ читаемое, ведутъ его къ пониманію читаемаго и такимъ образомъ упражняютъ его въ сознательности чтенія.

Установить общую программу, по которой слѣдуетъ вести объяснительное чтеніе всякаго произведенія, нѣть возможности. Каждое словесное произведеніе, сообразно своему содержанію и формѣ, а также сообразно возрасту и развитію учениковъ, которымъ оно предлагается, требуетъ различнаго рода (и по содержанію, и по характеру, и по приемамъ) объясненій. Здѣсь могутъ быть изложены лишь А) цѣли объяснительного чтенія, Б) руководящія положенія относительно веденія съ учениками объяснительного чтенія и В) приведены примѣры объяснительного чтенія.

А) Цѣли объяснительного чтенія.

1. Пріученіе къ сознательности чтенія. — 2. Обогащеніе и развитіе устной рѣчи. — 3. Развитіе письменной рѣчи. — 4. Обогащеніе понятіями, мыслями и идеями. — 5. Содѣйствіе развитію душевныхъ силъ. — 6. Заключеніе о значеніи объяснительного чтенія.

Объяснительное чтеніе способствуетъ достиженію существенныхъ цѣлей обученія вообще и обученія отечественному языку въ особенности. Изложимъ эти цѣли, такъ какъ ясное сознаніе цѣлей можетъ способствовать правильному веденію объяснительного чтенія.

1. Объяснительное чтеніе пріучаетъ учениковъ вдумываться въ читаемое, давать себѣ отчетъ въ немъ, однимъ словомъ—способствуетъ выработкѣ въ нихъ навыка въ сознательности чтенія. А это очень важно. Чтеніе даетъ различные результаты, смотря по тому, какъ человѣкъ читаетъ: вдумывается ли, останавливается ли надъ читаемымъ и такимъ образомъ основательно усваиваетъ его, или же читаетъ поверхностно, схватывая лишь кое-что, остальное же не оставляется въ немъ никакого слѣда. Въ первомъ случаѣ результаты чтенія полезны, а во второмъ—безполезны и даже вредны. Какъ, съ одной стороны, есть люди, которые посредствомъ чтенія книгъ развились и обогатились знаніями, такъ, съ другой стороны, встречаются люди, которые прочитали цѣлые массы книгъ, но отъ этого никаколько не сдѣлались развитѣе въ умственномъ или нравственномъ отношеніи, а лишь развили въ себѣ силу воображенія и чувствительность, въ ущербъ разсудку.

Чтеніе потому главнымъ образомъ и имѣть значеніе для человѣка, что посредствомъ его онъ приобрѣтаетъ познанія, какъ материалъ для своего образования. Но если оно не ведеть къ обогащенію его знаніями, оно теряетъ свою пынью. Для того же, чтобы приобрѣтать знанія путемъ чтенія, нужно пріучиться читать сознательно, къ чему и ведеть, какъ сказано, объяснительное чтеніе.

Чтобы передать содержаніе прочитанного, чтобы въ читаемомъ находить отвѣты на вопросы учителя, ученики должны съ усиленнымъ вниманіемъ слѣдить за ходомъ мыслей въ читаемомъ, а это ведеть къ выработкѣ навыка вникать въ читаемое, останавливаться надъ нимъ, однимъ словомъ—читать сознательно.

Къ тому же, при объяснительномъ чтеніи ученики на опыте убѣждаются, что чѣмъ глубже вдуматься въ читаемое, тѣмъ болѣе открывается мыслей въ немъ и тѣмъ полнѣе бываетъ внутреннее удовлетвореніе отъ него. А это убѣженіе, при навыкѣ вчитываться, съ своей стороны, ведеть къ болѣе внимательному, отчетливому чтенію.

Пріучая къ сознательному чтенію, объяснительное чтеніе статей и стихотвореній вмѣстѣ съ тѣмъ вырабатываетъ въ ученикахъ любовь и охоту къ чтенію, что тоже очень полезно.

2. Объяснительное чтеніе способствуетъ развитію и обогащенію рѣчи учениковъ.

Рѣчъ, какъ видѣли, развивается и обогащается путемъ подражанія и упражненія. Подражаніе является не только вслѣдствіе дѣйствія на человѣка устнаго или живого слова, но также и вслѣдствіе вліянія на него литературныхъ произведеній, которыхъ представляютъ самый лучшій материалъ для подражанія. Изъ

этихъ произведеній рѣчъ учащихся обогащается словами, мѣткими выраженіями, изящными оборотами и т. п.

Такъ какъ слово, рѣчъ есть объединеніе представленія, понятія, идеи съ виѣшнимъ выражениемъ, формой, звукомъ, то поэтому понятно, что словесная произведенія тогда только окажутъ вліяніе на обогащеніе рѣчи учениковъ, когда они (ученики) будутъ уразумѣвать содержаніе ихъ. А къ такому уразумѣнію и ведеть объяснительное чтеніе.

Усваивая понятія, мысли, идеи объясняемыхъ литературныхъ произведеній, ученики вмѣстѣ съ тѣмъ запоминаютъ слова и выраженія, обозначающія эти понятія и мысли. Такимъ образомъ, вмѣстѣ съ расширеніемъ понятій, идеи учениковъ—расширяется и обогащается ихъ запасъ словъ и выражений.

Обогащая изъ словесныхъ произведеній свою рѣчъ словами и выраженіями, ученики, при объяснительномъ чтеніи, вмѣстѣ съ тѣмъ и упражняются въ словесномъ изложеніи мыслей, такъ какъ при немъ постоянно приходится отвѣтывать на вопросы учителя и пересказывать прочитанное.

3. Обогащая и развивая устную рѣчъ учениковъ, объяснительное чтеніе имѣть вліяніе и на письменную ихъ рѣчъ, такъ какъ послѣдняя находится въ связи съ первой.

Путемъ чтенія словесныхъ произведеній ученики не только улучшаютъ слогъ и языкъ своей письменной рѣчи, но также научаются располагать мысли при изложеніи, группировать признаки, относящіеся къ изображаемому предмету и т. п.

Вслѣдствіе вліянія словесныхъ произведеній на письменную рѣчъ, совершенно основательно ставить нерѣдко письменные работы учениковъ въ связь съ читаемыми статьями и стихотвореніями.

4. Объяснительное чтеніе ведеть къ обогащенію учениковъ понятіями, мыслями, идеями. Каждое словесное произведеніе содержитъ въ себѣ известныя понятія, мысли, идеи. Усваивая его, ученики усваиваютъ и эти понятія, мысли, идеи, и такимъ образомъ расширяютъ свой умственный кругозоръ. „На каждое поэтическое произведеніе, говорить Ушинскій, мы должны смотрѣть какъ на окно,透过哪扇窗子看世界，透过哪扇窗子看人生“.

5. Кроме сказанного, объяснительное чтеніе способствуетъ развитію душевныхъ силъ учениковъ. Оно способствуетъ развитію мышленія ихъ, такъ какъ при немъ имъ часто приходится дѣлать сравненія прочитанныхъ статей, составлять выводы изъ нихъ, подмѣтать порядокъ развитія въ статьѣ мыслей и т. п. Объяснительное чтеніе способствуетъ также развитію вниманія учениковъ, такъ какъ при немъ имъ приходится сосредоточивать свое вниманіе на читаемомъ, для того, чтобы уразумѣть его и найти въ немъ отвѣты на вопросы учителя. Кроме того, оно способствуетъ развитію воображенія учениковъ. Рядъ живыхъ, конкретныхъ образовъ, связанныхъ въ художественныхъ произведеніяхъ единствою идеи, дѣйствующа на воображеніе учениковъ, тѣмъ самымъ способствуетъ развитію его. Далѣе, объяснительное чтеніе художественныхъ произведеній помогаетъ развитію эстетического чувства и вкуса учениковъ. Художественные образы и возвышенныя идеи, выраженные въ изящной формѣ, будучи изучаемы учениками, не могутъ не вліять на развитіе эстетического чувства и вкуса ихъ. Къ тому же, художественное изображеніе дѣйствительности не можетъ не облагораживать взгляда учениковъ на эту дѣйствительность. Ко всему сказанному нужно

прибавить еще, что объяснительное чтение художественных произведений способствует развитию нравственного чувства учеников и выработке въ нихъ нравственныхъ идеаловъ. *)

6. Изъ высказанныхъ цѣлей, которыя имѣются при объяснительномъ чтеніи, уже видно, какое важное значеніе имѣеть веденіе этого чтенія.

Если къ сказанному прибавить, что сочиненіе, какъ бы оно ни было художественно, не можетъ произвести надлежащаго впечатлѣнія на учащагося, когда онъ недостаточно понимаетъ его, что, напротивъ, оно тогда только оказываетъ полное образовательное вліяніе на ученика, когда онъ его понимаетъ, и понимаетъ отчетливо, то еще болѣе усиливается значеніе объяснительного чтенія при образованіи учениковъ.

Б) Общія положенія относительно веденія объяснительного чтенія.

1. Самодѣятельность учениковъ при объяснительномъ чтеніи.—2. Соответствіе разбора произведеній развитію учениковъ.—3. Выясненіе учениками младшаго возраста лишь того, что заключается въ произведеніи.—4. Уклоненіе отъ невѣрнаго толкованія содержанія произведенія.—5. Основательность разбора произведеній, съ соблюденіемъ, впрочемъ, должной мѣры въ подросткахъ.—6. Условія пониманія читаемаго.—7. Объясненіе словъ и выраженій.—8. Переходъ при объясненіи отъ цѣлаго произведенія къ частямъ его, или обратно.—9. Предварительное возбужденіе въ сознаніи учениковъ представлений, входящихъ въ содержаніе произведенія.—10. Выполненіе учениками такой или иной умственной работы, связанной съ читаемымъ произведеніемъ.—11. Выясненіе, какъ слѣдуетъ понимать произведеніе.—12. Выясненіе основной мысли его.—13. Выясненіе формы.—14. Составленіе плана произведенія.—15. Необходимость подготовки учителя для цѣлесообразнаго веденія объяснительного чтенія.

1. Объяснительное чтеніе въ такомъ только случаѣ ведеть къ достижению означенныхъ цѣлей, если ученики сами вдумываются, вчтываются въ произведеніе и такимъ образомъ уразумѣваютъ заключающіяся въ немъ мысли.

Для того, чтобы привлечь учениковъ къ внимательному отношенію къ читаемой статьѣ или къ читаемому стихотворенію, учитель, съ одной стороны, постоянно требуетъ отъ нихъ пересказа прочитаннаго, а съ другой — предлагаетъ вопросы, отвѣтить на которые они могутъ, только вникнувъ въ читаемое произведеніе.

Привлеченіе учениковъ вдумываться въ читаемое произведеніе и такимъ образомъ выяснить себѣ содержаніе и форму его составляетъ главную работу учителя

*) Вліяніе произведеній слова на образованіе и воспитаніе человѣка всегда чувствовалось. Не только образованные люди, но даже люди, стоящіе на низшей ступени развитія, чувствовали и чувствуютъ вліяніе слова на человѣка. Къ словеснымъ произведеніямъ они всегда прибѣгали и прибѣгаютъ, какъ къ сильному образовательному и воспитательному средству. Люди издревле пользовались поэтическимъ матеріаломъ для развитія въ молодомъ поколѣніи той или другой нравственной стороны, тѣхъ или иныхъ стремлений, симпатій, антипатій. Что служило для воспитанія древнаго Грека? — Иліада и Одиссея. Онъ въ нихъ почерпалъ всю мудрость, всѣ нравственные начала своего времени. На чёмъ воспитывались предки наши? что передавалось имъ въ умственное наслѣдство? — Былины, въ которыхъ каждый видѣлъ, какъ слѣдуетъ поступать, чтобы быть витяземъ, героями своего времени; — бытовая пѣсни, въ которыхъ каждый видѣлъ законъ, правило для своихъ домашнихъ отношеній. Къ пѣснямъ и словеснымъ произведеніямъ всегда прибѣгаютъ для возбужденія патріотического духа и храбрости въ гражданахъ. Греки приписывали побѣду спартанцевъ надъ Аристоменомъ, предводительствовавшимъ мессенцами, аракадианами и аргивянами, пѣснямъ поэта Тертея, которого Аѳенамъ прислали вмѣсто просимой помощи. Гимны поэта одушевили гражданъ Спарты и — они одержали побѣду. Шиллеръ, въ своихъ письмахъ объ эстетическомъ воспитаніи человѣка, справедливо говорить, что искусство (поэзія) имѣетъ самое сильное вліяніе на нравственное состояніе человѣка. Впечатлѣніе, производимое искусствомъ на людей, способно пересоздать характеръ, облагородить его.

при объяснительномъ чтеніи, — и работу наиболѣе производительную. Давать ученикамъ готовый разборъ, въ которомъ они не принимали бы никакого участія, было бы ошибкой со стороны учителя, такъ какъ такое веденіе дѣла, развивающее въ ученикахъ пассивность и отнимающее всякую возможность самостоятельного мышленія, противорѣчило бы тѣмъ цѣлямъ, къ достиженію которыхъ слѣдуетъ стремиться какъ при веденіи объяснительнаго чтенія, такъ и при обученіи вообще.

2. Характеръ, содержаніе и форма объяснительнаго чтенія должны сообразоваться съ возрастомъ и развитіемъ учениковъ. Было бы неосновательно, если бы учитель, объясняя дѣтямъ народной школы произведеніе, сталъ разбирать его такъ и съ тѣхъ сторонъ, съ какихъ сторонъ и какъ умѣстно разбирать его лишь съ учениками старшаго класса средне-учебнаго заведенія, и наоборотъ, если бы онъ, ведя объяснительное чтеніе съ учениками старшаго класса средне-учебнаго заведенія, сталъ предлагать такие вопросы, предложеніе которыхъ умѣстно лишь малоразвитымъ дѣтямъ. Предложить ученикамъ старшаго класса такой разборъ произведенія, какой предлагается дѣтямъ начальной школы, — значитъ напрасно только потерять съ ними время; съ другой стороны, заставить дѣтей младшихъ классовъ или начальныхъ школъ участвовать въ разборѣ произведенія съ тѣхъ сторонъ, которая могутъ быть доступны только развитымъ ученикамъ, — значитъ потребовать отъ нихъ работы крайне непосильной. Чѣмъ старше ученики, чѣмъ они развитѣе, тѣмъ глубже и шире дѣлается разборъ. Но изъ этого не слѣдуетъ, что для разъясненія произведеній малоразвитымъ дѣтямъ учитель затрачиваетъ меныше времени, чѣмъ для разъясненія ихъ ученикамъ взрослымъ, достаточно развитымъ. Напротивъ, для разъясненія произведенія ученикамъ младшаго возраста нерѣдко приходится затрачивать больше времени, чѣмъ для разъясненія его взрослымъ, развитымъ ученикамъ, но характеръ и содержаніе разбора для первыхъ существенно отличается отъ характера и содержанія разбора для вторыхъ. При разборѣ произведенія съ дѣтьми учитель нерѣдко поставленъ въ необходимость разъяснить не только содержаніе его, но и отдельныя выраженія и слова; при разборѣ же произведенія съ развитыми учениками учителю очень часто не представляется никакой надобности разъяснить его содержаніе или отдельныя его выраженія, такъ какъ то и другое имъ понятно, и онъ прямо приступаетъ къ разъясненію его со стороны художественной, историко-литературной и т. п.

Самое различіе въ подборѣ произведеній, предназначенныхъ для объяснительнаго чтенія съ взрослыми, достаточно развитыми учениками, и для такого же чтенія съ малоразвитыми дѣтьми, вліяеть на отличіе въ веденіи объяснительнаго чтенія съ тѣми и другими. Серьезныя статьи и стихотворенія, предлагаемыя для изученія болѣе развитымъ ученикамъ, требуютъ и болѣе глубокаго разбора.

3. При веденіи объяснительнаго чтенія съ учениками младшаго возраста учитель старается главнымъ образомъ о томъ, чтобы они уразумѣли и усвоили то, что можетъ дать имъ само читаемое произведеніе, если его основательно изучить, и что прямо относится къ разъясненію содержанія произведенія. Такимъ образомъ, совершенно неумѣстно: во-1-хъ, сообщать, при разборѣ, мысли, недоступныя ученикамъ по своей глубинѣ. Такого рода мысли не только не освѣщаются для учениковъ произведенія, но даже затемняютъ его, служа какъ бы

покрываломъ, заслоняющимъ прямой и непосредственный смыслъ данного произведения; во-2-хъ, навязывать ученикамъ готовыя чувства по поводу читаемаго произведенія. Если учитель хорошо разъяснить ученикамъ произведеніе, такъ что имъ будуть совершенно ясны и образы его, и всѣ мысли, входящія въ содержаніе его, и идея его, то навѣрно оно само вызоветъ въ нихъ тѣ чувства, которыя, сообразно ихъ развитію, можетъ въ нихъ вызвать.—Изъ этого отнюдь не слѣдуетъ, что учителю нужно относиться безучастно къ читаемому съ учениками произведенію или что ему нужно скрывать тѣ чувства, которыхъ оно въ немъ вызываетъ. Напротивъ, чувство учителя можетъказываться въ выразительности чтенія, въ живости и оживленности рѣчи: это можетъ возбудить и въ ученикахъ нужное чувство; но не слѣдуетъ словами навязывать ученикамъ такія чувства, до которыхъ они еще не доросли; въ-3-хъ, набивать голову учениковъ различного рода критическими сужденіями о данномъ произведеніи, въ ущербъ разъясненію его. Изучая произведеніе на урокѣ русскаго языка, ученикъ долженъ изучать языкъ и содержаніе его, а не толковать, какъ думаетъ о немъ такой или иной критикъ. На основаніи непосредственнаго чувства ученики оцѣниваютъ въ своемъ сознаніи изученное произведеніе, а не на основаніи навѣянной извѣстіи критики, убивающей иногда чутье къ красотамъ произведенія. Но чтобы произведеніе произвело впечатлѣніе на ученика, чтобы подействовало на его чувство, понравилось ему, онъ долженъ прежде всего усвоить его, и усвоить основательно, насколько позволяетъ его развитіе.

4. При объяснительному чтеніи произведеній слѣдуетъ строго придерживаться ихъ истиннаго смысла, не перетолковывая ихъ и не приписывая имъ того, чего въ нихъ въ дѣйствительности нѣтъ. Подобравъ удачно статью или стихотвореніе для объяснительнаго чтенія, учитель и разъясняетъ его содержаніе, не искажая его невѣрнымъ толкованіемъ. Неисполненіе этого правила, помимо другихъ вредныхъ результатовъ, къ которымъ должно оно естественно повести, наносить важный ущербъ дѣлу нормального развитія учениковъ уже и тѣмъ, что прѣучаетъ ихъ къ неосновательности и ложнымъ выводамъ.

5. Учитель останавливается на разборѣ взятаго имъ произведенія настолько, насколько это необходимо для отчетливаго, яснаго пониманія его учениками. Основательное разъясненіе произведенія тѣмъ болѣе важно, что съ расширеніемъ пониманія его растетъ и интересъ къ нему. Но, съ другой стороны, если учитель при разборѣ дойдетъ до скрупулезности, начнетъ до крайности дробить каждый стихъ, каждую мысль, станетъ останавливаться болѣе, чѣмъ слѣдуетъ, на мелочахъ, то такой разборъ навѣрно наскучитъ ученикамъ, убьетъ въ нихъ интересъ къ нему и самое произведеніе навѣрно потеряетъ для нихъ свое значеніе. При разборѣ произведеній, какъ и вездѣ, учитель долженъ знать и соблюдать мѣру.

6. Для пониманія произведенія необходимо: а) понимать значение всѣхъ словъ, входящихъ въ него; б) понимать мысли, входящія въ него и вообще содержаніе его; в) уразумѣть особенность формы произведенія, подмѣтить планъ его и связь между частями его; г) понять основную мысль или идею произведенія и истинный смыслъ его. Эти условія пониманія произведенія учитель долженъ имѣть въ виду; однако это не значитъ, что онъ всегда долженъ объяснять произведенія со всѣхъ означеныхъ сторонъ. Иное произведеніе потребуетъ подробнаго объясненія, начиная отъ непонятныхъ для учениковъ словъ и выра-

женій и оканчивая основной идеей его; другое же произведение не потребуетъ особыхъ объясненій: и слова, и содержаніе, и планъ его совершенно ясны ученикамъ, такъ что послѣ прочтенія они совершенно сознательно могутъ пересказать прочитанное.

7. Пониманіе словъ и выраженій произведенія составляетъ важное условіе пониманія самаго произведенія. Темное или неѣрное пониманіе словъ (переносныхъ, образныхъ, техническихъ, мѣстныхъ, иностранныхъ) служитъ часто помѣхой къ правильному пониманію всего того мѣста, въ которомъ находятся такія слова, а потому объяснять ихъ необходимо. Слова и выраженія должны быть объясняемы какъ въ настоящемъ ихъ значеніи, такъ и, главнымъ образомъ, въ томъ значеніи, какое они имѣютъ въ данномъ произведеніи. Иногда учитель, зная, какія слова или выраженія произведенія, предназначенаго для чтенія, непонятны ученикамъ, знакомить ихъ предъ чтеніемъ съ значеніемъ этихъ словъ или выраженій.

Объясненіе словъ и выраженій служитъ посредствующей ступеню къ пониманію всего произведенія. Пониманіе всего произведенія составляетъ цѣль объясненія его. Отсюда ясно, что неосновательно было бы долго останавливаться на объясненіи словъ, забывая, такимъ образомъ, о самомъ произведеніи, изъ котораго они взяты. Ученики воспринимаютъ слова, какъ члены извѣстной мысли, и мысли, какъ члены цѣлаго произведенія; они должны видѣть связь какъ между словами, такъ и между мыслями.

8. При объяснительномъ чтеніи, учитель, смотря по объему произведенія, по трудности его и по развитію учениковъ, или—*a*) сразу начинаетъ съ разъясненія всего произведенія, при чмъ предлагаетъ вопросы, касающіеся общаго содержанія и главныхъ мыслей его, а потомъ переходитъ къ разсмотрѣнію частей; или же—*b*) раздѣляетъ произведеніе на части и разсматриваетъ ихъ одну послѣ другой и уже послѣ разсмотрѣнія частей переходитъ къ выясненію содержанія и смысла всего произведенія.

Перваго пріема учитель придерживается, если статья или стихотвореніе небольшое и не трудное, такъ что ученики сразу могутъ обнять его. Второго же пріема придерживается, если произведеніе объемисто и трудно, такъ что ученики не въ состояніи сразу обнять его.

Такимъ ли или инымъ путемъ учитель ведеть объясненіе произведенія, онъ стремится къ тому, чтобы ученики усвоили всѣ заключающіяся въ немъ мысли, образы, и притомъ усвоили ихъ въ связи, какъ нѣчто цѣльное, единое.

9. Иногда учитель, съ цѣлью подготовить учениковъ къ сознательному чтенію произведенія, предварительно воауждаетъ въ сознаніи ихъ тѣ представления, понятія и мысли, которыя входятъ въ его содержаніе. Этого онъ достигаетъ—или, во-1-хъ, возбужденіемъ, путемъ бесѣды, въ воспоминаніи учениковъ представленій и понятій, составляющихъ содержаніе произведенія. Такъ, ученики припоминаютъ видѣнныи ими случаи гаданья на святкахъ, пересказываютъ всѣ способы гаданья, и затѣмъ уже читаютъ стихотвореніе „Крещенскій вечеръ“; учитель наводить учениковъ на воспоминаніе всѣхъ явлений во время мятѣи, и послѣ этого заставляетъ ихъ прочитать стихотвореніе „Мятель“; заставляетъ ихъ описать по памяти корову, и затѣмъ предлагаетъ имъ читать статью „Корова“;—или, во-2-хъ, посредствомъ разсматриванія съ учениками картины или дѣйствительного предмета наводить ихъ на представление тѣхъ предметовъ, ко-

торые входятъ въ содержаніе произведенія. Такъ, напр., учитель разсматриваетъ съ дѣтьми картину, на которой представленъ сѣнокосъ, и затѣмъ читаетъ съ ними стихотвореніе „Сѣнокосъ“; разсматриваетъ представленную на картинѣ ярмарку, и затѣмъ читаетъ стихотвореніе „Ярмарка“; разсматриваетъ по картинѣ жатву, а потомъ читаетъ стихотвореніе „Урожай“; разсматриваетъ часть картины „Зимой въ лѣсу“ (изъ „Русск. жизни и природы“), и затѣмъ читаетъ стихотвореніе „Маленький мужичокъ“; или, въ-3-хъ, путемъ собственного изложенія ознакамливаетъ учениковъ съ тѣмъ предметомъ или явленіемъ, которое изображено въ предназначенномъ для чтенія произведеніи, а потомъ читаетъ съ учениками самое произведеніе. Такъ, напр., учитель разсказываетъ ученикамъ о томъ, какъ Василій Шибановъ доставилъ Иоанну Грозному письмо отъ Курбскаго, и затѣмъ читаетъ съ ними стихотвореніе „Василій Шибановъ“; разсказываетъ ученикамъ о природѣ Кавказа, и затѣмъ читаетъ стихотвореніе „Кавказъ“.

Познакомясь такимъ или инымъ образомъ съ содержаніемъ предназначенаго къ чтенію произведенія, ученики, конечно, сознательнѣе прочитаютъ его. Но, несмотря на предварительное ознакомленіе съ содержаніемъ читаемаго произведенія, все-таки слѣдуетъ какъ во время самого чтенія, такъ и послѣ него освѣдомляться, насколько сознательно ученики читаютъ произведеніе.

Такъ какъ цѣлью предварительного ознакомленія учениковъ съ содержаніемъ предназначенаго къ чтенію произведенія служить подведеніе ихъ къ сознательному чтенію его, то поэтому понятно, что означенное ознакомленіе не должно простираяться за предѣлы содержанія произведенія; въ противномъ случаѣ оно можетъ уклониться отъ прямой цѣли.

10. Для привлеченія учениковъ внимательно вникнуть въ произведеніе, учитель, кромѣ требованія пересказа, можетъ предложить имъ произвести, на основаніи прочитаннаго, такую или иную умственную работу. Такъ, напр., онъ можетъ заставить ихъ—а) сравнить съ той или другой стороны прочитанное произведеніе съ другимъ, извѣстнымъ имъ, произведеніемъ. Ученики, напр., сравниваютъ по содержанію стихотворенія—„Изба“ и „Внутренность избы“. По прочтеніи статей „Лошадь“ и „Корова“, они сравниваютъ, на основаніи прочитаннаго, лошадь съ коровой. Учитель можетъ заставить учениковъ также сравнить предметъ, изображеный въ статьѣ или стихотворенії, съ однороднымъ предметомъ, находящимся въ дѣйствительности и извѣстнымъ имъ. Такъ, напр., ученики сравниваютъ классъ, описанный въ „Родномъ Словѣ“, съ тѣмъ классомъ, въ которомъ они сидятъ; сравниваютъ свою классную доску—съ описанною въ книжѣ для чтенія; сравниваютъ описание препровожденія святокъ, помѣщенное въ „Родномъ Словѣ“ („Изъ дѣтскихъ воспоминаній“), съ тѣмъ, какъ они сами проводили святки; б) измѣнить, при пересказѣ прочитанной статьи, форму ея. Такъ, напр., послѣ чтенія разговора отца съ сыномъ о гусяхъ („Гуси“—„Дѣтскій міръ“, ч. 1-я), учитель заставляетъ ученика пересказать отъ себя все, что онъ узналъ о домашнихъ и дикихъ гусяхъ. Послѣ чтенія статьи, изложенной отъ лица разсказчика (въ первомъ лицѣ), заставляетъ учениковъ передать ее въ третьемъ лицѣ, или обратно; в) выдѣлить изъ статьи или стихотворенія одинъ какой-нибудь предметъ и составить описание вида его, или какое-нибудь лицо и составить характеристику его. Такъ, напр., составить, на основаніи прочитаннаго произведенія, описание мѣстности или обстановки

изображенаго въ произведеніи дѣйствія; составить, на основаніи прочитанной басни, описание или характеристику того или другого животнаго; составить, на основаніи повѣсти „Бѣжинъ лугъ“, характеристику мальчиковъ; г) рѣшить, на основаніи прочитанной статьи или прочитанного стихотворенія,—тотъ или другой вопросъ или сдѣлать такой или иной выводъ. Такъ, напр., по прочтѣніи статьи: „Какъ рубашка въ полѣ выросла“ („Родн. Сл.“) учитель можетъ предложить ученикамъ разсказать по порядку производство холста. По прочтѣніи статьи „Исторія одной яблоньки“ („Р. Сл.“) можетъ быть предложенъ вопросъ: Какъ разводятъ хорошия яблоки?—По прочтѣніи статьи „Овца“—вопросъ: Какую пользу приносятъ овцы?—По прочтѣніи статьи „Какъ человѣкъ Ѳздитъ по землѣ?“ можетъ быть предложено ученикамъ перечислить всѣ известные имъ способы Ѳзды по землѣ и разсказать о каждомъ изъ нихъ; д) указать, что изъ находящагося въ прочитанной ими баснѣ или сказкѣ въ дѣйствительности можетъ быть и чего не можетъ быть, но что говорится только въ сказкѣ или баснѣ. („Въ горлѣ жаднаго волка, не разбирающаго во время Ѳды костей, засѣла кость; не можетъ волкъ ни охнуть, ни вздохнуть,—пришло хоть ноги протянуть“. Это можетъ случиться.—„Журавль свой долгій носъ по шею засунулъ волку въ пасть, и съ трудностью большою кость вытащилъ, и сталъ за трудъ просить“. Это, если понимать буквально,—невѣроятно и т. д.).

11. При объяснительномъ чтеніи иногда приходится выяснить ученикамъ, какъ слѣдуетъ понимать разбираемое произведеніе. Дѣло въ томъ, что есть произведенія, которыхъ имѣютъ аллегорический или переносный смыслъ, какъ, напр., басни; есть и такія произведенія, въ которыхъ за смѣшною, комическою стороныю скрывается, такъ сказать, идеальная, серьезная сторона. Учитель, взявший для чтенія съ учениками такое произведеніе, обязанъ навести ихъ на истинный смыслъ, на истинное пониманіе его, если только они (ученики) умственно созрѣли до пониманія внутренней, идеальной его стороны. Впрочемъ, читая съ дѣтьми нѣкоторыя произведенія, заключающія подъ доступной и занимательной для дѣтей виѣшней стороной такія мысли и чувства, которыхъ еще непонятны дѣтямъ, учитель можетъ остановиться и на одной виѣшней сторонѣ; такъ, напр., нѣкоторыя басни Крылова, поражающія сатирою такие общественные недостатки и отношенія, о которыхъ прежде временно было бы даже и говорить ребенку, суть вмѣстѣ съ тѣмъ прекрасные характеристические разсказы изъ жизни животныхъ. На этой-то оболочки и можетъ остановиться учитель. Точно также, можно, напр., прочитать стихотвореніе „Несжатая полоса“ („Родн. Слово“ ч. II), не разъясняя внутренняго смысла этого стихотворенія, а останавливаясь только на виѣшней его сторонѣ.

12. Выясненіе основной мысли (идеи) произведенія составляетъ существенную часть разбора его. Каждое произведеніе, изъ сколькихъ бы частей оно ни состояло, представляетъ нѣчто единое. Всѣ части его объединяются основною мыслью, которую и необходимо выяснить ученикамъ.

Само собою разумѣется, что выдѣленію основной мысли должно предшествовать чтеніе всего произведенія и объясненіе его содержанія. Нерѣдко ученики, прочитавъ или прослушавъ произведеніе, выдѣляютъ сейчасъ же его основную мысль, руководствуясь непосредственнымъ чувствомъ или впечатлѣніемъ, вызваннымъ прочитаннымъ или прослушаннымъ. Большею же частію они выводятъ основную мысль произведенія изъ обозрѣнія и обобщенія частныхъ его мыслей.

Такъ, напр., основная мысль стихотворенія: „Что ты спиши, мужичокъ“ — Кольцова — можетъ быть выведена изъ обозрѣнія слѣдующихъ мыслей его: 1) Выставленный въ стихотвореніи крестьянинъ лѣнивъ: вмѣсто того, чтобы работать, онъ весь день безъ просыпу на печи лежитъ. 2) Онъ бѣдентъ: въ домѣ, на дворѣ, на гумнѣ нѣть ничего, что служило бы признакомъ достатка. 3) Прежде этотъ крестьянинъ былъ трудолюбивъ. 4) При трудахъ онъ пользовался достаткомъ и уваженiemъ.

Изъ сопоставленія этихъ мыслей ученики выводятъ основную мысль стихотворенія: въ немъ (въ стихотвореніи) образно выражена мысль, что лѣнь въ крестьянскомъ сословіи ведетъ къ бѣдности, а трудолюбіе — къ достатку.

Послѣ выдѣленія основной мысли, очень полезно заставить учениковъ прописать, какъ она раскрывается во всемъ произведеніи. Это покажетъ внутреннюю связь всѣхъ частей его.

13. Вмѣстѣ съ разъясненіемъ содержанія, учитель выясняетъ ученикамъ, насколько позволяетъ развитіе ихъ, и форму читаемаго произведенія. Указываются и объясняются въ немъ образныя выраженія (сравненія, метафорическая или переносная выраженія и т. п.); отличается въ немъ форма монологическая отъ діалогической и т. п.

14. Выяснивъ содержаніе и форму произведенія, учитель привлекаетъ учениковъ ознакомиться съ планомъ его. Хотя каждое произведеніе есть нечто цѣльное, единое, однако оно обыкновенно состоитъ изъ несколькихъ частей. Расположеніе этихъ частей и есть планъ его. Слѣдовательно, для составленія плана произведенія, ученики прежде всего раздѣляютъ его на части.

Въ произведеніяхъ, въ которыхъ предметъ разсматривается съ несколькихъ сторонъ, изложеніе каждой стороны составляетъ особую часть его. Точно также, въ произведеніяхъ, где однѣ мысли относятся къ другимъ, какъ основаніе къ выводу, какъ первыя, такъ и вторыя составляютъ особыя части.

Раздѣливъ произведеніе на части, ученики легко составляютъ планъ его. Для удобства, при составленіи и обозрѣніи плана, слѣдуетъ писать его на доскѣ или тетради, при чемъ главныя части обозначаются прописными буквами или римскими цифрами, а второстепенные — строчными буквами или арабскими цифрами.

По составленіи плана произведенія очень полезно заставить учениковъ прописать внутреннюю связь частей его. Полезно также заставить ихъ разсказать произведеніе по плану. Ознакомившись съ планомъ произведенія, ученикъ несравненно послѣдовательнѣе и полно изложитъ содержаніе его, чѣмъ въ томъ случаѣ, когда онъ не выяснилъ себѣ плана.

Составленіе учениками плана произведеній, служа къ уясненію въ сознаніи ихъ самыхъ произведеній, способствуетъ также выработкѣ въ нихъ навыка планировать свои мысли при письменномъ или устномъ изложеніи, что, конечно, очень полезно.

15. Заканчивая изложеніе общихъ положеній относительно веденія объяснительнаго чтенія, слѣдуетъ прибавить, что для производительнаго веденія его учитель долженъ самъ основательно понимать то произведеніе, которое онъ намѣренъ объяснить ученикамъ. Извѣстная степень развитія и образованія, знаніе извѣстныхъ дидактическихъ пріемовъ и основательное пониманіе произведенія — условія, безъ которыхъ немыслимо правильное и производительное веденіе объясненія словеснаго произведенія. Знающій и опытный учитель предложитъ два-три

вопроса—и они скорѣе приблизятъ учениковъ къ цѣли, чѣмъ десятки вопросовъ малоспособнаго учителя. Онъ такъ поставить вопросы, что ученики чувствуютъ, что могутъ отвѣтить на нихъ, вникнувъ въ произведеніе, и получаютъ охоту вникнуть въ него.

В) Примѣры веденія объяснительного чтенія.

При послѣдовательномъ обученіи чтенію, ученики, какъ уже было сказано, сначала читаютъ слова и коротенькія фразы, потомъ переходятъ къ чтенію коротенькихъ и легкихъ разсказовъ и басенокъ, и затѣмъ уже постепенно переходятъ къ чтенію болѣе крупныхъ и трудныхъ статей и стихотвореній.

Сообразно съ этимъ и приведемъ примѣры объяснительного чтенія: а) словъ, б) фразъ, в) коротенькихъ разсказовъ и басенокъ и г) болѣе крупныхъ и трудныхъ словесныхъ произведеній.

а) Объяснительное чтеніе словъ.

Такъ какъ слова, находящіяся въ методически составленныхъ книгахъ для чтенія, большею частью извѣстны ученикамъ, т. - е. они (ученики) понимаютъ значеніе ихъ и даже сами употребляютъ ихъ въ своей рѣчи, а потому казалось бы, что нѣтъ надобности останавливаться на объясненіи ихъ. Но дѣло въ томъ, что если не требовать отъ ученика отчета въ прочитанномъ, не заставлять останавливаться на содержаніи его, то онъ будетъ при чтеніи ограничиваться лишь произношеніемъ звуковъ читаемыхъ словъ, не давая себѣ отчета въ значеніи этихъ словъ. Такимъ образомъ можетъ выработатьсь вредная привычка читать механически, безсознательно. Къ предупрежденію образованія такой привычки и къ выработкѣ привычки читать сознательно должно быть обращено вниманіе съ самаго начала обученія чтенію. Съ первыхъ шаговъ при обученіи чтенію необходимо вырабатывать въ ученикахъ навыкъ связывать механизмъ чтенія съ дѣйствиемъ сознанія, вызывающимъ соотвѣтственные представленія и понятія. Процессъ произношенія воспринимаемыхъ глазами словъ и процессъ уясненія себѣ значенія ихъ, идя совмѣстно съ самаго начала обученія чтенію, должны образовать въ концѣ концовъ навыкъ читать сознательно.

Для побужденія учениковъ давать себѣ отчетъ въ значеніи каждого читае-мого слова, учитель—или, во-1-хъ, предлагаетъ имъ такие вопросы, отвѣты на которые показывали бы, что они понимаютъ значеніе прочитанныхъ словъ. При чтеніи учениками, наприм., словъ: *сито, гребень, мыло*, могутъ быть предла-гаемы такие вопросы:—„*Сито*. Что имъ дѣлаются? Какое слово прочиталъ? (Уче-никъ повторяетъ прочитанное слово.)—*Гребень*. Для чего онъ нуженъ?—*Мыло*. Что имъ дѣлаются?“—или, во-2-хъ, заставляеть учениковъ указывать предметы, названія которыхъ они читаютъ. Ученикъ, напр., читаетъ слова: *икона, картина, скамейка, счеты*, и указываетъ на предметы, соотвѣтствующіе прочитаннымъ словамъ. Къ этому приему можно прибѣгать, конечно, только въ томъ случаѣ, если въ классѣ находятся предметы, название которыхъ ученикъ читаетъ. Если подъ рукою есть картина, на которой изображены предметы, название которыхъ ученикъ читаетъ, то учитель можетъ предлагать ему указывать соотвѣтственные предметы на картинѣ;—или, въ-3-хъ, заставляеть учениковъ опредѣлять каждый

изъ прочитанныхъ предметовъ какимъ-нибудь его признакомъ. Напр., „*сапожникъ*“ та�аетъ сапоги, „*портной*“ шьеть платье, „*шорникъ*“ дѣлаетъ сбрую; — или, наконецъ, въ-4-хъ, заставляетъ учениковъ относить къ соотвѣтственному роду предметы, названія которыхъ они прочитываютъ. Въ книгѣ, наприм., напечатаны слова, означающія игрушки, вперемѣшку съ словами, означающими учебныя вещи. Ученики, читая такія слова, говорятъ каждый разъ, что означаетъ прочитанное слово — игрушку, или учебную вещь (*карандашъ* — учебная вещь, *волчокъ* — игрушка, *мачикъ* — игрушка, *книга* — учебная вещь, *перо* — учебная вещь). *)

Если между словами, читаемыми учениками, встрѣчаются такія, значеніе которыхъ неизвѣстно ученикамъ, то учитель, конечно, объясняетъ имъ ихъ значеніе, возбуждая въ сознаніи ихъ (учениковъ) тѣ представлѣнія или понятія, которые соотвѣтствуютъ этимъ словамъ.

Къ какому бы пріему учитель ни прибѣгалъ для привлечения учениковъ къ сознательному чтенію словъ, во всякомъ случаѣ нужно стараться по возможности меныше отвлекать вниманіе учениковъ онъ чтенія. Продолжительные бесѣды о прочитанномъ словѣ — неумѣстны, нецѣлесообразны. Самый кратчайшій путь къ возбужденію въ ученикахъ соотвѣтствующаго прочитанному слову представлѣнія или понятія — есть вмѣстѣ съ тѣмъ самый лучшій.

б) Объяснительное чтеніе фразъ.

При объяснительномъ чтеніи фразъ ученики должны быть доведены до пониманія мысли, заключающейся въ прочитанной фразѣ, — для чего служить, съ одной стороны, требование пересказа прочитаннаго, а съ другой — предложеніе вопросовъ, побуждающихъ учениковъ вникнуть въ прочитанное. По прочтеніи ученикомъ, напр., фразы: „Намъ сани давай зимою, а лѣтомъ телѣгу“ — могутъ быть поставлены такие вопросы: На чёмъ ъздаѣть зимой? Значить, когда нужны сани? А какъ сказано въ книгѣ? Когда ъздаѣть въ телѣгѣ? Какъ сказано въ книгѣ? Скажите всю фразу! Прочитайте еще разъ фразу!

По прочтеніи ученикомъ фразы: „Красна весна цвѣтами, а осень спопами“ — могутъ быть предлагаемы такие вопросы: Что значитъ слово „красна“? (Учитель сообщаетъ.) Вместо слова „красна“ какъ можно иначе сказать? Чѣмъ же красна весна? А осень чѣмъ красна? Скажите теперь, что въ книгѣ сказано про весну, и что сказано про осень? Прочитайте еще разъ! Скажите, что прочитали!

Для достиженія сознательности чтенія учениками фразъ, бар. Корфъ совѣтуетъ прибѣгать къ слѣдующему пріему:

Не прерывая чтенія ученика, учитель ставить вопросы, отвѣтъ на которые служатъ тѣ слова, которыхъ ученикъ сейчасъ же за вопросомъ прочитаетъ. Ученикъ знаетъ, что при вопросахъ учителя онъ не долженъ отрываться отъ книги, а, напротивъ, долженъ искать отвѣта на предлагаемые ему вопросы въ

*) Само собою разумѣется, что ученики должны быть подготовлены къ подведенію предметовъ къ роду. Вотъ, напр., какая можетъ быть проработка, съ цѣлью пріучить дѣтей подводить предметы къ ихъ роду:

Какія вещи нужны, чтобы научиться читать, писать? (Наводящ. вопросы: По чому вы читаете? Чѣмъ и на чёмъ вы пишете? Если карандашъ, книга, перо, бумага нужны для того, чтобы учиться, то они всѣ называются однимъ словомъ: *учебныя вещи*. Теперь перечислите, какія вы знаете учебныя вещи? Скажите мнѣ, чѣмъ вы играете? Какія же вы знаете игрушки? Какія вы знаете деревья? и т. д.).

следующихъ за прочитаннымъ словахъ. Ученику нужно, напр., читать фразу: „Коля поймалъ птичку“. Ученикъ прочиталъ: „Коля“. — Учитель сейчас же спрашиваетъ: Что же Коля сдѣлалъ? — Ученикъ читаетъ: „поймалъ“. — Учитель: Кого онъ поймалъ? — Ученикъ: „птичку“. Учитель: Прочитайте еще всю фразу! Что же вы прочитали?

Этотъ пріемъ можетъ быть примѣняемъ лишь на первыхъ порахъ, когда ученики очень медленно читаютъ. Когда же они приобрѣли уже некоторый навыкъ въ чтеніи, этотъ пріемъ мало пригоденъ. Къ тому же онъ болѣе примѣнимъ при обученіи одного ученика, чѣмъ при веденіи чтенія классомъ.

в) Объяснительное чтеніе коротенькихъ разсказовъ и басенокъ.

При объяснительномъ чтеніи коротенькихъ разсказовъ и басенокъ учитель стремится, чтобы ученики уразумѣли не только отдельныя мысли, но и весь рассказецъ или всю басенку. Ученики объединяютъ въ своемъ сознаніи отдельныя мысли читаемаго разсказа и такимъ образомъ усваиваютъ его какъ пѣчто цѣльное, единое. Вопросы учителя направлены не только къ выясненію ученикамъ частей читаемаго разсказа, но и, главнымъ образомъ, къ уясненію въ сознаніи ихъ цѣлаго разсказа.

1. Читается статейка „*Васильки*“ („Родн. Сл.“ г. I). Послѣ чтенія всей статейки или частей ея могутъ быть предлагаемы хоть такие вопросы, направленные къ выясненію содержанія ея: Что такое *vasильки*? Гдѣ они росли? О чёмъ жалѣли дѣти? Мѣшаются ли росту колосьевъ постороннія травы? Отчего же отецъ хотѣлъ, чтобы *vasильковъ* совсѣмъ не было на полѣ? Расскажите, о чёмъ жалѣли дѣти и чего желалъ отецъ? — Повторительное чтеніе статейки. Расскажите, что прочитали!

2. „*Догадливый татаринъ*“ („Р. Сл.“ г. I). Чтеніе статьи. Вопросы къ выясненію ея: Что татаринъ увидѣлъ во снѣ въ первый разъ? Для чего онъ, когда снова ложился спать, то взялъ ложку? Видѣлъ ли татаринъ вторично во снѣ кисель? Если бы онъ и увидѣлъ во снѣ кисель, то на самомъ дѣлѣ могъ ли быть его взятой ложкой? Прочитайте еще разъ все! Расскажите всю статью!

3. „*Два пѣтушика*“ („Родн. Сл.“ г. I).

Чтеніе. — Вопросы: Что въ статейкѣ сказано про пѣтушковъ? Отчего побѣжденный пѣтушокъ забился подъ сарай? Какъ сказать вместо „забился“? А побѣдитель что сдѣлалъ? (Взлетѣлъ на крышу и заоралъ.) Зачѣмъ онъ заоралъ? Кто отомстилъ хвастуну? Какъ ястребъ отомстилъ? — Пересказъ всей статейки. Повторительное чтеніе и пересказъ.

4. „*Съ кѣмъ поведешься, отъ того и наберешься*“ („Р. Сл.“ г. II).

Чтеніе басенки. Вопросы къ выясненію содержанія басни: Какимъ цвѣточкомъ былъ прежде? Какимъ сталъ потомъ? Отчего перемѣнился цвѣтокъ? Съ однимъ ли цвѣткомъ такъ бываетъ? — Придумайте случай, подобный разсказанному! Объясните заглавіе! Рассказъ. Заучиваніе наизусть.

5. „*Две бочки*“ („Родн. Сл.“ г. II).

Чтеніе. Вопросы при чтеніи по частямъ: Съ чѣмъ была одна бочка и съ чѣмъ другая? Какъ ѿхала первая бочка? А какъ вторая? Что вторая бочка производила, когда ѿхала? Объясните, отчего, когда она ѿхала, то происходили „стукотня и громъ, и пыль столбомъ“? Что про прохожаго сказано? Отъ которой

бочки больше пользы: отъ той, которая тихо ъхала, или отъ той, которая съ громомъ вскачъ неслася? Читайте дальше — пословицу. („Худое колесо громче скрипить“.) Съ какою бочкою можно сравнить худое колесо, про которое говорится въ пословицѣ? Съ какимъ человѣкомъ можно сравнить первую бочку? А вторую? — Рассказъ.

2) Примѣры объяснительного чтенія нѣсколько болѣе крупныхъ и трудныхъ басенъ, стихотвореній и статей.

1. „Мужикъ и медвѣдь“ (Сказка. „Родн. Сл.“ г. II).

Послѣ чтенія сказки могутъ быть предложены слѣдующіе вопросы:

Что сначала задумали мужикъ и медвѣдь сѣять? Что выговорилъ себѣ мужикъ и что уступилъ медвѣду? А что ъдѣть у рѣпы — корешки, или вершки? Значить, кто кого провелъ: мужикъ медвѣдя, или медвѣдь мужика? Отчего же это: „поворчалъ медвѣдь“? Отчего же: „нечего дѣлать“? На другой годъ что условились сѣять? А на этотъ разъ кто выбиралъ? Что же взялъ себѣ медвѣдь и что уступилъ мужику? А что же ъдѣть у пшеницы: вершки, или корешки? Значить, кто же и въ этотъ разъ выигралъ? Что значитъ: „Съ тѣхъ поръ у медвѣдя съ мужикомъ и дружба врозъ“? Отчего же это пошла „дружба врозъ“? Пересказъ сказки.

2. „Не смѣйся чужой бѣдѣ — своя на грядѣ“ („Чижъ и голубь“.— „Родн. Сл.“ г. II).

Чтеніе сначала всей басни учителемъ или учениками, а затѣмъ чтеніе ея по частямъ, въ связи съ объясненіемъ читаемаго. Вопросы, направленные къ разъясненію словъ и содержанія басни:

О комъ говорится въ баснѣ? Что случилось съ чижомъ? Что значитъ: захлопнула западня? Что такое западня? Для чего она устраивается? Почему въ баснѣ она названа злодѣйкой? (Потому, что она сдѣлала зло чижу: захлопнула его.) Гдѣ былъ чижъ до того времени, какъ попался въ западню? (На свободѣ.) Хотѣлъ ли онъ вырваться изъ западни? Изъ чего можно заключить, что онъ хотѣлъ вырваться? (Изъ того, что онъ и рвался, и метался.) Что значитъ слова: „рвался“, „метался“, и можно ли употребить одно которое-нибудь изъ этихъ словъ вмѣсто другого? (Чижъ *rвался* —значить напрягался вырваться въ одномъ какомъ-нибудь мѣстѣ, пытался прорвать западню; но, замѣтить, что нельзя пробить преграду, онъ *метался* изъ угла въ уголь, думая найти мѣсто, где могъ бы вырваться.) Кто въ баснѣ называетъ чижу бѣдняжкой? (Тотъ, кто писалъ басню, поэтъ.) Отчего же онъ называетъ чижу „бѣдняжкой“? (Оттого, что жалѣеть чижу, попавшагося въ западню.) А голубь жалѣль чижу? Что онъ дѣлалъ въ то время, когда чижъ и рвался, и метался? (Онъ надѣ чижомъ „издѣвался“.) Что значитъ слово „издѣвался“? (Значитъ —насмѣхался.) Какой голубь (старый или молодой) издѣвался надѣ чижомъ? (Молодой голубь.) А старый голубь, которому приходилось уже побывать и въ силкѣ, и въ западнѣ, сталъ бы издѣваться надѣ попавшимся въ западню чижомъ? (Нѣть, потому что старый голубь знаетъ, что со всяkimъ можетъ случиться несчастье.) Какъ же молодой голубь издѣвался надѣ чижомъ? (Онъ насмѣхался, стыдилъ его, говоря: „Не стыдно ль, что средь бѣла дня попался“.) Стыдя чижу, что тотъ средь бѣла дня попался, что молодой голубь говорить о себѣ? (Онъ самоувѣренno хвастаетъ, говоря, что его никогда не провели бы такъ; онъ даже ручается въ

томъ.) Что же случилось потомъ съ молодымъ голубемъ? (Онъ скоро самъ запутался въ силокъ.) Для чего дѣлается силокъ? изъ чего онъ дѣлается? Какъ только молодой голубь попался въ силокъ, что сказалъ тотъ, кто писалъ басню? Что значать его (поэта) слова? Можно ли смыться надъ чужой бѣдой, надъ чужимъ горемъ? Прочитайте заглавіе басни и объясните значение его. (Не напоминаясь надъ чужой бѣдой, потому что и самъ можешь попасть въ бѣду.)

Послѣ катехизаціи басни, можетъ быть предложено ученикамъ сначала разсказать содержаніе ея, а потомъ привести какой-нибудь случай, который подходилъ бы къ содержанию басни. Заучиваніе наизусть басни.

3. „На мышку и кошка звѣрь“. („Родн. Сл.“ г. II).

Въ нѣсколькихъ словахъ дается понятіе объ отличіи мыши отъ крысы. Прочитывается вся басня. — Въ прочтенной баснѣ представленъ разговоръ кого съ кѣмъ? Вы (указываетъ на ученика) прочитайте слова только мыши! Вы (другой ученикъ) прочитайте отвѣтъ крысы!

Можно заставить еще разъ такимъ же образомъ прочитать.

Вѣжавъ, о чѣмъ мышь сказала крысѣ? Что значитъ слово „молва“? Знать, видѣла ли сама мышь, какъ кошка попалась въ когти льву? Какъ мышь называетъ крысу? (Сосѣдкой.) Почему она такъ называетъ ее? (Наводящій вопросъ: гдѣ живутъ и крыса, и мышь? — Въ подпольѣ.) Какъ иначе можно сказать вмѣсто: „вѣдь кошка попалась въ когти льву“? Какая польза мышамъ и крысамъ отъ того, что кошка попалась въ когти льву? Какъ можно иначе сказать вмѣсто: „Вотъ отдохнуть и намъ пора настала“? Радовалась ли мышка, когда услышала молву о томъ, что кошка попалась въ когти льву? Передайте своими словами отвѣтъ крысы на слова мыши. Что значитъ выраженіе: „Коль до когтей у нихъ дойдетъ“? (Какъ иначе можно сказать то же?) Кто сильнѣе: левъ, или кошка? А крыса какъ думала? (Знала ли крыса силу льва? а силу кошки?) Какой звѣрь казался самыми сильными крысѣ? — Объясните заглавіе басни.

Подробная и краткая передача учениками содержанія басни. *)

4. „Лисица и виноградъ“.

Чтеніе басни. Рассказъ прочитаннаго.

Вопросы къ уясненію содержанія: Залѣзши въ садъ, что голодная кума-лиса тамъ увидѣла? Передайте иначе выраженія: „кисти рѣбились“; „кисти сочныя, какъ яхонты, горячія“. Изъ какихъ словъ видно, что лисица очень хотѣлась винограду? Отчего она не могла достать его? Объясните, что значитъ: „Хотѣть видѣть око, да зубъ не имѣть“? (Какъ иначе можно передать это выраженіе?) Не доставши винограду, что сказала лисица, уходя прочь? Отчего же она начала хулить виноградъ, котораго не могла достать?

Какой смыслъ басни? Выразительное чтеніе и пересказъ басни. Заучиваніе наизусть.

5. „Не все то золото, что блеститъ“. („Чижъ и Соловей“. „Родн. Сл.“ г. II).

Чтеніе всей басни учениками и учителемъ. Вопросы къ выясненію содержанія басни: Гдѣ сидѣли чижъ и соловей? Для чего ихъ посадили въ клѣтку?

*.) Въ краткомъ видѣ ученикъ среднихъ способностей можетъ передать содержаніе басни хоть такъ: Прибѣжала мышка къ крысѣ и съ радостью говорилъ ей, что кошка попалась въ когти льву, а та ей отвѣчаетъ: «не радуйся: если дойдетъ у нихъ до когтей, то левъ не останется живъ, потому что кошка сильнѣе его».

Которая изъ птичекъ красивѣе на видъ — чижъ, или соловей? А которая лучше поетъ? О чёмъ просилъ маленький сынъ отца? которую птичку хотѣлъ онъ увидѣть? Исполнилъ ли отецъ желаніе мальчика? Отецъ одну птичку показалъ, или обѣихъ? Не догадаешься ли, для чего отецъ показалъ обѣихъ птичекъ? Что же, мальчикъ узналъ ту птичку, которая такъ хорошо пѣла? Почему мальчикъ думалъ, что чижъ хорошо поетъ? Всегда ли нужно судить по наружности или по виду?

Прочитайте заглавіе басни. Что значить оно? Придумайте къ баснѣ какое-нибудь другое подходящее заглавіе. („Не суди по виѣшнему виду“. „Не слѣдуетъ судить по одной наружности“. „Не все то хорошо, что кажется красивымъ“ и другія).

Порядокъ (планъ) изложенія басни. Подробный (съ поясненіями) и краткій пересказъ содержанія басни. Выразительное чтеніе басни. Заучиваніе наизусть.

6. „Лебедь, щука и ракъ“. („Дѣтскій міръ“ ч. I).

Вы знаете, что лебедь летаетъ, рыба плаваетъ, ракъ ползаетъ назадъ. Если бы прицѣпить къ одной и той же вещи и лебедя, и щуку, и рака, помогали бы они другъ другу тянуть эту вещь? Отчего же не помогали бы?

Прочитаемъ басенку. Чтеніе басни. Передайте содержаніе басни! Что значитъ выраженіе: „изъ кожи лѣзутъ вонъ“? (Какъ иначе можно сказать?) Отчего же, несмотря на то, что лебедь, щука и ракъ изъ кожи лѣзутъ, чтобы стащить возъ, а возу все нѣтъ ходу? Какое заключеніе можно вывести изъ басни? Что необходимо, чтобы дѣло, въ которомъ участвуютъ нѣсколько лицъ, шло успѣшно? Вторичное чтеніе и пересказъ басни. Заучиваніе наизусть.

7. „Мартышка и очки“. („Дѣтск. міръ“).

Краткое сообщеніе о мартышкѣ, какъ животномъ переимчивомъ.

Чтеніе басни. Рассказъ.

Вопросы къ выясненію содержанія: Отчего мартышка стала слаба глазами? Отъ кого она слыхала, что очки помогаютъ при слабости глазъ? Что сдѣлала мартышка, чтобы помочь своей бѣдѣ? Сколько очковъ она достала? Все ли равно: „полдюжины“ и „съ полдюжины“? Нужно ли было столько очковъ мартышкѣ? Что дѣлала она съ очками? Значить, умѣла ли она пользоваться ими? Замѣтивъ, что очки не помогаютъ, что мартышка съ ними сдѣлала? Кого она называла „дуракомъ“? Не видя проку въ очкахъ, кого она обвиняетъ? Справедливо ли ея обвиненіе? Кто же на самомъ дѣлѣ виноватъ въ томъ, что очки мартышкѣ не помогаютъ?

Какое заключеніе можно вывести изъ басни? Повторительное чтеніе басни и пересказъ ея. Заучиваніе наизусть.

8. „Конь“. („Родн. Сл.“ г. II).

Читается все стихотвореніе. Что значитъ: „ой люли, ой люли!“ съ повторениемъ предыдущей строчки? (Припѣвъ.) Читайте безъ припѣва! Ученики читаютъ. Что находится у воротъ? (1-я строфа.) Что дѣлалъ молодецъ у озера? Потомъ что онъ сдѣлалъ? Слова: „воротечки“, „вереюшка“ что означаютъ? Привязавъ коня, кому молодецъ приказалъ его стеречь? Повторите слова молодца, обращенные къ дѣвицѣ. Какъ молодецъ называетъ своего коня? Что значитъ „осмытысячный“? Что означаютъ слова: „поворъ“, „удила“? Прочитайте еще разъ стихотвореніе! Расскажите все по порядку, что молодецъ дѣлалъ и что говорилъ дѣвицѣ. Прочитайте хоромъ! Еще разъ! Еще! Кто можетъ повторить

наизусть? (Для того, чтобы легче было ученикамъ заучить наизусть, учитель можетъ намѣтить на доскѣ планъ стихотворенія, обозначивъ каждое дѣйствіе молодца хотя тѣмъ глаголомъ, который употребленъ въ стихотвореніи.)

9. „Сѣнокосъ“. („Родн. Сл.“ г. II).

Чтеніе всего стихотворенія. Вторичное чтеніе, при чемъ учитель обращаетъ вниманіе учениковъ, что въ стихотвореніи сначала говорится о запахѣ надъ лугами, потомъ говорится о томъ, что дѣлаютъ на сѣнокосѣ бабы, далѣе говорится о томъ, что дѣлаютъ мужики, затѣмъ сказано про убогаго коня и наконецъ говорится про Жучку удалую. Слѣдовательно, стихотвореніе раздѣляется на пять частей.

Вопросы къ выясненію каждой части въ отдельности: Когда особенно слышенъ бываетъ запахъ сѣна надъ лугами? Слѣдовательно, выраженіемъ: „Пахнетъ сѣномъ надъ лугами“ что показано? — Что дѣлаютъ на сѣнокосѣ бабы? (Рядами ходятъ и граблями шевелятъ сѣно.) Онѣ молча шевелятъ сѣно? Какъ сказано въ стихотвореніи? („Пѣсней душу веселя“.) — Что дѣлаютъ мужики? Какъ сказано въ стихотвореніи? (Мужики убираютъ сухое сѣно и вилами кидаютъ его на возъ, отчего возъ растетъ, какъ домъ.) — Что сказано въ стихотвореніи про коня? (Убогий конь стоить точно вкопанный; онъ будто спитъ; уши его врознь, дугою ноги.) Значить, запряжена молодая, горячая лошадь, или лошадь заморенная, старая? — Что въ стихотвореніи сказано про Жучку? (Жучка рѣзвится: она, лая, ныряетъ въ рыхломъ сѣнѣ, какъ въ волнахъ.)

Послѣ объясненія стихотворенія, учитель можетъ показать картину „Сѣнокосъ“ и указать на ней, где бабы сгребаютъ сѣно, где мужики складываютъ его на возъ и „возъ растетъ, какъ домъ“, где рѣзвится въ сѣнѣ собачка.

Пересказъ учениками стихотворенія. Заучиваніе наизусть.

10. „Изба“. („Родн. Сл.“ г. II).

Чтеніе всего стихотворенія. Чтеніе до первой точки. Въ какое время происходитъ то, о чёмъ говорится въ стихотвореніи? Что значитъ выраженіе: „въ чась дозора“? — Читайте дальше! Что говорится про дѣдушку, про мать, про дѣтей? Прежде чѣмъ улечься спать, что дѣдушка сдѣлалъ? — Что сказано въ стихотвореніи про молодую дочь? Чѣмъ она занимается во всю долгую ночь? Видно изъ стихотворенія: хочетъ ли она спать? („Молодая дочь борется съ дремотой во всю долгую ночь“.) При какомъ освѣщеніи она работаетъ? Объясните выраженіе: „стучить докучно болтовня одна прялки однозвучной да веретена“. (Какъ иначе сказать?)

Планъ стихотворенія: 1) время и мѣсто дѣйствія; 2) разсказъ про дѣдушку, про мать и дѣтей; 3) разсказъ о дочери. Устное, а потомъ и письменное изложеніе содержанія стихотворенія. *) Заучиваніе наизусть.

11. „Щука и Котъ“. („Дѣтскій міръ“ ч. I).

Чтеніе всей басни. Вопросы къ выясненію содержанія: Что сказано въ началѣ басни про щуку? Что называется ремесломъ? Какое кошечье ремесло и

*) Ученикъ можетъ, напр., такъ изложить содержаніе стихотворенія: Зимняя ночь. Луна свѣтитъ сквозь намерзшее окно бѣдной избушки. Въ избушкѣ дѣдушка улегся на печи спать. Всѣдѣ за нимъ, помолясь Богу, кладываются мать и дѣти; только одна дочь продолжаетъ работать при бѣдномъ освѣщении лучины. Ее клонитъ ко сну, но она преодолѣваетъ дремоту. Въ избѣ тихо и скучно. Тишина только и прерывается однозвучнымъ стукомъ прялки да веретена.

какое щучье? (Какъ добываютъ себѣ пищу кошка и какъ щука?) Какой щукѣ пришло въ мысль приняться за кошечье ремесло? (Зубастой.) Что означаетъ слово „зубастый“? Говорится ли въ баснѣ, по какой причинѣ щукѣ захотѣлось приняться за кошечье ремесло? (Какъ сказано въ баснѣ?) Къ кому обратилась щука съ просьбой взять ее съ собой на ловлю мышей? Что отвѣтилъ котъ на просьбу щуки? Чѣмъ могла щука осрамиться? Что означаетъ пословица: „дѣло мастера боится“? Передайте своими словами возраженіе щуки на сомнѣніе кота въ способности ея ловить мышей. Отчего щука ссылается на ловлю ею ершей, какъ на доказательство способности ея къ ловлѣ мышей? „Пошли, засѣли“... Все ли равно сказать: сѣли и „засѣли“? Какая разница? Удачно ли охотился котъ? (Какъ сказано въ баснѣ?) А щука? Въ какомъ состояніи нашелъ ее котъ, прішедший провѣдать кумушку-щуку? Что онъ сдѣлалъ со щукой? Отчего ловля мышей у щуки вышла неудачна, между тѣмъ какъ котъ на такой же охотѣ и натѣшился, и набѣлся? Какое заключеніе можно вывести изъ басни? (Значитъ, пословица: „дѣло мастера боится“ вѣрна?) Какъ это заключеніе выражаетъ поэты?

Составленіе плана басни, хоть такого: 1) что задумала щука? 2) ея бесѣда съ котомъ; 3) послѣдствія дѣла. Рассказъ содержанія по плану.

12. „Трудолюбивыи медвѣдь“. Крылова. Чтеніе басни. — Что побудило медвѣдя гнуть дуги? Отчего пошелъ по лѣсу трескъ и стукъ и чья проказа слышна за версту? Сумѣлъ ли медвѣдь согнуть хотя одну дугу? Что же выходило изъ его работы? Замѣтилъ, что ремесло не дается, къ кому медвѣдь обратился за совѣтомъ? Что отвѣтилъ ему крестьянинъ? Чего же недоставало медвѣду, чтобы гнуть дуги? Какой смыслъ басни? (Что, значитъ, нужно для того, чтобы успѣшно исполнить какое-нибудь дѣло?) — Рассказъ басни своими словами. Заучиваніе напузусть.

13. „Маленький мужичокъ“. („Родн. Сл.“ г. II).

Разматривается картина „Зима“ („Картины изъ русской жизни и природы“), при чемъ обращается особенное вниманіе на ту часть ея, где представленъ маленький мужичокъ, ведущій лошадь съ возомъ хворосту, и другіе предметы, про которые говорится въ стихотвореніи. Послѣ разсмотрѣнія означенной части картины, учитель заставляетъ учениковъ разсказать, что изображено на ней. Послѣ рассказа идетъ чтеніе стихотворенія „Маленький мужичокъ“ и пересказъ его учениками. Выслушавъ разсказъ, учитель заставляетъ учениковъ сказать, что они находятъ сходное между тѣмъ, что изложено въ стихотвореніи, и тѣмъ, что изображено на разсмотрѣнной части картины.

Кромѣ того, можетъ быть поставлено нѣсколько вопросовъ, освѣщающихъ нѣкоторыя мѣста стихотворенія. Такъ, могутъ быть, между прочимъ, поставлены вопросы: Куда поднималась лошадка съ хворостомъ? Отчего она поднималась медленно? Кто ее велъ? Во что былъ одѣтъ мужичокъ? Чьи рукавицы и сапоги были на немъ? Большой, или маленький былъ мужичокъ? Какъ сказано въ стихотвореніи? („А самъ съ ноготокъ“.)

Передайте разговоръ писателя съ маленькимъ мужичкомъ! Какое заключеніе можно вывести изъ отвѣтовъ мужичка на вопросы писателя? (Онъ занятъ дѣломъ и разговаривать попусту не любить; хоть самъ съ ноготокъ, а сознаетъ важность своего дѣла...) Заучиваніе стихотворенія напузусть.

14. „Зимнее утро“. („Родн. Сл.“ г. II).

Чтение всего стихотворения, затем чтение до слова: „А нынче“... Что значит слово „вечоръ“? Что говорится въ стихотворении про вчерашний вечеръ? Объясните значение каждого предложения, относящагося къ описанію выуги. Чтение слова: „А нынче“—до конца стихотворенія.—Какая погода представлена въ этой части стихотворенія? Каково небо? Чѣмъ земля покрыта? Что означаетъ выраженіе: „великолѣпными коврами“? Что говорится про солнце? про снѣгъ? про лѣсъ и ель? про рѣчку? Расскажите все, что говорится про ясное утро. Сравните представленную вечернюю бурю съ яснымъ утромъ.—Заучивание напусть.

15. *Картинка*—Майкова.

Объясненіе стихотворенія по слѣдующему плану:

- 1) Бесѣда по поводу манифеста объ освобожденіи крестьянъ.
- 2) Разборъ первой части стихотворенія.
- 3) Разборъ второй части стихотворенія.

Каждая изъ этихъ частей стихотворенія при разборѣ дробится на болѣе мелкія части, съ цѣлью облегчить ученикамъ пониманіе и усвоеніе содержанія стихотворенія.

Прочтите заглавіе стихотворенія.—Картинка.—Прочтите теперь то, что напечатано подъ заглавіемъ въ скобкахъ.—Послѣ Высочайшаго манифеста 19-го февраля 1861 года.—Не знаетъ ли кто изъ васъ, что такое манифестъ?—Манифестъ—это извѣщеніе отъ Государя о какой-нибудь его милости или о важномъ событии въ государствѣ.—О чёмъ же извѣщалъ манифестъ 19-го февраля 1861 года?—Онъ возвѣщалъ народу объ освобожденіи крестьянъ.—Какъ живутъ теперь крестьяне, свободно или зависятъ отъ кого-нибудь, кроме Царя и правительства, которому все подчиняются?—Теперь крестьяне живутъ свободно.—А всегда ли свободно жили крестьяне? Если ученики затрудняются отвѣтить, учитель наводить ихъ вопросами: Какие люди называются теперь помѣщиками?—Тѣ, которые имѣютъ землю, помѣстья.—Еще чѣмъ владѣли помѣщики, кроме земли?—Они владѣли еще крестьянами.—Какую же пользу получали помѣщики отъ своихъ крестьянъ?—Они заставляли ихъ работать на себя.—Какъ вы думаете, тяжелое было положеніе крестьянъ или нетъ?—Положеніе ихъ было тяжелое.—Да, тѣмъ болѣе, что помѣщики имѣли право продавать крестьянъ, не спрашивая ихъ желанія на это. Кто же освободилъ ихъ отъ этого тяжелаго положенія?—Ихъ освободилъ Императоръ Александръ II.—Теперь повторите все, что узнали о томъ, какъ живутъ крестьяне теперь и какъ жили прежде.—Крестьяне теперь свободны, прежде же зависели отъ помѣщиковъ, которые заставляли ихъ работать на себя и имѣли право продавать ихъ. Положеніе крестьянъ было очень тяжелое. Наконецъ они были освобождены Императоромъ Александромъ II, который возвѣстилъ объ этомъ манифестомъ 19-го февраля 1861 года.

Стихотвореніе прочитывается раза два, при чёмъ учитель обращаетъ внимание на вѣрность и выразительность чтенія.

Затѣмъ учитель приступаетъ къ объясненію:

Прочтите еще разъ сначала!

Ученикъ читаетъ до словъ: „Мужички въ глубокой думѣ“...

Кто говорить въ началѣ этого стихотворенія: „Посмотри“ и т. д.?—Авторъ.—На что же предлагается посмотреть авторъ?—На избу, въ которой свѣтится огонекъ.—Что дѣлается въ этой избушкѣ?—Собрался кружокъ людей около малютки.—Методика Ельницкаго. 11-е изд.

Что дѣлаетъ эта малютка? — Читаетъ по - печатному мужичкамъ. — Какъ она читаетъ? — Съ трудомъ и водя пальчикомъ отъ слова до слова. — Перескажите теперь эту часть стихотворенія. — Ученики даютъ приблизительно такой разсказъ: „Авторъ говоритъ: посмотри, въ избѣ горить огонь; тамъ собрался кружокъ людей около малютки-дѣвочки, которая съ трудомъ читаетъ что-то мужичкамъ“.— Читайте теперь дальше! Читаютъ до словъ: „И пришлося ей, младенцу“...— О комъ говорится сначала въ этой части стихотворенія? — О мужичкахъ. — Что же они дѣлаютъ? — Они молча слушаютъ чтеніе дѣвочки. — Всѣ ли они молчатъ? — Иные только крикнутъ, чтобы бабы уняли ребята. — Что же тогда дѣлаютъ бабы и зачѣмъ? — Бабы суютъ дѣтямъ соску, чтобы тѣ не кричали и чтобы имъ самимъ можно было услышать что-нибудь, хоть немного. — Какъ выражены въ стихотвореніи слова: „хоть немного“? — Они выражены словами: „краемъ уха“. — О комъ еще говорится здѣсь, кроме мужиковъ и бабъ? — О дѣдѣ. — Что же о немъ говорится? — Про него сказано, что онъ много ужъ лѣтъ не слѣзаль съ печи и хотя ничего уже не слышитъ, но все-таки свѣсилъ голову и смотрѣть на читающую дѣвочку. — Какъ вы думаете, почему здѣсь малютка читаетъ взрослымъ, а не читаютъ сами взрослые; развѣ она умнѣе всѣхъ? — Нѣтъ, оттого, что она одна умѣеть читать. — Теперь разскажите все, что прочли о мужичкахъ, дѣдѣ и бабахъ. Ученики даютъ по возможности полный и подробный разсказъ всего того, что было прочитано и объяснено о присутствующихъ въ избѣ крестьянахъ. Послѣ этого учитель предлагаетъ ученикамъ передать все стихотвореніе, чтобы связать въ ихъ сознаніи содержаніе двухъ, отдельно ими прочитанныхъ и объясненныхъ частей стихотворенія. Затѣмъ учитель переходитъ къ объясненію второй половины стихотворенія:

Прочтите теперь далѣе! — „И пришлося ей, младенцу, старикамъ прочесть про желанную свободу дорогую вѣсть“. — Не видно ли изъ этихъ словъ, о чѣмъ читала дѣвочка крестьянамъ? — Она читала объ освобожденіи ихъ. — Какъ же названа та бумага, которую читала дѣвочка? — Манифестомъ. — Что чувствовали крестьяне, слушая манифестъ? — Они радовались вѣсти о своемъ освобожденіи. — Изъ какихъ словъ это видно? — Изъ словъ: „Про желанную свободу дорогую вѣсть“. — Такъ! Прочтите теперь далѣе! — „Самой вѣсти смыслъ покамѣстъ теменъ имъ и ей, но всѣ чуточку надѣяко зорю новыхъ дней“. — Что означаютъ слова: „Самой вѣсти смыслъ покамѣстъ теменъ имъ и ей“? — Эти слова означаютъ, что крестьяне и дѣвочка не совсѣмъ еще ясно понимаютъ читаемое. — Что означаютъ слова: „Но всѣ чуточку надѣяко зорю новыхъ дней“? — Всѣ чувствуютъ, что наступаетъ новое лучшее время. — Какія слова въ стихотвореніи означаютъ: новое лучшее время? — Слова: „зорю новыхъ дней“. — Разскажите теперь все, что вы прочли отъ словъ: „И пришлося ей, младенцу“... — Дѣвочка читала крестьянамъ манифестъ объ освобожденіи. Эта вѣсть была очень радостна для нихъ. Хотя крестьяне не вполнѣ еще понимали, въ чѣмъ состоитъ эта радостная вѣсть, но однако чувствовали, что наступаетъ хорошее новое время — „заря новыхъ дней“. — Читайте теперь дальше! — „Вспыхнетъ, братцы, эта зорька! Тьма идетъ къ концу! Ваши дѣтки ужъ увидятъ свѣтъ лицомъ къ лицу!“ — Какъ вы думаете, про какую тьму здѣсь говорится? Вы вѣроятно слыхали пословицу: „Ученье — свѣтъ, неученье — тьма“. Что же, значитъ, называетъ народъ „тьмой“? — Невѣжество, неученье. — Какъ же теперь понять слова: „Тьма идетъ къ концу! Ваши дѣтки ужъ увидятъ свѣтъ лицомъ къ лицу“? — Эти слова означаютъ, что тьма.

т.-е. неученье, невѣжество кончается и начинаетъ распространяться свѣтъ—ученье, такъ что дѣти этихъ крестьянъ уже увидятъ свѣтъ лицомъ къ лицу, т.-е. будутъ просвѣщаться ученiemъ.

Читайте дальше!— „Тыма пускай еще ярится! День взойдетъ могучъ! Вѣщимъ окомъ я ужъ вижу первый свѣтлый лучъ! Онъ горить ужъ на головкѣ, онъ горить въ очахъ этой умницы малютки съ книжкою въ рукахъ“.— Что означаютъ слова: „Тыма пускай еще ярится! День взойдетъ могучъ“?— Эти слова означаютъ: пусть невѣжество пока еще возстаетъ противъ просвѣщенія, но свѣтъ образованія могущественнѣе, сильнѣе его и распространится въ народѣ.— А что означаютъ слова: „вѣщимъ окомъ“?— Знающимъ, предвидящимъ окомъ.— Какой „свѣтлый лучъ“ видить авторъ своимъ „вѣщимъ“ окомъ?— Лучъ свѣта ученія.— Какимъ же образомъ лучъ этого свѣта, ученія, можетъ горѣть въ глазахъ и на головкѣ малютки?— Въ глазахъ и на лицѣ читающей дѣвочки иногда, какъ лучъ, проглядываетъ умъ, который потомъ разовьется и разгорится, какъ день.— Разскажите теперь своими словами все, что мы прочли отъ словъ: „Вспыхнетъ, братцы“...— Авторъ говорить, что тыма, невѣжество приходитъ къ концу, начинаетъ распространяться образованіе, и залогъ этого образованія онъ видитъ въ читающей дѣвочки съ книжкою въ рукахъ, съ такимъ умнымъ выражениемъ глазъ и дѣтскаго личика.— Прочтите теперь до конца.— „Воля, братья, это только первая ступень въ царство мысли, гдѣ сіяеть вѣковѣчный день!“— Какъ называется авторъ волю?— Ступенью въ царство мысли.— Что же это значитъ?— Это означаетъ, что воля, свобода крестьянъ даетъ имъ возможность учиться, вступить въ невѣдомую еще для нихъ область мысли.— Разскажите теперь всю вторую часть стихотворенія. Ученики даютъ полный и подробный разсказъ прочитанного. Предложивъ затѣмъ ученикамъ передать содержаніе всего стихотворенія, учитель приступаетъ къ послѣднему вопросу, касающемуся разбираемаго стихотворенія. Обратите вниманіе на заглавіе стихотворенія! Прочтите его еще разъ!— „Картинка“.— Почему же здѣсь такое заглавіе? Въ случаѣ затрудненія со стороны учениковъ, учитель наводить ихъ такимъ вопросомъ: Нельзя ли содержаніе прочитанного представить себѣ такъ, какъ будто бы мы все это видимъ на картинкѣ?— Можно.— Какую же картину можно представить себѣ изъ всего прочитанного?— Предъ нами освѣщенная изба и въ ней дитя читаетъ что-то окружающимъ крестьянамъ; по лицамъ мужиковъ видно, что они внимательно слушаютъ; бабы укачиваютъ ребятъ; дѣдъ, наклонившись, смотрятъ съ печи.— Какъ вы думаете, можно ли все это нарисовать?

Составляется планъ стихотворенія и затѣмъ предлагается ученикамъ выучить стихотвореніе наизусть.

16. „Проказы старухи зимы“. („Родн. Сл.“ г. II).

Чтеніе.— Предлагаются общіе вопросы: Что сдѣлала зима съ птицами? съ звѣрями? съ рыбами? съ людьми?— Разсказъ по общимъ вопросамъ. Разскажь всей статьи.

17. „Весенощная въ деревнѣ“. („Дѣтскій міръ“ ч. I).

Чтеніе всего стихотворенія.— Выспрашиваніе и объясненіе непонятныхъ или не вполнѣ понятныхъ словъ и выражений („немощный“, „радостный“, „къ молитвѣ благостной“, „звонъ смиряющій всѣмъ въ душу просится“, „окрестъ сзывающій“, „воздвигла Божій храмъ сума торговая“, „твердитъ глашеніе“). Слова и выраженія выясняются, главнымъ образомъ, въ томъ значеніи, которое они имѣютъ въ разбираемомъ стихотвореніи.

Вопросы, направленные къ выясненію содерянія. Когда раздается благовѣсть, зовущій мірянъ въ церковь? Кто же идетъ на этотъ звонъ? Что дѣлаетъ каждый изъ вошедшихъ въ храмъ? Какъ названо въ стихотвореніи село, въ которомъ происходит всенощная? Кто построилъ церковь? Богата ли была церковь? Что слышно было въ церкви? О чемъ гласилъ дьяконъ?—Пересказъ учениками стихотворенія своими словами. Могутъ быть предложены слѣдующіе общіе вопросы, служащіе планомъ или руководящимъ нитью для рассказа учениковъ: Про какое село говорится въ стихотвореніи и что было въ этомъ сельѣ? Гдѣ разносится звонъ и кого онъ сзываетъ? Что дѣлаетъ каждый вошедший въ храмъ? Что происходит въ церкви? (Эти вопросы могутъ быть написаны на доскѣ.)

18. „Гуси“. („Дѣтскій міръ“ ч. I).

Чтеніе.—О чемъ въ прочитанной статьѣ разговариваютъ отецъ съ сыномъ? По поводу чего Вася спросилъ: могутъ ли домашніе гуси такъ же летать, какъ дикие? (Онъ увидѣлъ летающихъ дикихъ гусей.) Какой былъ второй вопросъ Васи? (Кто кормить дикихъ гусей?) А кто кормить домашнихъ гусей? (Хозяева.) А у дикихъ гусей есть хозяева? Слѣдовательно, какъ соображалъ Вася, когда спрашивалъ: кто кормить дикихъ гусей? Что отвѣтилъ отецъ на вопросъ сына? Что же ёдятъ дикие гуси? (Траву.) А зимою трава есть? Слѣдовательно, что сообразилъ Вася, когда спросилъ: „А зимою“? (Что ёдятъ?) Что отвѣтилъ отецъ на вопросъ Васи: „Чѣмъ питаются зимой“?—Слѣдующій вопросъ Васи о чемъ былъ? Какъ объяснилъ отецъ, почему домашніе гуси не могутъ улетать на зиму въ теплые страны? Отчего же домашніе гуси потеряли отчасти свою прежнюю силу, ловкость и чувства? Какое заключеніе можно вывести изъ этой статьи?

Послѣ катехизаціи можно попробовать, чтобы ученики разсказали всю статью, сначала въ такомъ порядке, какъ въ книжѣ, а затѣмъ въ измѣненномъ порядке. Можно предложить хотя слѣдующій планъ для рассказа: 1) Отличіе домашнихъ гусей отъ дикихъ. 2) Какъ произошли домашніе гуси. 3) Заключеніе.

19. „Чудный домикъ“. („Дѣтскій міръ“ ч. I).

Чтеніе статьи.—О чемъ въ прочтеннй статьѣ говорится?—Ученики видимо неясно представляютъ себѣ прочитанное, но все-таки отвѣчаютъ, что здѣсь говорится о какомъ-то домикѣ. Что есть въ этомъ домикѣ? Еще что есть? Еще? (Можно заставлять учениковъ читать по фразѣ и давать отвѣты.) Послѣ перечисленія всего, учитель ставитъ вопросы: Кого мы называемъ экономомъ? Какимъ названъ экономъ въ домикѣ? Почему?—Потому что онъ никогда не прерываетъ своего дѣла, постоянно работаетъ.—Что сказано въ статьѣ про этого эконома?—Сказано, что онъ ни днемъ, ни ночью не засыпаетъ ни на минуту, все тукъ да тукъ...—Для кого же хлопочутъ экономъ и слуги?—Они хлопочутъ для хозяйки.—Прочтите заглавіе: какимъ здѣсь названъ домикъ, о которомъ мы читали?—Чудный. — Замѣните это слово другимъ. Что же, этотъ чудный домикъ такой же, какъ и остальные дома? Чѣмъ онъ похожъ на другие домики и чѣмъ отличается? Кто живеть въ чудномъ домикѣ?—Въ домикѣ живеть „невидимая хозяйка“.—Кто эта „невидимая хозяйка“? Постоянно ли живеть хозяйка въ этомъ домикѣ?—Нѣть, она только гости въ немъ.—А потому она куда уходитъ?—Она уходитъ на небо.—А раньше, чѣмъ она стала жить въ этомъ домикѣ, гдѣ она была? Какъ сказано въ статьѣ?—Она (душа) уходитъ туда, откуда пришла—на небо.—Что же подразумѣвается подъ чуднымъ домикомъ? Что нужно разумѣть подъ кухней, экономомъ, слугами, оконечками въ чудномъ домикѣ? Когда хозяйка уходитъ изъ

домика, что съ нимъ дѣлается? — Домикъ безъ хозяїки разсыпается. — Что это значить? — Это значитъ, что тѣло послѣ смерти превращается въ прахъ. — Разскажите всю статью съ объясненіемъ.

20. „Лисица и волкъ“ — Крылова.

Чтеніе басни. Пересказъ содержанія басни. Планъ басни и дѣленіе ея на части. Басня представляетъ четыре части: 1) Первую часть можно обозначить выражениемъ: *Сытая лиса*. 2) Вторую часть — *Голодный волкъ*. 3) Третью часть — *Угощенье лисой волка спицомъ*. 4) Четвертую часть — *Уходъ волка*.

Вторичный пересказъ басни по плану. *)

21. „Обезьяна“ — Крылова.

Чтеніе басни. Рассказъ. Выдѣленіе частей басни и планъ ея:

I. Говорится о трудахъ крестьянина: а) когда и гдѣ трудился; б) какъ исполнялъ свою работу; в) какъ относились прохожіе къ трудолюбивому крестьянину.

II. Говорится о трудахъ обезьяны: а) причина ея труда; б) надъ чѣмъ и какъ она трудилась; в) отношение проходящихъ къ ея труду.

III. Заключительные слова писателя: отчего обезьяна не заслуживаетъ похвалы.

Вопросы къ выясненію содержанія: Что говорится въ баснѣ про крестьянина? Какъ онъ исполнялъ свою работу? Изъ чего видно, что онъ усердно трудился? Какъ относились къ трудолюбивому крестьянину прохожіе? Что сказано въ баснѣ про обезьяну? Что побудило ее трудиться надъ чурбаномъ? Прилежно ли она трудилась? Была ли польза отъ труда крестьянина? а отъ труда обезьяны? Какой трудъ достоинъ похвалы? Заслуживаетъ ли похвалы такой трудъ, про который говорятъ: „переливаніе изъ пустого въ порожнее“?

Послѣ разъясненія басни „Обезьяна“, можно сравнить ее съ басней „Трудолюбивый медвѣдь“ (12), т.-е. показать, въ чёмъ онѣ сходны и въ чёмъ отличаются. (Сходство въ основной мысли: какъ медвѣдь, такъ и обезьяна трудились сильно, но только безъ пользы. Отличіе — въ занятіи выведенныхъ животныхъ и въ побужденіи къ труду.)

22. „Ласточки“. („Дѣтскій міръ“ ч. I).

Чтеніе стихотворенія. Дѣленіе на части: 1) изображеніе осени; 2) чувства, возбужденія осеню въ душѣ поэта; 3) воспоминаніе о ласточкахъ. Раздѣленіе главныхъ частей на второстепенные.

Какими чертами изображена осень? Выберите всѣ черты, относящіяся къ изображенію осени. Опишите садъ поэта въ его настоящемъ положеніи. Какое чувство возбуждаетъ въ душѣ поэта осень? Когда поэтъ видѣтъ предъ собою всѣ признаки осени, то какая пора времени ему припоминается? Какой предметъ особенно обратилъ вниманіе поэта? (Гнѣздо ласточекъ.) Въ какомъ состояніи находилось оно? Замѣченное поэтомъ пустое гнѣздо на какія воспоминанія наводитъ его? Что означаетъ слово „по привычкѣ“ во фразѣ: „Взгляну ль по привычкѣ подъ крышу — пустое гнѣздо подъ окномъ“? Какое чувство прежде

*) Можно получить, приблизительно, такой пересказъ:

Однажды лиса, наѣвшись досыта курятинки и припратавши довольно въ запасъ, улеглась вечеркомъ отдохнуть подъ стогъ сѣна. Вдругъ видѣть: къ ней въ гости идетъ голодный волкъ. Волкъ сѣтуетъ на свою бѣду: даже косточкой никогда не могъ поживиться, а голодъ такъ и мучить. Къ стадамъ попасть никакъ нельзя: ихъ караулятъ пастухи и злые собаки. Приходится такъ плохо — хоть удавись. Лисица на словахъ покалѣла бѣдняжку-куманьку и предложила ему пойти съ ней. А про курятинку, что припратала въ запасъ, — ви слова. Сѣно волку, конечно, не нужно было, и ушелъ онъ голодный домой.

(весною и лѣтомъ, когда были ласточки) возбуждало гнѣздо въ душѣ поэта и какое чувство оно возбуждаетъ теперь? Хотѣлъ ли поэтъ освободиться отъ той обстановки, которая наводитъ на него грусть? Изъ чего можно заключить, что поэтъ хотѣлъ бы освободиться отъ окружающей его обстановки?

Планъ стихотворенія. Рассказъ по плану.

23. „Крестьянская пирушка“ — Кольцова. („Дѣтск. міръ“ ч. I).

Чтеніе. Объясненіе, при катехизації, нѣкоторыхъ словъ (напр.: ворота *тесовы*, за *набраные* столы, медомъ *сыченымъ*, рѣчи *гуторятъ*, брага *хмельная*, гости *званые* и друг.).

Катехизація: Для чего растворились ворота? На чёмъ прѣѣхали гости? Гдѣ встрѣчали хозяева гостей и какъ ихъ привѣтствовали? Куда повели гостей? Вшелъ въ горенку, что гости сѣѣли? Что было приготовлено въ горенкѣ? Какъ хозяева угощали гостей? (Какъ угощали хозяинъ, хозяйка и ихъ дочь?) О чёмъ говорили гости во время пирушки? Отчего же больше всего говорили про хлѣба, про покосъ, про урожай? („У кого что болить, тотъ о томъ и говорить“.) Долго ли продолжалась пирушка? Въ какое время года была пирушка? Изъ чего видно, что пирушка была зимою? Въ какое время года удобнѣе крестьянамъ пировать? Почему?

Послѣ катехизаціи ученикъ разсказываетъ, а затѣмъ и письменно передаетъ содержаніе стихотворенія, или съ прибавленіемъ нѣкоторыхъ поясненій *), или въ сокращенномъ видѣ. **)

24. „Дѣдушка“ — Никитина.

Чтеніе. — Вопросы къ разъясненію содержанія: Опишите наружный видъ дѣдушки. Какова была жизнь старика и что онъ испыталъ? Какова настоящая жизнь старика? Какъ онъ относится къ ней? Въ чёмъ находить старикъ отраду? За что славить Бога? Какая мысль выражена въ стихотвореніи?

*) Ученикъ можетъ, напр., хотя такъ передать, съ поясненіями, содержаніе стихотворенія: Стихотвореніе «Крестьянская пирушка» начинается описаніемъ прїѣзда гостей. Они вѣхали во дворъ на коняхъ и на санихъ. Тамъ ихъ встрѣтили, низко кланяясь, хозяева. Со двора провели гостей въ свѣтлую горенку. Вшелъ въ нее, гости помолились передъ образомъ Св. Спаса и сѣли за набраные столы. На столахъ разставлены блюда, полныя пироговъ, ветчины, курь, гусей жареныхъ. Принаряженна бахромой и кисеей, молодая хозяйка стала обходить гостей съ подѣлками и разносить чашу горѣлого. Самъ хозяинъ угощалъ ихъ изъ выѣзныхъ ковшѣй брагой хмельною, а хозяйская дочь — медомъ сыченымъ.

Гости пьють, єдятъ, — разговариваютъ про хлѣба, про покосъ, про старинушку. Ширушка продолжалась отъ вечерней зари до полуночи. Пѣтухъ пропѣлъ — вѣстъ о наступлѣніи полуночи: призатихъ говоръ въ горенкѣ, огни погашены. Поворотъ отъ воротъ виденъ по снѣгу: гости разѣхались.

Пирушка, какъ видно, происходила зимой: гости вѣхали на санихъ, и съ отѣздомъ ихъ остался слѣдъ по снѣгу. Зимнее время — самое удобное для пирушекъ крестьянъ; въ это время они гораздо свободнѣе отъ работы, чѣмъ въ другое время; къ тому же къ зимѣ увеличивается ихъ достатокъ отъ продажи избытка хлѣба и есть чѣмъ повеселиться и принять гостей: припасено много птицы и скота.

Въ стихотвореніи представлена пирушка у зажиточнаго крестьянина: жена принаряжена въ бахрому, на столахъ явилось много сѣѣтного, напитковъ, хозяинъ потчуетъ изъ выѣзныхъ ковшѣй, что считается у крестьянъ роскошью...

**) Вотъ примѣръ краткой передачи ученикомъ того же стихотворенія:

Крестьянинъ устроилъ пирушку и пригласилъ гостей. Когда хозяева увидѣли, что гости подѣхали къ воротамъ, они вышли встрѣтить ихъ. Встрѣтивъ, повели въ горницу и усадили за столъ, гдѣ было поставлено много кушаний, и стали угощать ихъ. Гости єли и разговаривали о своемъ хозяйствѣ. Въ полночь пропѣлъ пѣтухъ и — гости разѣхались.

Изложите рассказъ въ слѣдующемъ порядке:

1. Основная мысль.
 2. Прошедшее старика.
 3. Настоящая жизнь его. *)
25. „Пѣснь о вѣщемъ Олегѣ“ — Пушкина.

Послѣ чтенія и рассказа стихотворенія, съ разъясненіемъ нѣкоторыхъ мѣстъ его, какъ напр.: Отчего Олегъ усмѣхнулся, когда кудесникъ предсказалъ ему, что онъ умретъ отъ того же коня, котораго такъ сильно расхвалилъ? Отчего Олегъ, отправляясь въ походъ, выспрашивалъ: скоро ль онъ умретъ? Какъ отнесся кудесникъ къ обѣщанію ему награды за вѣрное предсказаніе? и т. п.— могутъ быть предложены слѣдующіе общіе вопросы: Къ какому періоду русской исторіи относится то, о чёмъ разсказано въ стихотвореніи? Въ чёмъ состояла главная дѣятельность князей въ этотъ періодъ? На какіе древне-русскіе обычай указывается въ стихотвореніи „Пѣснь о вѣщемъ Олегѣ“? Какое понятіе можно составить по этому стихотворенію о жизни славянскихъ князей-завоевателей?— чѣмъ они занимались — къ чему главнымъ образомъ стремились? Какія вѣрованія были у славянъ? Какую роль играли кудесники? О какихъ древне-русскихъ обычаяхъ упоминается въ стихотвореніи?

26. „Пименъ“. (Отрывокъ изъ сцены „Келья въ Чудовомъ монастырѣ“, изъ драмы „Борисъ Годуновъ“ Пушкина).

Чтеніе отрывка. Вопросы къ выясненію содержанія: Кого изображаетъ Пушкинъ въ отрывкѣ? (Видно изъ первыхъ двухъ строкъ.) Что называется лѣтописью? (Учитель объясняетъ.) Какъ смотрѣть Пименъ на свой трудъ — лѣтописанія? (Какъ на завѣщанный отъ Бога.) Что даетъ основаніе Пимену думать, что писаніе лѣтописи — долгъ, завѣщанный ему отъ Бога? („Не даромъ Господь меня поставилъ свидѣтелемъ многихъ лѣть и книжному искусству вразумилъ“.) Съ какою цѣлью ведеть Пименъ свою лѣтопись? Объясните выраженіе: „И пыль вѣковъ отъ хартій отряхнувъ, правдивыя сказанья перепишетъ“. Что означаетъ выраженіе: „безыменный трудъ“? Объясните значеніе строфы: „На старости я сызнова живу“... и т. д.

Общія темы для отвѣтовъ: Званіе и возрастъ лѣтописца. Отличительныя черты характера лѣтописца. Взглядъ Пимена на лѣтопись. Цѣль лѣтописанія.

27. „Лѣсной царь“ — перев. Жуковскаго.

Чтеніе всего стихотворенія. Вопросы, направленные къ разъясненію стихотворенія: Какія лица выведены въ стихотвореніи? Читайте стихотвореніе и указывайте, гдѣ слова поэта, гдѣ слова ребенка, гдѣ — лѣсного царя и гдѣ слова отца? Какіе предметы и явленія ребенокъ принималъ за образъ лѣсного царя и за его дѣйствія? Какъ отецъ объяснялъ то, что ребенку представлялось въ видѣ лѣсного царя и его продѣлокъ? Что могло способствовать тому, что ребенокъ обыкновенные предметы и явленія принималъ за лѣсного царя и

*) Ученики излагаютъ разсказъ, по предложенному плану, приблизительно такъ:

Въ стихотвореніи выражена выносливость мужика и его покорность судьбѣ, въ какихъ бы обстоятельствахъ онъ ни былъ. Живая вѣра въ Бога поддерживаетъ его.

Старикъ прежде былъ семьянинъ, а следовательно, должно быть, и зажиточный, но и дѣтей, и внучатъ смерть въ могилу уложила. Вмѣстѣ съ дѣтьми стало уменьшаться и крестьянское богатство. Много претерпѣлъ дѣдушка кручину на вѣку своемъ. Теперь онъ одинъ остался съ старымъ котомъ. Живутъ они въ закопѣлой избушкѣ. Старикъ едетъ лапти, да продастъ—тѣмъ и живъ. Старикъ не много нужно: хлѣбъ съ водой—вотъ его пища. Отрада его—въ Божій храмъ ходить. Станетъ тамъ у стѣны, близъ порога, и славить Бога.

Онъ, полный вѣры въ Бога, не прочь въ могилу, радъ и жить, перенося безропотно всѣ скорби и невзгоды.

его продѣлки? (Насыпался фантастическихъ рассказовъ про лѣсного царя. Обстановка, благопріятствующая дѣятельности воображенія. Напуганное воображеніе ребенка, по пословицѣ: „у страха глаза велики“ — принимаетъ естественные предметы и явленія за образъ лѣсного царя и его дѣйствія.) Опишите образъ лѣсного царя, который представлялся ребенку! (Лѣсной царь — съ длинной сѣдой бородой, въ темной коронѣ, вида величественнаго; живеть онъ въ палацахъ, сдѣланныхъ изъ золота и драгоценностей; у него есть дочери...) Чѣмъ можно объяснить смерть ребенка?

Пересказъ содержанія стихотворенія, съ поясненіемъ обстоятельствъ, излагаемыхъ въ немъ.

Послѣ разъясненія стихотворенія „Лѣсной царь“ можетъ быть подобнымъ же образомъ разъяснено стихотвореніе Пушкина „Бѣсы“, при чемъ сначала могутъ быть выдѣлены черты бури, потомъ — показано, какъ одни и тѣ же явленія производятъ различная впечатлѣнія на суевѣрнаго ямщика и на барина (сѣдока); затѣмъ учитель въ отдѣльности можетъ обратить вниманіе учениковъ на то, какъ различныя естественные явленія представляются напуганному суевѣрному ямщику въ видѣ продѣлокъ бѣса: снѣгъ бѣть въ лицо, а онъ думаетъ, что это плевки бѣса; вѣтеръ гудить и завываетъ, а онъ думаетъ, что это поютъ бѣсы; снѣжинки вертятся въ воздухѣ, а онъ принимаетъ это за пляску бѣсовъ; снѣжинка блеснула, а ему думается, что это сверкнулъ глазами бѣсь; уставшая лошадь споткнулась или испугалась чего-нибудь, а онъ думаетъ, что это бѣсь ее толкнулъ. Напуганному и притомъ суевѣрному ямщику во всѣхъ естественныхъ явленіяхъ во время мятежи видятся продѣлки бѣса.

Послѣ разъясненія стихотвореній: „Лѣсной царь“ и „Бѣсы“ можетъ быть сдѣлано сравненіе ихъ, при чемъ можетъ быть обращено вниманіе учениковъ а) на обстановку дѣйствія въ томъ и другомъ стихотвореніи, б) на образы, созданные, подъ влияниемъ обстановки, напуганнымъ воображеніемъ ребенка и ямщика, в) на отношеніе къ этимъ образамъ барина и отца и т. д.

28. „Перчатка“ — Жуковскаго (перев. произв. Шиллера). Послѣ чтенія и объясненія стихотворенія, при чемъ было обращено вниманіе не только на содержаніе, но и на историческую сторону стихотворенія, выясняется планъ его. Планъ можетъ быть выработанъ такой:

- I. Открытие сцены (вступленіе).
- II. Дѣйствіе въ сферѣ звѣрей. Выступление животныхъ: 1) Льва, 2) Тигра,
- 3) Барсова.

III. Падение перчатки (переходъ).

IV. Дѣйствіе въ сферѣ людей: 1) Требованіе красавицы; 2) Исполненіе требованія Делоржемъ и впечатлѣніе его дѣла на а) зрителей, б) красавицу.

3) Расправа съ красавицей.

29. „Предисловіе къ Исторіи Государства Россійскаго“ — Карамзина.

Объясненіе содержанія статьи совмѣстно съ выработкой плана ся. Вотъ какой планъ можетъ быть выработанъ учениками, при помощи учителя:

A. Значеніе исторіи вообще.

- I. Польза:
 1. Для всѣхъ;
 2. Для нѣкоторыхъ а) для правителей и законодателей; б) для простыхъ

гражданъ: а') примиряетъ съ несовершенною дѣйствительностью; б') утѣшаетъ въ государственныхъ бѣдствіяхъ; в') питаетъ нравственное чувство.

II. Удовольствие:

- 1) Для сердца (любопытство);
- 2) Для разума.

B. Значеніе исторіи отечественной.

I. Для Русскихъ:

- 1) Польза;

- 2) Удовольствие $\left\{ \begin{array}{l} a) \text{ говорить о соотечественникахъ;} \\ b) \text{ украшать отчество.} \end{array} \right.$

II. Для всѣхъ вообще:

- 1) Польза $\left\{ \begin{array}{l} a) \text{ по обширности государства;} \\ b) \text{ по разнообразію народонаселенія.} \end{array} \right.$

- 2) Удовольствие $\left\{ \begin{array}{l} a) \text{ занимательность событий;} \\ b) \text{ занимательность характеровъ.} \end{array} \right.$

- 3) Заключеніе.
-

Выразительность чтенія.

1. Выразительное чтеніе.—2. Значеніе выразительного чтенія и необходимость пріучать учениковъ къ такому чтенію.—3. Степени выразительности чтенія.—4. Условія выразительности чтенія, которымъ могутъ удовлетворять ученики школы.—5. Средства къ пріученію учениковъ читать выразительно.

1. Пріучая учениковъ въ бѣглости, вѣрности и сознательности чтенія, не слѣдуетъ изъ виду и *выразительность* чтенія.

Выразительнымъ называется такое чтеніе, которое вполнѣ ясно, отчетливо передаетъ не только мысли, но и чувства, выраженные въ читаемомъ. Оживляя, раскрывая и дѣлая нагляднымъ то, что выражено въ произведеніи иногда намекомъ, оно нерѣдко дѣлаетъ ненужнымъ объясненіе произведенія.

До какой степени способъ чтенія вліяетъ на пониманіе читаемаго слушающими, видно, напр., изъ того, что если читаетъ хороший чтецъ, то слушающіе выносятъ послѣднія полныя, опредѣленныя мысли и чувства; читаемое они воспринимаютъ не только въ общихъ чертахъ, но и во всѣхъ подробностяхъ. Если же это самое читаетъ плохой чтецъ, то слушающіе не выносятъ и половины того, что выносятъ отъ хорошаго чтенія. Въ устахъ хорошаго чтеца самое содержаніе читаемаго принимаетъ особенную занимательность, прелесть, способную оживить всякаго. Читаетъ одинъ—скуча; другой—всѣ оживаются, несмотря на то, что и первый и второй читаютъ одно и то же.

2. Пріученіе учениковъ къ выразительному чтенію имѣть очень важное значеніе и составляетъ одну изъ задачъ школы. Каждый въ своей жизни бываетъ поставленъ въ необходимость читать другимъ вслухъ. Насколько умѣніе выразительно читать оказывается въ этихъ случаяхъ услугу, настолько же неумѣніе выразительно читать ставить чтеца въ затруднительное и даже непріятное положеніе. Кроме того, пріученіе къ выразительному чтенію способствуетъ изощренству слуха и развитію эстетического чувства учениковъ. Прислушиваясь

къ различнымъ измѣненіямъ голоса, вызываемымъ содержаніемъ читаемаго, ученики тѣмъ самыи изощряютъ въ себѣ чувство слуха. Испытывая удовольствіе отъ выразительного чтенія и упражняясь сами въ такомъ чтеніи, они развиваются въ себѣ эстетическое чувство. Далѣе, выразительное чтеніе способствуетъ развитію голосового органа учениковъ и вообще улучшаетъ ихъ говоръ, дѣлая его болѣе благозвучнымъ, гибкимъ и выразительнымъ. Кто совершенствуется въ умѣнии выразительно передавать чужія мысли, тотъ неминуемо совершенствуетъ и собственный говоръ. Наконецъ, пріученіе къ выразительному чтенію способствуетъ болѣе глубокому пониманію читаемыхъ произведеній. Кто выразительно читаетъ вслухъ, тотъ самъ, вслушиваясь въ читаемое, основательнѣе уразумѣваетъ его.

3. Выразительность чтенія имѣть свои ступени. Отъ обыкновенного яснаго, отчетливаго и правильнаго чтенія до высоко-художественнаго чтенія чтецовъ-артистовъ, съ неподражаемымъ искусствомъ передающихъ голосомъ всѣ едва уловимые переливы чувства и оттенки мысли и живописующихъ самыи произношеніемъ предметъ читаемаго произведенія, — много ступеней. Школа, конечно, не можетъ задаваться цѣлью доводить своихъ учениковъ до самой высшей степени выразительности чтенія. Вырабатывать чтецовъ-артистовъ — не ея дѣло; но она обязана научить ихъ хоть въ такой мѣрѣ выразительному чтенію, чтобы они въ состояніи были прочитать внятно, ясно и вразумительно доступное имъ произведеніе.

4. Вотъ нѣсколько общихъ условий выразительности чтенія, которымъ могутъ удовлетворять ученики школы: а) Чтеніе должно быть ясно, отчетливо, такъ чтобы слушающіе могли воспринять каждое слово читаемаго. Слѣдовательно, чтеніе слишкомъ скорое, такъ что слушающіе не могутъ слѣдить за читаемымъ, а равно проглатываніе или скрадываніе словъ, слововъ или звуковъ (напр., окончаній), такъ что слушающіе не могутъ воспринять надлежащимъ образомъ каждое слово читаемаго, — дѣлаетъ чтеніе невыразительнымъ. б) Чтеніе должно быть настолько громко, чтобы всѣ могли слышать читаемое. Если слушающихъ нѣсколько и они размѣщены въ различныхъ разстояніяхъ, то читающій долженъ читать такъ, чтобы и самые отдаленные могли свободно слышать (читай для дальнихъ, то и ближніе услышать, а не наоборотъ). Но это не показываетъ, что чтеніе должно быть крикливымъ. Нерѣдко крикливое чтеніе бываетъ менѣе ясно, менѣе отчетливо, чѣмъ чтеніе умѣреннымъ голосомъ, но удовлетворяющее требованію ясности, раздѣльности. в) При чтеніи необходимо дѣлать надлежащія остановки (паузы), обусловливаемыя знаками препинанія и смысломъ читаемаго. Остановки, не обусловливаемыя логическими требованіями, напр., значительныя остановки въ стихахъ на концѣ каждой строки, хотя бы тамъ и не было никакого знака, — не должны быть допускаемы. *) Продолжительность паузы должна зависѣть отъ знака. Вообще должно читать такъ, чтобы „самыи чтеніемъ обозначать знаки препинанія“. г) Чтеніе выразительно, если читающій, руководясь эстетическими требованиями, читаетъ такъ, какъ будто читаемое составляеть его собственные мысли и чувства. Подобно тому, какъ при разговорѣ или при разскажѣ о предметѣ, возбудившемъ наши чувства, мы дѣлаемъ самыя разнообразныя измѣненія и въ тонѣ голоса, и въ силѣ ударенія надъ словами и предложеніями, такъ

*) Остановки при концѣ каждого стиха (строчки) должны быть почти незамѣтны, если тамъ нѣтъ знака препинанія.

точно поступаетъ хорошій чтецъ, передавая мысли и чувства читаемаго. д) Интонація чтенія должна совершенно сообразоваться съ характеромъ читаемаго. Инымъ тономъ читается повѣствовательный отрывокъ, а инымъ — глубокія лирическія мѣста; веселое стихотвореніе произносится иначе, чѣмъ элегія, торжественный гимнъ — иначе, чѣмъ юмористическое стихотвореніе. Измѣненіе чувства и мысли въ одномъ и томъ же стихотвореніи должно обозначаться измѣненіемъ голоса. Инымъ тономъ читается мѣсто, где выражена боязнь, а инымъ — мѣсто, выражающее надежду. е) Постредствомъ чтенія можно придать читаемому такой или иной оттенокъ, такой или иной смыслъ. Читающій, конечно, предварительно долженъ самъ разумѣть надлежащимъ образомъ произведеніе, долженъ проникнуться истиннымъ его смысломъ и потомъ выразить этотъ смыслъ посредствомъ чтенія. ж) При чтеніи необходимо соблюдать ударенія не только грамматической (надъ слогомъ въ словѣ), но и логической, т.-е. выдѣлять силою произношенія какъ слова въ предложеніяхъ, такъ и предложенія, имѣющія болѣе важное значеніе въ ряду другихъ предложеній. з) При выразительномъ чтеніи необходимо сообразоваться съ законами благозвучія. Чтеніе должно производить приятное впечатлѣніе не только возбужденіемъ въ сознаніи слушающихъ мыслей и чувствъ, но и гармоніей звуковъ. Слѣдовательно, гнусавость (произношеніе въ носъ), шепелявость (произношеніе *и* какъ *с*, *ч* какъ *и* и т. п.), карташность (произношеніе *р* гортанью) и заиканье — такие недостатки, которые препятствуютъ выразительности чтенія. и) Высокопарность, искусственная аффектація или театральность не должны быть допускаемы при чтеніи учениковъ.

5. Выразительность чтенія, какъ и всякое искусство, не дается сразу. Учитель, мало-по-малу, послѣдовательно, пріучаетъ учениковъ къ выразительному чтенію. Пріученіе къ правильности, бѣглости и сознательности чтенія составляеть уже ступень къ выразительности. Кто не пріобрѣлъ навыка къ правильному и бѣглому чтенію, тому трудно совладать съ требованіями относительно выразительного чтенія. Точно также, кто не понимаетъ читаемаго или смутно его понимаетъ, тому трудно прочитать выразительно. Только тотъ, кто на вопросъ: „понимаешь ли, что читаешь?“ — можетъ отвѣтить „да“, — въ состояніи прочитать выразительно, хотя, конечно, не всегда можетъ объяснить, почему читаетъ такъ, а не иначе.

Говоря въ частности о пріученіи учениковъ къ выразительному чтенію, нужно сказать, что такое чтеніе, какъ и всякое искусство, дается путемъ *подражанія и упражненія*.

Для подражанія ученики должны иметь образецъ, т.-е. должны слышать хорошее, выразительное чтеніе. Ближайшимъ образцомъ, примѣромъ для учениковъ служить выразительное чтеніе учителя. И необходимо, чтобы учитель читалъ безукоризненно.*). Чтеніе учителя показываетъ ученикамъ, что можно переливами,

*.) Что касается до средствъ, ведущихъ къ усовершенствованію чтенія самого учителя, то они, собственно, такія же, какъ и для усовершенствованія чтенія учениковъ. Вотъ нѣкоторыя изъ нихъ:

1) Усовершенствованіе въ умственномъ отношеніи вообще и въ пониманіи законовъ отечественного языка въ особенности. Нужно обладать большою силою развитія, чтобы быть въ состояніи понимать глубинуѣкоторыхъ поэтическихъ отрывковъ, — нужно обладать развитой духовной восприимчивостью и глубоко понимать самые неуловимые изгибы языка, чтобы понять видненія чувствъ, одушевлявшихъ писателя и выраженныхъ имъ не столько самыми словами, сколько тонкими, искусными способомъ ихъ соединенія различными фигулярными прѣамами. Глубокое пониманіе мыслей и чувствъ поэта, облекшихся въ словесную форму, отразится и на чтеніи.

измѣненіемъ голоса выражать всѣ оттѣнки мысли и чувства, а это въ состояніи возбуждать дѣятельность учениковъ, направленную къ такому чтенію. Кто испыталь на себѣ чарующее вліяніе выразительного чтенія, у того не можетъ не возбудиться желанія и самому, посредствомъ чтенія, производить на другихъ такое же вліяніе.

Помимо чтенія учителя, очень полезно предоставлять ученикамъ возможность слушать хорошихъ чтецовъ.

Упражненіе учениковъ въ выразительномъ чтеніи состоить въ томъ, что учитель привлекаетъ ихъ читать подбираемыя произведенія въ такой мѣрѣ выразительности, въ какой они могутъ. Учитель руководить ихъ чтеніемъ, указывая, что хорошо прочитано и что прочитано неудачно, при чемъ показываетъ, какъ слѣдуетъ читать неудачно прочитанное.

Для упражненія учениковъ въ выразительномъ чтеніи учитель, конечно, подбираетъ такія произведенія, содержаніе которыхъ доступно имъ; такъ какъ только то можно прочитать болѣе или менѣе выразительно, что понятно. Было бы ошибкой со стороны учителя, если бъ онъ для выразительного чтенія мало-развитыхъ учениковъ сталъ подбирать статьи и стихотворенія, заключающія въ себѣ мысли и чувства, превышающія пониманіе ихъ.

Полезно для упражненія учениковъ въ выразительномъ чтеніи заставлять ихъ читать басни и вообще такія произведенія, въ которыхъ выведено нѣсколько разговаривающихъ лицъ, распредѣливъ между ними роли; напр., въ баснѣ „Волкъ и Котъ“ — одинъ ученикъ читаетъ слова кота, другой — слова волка; въ баснѣ „Демьянова уха“ — одинъ читаетъ слова Демьяна, а другой — Фоки. Такое чтеніе, кромѣ выработки въ ученикахъ выразительности чтенія, способствуетъ уразумѣнію ими басни или разговора.

Для усовершенствованія учениковъ въ выразительномъ чтеніи полезно устраивать для нихъ такъ называемыя „чтения“. Ученикъ читаетъ. Остальные, прислушиваясь къ чтенію товарища, подмѣчаютъ, чему слѣдуетъ при чтеніи подражать и чего слѣдуетъ избѣгать, — что производить хорошее впечатлѣніе и что — дурное. Такимъ образомъ, мало-по-малу всѣ ученики совершенствуются въ чтеніи.

Упражненія учениковъ въ чтеніи и показывая имъ, какъ нужно прочитать то или другое мѣсто читаемаго произведенія, учитель не долженъ упускать изъ виду объясненіе имъ, въ доступной для нихъ формѣ, почему нужно читать такъ или иначе.

Р а з с к а зъ.

1. Значеніе разсказа. — 2. Участіе всѣхъ учениковъ въ разсказѣ. — 3. Разсказъ по частямъ. — 4. Требованіе отъ разсказа. — 5. Разсказъ съ измѣненіемъ или безъ измѣненія плана. — 6. Разсказъ съ измѣненіемъ формы. — 7. Разсказъ дома прочитаннаго. Пересказъ видѣннаго.

1. Пересказъ учениками прочитанныхъ статей и стихотвореній составляетъ одно изъ существенныхъ занятій по отечественному языку. Привлекая учениковъ къ пересказу, учитель способствуетъ обогащенію ихъ рѣчи словами и выраженіями, заимствованными изъ прочитаннаго, и пріучаетъ ихъ къ толковому изло-

2) Внимательное слушаніе хорошихъ чтецовъ-декламаторовъ и усвоеніе приемовъ, отъ которыхъ зависѣтъ хорошее чтеніе.

3) Изученіе законовъ выразительного чтенія (декламаціи).

4) Возможно частое упражненіе въ выразительномъ чтеніи.

женію мыслей. Кроме того, при пересказѣ учениками прочитанного проявляется дѣятельность ихъ силъ—памяти, воображенія, логического мышленія, что ведетъ къ развитію этихъ силъ. Наконецъ, пересказъ прочитанного, служа признакомъ усвоенія его, содѣйствуетъ вмѣстѣ съ тѣмъ болѣе глубокому и болѣе основательному его уразумѣнію. Кто пересказываетъ прочитанное, тотъ тѣмъ самыемъ даетъ себѣ отчетъ въ немъ и глубже разумѣваетъ его.

2. При разсказѣ учитель привлекаетъ къ работе всѣхъ учениковъ класса. Одинъ ученикъ разсказываетъ, а другіе слушаютъ и, при надобности, по указанію учителя, поправляютъ или дополняютъ изложеніе товарища. Учитель заставляетъ разсказывать не только того ученика, который читалъ, но и другихъ учениковъ. Если послѣднихъ не привлекать къ разсказу прочитанного, они не станутъ и слѣдить за читаемымъ.

3. Такъ какъ ученики обыкновенно не въ состояніи бываютъ сразу пересказывать объемистыя и трудныя по содержанію статьи, а потому учитель разбиваетъ такія статьи на части и привлекаетъ учениковъ сначала пересказывать по частямъ, а затѣмъ, послѣ пересказа всѣхъ частей, заставляетъ разсказать и всю статью.

4. Имѣя въ виду обогащеніе рѣчи учениковъ словами и выраженіями и пріученіе ихъ къ толковому разсказу, учитель требуетъ, чтобы ученики разсказывали ясно, правильно и послѣдовательно. Мало-по-малу учитель подводить ихъ къ такому разсказу.

Само собою разумѣется, что ученики тогда только въ состояніи дать хороший разсказъ статьи, когда они основательно усвоили содержаніе ея и составили себѣ порядокъ или планъ, по которому имъ слѣдуетъ разсказывать.

Нѣкоторые учителя требуютъ, чтобы ученики пересказывали содержаніе прочитанной статьи *только* своими словами, не употребляя тѣхъ выражений, который находятся въ статьѣ. Такое требование, какъ крайность, нельзя назвать цѣлесообразнымъ. Ученики изъ читаемой статьи обогащаются словами и выраженіями, и, конечно, неосновательно запрещать имъ употреблять ихъ въ своемъ разсказѣ. Но это не значитъ, что слѣдуетъ требовать отъ учениковъ *буквальнай* передачи содержанія статьи. Напротивъ, слѣдуетъ предоставить имъ извѣстную свободу въ замѣнѣ словъ и оборотовъ разсказываемой статьи, въ сокращеніи или пополненіи частей ея, въ измѣненіи плана и т. п.

5. Ученики могутъ передавать мысли прочитанной или прослушанной статьи или въ томъ порядкѣ, въ какомъ онѣ идутъ въ статьѣ, или же въ измѣненномъ порядке. Первый способъ легче, но второй, требуя больше самостоятельности отъ учениковъ, производительнѣе для умственнаго ихъ развитія. Привести въ новый порядокъ материалъ, воспринятый путемъ чтенія, сгруппировать его сообразно требованію нового плана и затѣмъ уже связно изложить — полезная для душевнаго развитія дѣятельность.

Для измѣненія учениками порядка или плана изложенія служитъ предложеніе имъ одного или нѣсколькихъ вопросовъ, вызывающихъ ихъ къ измѣненію плана изложенія, или предложеніе имъ для разсказа нового плана. Иногда учитель вмѣстѣ съ учениками вырабатываетъ планъ, по которому послѣднимъ надлежитъ разсказывать.

Вообще полезно пріучать учениковъ, прежде чѣмъ разсказывать, умственно

составлять планъ разсказа, къ чему и ведеть предварительная выработка плана, а затѣмъ уже изложеніе по выработанному плану.

6. Можно заставлять учениковъ передавать прочитанное то кратко, сжато, т.-е. только существенное, то подробно, т.-е. главная и второстепенные мысли статьи и тѣ поясненія, которые были дѣлаемы при чтеніи ея. Точно также можно заставлять учениковъ передавать въ монологической формѣ статью, изложенную въ діалогической формѣ, — можно заставлять передавать въ третьемъ лицѣ разсказъ, изложенный въ первомъ лицѣ, или разсказать, изложенный въ третьемъ лицѣ, передавать въ первомъ лицѣ. Подобная передача можетъ считаться особенно благотворной для умственного развитія и для развитія рѣчи учениковъ.

7. Кромѣ пересказа прочитанного въ классѣ съ учителемъ, ученики рассказываютъ статьи, прочитанныя ими дома. Учитель подбираетъ посильную ученикамъ статью и предлагаетъ подготовиться дома къ разсказу ея. Во время урока учитель выслушиваетъ разсказъ учениковъ.

Ученики могутъ упражняться въ устномъ изложеніи своихъ мыслей — не только пересказывая прочитанное, но также излагая устно видѣнное (изложеніе о какомъ-нибудь событии, описание какой-нибудь мѣстности и т. п.) или услышанное отъ учителя, или отъ другихъ лицъ.

Заучиваніе наизусть.

1. Значеніе заучиванія наизусть.—2. Подборъ произведеній для заучиванія наизусть.—3. Объясненіе и выразительное чтеніе предназначенаго къ заучиванію наизусть.—4. Отношеніе учениковъ къ заучиванію.—5. Заучиваніе произведеній дома и въ классѣ во время урока. Заучиваніе стихотвореній дѣтьми, не умѣющими еще читать. Произношеніе заученного.

1. Для болѣе сильнаго вліянія словесныхъ произведеній на душевное образованіе и на развитіе и обогащеніе языка учениковъ полезно заставлять ихъ заучивать наизусть произведенія. Память учащихся своевременно слѣдуетъ обогатить лучшими словесными образцами. Заученное наизусть дольше остается душевною собственностью учениковъ и сильнѣе вліяеть на развитіе и обогащеніе ихъ рѣчи, чѣмъ только прочитанное и пересказанное своими словами. Идея изученного произведенія глубже залегаетъ въ душѣ учениковъ, и художественные образы его, выраженные мѣткими словами и выраженіями, дольше сохраняются въ памяти ихъ. Кромѣ сказанного, заучиваніе словесныхъ произведеній способствуетъ развитію въ ученикахъ вкуса или, такъ называемаго, поэтическаго чутья и укрѣпляетъ ихъ память.

2. Само собою разумѣется, что для заучиванія учениками наизусть должны быть подбираемы произведенія, достойныя, какъ по формѣ, такъ и по содержанію, такого заучиванія.

„Для заучиванія наизусть слѣдуетъ подбирать такія произведенія, которыя, оставаясь въ памяти учениковъ надолго, нерѣдко на всю жизнь, не оскорбляли бы эстетического чувства ихъ пустотою содержанія или совершенствомъ формы, но которыя, напротивъ, образовали бы въ нихъ вкусъ, т.-е. чуткость къ чистотѣ русской рѣчи, къ ея благозвучію, къ мѣткому выраженію правдивой мысли и къ изящному выраженню добра го чувства“.

Кромъ того, подбираемыя для заучиванія произведенія должны быть посильны ученикамъ. Для заучиванія учениками, такимъ образомъ, могутъ служить стихотворенія, содержащія въ себѣ поэтическое изображеніе природы, явленій ея и животныхъ, доступное изображеніе жизни и занятій людей, напр., описание занятій крестьянъ и т. под. произведенія.

3. Заучиванію наизусть должно, конечно, предшествовать объясненіе произведенія, такъ чтобы ученикамъ совершенно ясны были и мысли его, и значеніе образныхъ его выраженій, и порядокъ или планъ мыслей и т. п. Уразумѣвъ содержаніе произведенія и планъ его, ученики безъ затрудненія заучатъ форму его, такъ какъ форма тѣсно связана съ содержаніемъ.

Кромъ объясненія, заучиванію наизусть должно предшествовать также выразительное чтеніе произведенія, такъ чтобы ученики знали, какъ слѣдуетъ произносить его.

4. Все прекрасное, будучи понято человѣкомъ, нравится ему. Въ силу этого можно сказать, что заучивание произведеній должно доставлять ученикамъ удовольствіе. Въ дѣйствительности оно такъ и бываетъ тогда, когда учитель толково ведетъ дѣло заучиванія учениками наизусть произведеній, т.-е. если онъ, прежде чѣмъ заставить ихъ заучивать произведеніе, выяснить его содержаніе и раскроеть предъ ними красоту его. Нерѣдко случается, что ученики сами, безъ предложения учителя, заучиваютъ тѣ стихотворенія, которыхъ имъ понравились.

5. Заучиваніе учениками произведеній можетъ совершаться какъ дома, во время подготовленія къ урокамъ, такъ и въ классѣ, во время урока.

Для заучиванія во время урока могутъ быть подбираемы только небольшія произведенія. Имѣя въ виду во время урока разучить съ учениками произведеніе, учитель объясняетъ его, показываетъ порядокъ его мыслей и заставляетъ ихъ нѣсколько разъ прочитать его — сначала поодиночкѣ, а потомъ хоромъ. Послѣ повторительнаго чтенія ученики обыкновенно заучиваютъ стихотвореніе.

Еще до того времени, когда дѣти научатся читать, учитель можетъ разучить съ ними нѣсколько небольшихъ стихотвореній или пѣсенокъ. Процессъ обученія неграмотныхъ еще дѣтей стихотвореніямъ или пѣсенкамъ совершается обыкновенно такъ: подбравъ подходящее стихотвореніе, учитель произноситъ его вполнѣ, выразительно и разъясняетъ его содержаніе; послѣ чего снова произноситъ его выразительно и приглашаетъ дѣтей нѣсколько разъ повторить за нимъ хоромъ. Послѣ произнесенія дѣтьми хоромъ учитель спрашивается: кто заучилъ стишокъ наизусть? — Выслушивая ученика, заявившаго, что заучилъ стихотвореніе, учитель, при надобности, помогаетъ ему отвѣтить. Для закрѣпленія въ памяти, ученики повторяютъ еще нѣсколько разъ заучиваемое стихотвореніе, поодиночкѣ и хоромъ. Произношеніе хоромъ заучиваемаго стихотворенія должно удовлетворять тѣмъ же требованіямъ, какимъ должно удовлетворять и чтеніе хоромъ.

Если стихотвореніе такого объема, что дѣти не могутъ заучить его сразу все, то учитель разбиваетъ его на части и разучиваетъ его съ ними по частямъ: послѣ изученія дѣтьми первой части учитель объясняетъ и разучиваетъ съ ними вторую часть и присоединяетъ ее къ первой части и т. д.

Заучиваніе наизусть стихотворной рѣчи несравненно легче для дѣтей, чѣмъ заучиваніе рѣчи немѣрной. И размѣръ, и риѳма первыхъ произведеній облегчаютъ заучиваніе.

Отвѣчая заученное произведеніе, ученики должны произносить его по возможности выразительно. Неуклонно требуя отъ учениковъ выразительного произношенія и показывая имъ, какъ слѣдуетъ произносить, учитель добивается, что они произносятъ выразительно.

Выученные учениками стихотворенія полезно по временамъ повторять дома или въ классѣ. Укрѣпясь черезъ повтореніе въ памяти учениковъ, произведенія сдѣлаются ихъ полнымъ достояніемъ. Они (произведенія), равно какъ и отдѣльные выраженія изъ нихъ, будутъ припоминаться при возбужденіи въ ученикахъ того чувства или образа, какое выражено въ произведеніи. Кромѣ того, самое повтореніе есть, само по себѣ, уже очень важное условіе для окончательного уразумѣнія и усвоенія произведенія.

Принимая во вниманіе всѣ роды занятій, связанные съ обученіемъ чтенію (пріученіе къ бѣглости, вѣрности, сознательности и выразительности чтенія, пріученіе къ разсказу прочитанного и заучиваніе произведеній наизусть), а равно и цѣли, преслѣдуемыя ими, можно сказать, что обученіе чтенію очень серьезное занятіе, требующее напряженной душевной дѣятельности какъ учителя, такъ и учениковъ.

Было бы ошибочно смотрѣть на уроки, назначенные для обученія чтенію, какъ на отдыхъ для учениковъ и учителя. Напротивъ, эти уроки требуютъ отъ нихъ такого же сосредоточенія вниманія, такого же труда, какъ и уроки, назначенные для другого рода учебныхъ занятій.

Точно также было бы великой ошибкой думать, что обучать чтенію можетъ всякий, умѣющій читать, — что для обученія чтенію не нужно никакой подготовки. Напротивъ, для успѣшного веденія обученія чтенію необходима со стороны учителя подготовка — знаніе методики обученія чтенію. „Обученіе чтенію есть своего рода *наука*, которою учитель непремѣнно долженъ овладѣть, если не желаетъ быть поденщикомъ“.

Сочиненія, въ которыхъ можно найти указанія относительно веденія обучения чтенію:

1. Водовозова — «Книга для учителей», заключающая объясненіе статей и стихотвореній, находящихъ въ «Книгѣ для первоначальн. чтенія въ народныхъ школахъ».—2. Тихомирова — «Опыт плава конспекта элементарныхъ знаній по родному языку».—3. Зимницкаго — «Условія и приемы объясняльного чтенія».—4. Бунакова — «Родной языкъ» и «Школьное дѣло».—5. Водовозова — «Предметы школьного обученія».—6. Семенова — «Опыт дидактическаго руководства».—7. Соловьевы — «Методика объясняльного чтенія».—8. Васистова — «Замѣтки о практическомъ преподаваніи русск. яз.».—9. Іонова — «Методика объясняльного чтенія».—10. Тарасова — «Метод. об. р. яз.».—11. Катехизаторъ къ «Родн. Сл.», — «Р. н. уч.».—Виноградова — Руководство къ преподаванію по «Родному чтенію». Годъ 1-й и 2.—Романченко — Конспектъ занятій по «Родн. Слову».—Зелинского — Примѣрные уроки по объясняльному чтенію.—В. Острогорского — Выразительное чтеніе.—Коровякова — Выразительное чтеніе.—Бродовскаго — Искусство выразительного чтенія.—Легуве — «Чтеніе, какъ искусство».—12. Въ книгахъ для чтенія: Полевого («Учебн. Хр. ч. 1), Николаевка («Пособ. для практ. зан. при перв. изуч. Русск. яз.»), Корфа («Нашъ другъ»), Стоюнина («Хрест. для младш. кл.»), Поливацова («Хрест. для мл. и ср. кл.») и друг. — приложены, въ вопросахъ, разборы статей и стихотворений; къ вѣкоторымъ изъ этихъ книгъ приложены и общія указанія относительно веденія объясняльного чтенія.—13. Кромѣ того, въ вѣкоторыхъ сочиненіяхъ по Педагогикѣ (напр. «Метод. первонач. обученія» Дигтеса) можно найти статьи по обученію чтенію.—14. Въ педагогическихъ журналахъ («Педагогический Сборникъ», «Семья и Школа», «Львовское Образованіе», «Учителъ», «Народная Школа») можно найти какъ разборъ образцовъ, такъ и руководящія статьи по обученію чтенію.

IV.

ПИСЬМЕННЫЯ УПРАЖНЕНИЯ.

Цѣли и значение письменныхъ упражненій.

Письменные упражнения, имѣя своею прямую цѣлью: *a)* научить учениковъ писать орографически-правильно и *b)* пріучить ихъ излагать свои мысли свободно, связно, послѣдовательно, языкомъ точнымъ и понятнымъ, служить вмѣстѣ съ тѣмъ однимъ изъ лучшихъ средствъ къ развитию духовныхъ силъ учениковъ. Цѣлесообразно веденные письменные работы упражняютъ, а слѣдовательно и развиваются всѣ силы духа. Онѣ пріучають учениковъ къ умственной самодѣятельности, къ внутренней переработкѣ усвоенного материала, къ внимательной опѣнкѣ этого материала, пріучають къ послѣдовательности, логичности въ мышленіи, къ соцердоточенности на предметѣ мышленія; кроме того, онѣ пріучають управлять своими мыслями, подавляя одни представленія и понятія и выдвигая другія. Наконецъ, онѣ ведутъ къ обогащенію языка учениковъ и къ выясненію, закрѣпленію и расширению ихъ знаній.

Изъ всего сказанного видно, какое важное значеніе имѣютъ письменные работы въ дѣлѣ образования и развитія учениковъ. Изъ такого значенія ихъ естественно слѣдуетъ, что онѣ должны быть ведены не только при обученіи отечественному языку, но также при обученіи другимъ учебнымъ предметамъ. Каждый учебный предметъ (Географія, Исторія, Естествознаніе, Ариѳметика и др.) представляется извѣстное содержаніе, умственно перерабатывая и письменно излагаю которое, ученики глубже усваиваютъ его и вмѣстѣ съ тѣмъ совершенствуются въ своемъ душевномъ развитіи.

При письменныхъ работахъ по всѣмъ учебнымъ предметамъ слѣдуетъ обращать вниманіе не только на вѣрность содержанія, но также и на правильность и логичность изложенія. Обученіе всѣмъ учебнымъ предметамъ имѣть цѣлью, кроме обогащенія знаніями, развитіе душевныхъ силъ учениковъ. А умѣніе правильно и логично излагать свои мысли составляетъ одинъ изъ признаковъ душевного развитія.

Здѣсь излагается о письменныхъ упражненіяхъ только по отечественному языку.

Общія дидактическія положенія относительно письменныхъ работъ.

1. ПОСИЛЬНОСТЬ ПИСЬМЕННЫХЪ РАБОТЪ И СООТВѢТСТВІЕ ИХЪ КОЛИЧЕСТВУ ЗНАНІЙ УЧЕНИКОВЪ.—2. ПОСЛѢДОВАТЕЛЬНОСТЬ ПО ТРУДНОСТИ РАБОТЪ.—3. ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЯ, НАПРАВЛЕННАЯ КЪ ОБЛЕГЧЕНИЮ УЧЕНИКАМЪ ИСПОЛНЕНІЯ РАБОТЫ.—4. ПРЕДВАРИТЕЛЬНАЯ БЕСѢДА УЧИТЕЛЯ СЪ УЧЕНИКАМИ, НАПРАВЛЕННАЯ КЪ ОБЛЕГЧЕНИЮ ИМЪ ИСПОЛНЕНІЯ ПИСЬМЕННОЙ РАБОТЫ.—5. СВЯЗЬ ПИСЬМЕННЫХЪ СЪ УСТНЫМИ УПРАЖНЕНІЯМИ.—6. ВЛАІЯНІЕ ИЗУЧАЕМЫХЪ СЛОВЕСНЫХЪ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА ПИСЬМЕННУЮ РѢЧЬ УЧЕНИКОВЪ.—7. ЯСНОСТЬ И ТОЧНОСТЬ ПОСТАНОВКИ ТЕМЫ.—8. ТЕМА НЕ ДОЛЖНА ТРЕБОВАТЬ ОТЪ УЧЕНИКА ИЗЛОЖЕНИЯ ТАКИХЪ ОБСТОЯТЕЛЬСТВЪ, РАСКРЫТИЕ КОТОРЫХЪ ДЛЯ НЕГО НЕ МОЖЕТЪ БЫТЬ ЖЕЛАТЕЛЬНЫМЪ.—9. ПРОИЗВОДИТЕЛЬНОСТЬ И ИНТЕРЕСНОСТЬ ПИСЬМЕННОЙ РАБОТЫ.—10. АККУРАТНОСТЬ И ЧИСТОТА ПИСЬМЕННОЙ РАБОТЫ СЪ ВАЙШНЯЙ СТОРОНЫ.

Слѣдующія дидактическія требованія необходимо имѣть въ виду при веденіи письменныхъ работъ учениковъ:

1. Письменные работы должны быть *посильны* для учениковъ, т.-е. должны соответствовать степени ихъ умственного развитія и выработанному ими навыку

письменно излагать свои мысли. Поэтому, прежде чѣмъ предложить ту или другую письменную задачу, учитель всякой разъ долженъ сообразить, въ состояніи ли ученики выполнить ее. Если предложится ученикамъ письменная работа, для исполненія которой требуется большее умственное развитіе и большій навыкъ письменно излагать мысли, чѣмъ тотъ, какимъ обладаютъ ученики, то, несмотря на вполнѣшнее желаніе ихъ исполнить работу, она останется неисполненной или окажется написанной очень неудовлетворительно. Съ другой стороны, письменная работа, слишкомъ легкая для учениковъ, не вызоветъ въ нихъ надлежащаго умственного напряженія, важного для развитія умственныхъ силъ, а на-противъ, можетъ вызвать даже легкое отношеніе къ дѣлу, что, конечно, нежелательно.

Кромѣ соотвѣтствія общему умственному развитію и навыку писать, письменные работы, предлагаемыя ученикамъ, должны соотвѣтствовать и количеству свѣдѣній, знаній, которымъ они обладаютъ. Если для письменныхъ работъ учениковъ будутъ предлагаться такія темы, для исполненія которыхъ у нихъ нѣть материала, то, не говоря уже о томъ, что такія письменные работы будутъ неудовлетворительны, исполненіе ихъ еще пріучить учениковъ писать о томъ, чего они не знаютъ, т.-е. пріучить злоупотреблять словомъ.

2. Такъ какъ развитіе душевныхъ силъ учениковъ и обогащеніе ихъ знаніями идетъ послѣдовательно, то поэтому и письменные работы, для соотвѣтствія ихъ послѣдовательнымъ ступенямъ развитія и образованія учениковъ, должны ити послѣдовательно. Сначала учитель предлагаетъ ученикамъ самая простая и самая легкія письменные задачи и—послѣдовательно переходить къ болѣе сложнымъ и труднымъ задачамъ.

3. Удовлетворяя требованію *посильности* и *послѣдовательности*, учитель на первыхъ порахъ не только предлагаетъ болѣе легкія по существу письменные задачи, но и облегчаетъ трудъ ихъ своею помощью. Помощь эта въ первое время сильнѣе; онъ не только знакомитъ ихъ съ содержаніемъ, которое должно войти въ письменную работу, но и показываетъ *форму* или *планъ*, по которому оно можетъ быть изложено. Постепенно помощь его ослабляется, такъ что въ концѣ онъ предлагаетъ ученикамъ только тему, а они уже сами должны подобрать подходящее содержаніе и изложить его въ соотвѣтствующей формѣ.

Смотря по тому, съ какой стороны является помощь учителя, письменные работы раздѣляются на четыре категории: а) Такія, для которыхъ учитель предлагаетъ и содержаніе, и форму. Напр., прочитанный учителемъ коротенький рассказъ или анекдотъ ученики излагаютъ или въ томъ порядкѣ, какъ въ книгѣ, или въ порядкѣ, указанномъ учителемъ. б) Такія, для которыхъ учитель предлагаетъ только содержаніе, а ученики должны изложить его въ подобранной ими самими формѣ. Такъ, напр., содержаніе классной бесѣды о предметѣ ученики излагаютъ въ монологической формѣ. Или: признаки предмета, воспринятые путемъ непосредственного ознакомленія съ нимъ, ученики излагаютъ въ такой или иной, самими придуманной, формѣ. в) Такія, для которыхъ учитель указываетъ форму или образецъ, а по данной формѣ или по данному образцу ученики излагаютъ новое (свое) содержаніе. Читается, напр., описание какого-нибудь животнаго, хотя бы собаки, показывается расположение частей этого описанія и предлагается ученикамъ въ такомъ же порядкѣ сдѣлать описание другого животнаго,

напр., кошки, коня. Или: предлагается описание зимы или какого-нибудь здания, указывается расположение чертъ этого описанія и — по указанному образцу ученики составляютъ описание лѣта или другого зданія. 2) Такія, для которыхъ учитель предлагаетъ только тему, а ученики должны сами, для исполненія предложенной работы, какъ подобрать подходящій материалъ, такъ и изложить его въ такой или другой формѣ. Такъ, напр., дается для сочиненія пословица, изреченіе поэта и т. п. тема, а ученики должны сами разработать данную тему по собственному плану.

4. Изъ сказанного видно, что исполненію мало-развитыми учениками письменной работы должна предшествовать бесѣда учителя съ ними, направленная къ вразумленію ихъ, какъ слѣдуетъ исполнять работу. Такая бесѣда, подводя учениковъ къ исполненію предложенной имъ письменной работы, дѣлаетъ ее для нихъ посильной. Руководясь наставленіями учителя, ученики при исполненіи предложенной имъ работы не испытываютъ того мученія, которое могутъ испытывать безъ помощи учителя. Помощь и руководство учителя (указаніе материала, составленіе плана, указаніе образца) является такимъ условиемъ, при которомъ умственная дѣятельность учениковъ наиболѣшимъ образомъ можетъ проявиться. Нужна помощь слабому человѣку или безсильному ребенку, и эту помощь ему оказываются, пока онъ не укрѣпится; такъ точно нужна помощь неокрѣвшему умственно ученику, и такую помощь слѣдуетъ ему оказывать, пока онъ не укрѣпится. По мѣрѣ укрѣпленія его ослабляется и оказываемая ему помощь. Укрѣпится онъ достаточно и — помощь для него окажется лишней.

Неосновательно было бы думать, что помощь, оказываемая учителемъ ученику, стѣсняетъ его самодѣятельность. Не для стѣсненія является помощь учителя, а напротивъ, для возбужденія, поддержанія и направленія умственной дѣятельности ученика.

5. Письменныя упражненія учениковъ полезно ставить въ связь съ устными ихъ упражненіями. Развитіе устной рѣчи благопріятно вліяетъ на развитіе письменной. Прежде чѣмъ ученикъ приступить къ исполненію предложенной ему письменной работы, полезно заставлять его рассказывать то, что онъ будетъ писать. Это пріучить его, прежде чѣмъ писать, умственно обозрѣвать содержаніе того, что должно войти въ составъ письменной работы.

Полезно также пріучать учениковъ, прежде чѣмъ писать, умственно составлять планъ, по которому слѣдуетъ исполнять работу. Къ такому пріученію, кроме устной передачи того, что войдетъ въ письменную работу, ведеть еще предварительное составленіе учениками плановъ и устное изложеніе ихъ.

6. Связывая письменныя работы съ чтеніемъ и разучиваніемъ словесныхъ произведеній, слѣдуетъ вести дѣло такъ, чтобы эти произведенія оказывали вліяніе на улучшеніе письменныхъ работъ учениковъ. Ученики могутъ подражать логическому развитію мыслей, особенностямъ описанія или изображенія предмета въ читаемыхъ произведеніяхъ. Могутъ также пользоваться для своихъ письменныхъ работъ образными выраженіями образца, употребляя ихъ умѣстно и сознательно.

Первоначальныя упражненія во всякомъ искусствѣ обыкновенно начинаются съ подражаній образцамъ, и только постепенно отъ подражаній учащіеся переходятъ къ самостоятельности. Такъ должно итти и въ дѣлѣ развитія искусства письменно излагать свои мысли.

7. Тему или вопросъ для письменной работы слѣдуетъ предлагать такъ опредѣленно, чтобы у ученика не встрѣчалось никакихъ недоразумѣній относительно того, что требуется отъ предложенной ему письменной работы. Неясность, неопредѣленность, общность вопроса или темы влечетъ за собою обыкновенно неудовлетворительность письменной работы. Для большей ясности, опредѣленности, ставить иногда тему такъ, чтобы она обозначала и сторону предмета, на которую слѣдуетъ обратить вниманіе при исполненіи письменной работы. Такъ какъ конкретныя темы болѣе опредѣленны, чѣмъ общія, то поэтому первыя должны быть предпочитаемы послѣднимъ. Такъ, лучше предложить, напр., такія темы: „Опишите *наше* училище (домъ)“, „опишите бурю, бывшую такого-то числа“, чѣмъ вообще: „опишите домъ“, „опишите бурю“.

8. Темы, требующія отъ ученика изложенія такихъ обстоятельствъ, разсказывать о которыхъ не можетъ быть желательнымъ для него по естественному чувству стыдѣнія или стыда, не должны быть предлагаемы. Такъ, напр., неудобно было бы предложить для письменной работы такую тему: „изложить *собственныя* чувства и мысли передъ исповѣдью“, или „описать свою домашнюю обстановку“.

9. Слѣдуетъ предпочитать такія письменныя задачи, которыя возбуждали бы, по возможности, равномѣрно всѣ силы духа и, вмѣстѣ съ тѣмъ, интересовали бы учениковъ. Если ученики съ охотой, съ интересомъ исполняютъ письменныя работы, то такія работы приносятъ наибольшую пользу для ихъ душевнаго развитія и для усовершенствованія ихъ письменной рѣчи. Письменныя работы въ такомъ случаѣ могутъ интересовать учениковъ, когда онѣ посильны и когда исполненіе ихъ представляеть содержательную душевную дѣятельность.

10. Каждая письменная работа должна быть исполнена учениками отчетливо, аккуратно, не только съ внутренней, но и съ вѣнѣшней стороны, т.-е. переписана четко въ чистой и сплошной тетради; одно упражненіе должно быть отдѣлено отъ другого и должно имѣть соотвѣтствующее заглавіе или нумеръ.

Порядочное, опрятное держаніе (веденіе) ученикомъ своихъ учебныхъ принадлежностей, въ томъ числѣ и тетрадей, имѣть большое воспитательное значеніе: оно содѣйствуетъ выработкѣ навыка къ порядочности. Небрежность не должна быть допускаема въ школѣ вообще, а въ письменныхъ работахъ въ особенности. Какъ отразится на характерѣ ученика, если онъ безъ стыда станетъ подходить къ учителю съ тетрадью — явнымъ доказательствомъ своего поверхностнаго отношенія къ работѣ? Лучше сдѣлать немного, но хорошо. Требованіе аккуратности, чистоты съ вѣнѣшней стороны важно еще и въ томъ отношеніи, что внимательное исполненіе работы предостерегаетъ ученика отъ тѣхъ ошибокъ, которыя могли бытъ сдѣланы при поспѣшномъ исполненіи ея.

Дѣленіе письменныхъ упражненій.

1. Дѣленіе письменныхъ упражненій по преобладающей цѣли. — 2. Преслѣдованіе каждымъ родомъ письменныхъ упражненій не только своей прямой цѣли, но и другихъ цѣлей. — 3. Пребладаніе того или другого рода письменныхъ упражненій, въ зависимости отъ подготовки учениковъ.

1. Письменные упражненія по цѣли, преслѣдуемой ими, могутъ быть раздѣлены на слѣдующіе роды:

I. Ореографіческія письменныя упражненія, направленныя преимущественно къ выработкѣ въ ученикахъ умѣнья писать ореографически-правильно.

II. Грамматическая письменная упражненія, способствующія основательному усвоенію учениками грамматическихъ свѣдѣній; одни изъ этихъ упражненій подготавливаютъ учениковъ къ изученію грамматики, другія сопровождаются изученіемъ ея.

III. Стилистическая письменная упражненія, направленные, главнымъ образомъ, къ выработкѣ въ ученикахъ умѣнья логично, свободно, точнымъ и правильнымъ языкомъ излагать свои мысли.

2. Преслѣдованіе тѣмъ или другимъ родомъ письменныхъ упражненій своей прямой цѣли не исключаетъ преслѣдованія этимъ же родомъ упражненій и другихъ цѣлей. Такъ, напр., преслѣдованіе стилистическими письменными упражненіями стилистическихъ цѣлей (логичности, точности и правильности изложения) не исключаетъ преслѣдованія ими же ореографическихъ цѣлей. При грамматическихъ письменныхъ упражненіяхъ могутъ преслѣдоваться, кроме грамматическихъ, еще и ореографическая и стилистическая цѣли и т. д. При каждой письменной работе по русскому языку преслѣдуются одновременно все цѣли письменныхъ работъ, хотя, конечно, не въ одинаковой мѣрѣ.

Отсюда видно, что приведенное дѣленіе письменныхъ упражненій не имѣетъ особенного практическаго значенія; но оно представляетъ удобства для разсмотрѣнія письменныхъ упражненій при начальномъ обученіи отечественному языку.

3. Такъ какъ прежде всего необходимо научить учениковъ ореографически-правильно писать, то поэтому письменная упражненія, преслѣдующія ореографическую цѣль, на первыхъ порахъ имѣютъ преобладающее значение. Но совмѣстно съ ними слѣдуетъ вести, въ возможной мѣрѣ, и письменные работы, направленные къ достижению другихъ цѣлей. По мѣрѣ того, какъ ученики научаются писать ореографически-правильно, стилистическая и грамматическая письменная упражненія получаютъ все большее и большее примѣненіе.

I. Ореографіческія письменныя упражненія.

1. Цѣль ореографическихъ письменныхъ упражненій. — 2. Значеніе навыка въ правописаніи. Предупрежденіе выработки навыка къ неправильному письму. — 3. Навыкъ слуха, глаза и руки къ правильному письму. — 4. Необходимость помощи грамматики. — 5. Перечень ореографическихъ письменныхъ упражненій.

1. Прямая цѣль ореографическихъ письменныхъ работъ — научить учениковъ писать ореографически-правильно.

2. Умѣнье писать правильно обусловливается, главнымъ образомъ, *навыкомъ* къ правильному письму. Знаніе грамматическихъ правилъ правописанія безъ навыка писать правильно не избавитъ отъ ошибокъ: ошибки будутъ попадаться. Трудно въ одно и то же время слѣдить при письмѣ за ходомъ своихъ мыслей и справляться съ грамматическими правилами относительно правописанія такихъ или иныхъ словъ. При письмѣ мы обыкновенно слѣдимъ только за ходомъ своихъ мыслей и по навыку уже пишемъ слова и предложения, выражаящія нашу мысль. Если мы привыкли къ правильному письму, то и пишемъ правильно; если же не выработали въ себѣ такой привычки, то и пишемъ безграмотно.

Отсюда видно, что при обучении учеников правописанию необходимо вырабатывать въ нихъ навыкъ къ правильному письму.

Подобно тому, какъ можно привыкнуть къ письму правильному, такъ точно можно привыкнуть къ письму неграмотному. Неправильное письмо влечетъ за собою выработку навыка писать безграмотно. Отвыкнуть отъ такого письма и привыкнуть къ письму правильному, конечно, нелегко. Отсюда видно, что, вырабатывая въ ученикахъ навыкъ къ орографически-правильному письму, учитель вмѣстѣ съ тѣмъ всѣми мѣрами долженъ стараться предупреждать выработку въ нихъ привычки писать неправильно. Онъ долженъ руководствоваться слѣдующей истиной: *несравненно цѣлесообразнѣе и производительнѣе предупреждать ошибки, чѣмъ допускать и потомъ исправлять и искоренять ихъ.*

3. При выработкѣ навыка къ правописанію нужно дѣйствовать на слухъ, глазъ и руку, т.-е. нужно а) упражнять въ правильномъ различеніи звуковъ въ словахъ (посредствомъ звуковой диктовки и разложенія словъ), чѣмъ можно избѣгнуть ошибокъ въ тѣхъ случаяхъ, въ которыхъ правописаніе словъ совпадаетъ съ ихъ произношеніемъ; б) запечатлѣвать въ памяти глаза (при внимательномъ чтеніи правильного текста) правописаніе словъ, произношеніе которыхъ отличается отъ буквеннаго ихъ изображенія; в) упражнять руку въ правильномъ письмѣ (посредствомъ постояннаго правильного письма).

4. Но одного механическаго навыка недостаточно для правописанія. Навыкъ долженъ быть освоенъ знаніемъ грамматическихъ правилъ. Безъ знанія грамматики навыкъ ненадеженъ. Къ тому же безъ помощи грамматики пришлось бы затрачивать очень много времени и труда для приобрѣтенія навыка къ правописанію, и трудъ этотъ былъ бы, по большей части, механическій.

5. Письменныя упражненія, направленныя преимущественно къ выработкѣ въ ученикахъ навыка писать орографически-правильно, слѣдующія: а) диктовка, б) списываніе и в) писаніе наизусть выученного.

а) Диктовка.

1. Значеніе диктовки.—2. Звуковая диктовка.—3. Связь диктовки съ усвоеніемъ учениками орографическихъ правилъ.—4. Соответствіе диктовки количеству орографическихъ знаній учениковъ.—5. Необходимость придерживаться систематически составленнаго руководства для диктовки.—6. Диктовка прочитаннаго учениками отрывка.—7. Веденіе диктовки.—8. Отличие предупредительной отъ привѣрочной диктовки.

1. Веденіе диктовки способствуетъ, съ одной стороны, выработкѣ въ ученикахъ навыка писать орографически-правильно, а съ другой—закрѣпленію и обращенію въ соответствіенный навыкъ сообщенныхъ имъ орографическихъ правилъ.

2. Когда ученики ознакомились со всѣми звуками и буквами, и даже еще при ознакомленіи съ ними, учитель дѣлаетъ такъ называемую *звуковую диктовку*. Онъ выразительно диктуетъ отдѣльные слова или коротенькия предложения, при чѣмъ, для предупрежденія ошибки, разлагаетъ съ учениками на звуки и буквы каждое диктуемое слово или, по крайней мѣрѣ, тѣ слова, правописаніе которыхъ можетъ ихъ затруднить. По мѣрѣ того, какъ ученики пріучаются при письмѣ руководствоваться звуковымъ составомъ словъ и не дѣлать ошибокъ при изображеніи слышимыхъ въ словахъ звуковъ, учитель все менше и менше останавливается на разложеніи словъ на звуки и наконецъ переходитъ къ диктовкѣ безъ

разложењія ихъ на звуки. Но и въ этомъ послѣднемъ случаѣ онъ говоритьъ ученикамъ, какую букву нужно написать въ диктуемомъ словѣ, если изъ произношения не видно правописанія ея (ѣ или е, и или і, е или я и друг.). Такимъ образомъ залагается въ ученикахъ основание къ выработкѣ навыка къ правописанію не только въ тѣхъ случаяхъ, когда приходится руководствоваться лишь слышимыми въ словѣ звуками, но также и въ тѣхъ случаяхъ, когда слышимый звукъ не указывается, какую букву слѣдуетъ писать.

3. Раньше уже сказано было, что для правописанія недостаточно одного навыка: необходимо еще усвоеніе орографическихъ правилъ. При сообщеніи ученикамъ этихъ правилъ диктовка примѣняется къ сообщеннымъ правиламъ, служа къ закрѣпленію ихъ и къ выработкѣ соответственныхъ навыковъ. Сообщилъ учитель ученикамъ то или другое орографическое правило и — сейчасъ же дѣлаетъ диктовку, направленную къ закрѣпленію навыка и къ выработкѣ нужнаго навыка.

4. Такъ какъ орографическія правила сообщаются ученикамъ не сразу всѣ, а мало-по-малу, послѣдовательно, то поэтому и матеріаль для диктовки слѣдуетъ подбирать по возможности послѣдовательно, т.-е. такъ, чтобы въ каждой диктовкѣ встрѣчались только тѣ орографическія правила, которыя уже сообщены ученикамъ. Въ тѣхъ случаяхъ, когда приходится диктовать ученикамъ слова, правописаніе которыхъ имъ еще неизвѣстно, учитель прямо сообщаетъ, какъ слѣдуетъ ихъ писать. Не нужно забывать, что главное условіе успѣшности обученія правописанію — предупрежденіе при письмѣ ошибокъ.

Кромѣ соотвѣтствія количеству орографическихъ знаній учениковъ, матеріаль, подбираемый для диктовки, долженъ быть по возможности содержателенъ и понятенъ для учениковъ. Фразы, не имѣющія смысла, или превышающія пониманіе учениковъ — не слѣдуетъ диктовать.

5. Такъ какъ самому учителю трудно всякий разъ подбирать подходящій матеріаль для диктовки, то ему слѣдуетъ придерживаться систематически составленной книги для диктовки. Можно придерживаться хоть „Азбуки правописанія“ Тихомирова, или „Книги для систематического диктанта“ Шузыковича, или книги Семенова „Начальная систематическая упражненія въ списываніи и диктанть“, или же книги Смирновскаго „Курсъ систематического диктанта“ и др.

6. Иногда учитель предлагаетъ ученикамъ просмотрѣть къ уроку правописаніе указанного отрывка, т.-е. замѣтить, какъ пишутся тѣ слова, въ которыхъ они могутъ, безъ предварительного просмотра, сдѣлать ошибку. Просматривая правописаніе отрывка, ученики подводятъ тѣ или другія слова подъ известныя имъ правила правописанія или, если имъ еще неизвѣстны соотвѣтствующія правила, — просто запоминаютъ правописаніе словъ. На урокѣ учитель диктуетъ просмотрѣнныій учениками отрывокъ.

7. Диктовка вообще ведется такъ: сначала учитель прочитываетъ ученикамъ взятый для диктанта отрывокъ или взятые для него фразы, останавливаясь, если нужно, на правописаніи нѣкоторыхъ словъ и выраженій, и затѣмъ уже диктуетъ, но не по отдѣльнымъ словамъ, а по цѣлымъ предложеніямъ, такъ чтобы ученики, руководясь смысломъ диктуемаго и пониманіемъ отношений словъ между собою, могли избѣгнуть ошибокъ въ окончаніяхъ словъ и въ знакахъ препинанія. Диктуя, онъ читаетъ предложеніе раздѣльно, достаточно громко, такъ чтобы ученики могли, понявъ, запомнить его. Съ цѣлью дать ученикамъ большую возмож-

ность понять и запомнить диктуемое предложение, учитель заставляет иногда одного изъ учениковъ повторить его. Выслушавъ предложение, ученики пишутъ. Учитель можетъ повторить еще разъ продиктованное предложение, и тѣмъ напомнить его ученикамъ. Скорость диктованія соразмѣряется съ навыкомъ учениковъ писать. На первыхъ порахъ учитель диктуетъ медленно, и притомъ подбираетъ для диктовки нераспространенный или очень мало распространенный предложения. Затѣмъ, по мѣрѣ выработки въ ученикахъ навыка къ письму, и диктовку учитель ведетъ скорѣе, и предложения для нея подбираетъ болѣе распространенные. Слѣдуетъ предупреждать выработку въ ученикахъ привычки повторять въ голосъ каждое написанное слово, съ цѣлью побудить учителя подсказать слѣдующее слово. Лучше, если ученики, забывши въ продиктованномъ слово, будутъ поднимать руку, заявляя тѣмъ о своемъ желаніи спросить учителя.

Веденіе диктанта чередуется бесѣдой о соответствующихъ орѳографическихъ правилахъ.

По окончаніи диктовки ученики прочитываютъ написанное, послѣ чего идетъ исправленіе продиктованного. (Объ исправленіи письменныхъ работъ — ниже).

Вести диктовку очень долго, въ продолженіе, напр., всего урока, — не слѣдуетъ. Это утомляетъ учениковъ и отнимаетъ у нихъ надлежащее вниманіе къ дѣлу, вслѣдствіе чего и самая диктовка теряетъ свое значеніе. Гораздо полезнѣе почаще дѣлать диктовку, даже каждый урокъ, если другія занятія по русскому языку это позволяютъ.

8. Нужно отличать такъ называемую *предупредительную* диктовку отъ *пропорочной*. При веденіи первой учитель имѣеть цѣлью пріучать учениковъ, путемъ упражненія въ правильномъ письмѣ, къ правописанію; при веденіи же второй онъ имѣеть цѣлью проверить, насколько ученики подвинулись въ правописаніи и насколько твердо усвоили сообщенные имъ орѳографическія правила. Первая производится возможно чаще и сопровождается указаніями учителя, направленными къ предупрежденію ошибокъ; вторая же дѣлается по окончаніи известнаго учебнаго семестра или послѣ ознакомленія учениковъ съ известнымъ отдѣломъ орѳографіи и не сопровождается указаніями учителя относительно правописанія тѣхъ или другихъ словъ.

б) Списываніе.

1. Значеніе списыванія. Требованія отъ списыванія. — 2. Средства, при которыхъ списываніе теряетъ чисто механический характеръ. — 3. Обясненіе учителя, какъ исполнять работу.

1. Списываніе указанныхъ учителемъ отрывковъ или цѣльныхъ статей и стихотвореній служитъ также однимъ изъ средствъ къ выработкѣ навыка къ правописанію. Предлагаемое для списыванія должно быть, конечно, предварительно прочитано съ учениками и разъяснено имъ такъ, чтобы они понимали, что списываютъ.

Чтобы списываніе способствовало выработкѣ навыка къ правописанію, необходимо, чтобы ученики списывали не по отдѣльнымъ буквамъ, а по цѣльнымъ словамъ или реченіямъ, т.-е. чтобы не переводили букву за буквой съ книги въ тетрадь, а напротивъ, прочитывая по книгѣ цѣльные слова или реченія, писали ихъ въ тетради.

2. Механическое списываніе, не возбуждая умственной деятельности уче-

никовъ, не можетъ благотворно вліять на развитіе душевныхъ силъ ихъ, а потому списываніе слѣдуетъ обставлять такимъ образомъ, чтобы оно не было чисто механическимъ, пассивнымъ трудомъ, но, напротивъ, чтобы оно возбуждало хоть въ нѣкоторой степени ихъ умственную дѣятельность. Съ этою цѣлью учитель можетъ:

а) Заставлять учениковъ переписывать отрывки, подчеркивая при письмѣ слова съ тою буквою, правописаніе которой затрудняетъ ихъ. Напр., переписать стихотвореніе „Изба“ и подчеркнуть слова съ буквою *и*. Списать статью „Грифельная доска“ и подчеркнуть слова, въ которыхъ находится *и* въ срединѣ. б) Можетъ заставить выписать изъ указанной статьи только такія слова, въ которыхъ встрѣчается буква, въ правописаніи которой ученики чаще всего ошибаются. Такъ, напр., изъ указанныхъ примѣровъ выписать слова съ буквою *и* въ срединѣ. Переписать изъ указанныхъ предложеній слова съ буквою *и* или *и* въ срединѣ. Выписать слова съ буквою, которая произносится какъ *a*. в) Можетъ заставить учениковъ выдѣлить изъ статьи и переписать только известную часть, или известныя выраженія. Такъ, напр., изъ стихотворенія „Поле и школа“ („Родн. Сл.“) ученики переписываютъ только то, что говорится про дѣтей, оставляя непереписаннымъ то, что говорится про поле. Изъ стихотворенія „Зима“ ученики списываютъ только то, что говорится про кибитку, ямщика, лошадку и т. д. Въ басняхъ или разговорахъ ученики списываютъ только слова одного какого-нибудь лица или животнаго. Такъ, напр., изъ басни „Чижъ и Голубъ“ выписываютъ только слова голубя. Изъ басни „Пѣтухъ и жемчужное зерно“ выписываютъ слова пѣтуха и т. п. г) Можетъ заставить учениковъ изъ ряда словъ, относящихся къ различнымъ родамъ или разрядамъ, выписать слова только одного рода. Напр., изъ группы словъ: пшеница, малина, полынь, бруслица, свекла, лопата, ячмень, бобъ, горохъ, земляника, журавль, просо, смородина, овесъ, овсянка („Родн. Сл.“) выписать сначала только названія хлѣбныхъ растеній, а затѣмъ—названія ягодъ. Въ книгѣ напечатаны слова, означающія игрушки, рядомъ съ словами, означающими учебныя вещи,—и ученики должны списать только слова, означающія или игрушки, или учебныя вещи. Изъ группы словъ: времена года, мѣсяцы, дни, недѣли,—ученики выписываютъ только названія мѣсяцевъ и т. д.—Само собою разумѣется, что этого рода работа можетъ быть предложена лишь послѣ того, какъ ученики ознакомились уже съ распределеніемъ предметовъ по родамъ. д) Учителъ можетъ заставить писать неоконченныя фразы, при чемъ ученики сами оканчиваютъ ихъ. Въ книгѣ (или на доскѣ—учителемъ) написано: Волоса растутъ на... Ученики, переписавъ это, сами доканчиваютъ: „головѣ“. Рыба живетъ въ... (дописываютъ: „водѣ“). Звѣри живутъ... Ласточки прилетаютъ (когда?)... и улетаютъ (когда?)... Переходить въ бродъ... (дописываютъ: „мелкую“) рѣку. Рѣка волнуется отъ... (дописываютъ: „вѣтра“). Изъ бревенъ строятъ... (какіе?) дома, а изъ кирпича... дома. Мѣломъ пишутъ на... (какой?) доскѣ, а грифелемъ на... доскѣ. — Январь—зимній мѣсяцъ, а май...—Мята трава, а трава... (дописываютъ: „растеніе“). — Песокъ сыплють, а воду... Сѣно косятъ, а волоса...—Птица летаетъ, а рыба...—Понедѣльникъ первый день недѣли, а среда...—Днемъ свѣтло отъ..., а ночью...—Колесо часть экипажа, а ступица... (дописываютъ: „часть колеса“). Плечо часть руки, а рука...—Крестьянинъ пошелъ въ лѣсъ съ топоромъ, чтобы... (дописываютъ).—И желѣзо, и золото... (дописываютъ: „металлы“).—Вставайте рано, лицо..., волосы..., Богу..., уроки..., въ школу... е) Можетъ заставить списать

примѣры въ повѣствовательной формѣ, передѣлавъ ихъ въ вопросительную форму прибавлениемъ вопросительной частицы „*ли*“ . Напр., подружился медвѣдь съ мужикомъ (подружился ли медвѣдь съ мужикомъ?). Мальчикъ рисовалъ (рисовалъ ли мальчикъ?). Дверь скрипить (скрипить ли дверь?). Можетъ также заставить, обратно, вопросительную форму данныхъ примѣровъ передѣлать въ повѣствовательную. Напр.: Разозлилась ли старуха на дѣда? (Старуха разозлилась на дѣда). Приплыла ли рыбка къ старику? (Рыбка приплыла къ старику). Не ягоды ли клюква и малина? (Клюква и малина — ягоды). Учитель можетъ заставить учениковъ списать примѣры въ утвердительной формѣ, передѣлавъ ихъ въ отрицательную прибавлениемъ частицы „*не*“ . Напр.: Флагъ поднять, ярмарка открыта, площадь народомъ покрыта. (Флагъ не поднять, ярмарка не открыта...). Скворцы прилетѣли, наступила весна. (Скворцы не прилетѣли, весна еще не наступила). Обратно: отрицательную форму ученики передѣлываютъ въ положительную. Напр.: Ледъ не прошелъ: нельзя перѣѣхать на ту сторону рѣки. (Ледъ прошелъ: можно перѣѣхать на ту сторону рѣки). ж) Переписать предложенные примѣры, сочетавъ ихъ указанными союзами; напр., союзомъ *а*. Рыбы дышать не легкими; онѣ дышать жабрами. (Рыбы дышать не легкими, а жабрами). Лѣтомъ тепло; зимою холодно. (Лѣтомъ тепло, а зимою холодно). — Союзомъ *и*. Роза красива; она имѣть пріятный запахъ. (Роза красива и имѣть пріятный запахъ). — Союзомъ *но*. Тюльпанъ красивъ; онъ безъ запаха. (Тюльпанъ красивъ, но безъ запаха). Слонъ большое животное; онъ быть мало. (Слонъ большое животное, но быть мало). з) При прохожденіи грамматики списываніе можетъ быть связываемо съ такими или иными грамматическими задачами. Такъ, напр., учитель можетъ предложить ученикамъ — или раздѣлить, переписавъ отрывокъ, слова на слоги и подчеркнуть гласные буквы, или поставить ударенія надъ словами, или подчеркнуть слова, относящіяся къ тому или другому разряду словъ. Можетъ заставить въ переписанномъ отрывкѣ подчеркнуть слова, правописаніе которыхъ подчиняется тому или другому усвоенному ореографическому правилу. Онъ можетъ заставить выписать изъ статьи только слова, подходящія къ тому или другому ореографическому правилу, къ тому или иному разряду словъ или къ той или другой принадлежности ихъ. Такъ, напр., онъ можетъ заставить изъ данной статьи выписать мѣстоименія, оканчивающіяся въ родительномъ падежѣ на *ого*; можетъ заставить выписать сначала слова, означающія предметы, потомъ слова, означающія качества, и затѣмъ слова, означающія дѣйствія предметовъ. Можетъ также заставить выписать сначала слова, означающія предметы одушевленные, и затѣмъ слова, означающія предметы неодушевленные; сначала имена предметовъ мужескаго рода, а потомъ имена предметовъ женскаго рода. Можетъ заставить выписать глаголы, поставленные или въ настоящемъ, или въ прошедшемъ, или въ будущемъ времени. Можетъ также заставить списать указанную статью, замѣнивъ въ ней времена глаголовъ: вместо настоящаго, напр., поставить прошедшее время, или обратно. Можетъ заставить замѣнить при списываніи число или лицо глаголовъ. Можетъ заставить замѣнить родъ рассказчика: вместо мужчины разсказываетъ женщина и т. п.

Вообще представляется много средствъ, при которыхъ учитель можетъ пользоваться списываніемъ, съ цѣлью выработки въ ученикахъ навыка къ правописанію, не дѣляя этой работы чисто механической, а, напротивъ, придавая ей характеръ сознательной умственной дѣятельности.

3. Предлагая ученикамъ при списываніи исполнить ту или другую изъ означенныхъ выше работы, учитель, конечно, разъясняетъ имъ, какъ слѣдуетъ исполнить ее.

в) Писаніе наизусть изученныхъ произведеній.

Писаніе наизусть заученаго. Значеніе этого упражненія.

Полезнымъ средствомъ къ пріученію учениковъ къ правописанію служить также писаніе ими наизусть выученныхъ стихотвореній, басенъ и вообще какихъ-нибудь произведеній или отрывковъ.

Зная, что учитель предложитъ наизусть писать выученное произведеніе и выразить неудовольствіе за всякую сдѣланную ошибку, ученики, заучивая, всматриваются въ правописаніе заучиваемаго, т.-е. подводятъ тѣ или другія слова или реченія его подъ известныя имъ ореографическія правила и такимъ образомъ запоминаютъ правописаніе ихъ (словъ или реченій).

Пиша наизусть выученное, ученики укрѣпляютъ въ себѣ навыкъ къ правописанію.

Всматриваясь въ правописаніе заучиваемаго, ученики обогащаютъ свой глазъ впечатлѣніями отъ правильно напечатанного, что, конечно, полезно. Кроме того, самъ процессъ, такъ сказать, активнаго восприятія правильно напечатанного способствуетъ выработкѣ навыка взглядываться въ читаемое, что, конечно, тоже полезно.

Далѣе, писаніе наизусть изученныхъ произведеній полезно еще и въ томъ отношеніи, что пріучаетъ учениковъ излагать письменно тотъ запасъ знаній, который приобрѣтенъ ими, и даетъ возможность учителю провѣрить, кто твердо подготовилъ предложенное къ заучиванію произведеніе, и кто плохо.

II. Грамматическая письменная упражненія.

1. Письменные работы, подготавливающія учениковъ къ изученію грамматики.—2. Письменные упражненія, сопровождающія изученіе учениками грамматики.

Однѣ изъ грамматическихъ письменныхъ работъ предшествуютъ изученію учениками грамматики и подготавливаютъ ихъ къ уразумѣнію грамматическихъ формъ и правиль, другія же письменные работы сопровождаются изученіемъ грамматики и служатъ къ закрѣпленію грамматическихъ правиль и къ превращенію ихъ въ навыки.

Укажемъ: 1) какія грамматическая письменная упражненія предшествуютъ изученію учениками грамматики и 2) какія упражненія сопровождаются изученіемъ ея.

1. Еще до ознакомленія съ грамматическими терминами ученики могутъ исполнять такія письменные работы, которые требуютъ онъ нихъ употребленія такихъ или иныхъ грамматическихъ принадлежностей или формъ. Употребляя эти принадлежности или формы, ученики осваиваются съ ними. Объясненія учителя, закрѣпленія грамматическими терминами, въ свое время окончательно разъясняютъ ученикамъ значеніе тѣхъ принадлежностей или формъ, въ употребленіи которыхъ они упражнялись раньше.

Ученики могутъ еще до прохожденія собственно грамматики: а) Дан-
нымъ предметамъ приписывать качества или признаки ихъ. Напишите качества
воды. Напишите признаки нашей классной комнаты. Кто не слышить, того
называютъ глухимъ; кто не видить, того...; кто не можетъ говорить, того... ¹⁾.
б) Могутъ подбирать противоположные признаки и приписывать ихъ даннымъ
предметамъ. Дерево высоко, а кустарникъ... Снѣгъ бѣль, а сажа... День свѣ-
тель, а ночь... Линейка прямая, а серпъ... Лѣтній день долгъ, а ночь... ²⁾.
в) Могутъ образовывать названія признаковъ предметовъ изъ названій предме-
товъ. Изъ дерева дѣлаютъ деревянную посуду. Изъ мѣди дѣлаютъ... (какую?)
посуду. Какъ называется посуда, сдѣланная изъ глины? Монета изъ серебра
или... (серебряная монета). Посуда изъ стекла или... Гнѣзда птицы или птичье
гнѣздо. Домъ отца или... Верлуга медвѣдя или... ³⁾. г) Могутъ сравнивать
качества въ предметахъ, при чемъ получается большая или мѣньшая мѣра
качества. Мѣсяцъ свѣтить ярко, а солнце еще ярче. Скворецъ поеть хорошо,
а соловей.... Веревка толста, а канатъ.... Бумага бѣла, а снѣгъ... Серебро
дорого, а золото.... Дерево легко, ленъ..., а пухъ.... Мѣдь тверда, желѣзо...,
а платина... ⁴⁾. д) Могутъ писать счетъ или порядокъ предметовъ. Сколько дней
въ недѣль? — въ мѣсяцъ? Сколько мѣсяцевъ въ году? Понедѣльникъ первый
день недѣли, а четвергъ.... Январь первый мѣсяцъ года, а май.... ⁵⁾. е) Могутъ
приписывать даннымъ предметамъ соотвѣтствующія дѣйствія. Написать, что
дѣлаетъ купецъ, сапожникъ, портной, учитель, кузнецъ. Птица летаетъ, а
рыба.... Заяцъ скачетъ, а змѣя.... Что мы дѣляемъ глазами? — руками? —
ногами? ⁶⁾. ж) Могутъ писать слова, обозначающія дѣйствія въ различныхъ
видахъ. — Мальчикъ лѣзъ на дерево, да не взлѣзъ. Ваня шелъ, да не....
Книгу читалъ и прочиталъ. Письмо писалъ и.... ⁷⁾. з) Могутъ описание или
рассказъ, изложенный въ настоящемъ времени, передѣлать въ будущее или про-
шедшее время, и обратно. По образцу описанія теперешняго утра письменно
отвѣтить на вопросы: Что дѣгалось вчера утромъ? Что будетъ дѣлаться завтра
утромъ? Стихотвореніе: „Я пройдусь по лѣсамъ, много птичекъ есть тамъ“
передѣлать изъ настоящаго времени въ прошедшее. Въ стихотвореніи „Птичка“
(„Птичка наѣзъ моимъ окошкомъ гнѣздышко вѣтъ“) передѣлать настоящее время
на будущее. Статью „Изъ дѣтскихъ воспоминаній“ передѣлать изъ прошедшаго
времени въ настоящее или будущее ⁸⁾. и) Могутъ измѣнить въ предложенныхъ
примѣрахъ или въ предложенномъ разсказать лицо: изъ первого во второе или
третье, и обратно.—Я бѣгаю по саду, рву цветы и ловлю бабочекъ. Ты бѣгаешь
по саду... Онъ бѣгаешь... Въ статьѣ „Изъ дѣтскихъ воспоминаній, 9-го іюня“
(„Роди Сл.“) передѣлать первое лицо на второе. Въ стихотвореніи „На зимнихъ
поляхъ не ищите цветовъ“ перемѣнить второе лицо глаголовъ на третье ⁹⁾.
к) Могутъ въ данныхъ примѣрахъ перемѣнить число — изъ единственного во
множественное, и обратно. Статьи „Классная доска“, „Столъ и стулъ“ измѣнить

¹⁾ Подготавливать къ уразумѣнію имени прилагательного, какъ разряда словъ.

²⁾ Подготавливать къ уразумѣнію имени прилагательного, какъ разряда словъ.

³⁾ Подготавливать къ уразумѣнію прилагательныхъ относительныхъ и притяжательныхъ.

⁴⁾ Подготавливать къ уразумѣнію степеней сравненія.

⁵⁾ Подготавливать къ уразумѣнію числительныхъ количественныхъ и порядковыхъ.

⁶⁾ Подготавливать къ уразумѣнію дѣйствій, какъ особаго разряда словъ.

⁷⁾ Подготавливать къ уразумѣнію видовъ глаголовъ.

⁸⁾ Подготавливать къ уразумѣнію временъ глаголовъ.

⁹⁾ Подготавливать къ ознакомленію съ лицами.

такъ, чтобы шла рѣчь о многихъ классныхъ доскахъ и столахъ со стульями. Статью „Коровка“ измѣнить такъ, чтобы говорилось о многихъ коровахъ¹⁾. л) Могутъ измѣнить (склонять) имена по надежнымъ вопросамъ, такъ чтобы отвѣтъ составлялъ цѣлое предложеніе. — Видна издалека (что?) высокая гора. Камни часто падаютъ (съ чего?).... Заяцъ прыгалъ въ полѣ. Охотникъ не убиль (кого?).... Охотникъ даль убѣжать (кому?).... Охотникъ увидѣлъ (кого?).... Охотникъ гнался (за кѣмъ?).... Охотникъ думалъ (о комъ?)... — Нашъ садъ великъ. Рѣка протекаетъ (возлѣ чего?).... Цѣлую зиму мы не заглядываемъ (во что? куда?).... Я доволенъ (чѣмъ?).... Очень много цветовъ (гдѣ? въ чёмъ?)....²⁾. м) Могутъ по даннымъ вопросамъ распространять краткія и нераспространенные предложения въ предложенія полныя и распространенные. При этомъ обращается вниманіе на правильность разстановки словъ. — Рубиль (кто?) крестьянинъ. Что? когда? гдѣ? чѣмъ? какъ? Шѣть... кто? что? чѣмъ? изъ чего? кому? — Сѣеть... кто? гдѣ? что? куда?³⁾. н) Могутъ соединять данныя предложения союзами. — Собака вѣрна; кошка не вѣрна. (Собака вѣрна, а кошка не вѣрна). Не лѣнись; трудись. (Не лѣнись, а трудись). Днемъ работай; ночью спи. (Днемъ работай, а ночью спи). Осень была холодна; зима была холодна. (Осень и зима были холодны)⁴⁾.

Кромѣ означенныхъ, могутъ быть учителемъ предлагаемы еще и другіе виды письменныхъ работъ, подготавляющіе учениковъ къ уразумѣнію такого или другого грамматического свѣдѣнія.

Само собою разумѣется, что многія изъ означенныхъ письменныхъ работъ могутъ быть выполняемы учениками и при прохожденіи ими грамматики.

2. Прохожденіе учениками грамматики сопровождается письменными работами, состоящими или изъ письменныхъ грамматическихъ отвѣтовъ на предложенные вопросы, или изъ примѣровъ на грамматическія правила, или изъ различнаго рода грамматическихъ упражненій.

Каждый отдѣль грамматики, каждое грамматическое правило можетъ сопровождаться соответствующими грамматическими примѣрами и упражненіями. Такъ, напр., при ознакомленіи съ составомъ простого нераспространенного предложения ученики могутъ составлять предложения, подыскивая къ даннымъ подлежащимъ сказуемымъ — глаголы, — прилагательныя и существительныя, на вопросы: что предметъ дѣлается? каковъ онъ? что онъ такое? — или же къ даннымъ сказуемымъ могутъ подбирать подлежащія; могутъ отвѣтывать предложениями на предложенные вопросы, напр., хотя такие: Кто торгуетъ? Кто пилитъ? Кто пашетъ? Кто лаетъ? Кто летаетъ? Что дѣлаетъ учитель? — ученикъ? — писарь? и т. п.

При ознакомленіи съ распространеннымъ предложеніемъ и второстепенными частями его, ученики могутъ къ даннымъ нераспространеннымъ предложеніямъ подбирать, по даннымъ вопросамъ, или опредѣлительныя, или дополнительныя, или обстоятельственные слова.

При ознакомленіи съ разрядами словъ ученика могутъ писать примѣры той

¹⁾ Подготавливаетъ къ ознакомленію съ числами.

²⁾ Подготавливаетъ къ ознакомленію съ склоненіемъ.

³⁾ Подготавливаетъ къ правильной постановкѣ вопросовъ въ предложеніяхъ и къ уразумѣнію отношений словъ.

⁴⁾ Подготавливаетъ къ уразумѣнію союзовъ, связывающихъ предложения.

или другой части рѣчи. При ознакомлениі съ принадлежностями разрядовъ словъ могутъ быть соотвѣтствующія упражненія. При ознакомлениі, напр., съ родами именъ можетъ быть приписываніе однихъ и тѣхъ же прилагательныхъ къ существительнымъ различного рода, въ единственномъ и во множественномъ числѣ; при ознакомлениі съ измѣненіемъ именъ можетъ быть письменное склоненіе ихъ, при чемъ обращается вниманіе учениковъ на особенность правописанія окончаній. При ознакомлениі съ двоякимъ окончаніемъ прилагательныхъ, ученики могутъ употреблять одни и тѣ же прилагательныя въ значеніи сказуемыхъ и въ значеніи опредѣлительныхъ словъ. При ознакомлениі съ залогами глаголовъ, ученики пишутъ въ предложеніяхъ примѣры залоговъ, обращаютъ форму дѣйствительнаго залога въ форму страдательного или возвратнаго залога; при знакомствѣ съ видами можетъ быть измѣненіе въ предложеніяхъ одного вида глаголовъ въ другой. При прохожденіи причастій и дѣепричастій ученики могутъ въ данныхъ полныхъ придаточныхъ предложеніяхъ обращать глаголы изъявительного наклоненія въ причастія или дѣепричастія. Можетъ быть также письменное спряженіе глаголовъ, при чемъ ученики запоминаютъ правописаніе окончаній ихъ. Ученики могутъ образовывать одну часть рѣчи изъ другой, наприм., изъ данныхъ глаголовъ образовать существительныя, прилагательныя (причастія) и дѣепричастія; изъ данныхъ существительныхъ образовать прилагательныя и т. п. При ознакомлениі съ союзами ученики могутъ писать примѣры на употребленіе тѣхъ или другихъ союзовъ: какъ—такъ, чѣмъ—тѣмъ, хотя и—однако, то потому, потому что и друг.

При ознакомлениі съ слитными предложеніями, ученики могутъ составлять слитныя предложенія изъ простыхъ, имѣющихъ одинаковые члены, и разлагать слитныя предложенія на простыя. При ознакомлениі съ сложными предложеніями, ученики могутъ второстепенные слова въ данныхъ предложеніяхъ обращать въ придаточные предложенія: опредѣленія обращаютъ въ опредѣлительные придаточные предложенія, дополненія — въ дополнительные и обстоятельственные слова — въ обстоятельственные предложенія. Полныя придаточные предложенія могутъ обращать въ краткія предложенія или въ объяснительные слова. При ознакомлениі съ периодическою рѣчью ученики могутъ писать примѣры тѣхъ или другихъ периодовъ. Могутъ обращать периодическую рѣчь — въ рѣчь, состоящую изъ простыхъ предложеній, и обратно.

Кромѣ того, ученики могутъ дѣлать письменный разборъ словъ и предложеній; могутъ также надѣль каждымъ словомъ въ переписанномъ отрывкѣ писать этимологическое или синтаксическое его значеніе и т. д.

Однимъ словомъ, прохожденіе каждого отдельна грамматики можетъ быть сопровождаемо соотвѣтственными письменными упражненіями.

Въ методическихъ учебникахъ грамматики и въ грамматическихъ задачникахъ („Родное Слово“ г. III; „Грамматика“ Тихомирова; „Этимологія и синтаксисъ въ образцахъ“ — Петрова; „Опытъ грамматического задачника“ — Шингарева; „Грамматический задачникъ“ — Васильева; „Методическ. грамматика“ — Полевого и друг.) помѣщено достаточно письменныхъ задачъ, пріуроченныхъ къ тому или другому правилу или отдельну грамматики.

III. Стилистическая письменная упражненія.

Цѣль стилистическихъ письменныхъ упражненій. Дѣленіе этихъ упражненій.

Къ стилистическимъ письменнымъ упражненіямъ относятся такія, которыя направлены, главнымъ образомъ, къ пріученію учениковъ письменно излагать мысли правильнымъ языкомъ, точно и логично. Само собою разумѣется, что при этихъ упражненіяхъ, какъ уже было выше сказано, не упускается изъ виду и ореографія.

Стилистическая письменная упражненія могутъ быть раздѣлены на А) такъ называемая первоначальная или подготовительная письменная упражненія; Б) письменные упражненія, связанныя съ разсмотриваніемъ предметовъ и явлений природы; В) письменные упражненія, связанныя съ чтеніемъ и изученіемъ статей и стихотвореній, и Г) такъ называемая самостоятельная письменная работы.

А) Первоначальная письменная упражненія.

1. Примѣнимость первоначальныхъ письменныхъ упражненій. — 2. Виды этихъ упражненій.— 3. Указанія учителя, касающіяся исполненія работы учениками.

1. Первоначальная или подготовительная письменная упражненія направлены къ пріученію учениковъ излагать письменно предложения или коротенькия фразы.

Прежде чѣмъ дѣти перейдутъ къ изложенію ряда мыслей обѣ одномъ и томъ же предметѣ, слѣдуетъ поупражнять ихъ на болѣе легкой, а слѣдовательно и болѣе доступной для начинающихъ работѣ,—именно на письменномъ изложеніи предложенийъ. Этого рода работы могутъ быть выполняемы дѣтьми въ концѣ первого и въ началѣ второго года ученія.

2. Первоначальная письменная упражненія представляютъ слѣдующіе виды:
а) Перечисленіе предметовъ, находящихся въ томъ или другомъ мѣстѣ. — Напишите названія предметовъ, которые видите въ классѣ. (Ученики пишутъ хоть такъ: „Въ классѣ я вижу слѣдующіе предметы: скамейки, столъ, стулъ, доску, картину, карту“...). Напишите названія предметовъ, которые мы видимъ въ церкви, на улицѣ, въ лѣсу. Напишите названія такихъ предметовъ, находящихся въ классѣ, которыхъ нѣтъ дома. — б) Писаніе предметовъ, подходящихъ подъ одно общее название. Напишите пять названій известныхъ вамъ домашнихъ животныхъ. (Ученики пишутъ хоть такъ: „Я знаю слѣдующихъ домашнихъ животныхъ: вола, коня, овцу“..., или: „При домахъ живутъ слѣдующія животныя: волъ, конь“...) Напишите пять названій птицъ. Напишите названія только тѣхъ животныхъ, птицъ, мясо которыхъ употребляется въ пищу. Напишите названія известныхъ вамъ учебныхъ вещей, игрушекъ. Напишите названія хлѣбныхъ растеній. Напишите пять названій деревьевъ. Напишите названія монетъ и т. п.— в) Писаніе названій предметовъ, имѣющихъ общую форму, общій цвѣтъ, или сдѣланныхъ изъ одного и того же материала. Напишите названія монетъ, сдѣланныхъ изъ серебра. (Ученики пишутъ: „Изъ серебра сдѣланы слѣдующія монеты: гривенникъ, двугривенный, пятнадцатикопеечникъ“...). Напишите названія мѣдныхъ монетъ. Напишите названія предметовъ, которые дѣлаются изъ

желѣза, глины. Напишите нѣсколько названій деревянныхъ предметовъ. Напишите нѣсколько названій круглыхъ предметовъ.—г) Отнесеніе, по данному вопросу, предмета къ его роду, или подысканіе одного названія многимъ однороднымъ предметамъ. Что такое голубь? (Пишутъ: „Голубь есть птица“.) Что такое собака? Что такое предметъ? Что такое дерево и мѣдь? Что такое вода, что такое окунь? Что такое береза? Что такое серебро и мѣдь? Что такое вода, пиво, квасъ? Что такое борона, соха, коса и серпъ? Какъ назвать однимъ словомъ слѣдующіе предметы: миску, тарелку, стаканъ? и т. п.—д) Писаніе извѣстныхъ дѣтей названій людей, а также названій мѣсяцевъ, временъ года, дней недѣли и т. п. Напишите сначала названія весеннихъ мѣсяцевъ, потомъ лѣтнихъ, осеннихъ и наконецъ — зимнихъ. (Пишутъ: „Къ весеннимъ мѣсяцамъ относятся: мартъ, апрѣль, май; къ лѣтнимъ...“) Напишите названіе дней недѣли, считая назадъ, такъ: воскресенье, суббота и т. д. Напишите названія извѣстныхъ праздниковъ. Напишите пять именъ мальчиковъ и столько же именъ девочекъ. Напишите свое мѣстожительство, а также свое имя, отчество и фамилію. (Пишутъ: „Я живу...; меня зовутъ по имени..., по фамиліи... и т. д. Или: „Мое имя..., фамилія... и т. д.“)—е) Писаніе качествъ данныхъ предметовъ и дѣйствій ихъ. Каковъ мѣдный пятакъ по формѣ, по цвету, по плотности? (Пишутъ: „Мѣдный пятакъ круглъ, красного цвета...“). Каково яблоко по формѣ, по цвету, по вкусу? Напишите, что дѣлаетъ рыбакъ, ученикъ и т. д. — ж) Писаніе словъ, противоположныхъ даннымъ. Напишите, какое слово противоположно слову другъ. (Пишутъ: Слову *другъ* противоположно слово *врагъ*.) Напишите слова, противоположныя слѣдующимъ: продавецъ, будни, награда, вопросъ, старый, умный, толстый, широкій, мокрый; плакать, говорить, позволять, покупать, радоваться и т. д.—з) Названіе частей извѣстныхъ дѣтей предметовъ. Напишите части дерева. (Пишутъ: „Дерево состоитъ изъ корня, ствола...“) Назовите части человѣческаго тѣла. Назовите части человѣческой головы. Назовите части телѣги. Назовите части яйца. Назовите части этого ствола.—и) Писаніе полнымъ предложеніемъ отвѣтовъ на доступные ученикамъ вопросы. Напишите, что дѣлаютъ ученики въ школѣ. Что дѣлаютъ крестьяне въ полѣ? Что приготовляется пекары? Чѣмъ занимается рыбакъ, кузнецъ? Что можно дѣлать руками? Чѣмъ мы слышимъ, видимъ, обоняемъ, различаемъ вкусъ, осязаемъ? Чѣмъ крестьяне пашутъ? Чего хочетъ голодный? Изъ чего сдѣлана грифельная доска и изъ чего классная? и т. п. Писаніе нѣсколько болѣе сложныхъ отвѣтовъ. Напр.: напишите, сколько мѣсяцевъ въ году, сколько недѣль въ мѣсяцѣ и сколько дней въ недѣль? Сколько скамеекъ и сколько учениковъ въ классѣ? Когда начинается ученіе и когда оканчивается? — Сюда же относятся и такие вопросы, на одну часть которыхъ приходится дать утвердительный отвѣтъ, а на другую — отрицательный. Не деревья ли сосна и клеверъ? Не сбруя ли шлея и колесо? и т. п.—к) Къ первоначальнымъ письменнымъ упражненіямъ можетъ быть отнесено объясненіе однимъ предложеніемъ загадокъ. Ученики переписываютъ изъ книги или съ доски предложенные загадки и послѣ каждой загадки пишутъ значеніе ея. Переписавъ съ книги, напр., загадку: „Стоить бычище, проклеваны бочища“, ученики пишутъ отъ себя: Эта загадка означаетъ домъ; проклеваны бочища — значитъ прорублены въ домѣ окна.—„Зимой все жреть, а лѣтомъ спить; тѣло тепло, а крови нетъ“. Эта загадка означаетъ печку; зимой ее топить и она грѣться.—„Подъ одной шляпой четыре брата стоять“ Эта загадка означаетъ столъ на четырехъ ножкахъ.—„Бѣлая скатерть весь мірь застлала“. Эта загадка означаетъ снѣгъ.—„У двухъ

матерей по пяти сыновей". Эта загадка означает двѣ руки и на каждой по пяти пальцевъ. — „Самъ не видить, не слышить — другимъ дорогу указывает; нѣмъ и глухъ, а счетъ ведеть". Эта загадка означаетъ верстовые столбы. — „Безъ рукъ, безъ топоренка построена избенка". Эта загадка означаетъ гнѣздо. — „Утромъ на четырехъ, въ полдень на двухъ, а вечеромъ на трехъ ногахъ". Эта загадка означаетъ, что человѣкъ младенцемъ ползаетъ на рукахъ и на ногахъ, въ зрѣлія лѣта ходить, а въ старости при ходьбѣ опирается на палку. Обстоятельное объясненіе загадки, т.-е. показаніе сходныхъ чертъ или признаковъ, находящихся въ предметѣ и загадкѣ, обозначающей предметъ, требуя нѣкотораго навыка въ письмѣ, можетъ составить предметъ письменной работы для болѣе зрѣлыхъ учениковъ. — л) Къ первоначальнымъ письменнымъ упражненіямъ относится писаніе учениками отвѣтовъ на вопросы о данномъ предметѣ, — такъ чтобы изъ соединенія этихъ отвѣтовъ составилось небольшое описание предмета. Учитель ставитъ, напр., для описанія классной доски слѣдующіе вопросы: Изъ чего сдѣлана классная доска? какой она формы? цвѣта? для чего употребляется? чѣмъ на ней пишутъ? Отвѣтивъ на каждый изъ этихъ вопросовъ, ученики составляютъ приблизительно такое описание: „Классная доска сдѣлана изъ дерева; она имѣть четырехугольную форму; цвѣта она чернаго. Она употребляется для письма во время уроковъ; на ней пишутъ мѣломъ". — Такого рода письменныя работы уже примыкаютъ къ тѣмъ, о которыхъ говорится въ слѣдующей главѣ.

3. Такъ какъ перечисленные виды письменныхъ упражненій исполняются учениками въ первый или въ началѣ второго года ихъ ученія, а потому, несмотря на свою легкость, они требуютъ указаній со стороны учителя. Учитель, написавъ на доскѣ задачу или указавъ ее въ „Задачникѣ для письменныхъ упражненій" *), показываетъ ученикамъ, какъ слѣдуетъ исполнять ее. Онъ не только спрашиваетъ ихъ о томъ, что они должны будуть написать, но также говорить имъ, какъ нужно писать то или другое слово, где нужно поставить знаки препинанія и т. д.

Послѣ указаній учителя, ученики, напр., на задачу: „Перечислите главныя части человѣческаго тѣла" — не только пишутъ название частей, но и соединяютъ все въ цѣльную фразу, хотя такую: „Человѣческое тѣло состоить изъ слѣдующихъ главныхъ частей: головы, туловища, конечностей"; при чемъ надлежащимъ образомъ ставятъ знаки препинанія, такъ какъ учитель предварительно сказалъ имъ, что передъ перечисленіемъ названій частей тѣла слѣдуетъ поставить двоеточіе, послѣ названія каждой части — запятую и на концѣ — точку.

Б) Письменныя упражненія, материаломъ для которыхъ служать предметы и явленія природы.

1. Предметы и явленія природы, какъ материалъ для письменныхъ работъ учениковъ.—Соответствие предметовъ или явленій природы, предлагаемыхъ для письменныхъ работъ учениковъ, развитію ихъ.—2. Виды письменныхъ упражненій, связанные съ предметами и явленіями природы.—Сравненіе предметовъ, какъ письменное упражненіе.—Картины, какъ материалъ для письменныхъ работъ учениковъ.

1. Предметы и явленія природы представляютъ лучшій материалъ для письменныхъ работъ учениковъ. Ученики пишутъ то, что видятъ или видѣли и испы-

*) Можно пользоваться «Задачниками для письменныхъ упражненій»—Шаульсона и др. Методика Ельницкаго. 11-е изд.

тали, а потому и не затрудняются особенно относительно содержания для своихъ письменныхъ работъ. Конечно, не всѣ предметы и явленія представляютъ одинаково пригодный матеріалъ для письменныхъ работъ какъ малоразвитымъ, слабымъ ученикамъ, такъ и ученикамъ умственно сильнымъ. Гдѣ одинъ различаетъ и воспринимаетъ многое, тамъ другой подмѣщаетъ очень мало, или же, будучи подавленъ массою впечатлѣній, не можетъ вывести нужного для письменной работы содержанія. Изъ этого видно, что, подбирая предметы и явленія природы для письменныхъ работъ, необходимо, какъ и вездѣ, сообразоваться со степенью умственнаго развитія учениковъ и со степенью развитія ихъ наблюдательности.

2. Матеріаломъ для письменныхъ работъ учениковъ могутъ служить какъ такие предметы, которые разсмотрѣны ими съ учителемъ въ классѣ, такъ и такие, которые не подлежали разсмотрѣнію въ классѣ, но во всякомъ случаѣ известны ученикамъ. Кроме того, предлагая письменныя работы, матеріаломъ для которыхъ служать предметы и явленія природы, учитель или оказываетъ помощь ученикамъ предложеніемъ вопросовъ, плана, образца, или не оказываетъ такой помощи. Отсюда этого рода письменныя работы представляютъ слѣдующіе виды:

1) Писаніе *ответовъ на вопросы о предметѣ, разсмотрѣнномъ въ классѣ* съ учителемъ. Послѣ разсмотрѣнія, напр., классной доски, класснаго шкапа, книги, могутъ быть предложены, для составленія описанія ихъ, такие вопросы: Кѣмъ и изъ чего слѣланъ предметъ? какого цвѣта? какой формы? изъ какихъ состоить частей? для чего употребляется? — Послѣ разсмотрѣнія хлѣба могутъ быть предложены вопросы: Изъ чего дѣлаютъ хлѣбъ? изъ чего дѣлаютъ тѣсто? изъ чего получается мука? кто, гдѣ и когда сѣять хлѣбныя зёрна? — Послѣ разсмотрѣнія зайца могутъ быть предложены вопросы: Что такое заяцъ? гдѣ живетъ? чѣмъ питается? какую пользу приносить человѣку?

Учитель пишетъ вопросы о предметѣ на классной доскѣ. Ученики сначала устно отвѣчаютъ на поставленные вопросы, при чемъ учитель указываетъ, какъ слѣдуетъ соединить одну мысль съ другой. Послѣ устнаго изложенія, ученики письменно отвѣчаютъ на предложенные вопросы. Изъ отвѣтовъ ихъ получается цѣльное описание предмета.

2) Описаніе предмета, *разсмотрѣннаго съ учителемъ въ классѣ, безъ помощи вопросовъ*. Послѣ разсмотрѣнія, напр., стекла, утки, собаки и устнаго изложенія о разсмотрѣнномъ предметѣ, ученики составляютъ описание его, при чемъ, конечно, большую частью придерживаются того порядка, въ которомъ предметъ былъ разсмотрѣнъ въ классѣ.

3) Описаніе предмета или явленія, не разсмотрѣннаго въ классѣ, *по вопросамъ, предложеннымъ учителемъ*. Для описанія учениками, напр., черниль могутъ быть предложены хоть такие вопросы: Чѣмъ пишутъ на бумагѣ? какого цвѣта обыкновенно бываютъ чернила? есть ли чернила другихъ цвѣтовъ? — Для описанія часовъ можно предложить слѣдующіе вопросы: Для чего служать часы? какие бываютъ часы? что показываетъ время на часахъ? сколько бываетъ обыкновенно на часахъ стрѣлокъ, чѣмъ они различаются между собою и во сколько времени обходять весь числовой кругъ? — Для описанія молока — слѣдующіе вопросы: Для чего молоко пригодно? откуда мы получаемъ его? каково оно на видъ? — на вкусъ? что образуется на молокѣ, если оно постоитъ некоторое время въ

холодномъ мѣстѣ? что дѣлается съ молокомъ, если его держать въ тепломъ мѣстѣ? что приготовляютъ изъ молока?

Вопросы, предлагаемые учителемъ, для описанія предмета, указываютъ, съ одной стороны, на то нужно обратить вниманіе при составленіи описанія, а съ другой — указываютъ планъ, по которому они могутъ составить описаніе. Само собою разумѣется, что какъ указаніе сторонъ предмета, подлежащаго описанію, такъ и обозначеніе плана можетъ быть намѣчено и не въ формѣ вопросовъ, а въ формѣ обыкновенного плана. Такъ, напр., для описанія весны можетъ быть намѣченъ такой планъ: Весенне мѣсяцы. Ожиданіе весны, какъ лучшей поры года. Свѣтъ и теплота весною; день и ночь. Таяніе снѣга: разливъ рѣкъ. Перемѣны въ мірѣ растеній: почки, листья на деревьяхъ; травы и цветы на лугахъ. Жизнь насѣкомыхъ зимою и весною. Прилетъ птицъ; дѣятельность ихъ весною. Перемѣны въ жизни и занятіяхъ людей.

4) Описаніе предметовъ, не разсмотрѣнныхъ въ классѣ, *при помощи общаго плана*, пригоднаго для описанія многихъ однородныхъ предметовъ. Для описанія животныхъ можетъ служить хоть такой общий планъ: 1) Наружный видъ животнаго (величина, форма, цветъ). 2) Гдѣ живетъ. 3) Чѣмъ питается. 4) Характеристическая особенность животнаго (свойство). Какую пользу или вредъ приносить человѣку. — Для описанія растеній можетъ быть такой планъ: 1) Названіе растенія. 2) Части растенія (корень, стволъ, вѣтви, листья, цветы и плоды). 3) Гдѣ и какъ растетъ. 4) Какую пользу или вредъ приносить человѣку. — Для описанія минераловъ или металловъ можетъ быть слѣдующій планъ: 1) Названіе минерала или металла. 2) Каковъ онъ на видъ. 3) Каковъ на ощупь. 4) Каковъ на слухъ (звонъ). 5) Гдѣ и какъ добывается. 6) Для чего употребляется. — Для описанія такого или иного занятія человѣка можетъ быть такой планъ: 1) Названіе занятія и название человѣка по его занятію. 2) Орудіе и матеріалъ для производства. 3) Самое производство. 4) Предметы, получаемые отъ производства. — Для описанія искусственныхъ предметовъ можетъ служить планъ: 1) Описаніе наружнаго вида. 2) Изъ чего сдѣланъ предметъ. 3) Кѣмъ онъ сдѣланъ и какъ его употреблять въ дѣло.

Приведенные здѣсь планы могутъ служить лишь примѣромъ. Подобные планы являются сами собою въ умѣ учениковъ, какъ результатъ бесѣды ихъ съ учителемъ, чтенія и разбора статей.

Было бы неосновательно вести дѣло такъ, чтобы вырабатываемые планы стѣсняли самодѣятельность учениковъ. Напротивъ, планы эти должны облегчать работу учениковъ, наводить ихъ на мысли, а не стѣснять ихъ самодѣятельности.

5) Описаніе предмета, животнаго или какого-нибудь явленія, не разсмотрѣнного въ классѣ, *по образцу, указанному учителемъ*. Учитель прочитываетъ съ учениками описаніе какого-нибудь предмета и по образцу этого описанія предлагаетъ имъ составить описаніе другого предмета. Такъ, напр., описать бѣлку по образцу описанія въ книгѣ зайца. Описать городъ, въ которомъ ученики живутъ, по образцу описанія города въ книгѣ. По образцу описанія въ книгѣ рѣки описать свою рѣку. По образцу описанія въ книгѣ сада описать свой садъ. По образцу „На полѣ лѣтомъ“ („Р. Сл.“) написать: на лугу лѣтомъ или въ лѣсу лѣтомъ. Послѣ чтенія съ учениками статьи о зимѣ, при чёмъ, указано, что дѣлаютъ люди, звѣри и птицы зимой, предлагается съ тѣхъ же сторонъ описать весну.

6) Описаніе предмета или явленія природы *безъ помощи вопросовъ, плана или образца*, предложенныхъ учителемъ для руководства. Описать, напр., видѣнную бурю, описать полевыя крестьянскія работы, описать вскрытие рѣки, описать видѣнное животное по собственному плану.

Этотъ видъ письменныхъ упражненій чаще всего практикуется и, представляя наиболѣе самодѣятельности для учениковъ, считается очень полезнымъ для душевнаго развитія ихъ и пріученія ихъ къ письменному изложенію своихъ мыслей. Но, предлагая подобнаго вида работу, не нужно забывать, что ученики въ такомъ только случаѣ исполнять ее удовлетворительно, если они рядомъ предшествовавшихъ письменныхъ упражненій были достаточно подготовлены къ ея исполненію. Кроме того, очень важно, чтобы предметъ или явленіе, предлагаемое ученикамъ для описанія, было хорошо имъ известно или могло быть ими разсматриваемо во время описанія.

7) *Сравненіе* предметовъ и явленій природы составляетъ очень производительный видъ письменныхъ упражненій. Сравнивая предложенные для письменной работы предметы и явленія, ученики внимательно вникаютъ въ нихъ, напряженно мыслять и тѣмъ совершенствуются въ своемъ душевномъ развитіи. Сравненіе, какъ письменное упражненіе, имѣть нѣсколько ступеней, смотря по предметамъ, предлагаемымъ для сравненія, по сторонамъ, съ которыхъ предлагается сравнивать предметы, и, наконецъ, по той помощи, которую оказываетъ учитель ученикамъ. Начиная съ сравненія, напр., воды съ молокомъ, по указаннымъ учителемъ сторонамъ (откуда получается, сравненіе по цвету, по вкусу), — кошки съ собакой, — огорода съ садомъ, — озера съ рѣкой, — села съ городомъ (послѣ предварительной проработки) — до сравненія образованного человѣка съ дикаремъ, или сравненія двухъ странъ, при чемъ учитель не оказываетъ никакой помощи, можно насчитать нѣсколько ступеней. И при задаваніи сравненій для письменной работы, учитель, смотря по подготовкѣ учениковъ, можетъ предложить рядъ послѣдовательныхъ вопросовъ, указывающихъ, съ какихъ сторонъ слѣдуетъ сравнивать данные предметы, — дать планъ для сравненія, — показать образецъ для подражанія при сравненіи, или же, наконецъ, можетъ предоставить учениковъ, при исполненіи работы, ихъ полной самодѣятельности.

8) Не только предметы и явленія природы, но и рисунки или картины представляютъ матеріаль для письменныхъ работъ учениковъ. Разсматривая предложенную картину, ученики пишутъ то, что въ ней видятъ и что могутъ написать по своей подготовкѣ. На первой ступени обученія ученики могутъ писать въ порядкѣ названія предметовъ, изображенныхъ на картинѣ. Затѣмъ, на слѣдующей ступени, они могутъ исполнять и болѣе трудную работу — называть изображенные на картинѣ предметы, съ обозначеніемъ ихъ качествъ и дѣйствій. Далѣе они уже болѣе обстоятельно описываютъ картину, указывая связь и отношеніе изображенныхъ на ней предметовъ. Наконецъ, на высшей ступени обученія, ученики излагаютъ мысль картины, съ указаніемъ способа ея выраженія.

Собственно, каждая картина можетъ быть предметомъ письменной работы для учениковъ, если только она достойна того по своему содержанію и исполненію. Въ школѣ могутъ служить для письменныхъ работъ учениковъ картины, помѣщенные въ книгѣ для чтенія (напр., въ „Родн. Сл.“: внутренность избы, село и друг.), а также картины, поименованные въ главѣ „Предметное“ или „Наглядное обученіе“.

В) Письменные упражнения, связанные съ читаемыми и изучаемыми учениками статьями и стихотворениями.

1. Значение этого рода письменныхъ упражнений.—2. Различие ихъ по трудности.—3. Виды письменныхъ упражнений, связанныхъ съ чтенiemъ и изучениемъ произведений.

1. Связывание письменныхъ упражнений съ изучаемыми словесными произведеніями ведеть къ тому, что ученики мало-по-малу заимствуютъ отъ послѣднихъ ихъ достоинство и такимъ образомъ совершенствуются въ своемъ письменномъ изложениі.

При обученіи письменному изложению мыслей важно не только упражненіе, но и подражаніе.

Словесныя произведенія, изложенные литературнымъ языкомъ, построенные логично, отличающіяся законченностью выраженія мыслей или изображенія предмета, служать образцомъ для подражанія.

Исполняя письменную работу, связанную съ словеснымъ произведеніемъ, ученикъ невольно подмѣтаетъ въ немъ особенности въ выраженіи и расположениіи мыслей, усваиваетъ эти особенности и переносить въ свою письменную работу.

Отъ учителя зависитъ руководить письменными работами учениковъ такъ, чтобы они, заимствуя нужное изъ образцовъ, проявляли вмѣстѣ съ тѣмъ и собственную самодѣятельность.

2. Письменные работы, связанные со статьями и стихотвореніями, бываютъ различной трудности, начиная отъ такихъ, которые посильны для учениковъ, только что начинающихъ учиться письменному изложению своихъ мыслей, и до такихъ, которые посильны лишь для учениковъ развитыхъ, достаточно упражнявшихся въ письменномъ изложении мыслей.

Большая или мѣньшая трудность или легкость письменной работы, связанной съ словеснымъ произведеніемъ, зависитъ и отъ трудности самого произведенія, подобранного для письменной работы, и отъ постановки темы, и отъ помощи, которую оказываетъ учитель.

При этого рода письменныхъ упражненіяхъ необходимо въ такой же мѣрѣ соблюдать послѣдовательность, какъ и при письменныхъ упражненіяхъ всякаго другого рода.

3. Можно намѣтить слѣдующіе виды письменныхъ упражнений связанныхъ съ чтенiemъ статей и стихотвореній:

1) Писаніе отвѣта на вопросъ, требующій воспроизведенія одной какой-нибудь части прочитанной статьи. Такъ, напр., послѣ чтенія статьи „Посуда“ (Родн. Сл.) отвѣтить на вопросъ: Какая посуда и кѣмъ дѣлается изъ дерева? — Послѣ чтенія статьи „Одежда“ (Р. Сл.) отвѣтить на вопросъ: Какая одежда дѣлается изъ холста и какая изъ сукна? — Послѣ чтенія статьи: „Какъ строять дома“ (Р. С.) отвѣтить на вопросъ: Кто и какъ строить деревянные дома? — По прочтениіи статьи: „Примѣты осени“ (Р. Сл.) отвѣтить на вопросъ: По какимъ примѣтамъ узнается осень?

2) Писаніе отвѣтовъ на рядъ вопросовъ, вызывающихъ воспроизведеніе прочитанной статьи. Такъ, напр., послѣ чтенія басни „Лягушка и Воль“ могутъ быть поставлены вопросы: Гдѣ лягушка увидѣла вола? чего ей захотѣлось? что она стала дѣлать? достигла ли она того, чего желала? — Послѣ чтенія стихотво-

ренія „Вурдалакъ“ могутъ быть поставлены вопросы: Каковъ былъ Ваня? где онъ проходилъ и что съ нимъ случилось? чѣмъ былъ напуганъ Ваня?

Содержаніе предлагаемой письменной работы учитель можетъ обозначить и не въ формѣ вопросовъ, а въ формѣ программы. Такъ, послѣ чтенія басни „Двѣ собаки“ можетъ быть предложена для письменной работы учениковъ такая программа: Встрѣча собакъ. Разговоръ про житѣ-бытье. Жизнь Жужутки. Жизнь Барбоса. Заслуги Жужу и заслуги Барбоса.

Объяснивъ ученикамъ статью или стихотвореніе, учитель пишетъ на доскѣ программу или вопросы, вызывающіе воспроизведеніе прочитанного. Ученики, придерживаясь вопросовъ или программы, сначала устно, а затѣмъ и письменно излагаютъ содержаніе произведенія.

Вопросы постепенно обобщаются и, наконецъ, можетъ быть предложенъ только одинъ общій вопросъ, отвѣтъ на который и составляетъ письменную работу, воспроизводящую содержаніе прочитанного произведенія. Такъ, послѣ чтенія статьи „Булочикъ“ (Р. Сл.) можетъ быть предложенъ такой общій вопросъ: Какъ и изъ чего дѣлаютъ булки? Послѣ чтенія статьи „Сѣнокосъ“ можетъ быть поставленъ такой общій вопросъ: Кто, чѣмъ и какъ убираетъ сѣно?

3) Изложеніе содержанія прочитанной статьи безъ помощи вопросовъ или плана учителя. Прочитана, напр., статья „Медвѣдь и бревно“ (Р. Сл.), „Тише ѳдешь, дальше будешь“, „Скворецъ“, „Огородъ“ или другая какая-нибудь статья — и учитель предлагаетъ письменно изложить ея содержаніе.

4) Изложеніе содержанія прочитанного произведенія по измѣненному плану. Для того, чтобы ученики, при изложеніи содержанія произведенія, измѣнили планъ, учитель, смотря по развитию ихъ, или вырабатываетъ съ ними новый планъ для изложенія, или предлагаетъ имъ рядъ вопросовъ, ставящихъ ихъ въ необходимость изложить содержаніе произведенія по иному плану, или же, наконецъ, предлагаетъ имъ одинъ такой вопросъ, который указывалъ бы какъ на содержаніе письменной работы, такъ и на планъ, по которому оно должно быть изложено. — Для изложенія содержанія стихотворенія „Вѣтка Палестины“ можетъ быть предложенъ, напр., хоть слѣдующій планъ: 1) Обстановка; 2) Предположеніе: а) о мѣстности, где росла пальма, б) чѣмъ и какъ занесена вѣтка. — Для изложенія содержанія стихотворенія „Пѣснь о Вѣщемъ Олегѣ“ можетъ быть предложенъ такой планъ: 1) Олегъ съ дружиной пируетъ; 2) Во время пира вспоминаетъ а) о походѣ на Хазаръ, б) о встрѣчѣ съ кудесникомъ и о разговорѣ съ нимъ, в) объ оставленномъ конѣ. 3) Желаніе князя посмотреть на кости любимаго коня. 4) Смерть Олега и тризна по немъ.

5) Изложеніе содержанія произведенія, съ измѣненiemъ формы его, напр., діалогической въ монологическую. Содержаніе, напр., басень: „Демьянова уха“, „Волкъ и Ягненокъ“, „Котъ и Волкъ“, „Волкъ на пирарѣ“, „Два мужика“, „Осель и Соловей“ и друг., или стихотвореній: „Мать и дѣти“, „Вѣсы“, или доступныхъ драматическихъ отрывковъ — изложить въ монологической формѣ. — При передачѣ содержанія произведенія можетъ быть также замѣна лица. Такъ, напр., произведеніе, въ которомъ авторъ говорить отъ своего лица, ученикъ замѣняетъ третьимъ лицомъ, начиная свое изложеніе приблизительно такъ: „Авторъ произведенія разсказываетъ о томъ, что онъ“... и т. д.

6) Распространенное изложение содержанія произведенія, заключающее въ себѣ не только то, что содержится въ произведеніи, но также и подходящія

поясненія, сдѣланныя при объяснительномъ чтеаи. Напр., излагая содержаніе баллады „Утопленникъ“ Пушкина, ученики выясняютъ, что побудило рыбака столкнуть мертвое тѣло обратно въ воду, подъ влияніемъ какихъ условій ему привидѣлся въ бурную ночь мертвецъ и т. д. *)

7) Краткое изложеніе содержанія произведенія, при чмъ передается только существенное: главная его части или основная мысль и отбрасывается все второстепенное, служащее къ украшенію или развитию основной мысли. Такъ, напр., излагая кратко содержаніе басни „Оセル и Соловей“, ученики пропускаютъ подробноти ея: описание качества пѣнія соловья, описание позы, которую принялъ оселъ, когда высказывалъ свое сужденіе о пѣніи соловья и т. п.

Этого вида письменная работа пріучаетъ учениковъ отдѣлять главное существенное отъ второстепенного, пріучаетъ отдѣлять и излагать сущность предмета.

8) Писаніе плановъ прочитанныхъ произведеній. Подмѣчая въ произведеніи порядокъ мыслей и отличая главныя мысли отъ второстепенныхъ, ученики обозначаютъ то и другое на планѣ.

Съ писаніемъ плановъ находится въ связи писаніе оглавленія содержанія произведеній.

Планъ отличается отъ оглавленія содержанія тѣмъ, что въ первомъ обозначаются главныя и второстепенные части и отношеніе ихъ, а во второмъ нѣть такого обозначенія. Составленіе оглавленія содержанія произведеній обыкновенно предшествуетъ составленію плановъ и подготавливаетъ учениковъ къ составленію послѣднихъ. **)

*) Примѣромъ распространенного изложенія содержанія произведеній можетъ служить разсказъ «Крестьянская пирюшка», приведенный въ главѣ «Объяснительное чтеніе». Вотъ еще, для примѣра такой же работы, начало письменного изложенія содержанія стихотворенія «Пѣсня пахаря»—Кольцова:

Рано-рано выѣхалъ пахарь на пашню. Чуть только заря загорается отъ восходящаго солнца, а уже раздается на полѣ его пѣсня. Поетъ онъ и понукиваетъ свою лошадку-сивку: «Ну, тащися, сивка! Потрудимся съ тобой: разрыхлимъ земельку зубьями жедѣза». А вотъ и солнышко выходитъ изъ-за большого лѣса. Весело, хорошо на пашнѣ! «Ну, тащися, сивка!» (понукиваетъ пахарь остановившуюся лошадку и продолжаетъ пѣть)—«тащися, работай!—некому помочь, некому работать за васъ: я самъ и слуга, и хозяинъ. Тяжела работа, но весело мнѣ: сначала выѣду съ бороной-сохой, потомъ съ телѣгой, полно зеренъ... А тамъ... весело взглянуть на высокія скирды да на гумно, полное хлѣба, весело молотить и вѣять»...

**) Приведемъ, для примѣра, оглавление содержанія нѣсколькихъ произведеній.

Оглавление содержанія басни «Мартышка и очки»: 1) Слабость зрѣнія обезьяны. 2) Пріобрѣтеніе очковъ. 3) Очки не помогаютъ. 4) Признаніе очковъ бесполезными и уничтоженіе ихъ.

Оглавление содержанія басни «Ворона и Лисица»: 1) Намѣреніе вороны. 2) Появленіе лисицы. 3) Листьевъ рѣчи лисицы. 4) Карканье вороны. 5) Потеря сыра.

Оглавление содержанія басни «Левъ и Мышь»: 1) Просьба мышки ко льву. 2) Отказъ льва. 3) Левъ въ бѣдѣ. 4) Позднее раскаяніе.

Оглавление содержанія басни «Крестьянинъ и Работникъ»: 1) Встрѣча крестьянина съ медведемъ. 2) Опасность, угрожающая крестьянину. 3) Просьба крестьянина о помощи. 4) Батракъ убиваетъ медвѣдя. 5) Неблагодарность крестьянина.

Оглавление содержанія стихотворенія «Пѣснь о Вѣщемъ Олегѣ»: Сборь Олега на Хазарь. Встрѣча съ кудесникомъ. Разговоръ съ кудесникомъ. Слѣдствіе этого разговора. Прощаніе Олега съ конемъ. Разговоръ Олега съ дружиной на пиру. Желаніе Олега увидѣть кости коня. Смерть Олега. Тризна по немъ.

Въ главѣ «Объяснительное чтеніе» приведены примѣры плановъ. Приведемъ еще планъ басни «Слонъ и Мосыка» Крылова, стихотворенія «Графъ Габсбургский» Жуковскаго и «Письма изъ Твери» Карамзина.

Планъ басни «Слонъ и Мосыка»:

I. Показываніе слова на улицахъ города. а) Зѣваки.

II. Появленіе Мосыки: а) визгъ, б) лай, в) метанье.

III. Разговоръ Мосыки съ Шавкой. а) Увѣщаніе Шавки.

IV. Заключительные слова Мосыки.

9) Рѣшеніе вопроса или разъясненіе какой-нибудь мысли, на основаніи статьи или стихотворенія. Такъ, напр., по прочтѣніи статьи „Исторія одной яблоньки“, ученики могутъ отвѣтить письменно на вопросъ: Какъ разводятъ хорошія яблоки? — Послѣ чтенія стихотворенія „Овсяный кисель“ Жуковскаго, ученики излагаютъ исторію зернышка. — По прочтѣніи статьи „Споръ животныхъ“ можетъ быть предложенъ вопросъ: Какую пользу приносятъ человѣку лошадь, корова, собака? — По прочтѣніи статьи: „Какъѣздятъ по землѣ“ — вопросъ: Какіе бываютъ пути сообщенія и въ чёмъ ихъ польза? — Послѣ чтенія стихотворенія „Что ты спиши, мужичокъ“ можно предложить вопросъ: Что происходитъ отъ труда и отъ лѣни? — Послѣ разбора басни „Слѣпой и Разслабленный“ — развить мысль: „При взаимной помощи всеѣмъ хорошо“. Послѣ разбора стихотворенія „Мщеніе“, или „Епископъ Гаттонъ“, или баллады „Ивиковы журавли“ ученики могутъ развить мысль: „Преступникъ находитъ себѣ наказаніе“. Послѣ разбора стихотворенія „Бѣсы“ ученики могутъ письменно разъяснить, какіе естественные предметы и явленія необразованный человѣкъ можетъ принимать за продѣлки бѣса и почему.

10) Разъясненіе мысли, положенной въ основаніе двухъ-трехъ произведеній. Напр. „Не за свое дѣло не берись“ — разъяснить по баснямъ: „Квартетъ“, „Щука и Котъ“ и „Скворецъ“. По баснямъ „Лягушка и Воль“ и „Вороненокъ“ развить мысль: „Много желать, добра не видать“. По баснямъ „Осень и Соловей“ и „Петухъ и жемчужное зерно“ — развить мысль: „Не суди о томъ, что не понимаешь“. По баснямъ „Мартишка и очки“ и „Петухъ и жемчужное зерно“ развить мысль: „Невѣжда находить бесполезными тѣ вещи, которыми не умѣетьользоваться“.

11) Полезно заставлять выбирать черты картинъ природы или быта людей, разбросанныя въ одномъ или нѣсколькихъ произведеніяхъ, и на основаніи этихъ чертъ составлять цѣльную картину природы или быта людей. Такъ, на основаніи стихотворенія „Кубокъ“ представить картину водоворота. На основаніи стихотворенія „Бѣда проповѣдникъ“ — изобразить мѣстность, представленную въ стихотвореніи. На основаніи стихотворенія „Бѣсы“ — описать картину зимняго бурана. По стихотворенію „Воскресное утро въ деревнѣ“ Жуковскаго — описать картину ночи въ деревнѣ. По отрывку „Пріѣздъ Чичикова къ Плюшкину“ изъ „Мертвыхъ душъ“ — описать комнату Плюшкина. По произведеніямъ: „Волшебница зима“, „Что сдѣлала зима“ и „Проказы старухи зимы“ — описать зиму. По стихо-

Планъ стихотворенія «Графъ Габсбургский»:

- 1) Обстановка.
- 2) Вызовъ пѣвца.
- 3) Явленіе пѣвца и разговоръ съ императоромъ.
 - 4) Пѣсня пѣвца.
 - 5) Впечатлѣніе, произведенное пѣнiemъ на Рудольфа.

Планъ «Письма изъ Твери»:

- 1) Обращеніе къ друзьямъ.
 - 2) Размышленіе автора о чувствованіяхъ человѣка.
- a) Пріятнія ожиданія наступленія дня путешествія. б) Грустные чувства, овладѣвшія авторомъ въ день наступленія отѣзда, вслѣдствіе необходимости разлуки со всѣми милыми его сердцу.
- a) прощаніе съ неодушевленными предметами, б) — съ прислугой, в) — съ друзьями.

твореню „Кавказъ“ Пушкина и отрывку изъ романа „Герой нашего времени“ — представить картину кавказской природы. По статьямъ „Лѣсъ“ и „Чернолѣсъ“ и стихотвореню „Лѣсъ“ Кольцова — описать лѣсъ. По произведению „Цыгане“ Пушкина представить бытъ и жизнь цыганъ. По статьѣ „Старосвѣтскіе помѣщики“ представить бытъ и жизнь старосвѣтскихъ помѣщиковъ и т. п.

12) Производительною письменной работой служить составленіе характеристику лицъ и животныхъ на основаніи произведеній. Такъ, послѣ разбора басни „Госпожа и двѣ служанки“ — составить характеристику госпожи. Послѣ разбора басни „Свинья подъ дубомъ“ можетъ быть предложена тема: черты характера свиньи. Послѣ разбора басни „Ворона и Лисица“ — можетъ быть предложенъ вопросъ: Какою представлена лисица въ баснѣ? Послѣ чтенія басни „Петухъ, Котъ и Мышенокъ“ ученики выдѣляютъ черты, характеризующія пѣтуха, кота и неопытного мышенка. На основаніи отрывка изъ романа „Герой нашего времени“ — „Максимъ Максимычъ“ — представить характеристику Максима Максимыча. По отрывку изъ „Капитанской дочки“ — представить черты характера Императрицы Екатерины и т. п.

13) Сравненіе произведеній, доступныхъ ученикамъ, составляетъ очень производительное письменное упражненіе для учениковъ. Произведенія могутъ быть сравниваемы съ различныхъ сторонъ: со стороны содержанія, со стороны плана, со стороны основной мысли, со стороны языка и т. п. Предлагая для письменной работы учениковъ сравненіе произведеній, учитель всякий разъ соображаетъ, съ какой стороны они (произведенія) могутъ быть удобнѣе всего сравниваемы учениками. Съ этой стороны и предлагается имъ сравнить ихъ. Послѣ чтенія, напр., стихотворенія „Шоссе и проселочная дорога“ можетъ быть поставленъ вопросъ: Чѣмъ отличается шоссе отъ проселочной дороги? — Послѣ разбора стихотворенія „Лѣсъ“ Кольцова можно предложить сравнить видъ лѣса лѣтомъ съ видомъ его позднею осенью. — Послѣ разъясненія стихотворенія „Поэтъ“ Пушкина — ученики сравниваютъ первую часть этого стихотворенія со второй и проводятъ сравнительную параллель въ состояніи поэта въ минуту вдохновенія и до времени наступленія его. — Послѣ разбора стихотвореній „Пророкъ“ Пушкина и „Пророкъ“ Лермонтова ученики сравниваютъ содержаніе этихъ стихотвореній. — Послѣ разбора басенъ „Листы и Корни“ и „Часовая стрѣлка“ — можно предложить тему: Показать, какъ одна и та же мысль выражается въ одной и другой баснѣ. Такую же тему можно предложить послѣ чтенія басенъ: „Двѣ собаки“ Крылова и „Два кота“ Измайлова и т. п. Можно также предлагать сравнивать предметы, описанные въ книгѣ, съ однородными предметами, извѣстными уже ученикамъ. Такъ, напр., сравнить торжественный актъ въ школѣ, описанный въ книгѣ, съ актомъ, видѣннымъ учениками въ своей школѣ. Сравнить рѣку, описанную въ книгѣ, съ извѣстной ученикамъ рѣкой и т. п.

Г) Самостоятельныя письменныя упражненія.

1. Что разумѣется подъ самостоятельными письменными упражненіями. Относительная ихъ трудность.—2. Виды самостоятельныхъ письменныхъ упражненій.—Составленіе писемъ.

1. Самостоятельными письменными упражненіями называются такія, для исполненія которыхъ ученики пользуются находящимися въ ихъ душѣ знаніями, вынесеннымися изъ изученія учебныхъ предметовъ, или приобрѣтенными изъ жиз-

ненного опыта, изъ наблюдений надъ действительностью и изъ самонаблюдения. Память выдаетъ нужные представления, понятия и мысли, воображение съ мышлениемъ перерабатываютъ и комбинируютъ ихъ, и такимъ образомъ получается содержаніе для письменной работы.

Къ самостоятельнымъ письменнымъ упражненіямъ относятся какъ такія, которыя посильны для учениковъ младшихъ классовъ, такъ и такія, которыя требуютъ отъ пишущихъ обширныхъ знаній и значительного умственнаго развитія. Вообще же слѣдуетъ сказать, что этого рода письменныя упражненія требуютъ отъ учениковъ, при одинаковыхъ другихъ условіяхъ, относительно болѣе напряженной умственной дѣятельности, чѣмъ разсмотрѣнные выше роды стилистическихъ письменныхъ упражненій, такъ какъ для исполненія ихъ приходится заботиться не только объ изложениіи, но также и о подборѣ для нихъ подходящаго содержанія.

Само собою разумѣется, что при самостоятельныхъ письменныхъ упражненіяхъ учитель не менѣе, чѣмъ при упражненіяхъ другого рода, оказываетъ помощь ученикамъ. Сообразно характеру темы и степени развитія учениковъ, учитель или наводить ихъ (учениковъ) на уясненіе содержанія, которое должно войти въ письменную работу, или вырабатываетъ съ ними планъ, по которому они должны будутъ ее исполнить, или показываетъ имъ образецъ письменной работы, или же только въ нѣсколькихъ словахъ поясняетъ, что требуется предложеній темой. *)

2. Можно намѣтить слѣдующіе виды самостоятельныхъ письменныхъ упражненій:

1) Подборъ и изложение случая, подходящаго къ пословицѣ или къ баснѣ. Такъ, напр., ученики придумываютъ и излагаютъ случаи, которые оправдывали бы пословицы: „Куй желѣзо пока горячо“, „Не за свое дѣло не берись“ и друг. Послѣ чтенія басни „Лебедь, Щука и Ракъ“ ученики придумываютъ и излагаютъ случай неудавшагося дѣла вслѣдствіе того, что взявшіеся за него не могали, а только мѣшали другъ другу. Послѣ чтенія басни „Волкъ и Котъ“ ученики придумываютъ и излагаютъ случай дурныхъ послѣдствій для человѣка, дѣлавшаго другимъ только зло.

2) Объясненіе какого-нибудь явленія, показаніе причинъ этого явленія, показаніе пользы или вреда предмета или явленія, по образцу, прочитанному въ книгѣ. Такъ, напр., ученики пишутъ на тему: Значеніе рѣкъ на землѣ, — послѣ чтенія статьи: „Значеніе морей на земномъ шарѣ“. Пишутъ: Какую пользу приносить липа, — послѣ чтенія статьи: „Береза и польза отъ нея“.

3) Объясненіе значенія или смысла пословицы или изреченія. Ученики полнѣ развиваютъ мысль, выраженную скажо въ пословицѣ или изреченіи, поясняютъ эту мысль примѣрами, взятыми изъ жизни современной или минувшей. Такъ, напр., ученики разъясняютъ смыслъ пословицы: „не плой въ колодецъ придется воды напиться“; „какъ аукнешь, такъ и откликнутся“; „терпѣніе и трудъ все перетрутъ“; „трудъ кормить, а лѣни портить“; „что посышь, то и пожнешь“; „не все то золото, что блеститъ“; „тише Ѣдешь, дальше будешь“, —

*) Изъ этого видно, что подъ выражениемъ «самостоятельный письменный упражненія» разумѣется не то, что ученикамъ не оказывается никакой помощи при исполненіи работы, а то, что этого рода работы не пріурочены ни къ разученному словесному произведению, ни къ определенному, разсмотрѣнному въ классѣ, предмету.

или смыслъ изречений: „Что тебѣ не любо, не дѣлай и другому“; „Души низкія все любить унижать“; „Хорошее знакомство въ прибыль намъ“.

4) Доказательство вѣрности пословицы или изречения, предложенного для письменной работы. Такъ, напр., ученики доказываютъ вѣрность пословицъ: „За грамотнаго двухъ неграмотныхъ даютъ, да и то не берутъ“ (почему?). „Умъ хорошо, а два лучше“ (почему?). Или вѣрность изречений поэтовъ: „И дымъ отечества намъ сладокъ и пріятенъ“ (отчего?). „Достоинство человѣка измѣряется ни богатствомъ, ни знатностью, ни заслугами предковъ, а его собственными хорошими качествами“ (почему?). „Воспоминаніе украшаетъ предметы“ (отчего?). „Хорошія книги — друзья наши“ (почему?). „Знаніе — лучшее богатство“ (почему?). *)

5) Изложеніе рѣшенія такого или иного, поставленнаго темой, вопроса и приведеніе доказательствъ или оснований принятаго рѣшенія его. Такъ, напр., ученики пишутъ на темы: Вліяютъ ли горы на характеръ и образъ жизни народа? Приносятъ ли людямъ пользу реки и озера? Приноситъ ли пользу изученіе исторіи? Вліяетъ ли на человѣка примѣръ окружающихъ? Вліяетъ ли море или океанъ на характеръ и образъ жизни обитателей приморскихъ странъ?

Письменные работы, изложенные подъ пунктами 3, 4 и 5, требуютъ со стороны пишущихъ значительного развитія умственныхъ способностей, а потому могутъ быть предлагаемы только ученикамъ достаточно зрѣлымъ. Однако, при предложеніи ихъ и достаточно зрѣлымъ ученикамъ требуются со стороны учителя разъясненія, направленныя или къ подбору подходящаго матеріала, или къ расположению и изложенію его. — Нѣтъ сомнѣнія, что учитель въ бесѣдѣ, предшествующей исполненію учениками письменной работы, наведетъ ихъ, какъ слѣдуетъ уяснить себѣ требованіе темы, какъ слѣдуетъ подбирать и обдумывать пригодный для письменной работы матеріаль, какъ нужно его группировать и располагать при изложеніи и, наконецъ, какъ слѣдуетъ написанную вчернѣ письменную работу очищать отъ логическихъ, стилистическихъ и грамматическихъ ошибокъ. Учитель также въ свое время познакомить учениковъ съ тою постройкой сочиненій, которую выработали еще древніе: а) приступъ, б) изложеніе, в) заключеніе. Болѣе подробное развитіе: а) приступъ, б) изъясненіе темы, в) причины, г) противоположное, д) подобіе, е) примѣры, ж) свидѣтельство, з) заключеніе.

6) Къ самостоятельнымъ письменнымъ работамъ можетъ быть также отнесено объясненіе синонимовъ, т.-е. показаніе, чѣмъ одно синонимическое слово отличается отъ другого, съ приведеніемъ примѣровъ правильнаго употребленія ихъ. Такъ, напр., ученики объясняютъ синонимы: глупыи и пустыни; путь и дорога; дѣло, трудъ и работа; тихій, кроткій и смиренный; роша и борь; спать и отдыхать; бережливость и сккупость; трусость и нерѣшительность; равнодушіе и хладнокровіе; убѣждать и увѣрять; говорить и болтать и т. п.

*) Вотъ, напр., какой планъ можетъ быть выработанъ учениками для исполненія письменной работы на двѣ послѣднія темы: «Хорошія книги — друзья наши».

а) Онѣ источники, откуда почерпаются знанія. б) Обучая и образовывая, возбуждаютъ душу къ дѣятельности. в) Возвышаютъ и облагораживаютъ человѣка. г) Какъ добрые друзья, предохраняютъ человѣка отъ заблуждений, ошибокъ. д) Занимаютъ человѣка, принося въ то же время пользу.

«Знаніе — лучшее богатство».

1. Оно приобрѣтается собственнымъ стремленіемъ и доставляетъ высшія наслажденія. 2. Никакое несчастіе не можетъ отнять его у насъ. 3. Оно облегчаетъ приобрѣтеніе материальныхъ средствъ. 4. Оно приобрѣтаетъ обладателю уваженіе и почетъ.

Объяснение синонимовъ, показывая ученикамъ, что каждое синонимическое слово имѣть свое особое значение, свой особый смыслъ, пріучаетъ ихъ осторожнѣе относиться къ употребляемымъ ими словамъ, пріучаетъ ихъ къ точности выраженія.

Кромѣ объясненія значенія синонимическихъ словъ, ученики могутъ объяснять значение словъ, выражаютъ противоположныя понятія, какъ, напр., смѣлость и трусость, смѣхъ и плачъ, трудолюбіе и лѣтъ и т. п. Объясненіе противоположныхъ понятій ведетъ къ усвоенію этихъ самыхъ понятій въ сознаніи учениковъ.

7) Кромѣ указанныхъ видовъ, къ письменнымъ упражненіямъ относится также пріученіе учениковъ къ составленію писемъ. Письмо отличается своею особою формою. Тонъ письма обусловливается отношеніемъ пишущаго къ тому лицу, которому оно предназначено; тонъ, напр., письма сына къ отцу, или друга къ другу отличается отъ тона письма лица подчиненнаго къ лицу начальствующему.

Учитель ознакамливаетъ учениковъ съ формой письма, показываетъ, какъ пишется обращеніе въ началѣ письма и какъ дѣлается подпись въ концѣ его. Точно также учитель ознакамливаетъ учениковъ на примѣрахъ съ различными тономъ письма, въ зависимости отъ отношенія пишущаго къ тому, кому письмо предназначено.

Предлагая ученикамъ исполнить письменную работу въ формѣ письма, учитель указываетъ и содержаніе, которое должно войти въ письмо. Такъ, напр., ученики въ письмѣ извѣщаютъ отца, друга, брата о вступительныхъ экзаменахъ, или о томъ, какъ они проводятъ время въ школѣ, чѣмъ занимаются, или извѣщаютъ о бывшемъ въ школѣ профессии или о какомъ-нибудь случае и т. п.

По приведенному перечню родовъ и видовъ письменныхъ упражненій, учитель можетъ, зная своихъ учениковъ, составлять для нихъ подходящія темы или задачи. Въ такомъ важномъ дѣлѣ, какъ упражненіе учениковъ въ письменномъ изложеніи мыслей, учителю необходимо внимательно относиться какъ къ подбору подходящихъ темъ или задачъ, такъ и къ надлежащей проработкѣ ихъ съ учениками.

Письменные работы, относящіяся къ одному и тому же роду или виду, могутъ быть и трудными, посильными только для учениковъ достаточно зрѣлыхъ, и легкими, доступными даже ученикамъ младшаго возраста. Такъ, напр., *изложение содержания* трудной статьи, сложной по постройкѣ, можетъ быть доступно только достаточно зрѣлымъ ученикамъ, *изложение же содержания* анекдота или легкаго рассказа можетъ быть доступно и ученикамъ младшаго возраста. *Описание* предложенного предмета можетъ быть и болѣе трудной, и легкой работой, смотря по тому, съ какихъ сторонъ требуется описать предметъ и въ какой мѣрѣ оказывается помошь со стороны учителя. Опредѣлить, какія письменные упражненія соответствуютъ развитію данныхъ учениковъ, количеству и качеству ихъ свѣдѣній, знаній, и угадать, въ какой мѣрѣ нужна для нихъ помощь, чтобы не перейти за предѣлы необходимости,—дѣло педагогического такта и знанія учителя.

Домашнія и классныя письменныя работы.

Ученики исполняют письменную работу или дома, приготовляя ее къ уроку, или въ классѣ, во время урока, при учителѣ. Отсюда письменныя работы раздѣляются на *домашнія* и *классныя*.

При исполненіи работы дома ученики менѣе стѣснены временемъ, чѣмъ при исполненіи ея на урокѣ, а потому и имѣютъ большую возможность внимательнѣе подумать надъ предложенною темой, чѣмъ при исполненіи ея въ классѣ.

Домашнія письменныя работы пріучаютъ учениковъ зрею обсуждать вопросъ, болѣе или менѣе продолжительно обдумывать его; классныя же письменныя работы пріучаютъ ихъ сразу сосредоточивать свои мысли на предметѣ и писать о немъ.

Классныя письменныя работы даютъ учителю большую возможность сулить, насколько ученики подвинулись въ умѣніи правильно излагать свои мысли, такъ какъ при этихъ работахъ они не пользуются постороннею помощью, нерѣдко оказываемой при исполненіи ими работы дома.

При исполненіи учениками работы въ классѣ учитель можетъ помочь имъ въ ихъ затрудненіяхъ и предупредить ошибки, а это очень важно, особенно въ младшихъ классахъ, въ которыхъ поэтому по-преимуществу и должны быть ведены классныя письменныя работы. Нѣкоторые держатся даже того мнѣнія, что при начальномъ обученіи *всѣ* письменныя работы должны быть исполняемы учениками въ классѣ, подъ непосредственнымъ руководствомъ учителя. Такое мнѣніе, какъ крайность, не можетъ считаться вполнѣ цѣлесообразнымъ. И при начальномъ обученіи можно иногда предлагать работы, пригодныя для исполненія дома.

Что касается старшихъ классовъ, то, вслѣдствіе недостаточности урочного времени (такъ какъ оно посвящается на другія занятія),—домашнія письменныя работы постепенно полукаютъ преобладающее значеніе, хотя въ то же время не должны быть оставляемы совершенно и классныя письменныя работы.

Можно ли предлагать ученикамъ класса сразу нѣсколько темъ для выбора каждымъ изъ нихъ любой?

Въ начальныхъ школахъ и въ младшихъ классахъ средне-учебныхъ заведеній было бы непѣлесообразно предлагать ученикамъ нѣсколько темъ для выбора каждымъ изъ нихъ любой. Предложение нѣсколькихъ темъ заставило бы учениковъ колебаться при выборѣ темы. Ученикъ, взявъ одну изъ предложенныхъ темъ и замѣчая, что работа идетъ не вполнѣ успешно, вместо того, чтобы внимательнѣе сосредоточиться на дѣлѣ, поспѣшить замѣнить взятую тему другою темою, а эту послѣднюю—третьей и т. д. Въ концѣ концовъ работа окажется неисполненной, или исполненной очень неудовлетворительно. Кроме того, такъ какъ въ начальныхъ школахъ и въ младшихъ классахъ письменныя работы большою частью находятся въ связи съ проходимымъ курсомъ, курсъ же со всѣми учениками школы или класса проходится одинъ и тотъ же, то поэтому и нѣть основанія предлагать каждому ученику особую работу. Даѣ, предложеніе письменной работы

обыкновенно сопровождается беседой учителя с учениками относительно содержания или формы ея. Если бы учитель захотѣл предложить нѣсколько письменныхъ работъ для выбора каждымъ ученикомъ любой, то онъ принужденъ былъ бы затратить много времени для бесѣды по поводу всѣхъ письменныхъ работъ, и эта бесѣда не была бы, конечно, одинаково полезной и интересной для всѣхъ учениковъ класса. Наконецъ, предложеніе ученикамъ нѣсколькихъ работъ лишило бы учителя возможности вести классное исправленіе ихъ. Замѣчанія его по поводу той или другой письменной работы могли бы быть пригодными только для тѣхъ учениковъ, которые писали на ту же тему, а не для всего класса.

Что касается старшихъ классовъ, то здѣсь учитель, имѣя въ виду такъ называемыя самостоятельныя письменныя работы, можетъ иногда предложить классу нѣсколько темъ для выбора каждымъ ученикомъ любой. Этимъ онъ предоставить каждому ученику возможность поработать надъ такой темой, которая болѣе соответствуетъ его подготовкѣ и его индивидуальному душевнымъ особенностямъ. Но для того, чтобы лишить учениковъ возможности при исполненіи работы думать: „не взять ли другую тему“, — учитель на слѣдующій же урокъ послѣ предложенія темы выспрашиваетъ учениковъ, кто изъ нихъ на какой темѣ остановился, и отмѣчасть въ своей записной тетради или въ классномъ журнальѣ. Послѣ этого ни одинъ ученикъ ни подъ какимъ предлогомъ не имѣеть права перемѣнить взятую тему на другую.

Срокъ подачи письменныхъ работъ.—Продолжительность времени, назначаемаго для исполненія письменныхъ работъ.

Срокъ подачи письменной работы долженъ быть определено назначень ученикамъ. Нужно строгимъ и настойчивымъ отношениемъ къ дѣлу поселить въ ученикахъ убѣжденіе, что учитель никому не дозволить безъ уважительной причины оттянуть срокъ представленія письменной работы. Ученики большою частью бываются въ такой мѣрѣ аккуратны, въ какой этого требуетъ отъ нихъ учитель.

Если ученики имѣютъ поводъ думать, что учитель снисходительнѣо отнесется къ несвоевременному представлению работы, они навѣрно станутъ оттягивать срокъ подачи ея. У нихъ всегда найдется болѣе интересное и болѣе легкое занятіе, чѣмъ исполненіе письменной работы, и они охотно предпочутъ первое второму. Крайне непедагогично поступаютъ учителя, которымъ приходится говорить: „За вами три сочиненія; представьте ихъ *сразу*“. Можно навѣрно сказать, что если ученикъ сразу подаетъ три работы, то ни одна изъ нихъ не исполнена съ надлежащею старательностью. А нестарателльное, поспѣшное исполненіе письменныхъ работъ мало приносить пользы. Кроме того, неаккуратное представленіе работъ вредно вліяетъ въ воспитательномъ отношеніи. Ученики пріучаются къ неаккуратности въ исполненіи своихъ обязанностей.

Продолжительность времени, назначаемаго для исполненія письменной работы, должна быть сообразна съ характеромъ и трудностью самой работы. Чѣмъ серьезнѣе письменная работа, чѣмъ больше она требуетъ отъ учениковъ самодѣятельности и чѣмъ больше приходится затрачивать времени на обдумываніе и писаніе

ся, тѣмъ и времени для исполненія ея должно быть дано больше, и наоборотъ. Слѣдовательно, въ начальныхъ школахъ и въ младшихъ классахъ, где письменныя работы предлагаются такія, которыя не требуютъ много времени для исполненія, срокъ не долженъ быть великъ. Въ этихъ школахъ и классахъ ученики даже къ каждому уроку или по крайней мѣрѣ раза три въ недѣлю могутъ исполнить такую или иную письменную работу. Чѣмъ больше ученики упражняются въ толковомъ и ореографически-правильномъ письмѣ, тѣмъ скорѣе выработкается въ нихъ навыкъ писать толково и правильно.

Въ среднихъ классахъ средне-учебныхъ заведеній срокъ для исполненія письменной работы можетъ быть увеличенъ до недѣли или десяти дней. Работы, исполняемыя въ этотъ срокъ, должны отличаться большею серьезностью, чѣмъ работы учениковъ младшихъ классовъ.

Въ старшихъ классахъ средне-учебныхъ заведеній срокъ для исполненія письменной работы можетъ быть назначенъ двухъ или даже трехнедѣльный, а въ нѣкоторыхъ случаяхъ и болѣе продолжительный, напр., мѣсячный. Само собою разумѣется, что такой срокъ назначается въ старшихъ и среднихъ классахъ для такъ называемыхъ „основныхъ“ письменныхъ работъ (сочиненій); въ этотъ же промежутокъ, кроме сочиненія, къ урокамъ или во время уроковъ можетъ быть исполнено учениками нѣсколько другихъ письменныхъ работъ, какъ, напр., диктовокъ, отвѣтствъ по грамматикѣ, грамматическихъ разборовъ предложеній и словъ, плановъ разобранныхъ произведеній и т. под.

• Исправление письменныхъ работъ.

1. Необходимость исправления письменныхъ упражненій учениковъ.—2. Привлеченіе учениковъ къ исправленію письменныхъ работъ.—3. Способы исправленія: А) исправленіе учителемъ; Б) самими учениками при содѣйствіи учителя; В) самими же учениками при пособіи книги.—4. Побужденіе учениковъ аккуратно вести исправленіе своихъ письменныхъ работъ.—5. Предложеніе ученикамъ переписать исправленное.

1. Ученики, потрудившись надъ своею письменной работой, разсчитываютъ, что учитель прочитаетъ или прослушаетъ и оцѣнитъ ее. Мысль, что работа будетъ прочитана и оцѣнена учителемъ, побуждаетъ учениковъ серьезнѣе работать, и наоборотъ: если они полагаютъ, что учитель и не взглянетъ на ихъ письменную работу, она легко относится къ исполненію ея. Къ тому же, ученики могутъ совершенствоваться въ письменномъ изложеніи, только вырабатывая въ себѣ послѣдовательно навыкъ къ хорошему письму и освобождаясь мало-по-малу отъ дѣлаемыхъ ошибокъ. Но чтобы освобождаться отъ ошибокъ, необходимо, чтобы на нихъ было указано, необходимо, чтобы они были исправляемы.

Исправленіе письменныхъ работъ учениковъ составляетъ, слѣдовательно, одно изъ важныхъ и необходимыхъ занятій учителя. Собственно, каждая письменная работа учениковъ должна быть такимъ или инымъ путемъ исправлена, и притомъ, по возможности, немедленно по исполненіи ея учениками. Откладываніе на долгое время исправленія письменныхъ работъ неудобно уже въ томъ отношеніи, что лишаетъ учениковъ возможности своевременно уразумѣть свои ошибки

и не дѣлать ихъ въ послѣдующихъ своихъ работахъ. Кромѣ того, указаніе на ошибки чрезъ значительный періодъ времени послѣ исполненія работы производить менѣе сильное впечатлѣніе, чѣмъ указаніе на нихъ немедленно послѣ представленія работы, когда ученики еще живо интересуются: какова вышла ихъ работа.

2. Для того, чтобы исправленіе письменныхъ работъ наиболѣшимъ образомъ вело къ цѣли, необходимо, чтобы сами ученики принимали такое или иное участіе въ этомъ дѣлѣ. Мало пользы, если ученики только считаютъ количество подчеркнутыхъ и исправленныхъ ошибокъ, оставаясь безучастными къ тому, *какія* сдѣланы ошибки, да справляются, какой выставленъ балль. Важно, чтобы они сами подумали надъ подчеркнутыми ошибками, полезно, чтобы они сами исправили указанныя имъ ошибки. Привлеченіе учениковъ къ исправленію письменныхъ работъ, кромѣ сказанного, вызывается еще невозможностью самому учителю исправлять *всѣ* письменныя работы учениковъ, а также и тѣмъ обстоятельствомъ, что въ начальныхъ школахъ и въ младшихъ классахъ ведутся, между прочимъ, такія письменныя работы, которыя могутъ быть исправляемы въ классѣ самими учениками.

3. Сообразно тому, какое участіе принимаютъ учитель и ученики въ дѣлѣ исправленія письменныхъ работъ, различаются: А) исправленіе письменныхъ работъ самими учителемъ; Б) классное исправленіе самими учениками при пособіи учителя, и В) исправленіе самими учениками при пособіи книги.

А) Тѣ письменныя работы, которыя не могутъ быть исправляемы за-разъ всѣми учениками, какъ, напр., сочиненія, исправляются учителемъ дома. При исправленіи такихъ работъ, учитель обращаетъ вниманіе и на содержаніе, и на логическую связь, и на послѣдовательность мыслей, и на слогъ и языкъ, и на орѳографію.

Если учениками сдѣланы ошибки, которыя они сами могутъ исправить, то достаточно только указать на нихъ. Учитель въ такомъ случаѣ обыкновенно только подчеркиваетъ и обозначаетъ условными знаками или буквами сдѣянныя ошибки, а ученики сами обязаны исправить ихъ. Условные знаки или буквы, ставящіеся на поляхъ или надъ словами, обозначаютъ, какого рода ошибки слѣдуетъ исправить. Напримѣръ: *a* или *V* означаетъ ошибку въ правописаніи буквы; *b* или *I* означаетъ ошибку относительно знака препинанія; *c* или *o* означаетъ ошибку относительно логики или синтаксиса; *z* или *o* ошибку относительно содержанія и т. п.

Очень полезно, когда учитель, прочитывая письменныя работы учениковъ, отмѣчаетъ въ своей записной тетрадкѣ ошибки, сдѣянныя многими учениками, и затѣмъ подводитъ эти ошибки подъ извѣстныя рубрики.

Принеши въ классъ исправленныя письменныя работы, учитель ведеть бѣсѣду относительно выполненія ихъ. Сначала онъ высказываетъ общее заключеніе о работѣ, а затѣмъ переходитъ къ бесѣдѣ о тѣхъ ошибкахъ, которыя замѣчены у многихъ учениковъ. Онъ—или вызываетъ въ сознаніи учениковъ соответственное орѳографическое правило, или наводить ихъ на уразумѣніе невѣрности выписанной въ письменной работѣ мысли или неправильности плана и т. п.

Окончивъ свои замѣчанія относительно сдѣянныхъ въ работѣ ошибокъ, учитель возвращаетъ ученикамъ ихъ тетради, съ требованіемъ, чтобы къ слѣдующему уроку были исправлены отмѣченныя ошибки.

Полезно, если учитель въ классѣ прочитываетъ нѣсколько письменныхъ работъ, выбирая для этого преимущественно такія, которыя давали бы ему наибольшую возможность показать классу, какъ слѣдуетъ писать, или же, наоборотъ, дали бы ему возможность указать побольше неправильностей или ошибокъ, для предостереженія отъ нихъ учениковъ класса.

Очень полезно также, если учитель на каждой тетради дѣлаетъ отзывъ или оцѣнку письменной работы. Такими отзывами или оцѣнками ученики дорожатъ.

При отзывахъ о письменныхъ работахъ слѣдуетъ быть справедливымъ и, вмѣстѣ съ тѣмъ, настолько сдержаннѣмъ, чтобы не страдало слишкомъ самолюбіе учениковъ. Грубые, пристрастные, приправленные насмѣшкой или Ѳлкой ироніей отзывы о письменныхъ работахъ, особенно если они высказываются при товарищахъ или постороннихъ, возмущаютъ ученика и отбиваются у него охоту къ исполненію письменныхъ работъ. Можно быть строгимъ, требовательнымъ и, вмѣстѣ съ тѣмъ, щадить самолюбіе учениковъ. Слѣдуетъ серьезно навести ученика на сознаніе сдѣланныхъ имъ ошибокъ, а не глумиться надъ его работой.

Б) Тѣ письменныя работы, которыя могутъ быть исправлены при содѣйствіи учителя, самими учениками (напр., диктовка, отвѣты на вопросы изъ грамматики, письменное склоненіе или спряженіе словъ и т. п.), исправляются ими самими, при помощи учителя.

Учитель береть тетрадь одного изъ учениковъ и читаетъ по ней письменную работу, спрашивая притомъ учениковъ класса, какъ слѣдуетъ писать то или другое слово, какимъ выраженіемъ можно замѣнить неудачное выраженіе, какой слѣдуетъ поставить знакъ и т. п. Ученики, отвѣчая на вопросы учителя и слушая его объясненія, исправляютъ вмѣстѣ съ тѣмъ ошибки въ своихъ тетрадяхъ. Иногда учитель предлагаетъ одному изъ учениковъ написать свой письменный отвѣтъ или диктовку на классной доскѣ. Классъ при помощи учителя исправляетъ написанное на доскѣ и каждый изъ учениковъ поправляетъ съ доски въ своей тетради. Ученикъ, подмѣтившій ошибку на доскѣ, говорить, въ какой строкѣ и въ какомъ словѣ ошибка и въ чёмъ она состоитъ. Буква, написанная ошибочно, перечеркивается и надъ нею пишется та буква, которая должна стоять.

Такъ какъ написанное на доскѣ не всегда исчерпываетъ все, находящееся въ ученическихъ тетрадяхъ, то поэтому слѣдуетъ позволять ученикамъ въ сомнительныхъ случаяхъ спрашивать, какъ слѣдуетъ писать то или другое слово. Учитель и самъ, проходя между скамеекъ, обращаетъ вниманіе на ученическія тетради и указываетъ на правописаніе тѣхъ словъ, которыя невѣрно написаны.

При исправленіи такимъ образомъ такихъ письменныхъ работъ, которыя не могутъ быть тождественны у всѣхъ учениковъ, напр., отвѣтовъ на предложенные вопросы, ученики исправляютъ въ своей работѣ только орѳографію, неточныя или неправильныя выраженія, но не уничтожаютъ самой работы, если содержаніе ея вѣрно.

В) Нѣкоторыя письменныя работы, какъ, напр., диктовка, письмо выученнаго наизусть, написанное съ книги,— могутъ быть исправляемы самими учениками при пособіи книги. Послѣ исполненія письменной работы учитель велитъ достать книги и исправить ее по нимъ. Обходя между столами, учитель обращаетъ вниманіе на сдѣланныя учениками ошибки и поясняетъ, почему не слѣдуетъ писать такъ, какъ они написали. Это дѣлается съ той цѣлью, чтобы исправленіе не было чисто механическимъ.

Иногда учитель заставляет учениковъ обмѣняться тетрадями и такимъ образомъ исправить ошибки другъ у друга. Ученики, по требованію учителя, или только подчеркиваютъ ошибки въ работе товарища, а исправить ихъ долженъ самъ лисавшій, или же не только подчеркиваютъ, но и исправляютъ ошибки. Само собою разумѣется, что, для предупрежденія беспорядка, учитель строго требуетъ, чтобы каждый ученикъ занять былъ лишь тою тетрадью, которая ему досталась для исправленія, а не заглядывалъ въ свою тетрадь, исправляемую товарищемъ.

4. Для побужденія учениковъ серьезно относиться къ дѣлу исправленія своихъ письменныхъ работъ (исправление ошибокъ, подчеркнутыхъ учителемъ, исправленіе ошибокъ во время классной поправки, исправленіе по книгѣ), учитель всякой разъ, послѣ исправленія, просматриваетъ нѣсколько тетрадей и оставленныя неисправленными ошибки ставить въ вину ученику. Если ученики исправляли другъ у друга, то неисправленные ошибки ставятся въ вину, между прочимъ, и исправлявшему тетрадь товарища. Отъ степени настойчивости учителя зависитъ, между прочимъ, аккуратное исправленіе учениками письменныхъ работъ.

5. Считываютъ полезнымъ заставлять учениковъ безошибочно переписывать исправленныя уже письменныя работы. Предлагая эту работу, необходимо все-таки соображать, есть ли у учениковъ достаточно времени для такого переписыванія. Не менѣе полезно, если заставляютъ учениковъ нѣсколько разъ написать правильно тѣ слова или фразы, въ которыхъ сдѣланы ошибки. Такое переписываніе сравнительно менѣе отнимаетъ времени у учениковъ и прямо ведеть къ цѣли: къ пріученію ихъ писать правильно тѣ слова, въ которыхъ они сдѣлали ошибки.

Сочиненія, касающіяся веденія письменныхъ упражненій.

1. «Задачникъ письм. упражн.» Паульсона.—2. «300 задач для письм. упр.» Корфа.—3. «Родное Слово», годъ 3. Ушинскаго.—4. «Азбука правописанія» Тихомирова.—5. «Нашъ другъ» Корфа.—6. «Систематич. задачникъ письм. работы» Цвѣткова.—7. «Курсъ русск. правописанія» Ислентьевъ.—8. «Методика обученія правописанію» Дьяченка.—9. «Методъ веденія сочиненій» Бѣляевскаго.—10. «Руководство къ письм. упр.» Ольшамовскаго.—11. «Сборники темъ» Весина.—12. «Темы и планы» Гаврилова.—13. «Темы и планы» Холевіуса.—14. «Сборники диктантовъ» Пущиковича, Баталина, Поливанова и др.—См. также статьи о письм. упражн. въ педагогическихъ журналахъ.

V.

ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКѦ.

Значеніе и цѣли обучения грамматикѣ.

Значеніе обучения грамматикѣ:—приводить ученика къ сознательному пользованію устной рѣчи; содѣйствуетъ пріученію правильно писать; способствуетъ болѣе глубокому пониманію чужой рѣчи; способствуетъ развитію умственныхъ силъ и пріученію къ самонаблюденію. Вывод:—цѣли обучения грамматикѣ.

Устная рѣчь ребенка, какъ видѣли, развивается путемъ подражанія рѣчи окружающихъ. Если окружающіе говорятъ правильно, то и ребенокъ научается говорить правильно. Но, владѣя правильной рѣчью, онъ не знаетъ, почему нужно

говорить такъ, а не иначе: онъ владѣть ею, такъ-сказать, безотчетно. Довести его до познанія законовъ своей рѣчи и такимъ образомъ сдѣлать способнымъ *сознательно* владѣть ею — задача обученія грамматикѣ.

Можно пріобрѣсти путемъ упражненія навыкъ къ правильному письму. Но такой навыкъ, безъ знанія грамматики, не можетъ считаться надежнымъ. Безъ знанія грамматики невозможно решить даже малѣйшаго сомнѣнія относительно правильности написанія того или другого слова. Одно только знаніе грамматики можетъ служить руководителемъ при решеніи вопросовъ относительно правописанія. Къ тому же пріобрѣтеніе навыка къ правильному письму, безъ помощи грамматики, потребовало бы очень много времени и труда, и трудъ этотъ былъ бы чисто механическій. То, что усваивается легко и скоро чрезъ подведеніе подъ известныя грамматическая правила, становится труднымъ, тяжелымъ къ пріобрѣтенію путемъ одного только навыка.

Грамматические законы языка, будучи усвоены ученикомъ, способствуютъ къ усовершенствованію его устной и письменной рѣчи.

Кромѣ содѣйствія усовершенствованію устной и письменной рѣчи, знаніе грамматическихъ законовъ важно также и въ томъ отношеніи, что помогаетъ пониманію чужой рѣчи. Всѣдѣствие тѣсной связи языка съ мыслю и чувствомъ, особенные оттѣнки мысли и чувства отражаются на формѣ и языке. Пониманіе формы помогаетъ болѣе глубокому и точному пониманію мыслей и чувствъ, выражавшихся въ данной словесной формѣ. Даѣше, обогащеніе учениковъ грамматическими знаніями ведетъ къ расширенію ихъ (учениковъ) умственного кругозора, что, конечно, очень важно. Наконецъ, изученіе грамматики имѣетъ значеніе еще и въ томъ отношеніи, что способствуетъ развитію умственныхъ силъ учениковъ. Въ самомъ дѣлѣ, при изученіи ея приходится вникать въ рѣчь, подмѣщать и выводить законы ея; приходится также выведенные общіе законы примѣнять при письменномъ или устномъ изложеніи своихъ мыслей. А то и другое, будучи проявленіемъ умственной дѣятельности, ведетъ къ развитію умственныхъ силъ. Такъ какъ грамматические законы могутъ быть постигнуты только посредствомъ наблюденія надъ собственной рѣчью, то изученіе грамматики способствуетъ развитію въ ученикахъ навыка къ самонаблюденію, къ внутреннему опыту.

Изъ указанного значенія изученія грамматики легко вывести цѣли, которыя слѣдуетъ имѣть въ виду при обученіи ей. Щѣли эти слѣдующія: 1) усовершенствованіе устной и письменной рѣчи учащихся; 2) доведеніе ихъ, чрезъ изученіе законовъ языка, до болѣе вѣрнаго и глубокаго пониманія чужой рѣчи; 3) обогащеніе ихъ законами отечественной рѣчи, обладая которыми, они сознательнѣе пользовались бы устной и письменной рѣчью; 4) развитіе ихъ умственныхъ силъ и пріученіе къ самонаблюденію и къ отвлеченному мышленію.

Общее замѣчаніе о методѣ обученія отечественной грамматикѣ.

Выводъ грамматическихъ правилъ индуктивнымъ путемъ. — Дедукція при примененіи общихъ грамматическихъ правилъ къ частнымъ случаямъ.

Языкъ имѣть свои законы, правила и формы. Грамматика выводить эти законы, правила и формы изъ языка и излагаетъ ихъ въ известной системѣ.

Предметомъ изученія грамматики, такимъ образомъ, служить языкъ, въ своихъ законахъ и формахъ.

Отсюда — по дидактическому требованію: „отъ предмета слѣдуетъ переходить, при обученіи, къ выводу мыслей о немъ, законовъ его“, — виденъ путь, по которому ученики должны быть ознакомлены съ грамматикой отечественного языка. Наблюденія надъ родною рѣчью и, какъ результатъ этихъ наблюдений, уразумѣніе грамматическихъ законовъ и формъ, — есть естественный путь ознакомленія съ отечественной грамматикой.

Такой путь тѣмъ болѣе умѣстенъ, что вмѣстѣ съ языкомъ у человѣка развивается безсознательное чутье къ правильности рѣчи. Ребенокъ засмѣтится, если услышитъ: „крестьянинъ ушла въ полю“ или „дѣвочки, будешь прилѣженѣ“. Онъ чувствуетъ, что такъ нельзя сказать, хотя и не знаетъ, *почему* нельзя.

Пользуясь этимъ чутьемъ, ученикъ, будучи направляемъ вопросами учителя, обращаетъ вниманіе на собственную рѣчь, подмѣтаетъ въ ней нужные законы, правила и формы и такимъ образомъ ознакомляется съ ними.

Само собою разумѣется, что дѣти сами, безъ руководства и помощи учителя, не въ состояніи вывести изъ рѣчи какіе-либо грамматические законы или формы. Они не привыкли еще вращаться въ такой отвлеченной области, какою представляются законы и формы языка; они не въ состояніи даже и догадываться о существованіи въ языке законовъ или формъ, которые могутъ быть выведены. Но, будучи направляемы и руководимы учителемъ, они (ученики) обращаютъ вниманіе на указываемую имъ сторону языка и такимъ образомъ ознакомляются съ тѣмъ или другимъ закономъ, съ тою или другою формой его. Учитель освѣщаетъ путь, по которому ученики, посредствомъ наблюденія надъ рѣчью, мало-по-малу ознакомляются съ грамматикой отечественного языка.

Изъ сказанного видно, что ученики ознакомляются съ грамматическими законами или формами *индуктивнымъ* путемъ, т.-е. путемъ вывода ихъ изъ частныхъ примѣровъ. А этотъ путь, какъ известно, наиболѣе умѣстенъ при начальномъ обученіи.

Ознакомясь съ общими грамматическими фразами и законами, ученики примѣняютъ ихъ къ частнымъ случаямъ, напр., при грамматическомъ разборѣ примѣровъ и т. п., т.-е. прибегаютъ къ *дедукціи*.

Такимъ образомъ, оба хода мышленія, индукція и дедукція, находятъ свое приложеніе при обученіи грамматикѣ.

Общи́й ходъ классной работы при сообщеніи ученикамъ грамматическихъ свѣдѣній.

Ходъ классной работы при сообщеніи ученикамъ новыхъ грамматическихъ свѣдѣній можетъ уразнообразиваться, смотря по обстоятельствамъ. Нерѣдко учитель ознакомляетъ учениковъ съ новымъ грамматическимъ правиломъ при разборѣ предложенийъ или словъ, при диктовкѣ или при чтеніи статей. Большею частью онъ ознакомляетъ ихъ съ грамматическими свѣдѣніями посредствомъ слѣдующей проработки:

Онъ подбираетъ примѣры, заключающіе въ себѣ нужную грамматическую

форму. Такие примеры онъ — или самъ составляетъ, или выбираетъ изъ книги; иногда же онъ предлагаетъ ученикамъ вопросы, отвѣчая на которые, тѣ говорять нужные примѣры.

Подобранные примѣры должны быть совершенно понятны ученикамъ, такъ чтобы послѣдніе не только понимали мысль примѣровъ, такъ сказать, *вообще*, но и могли чувствовать оттѣнокъ содержанія, выразившійся въ особенности формы.

Такъ какъ и синтаксическая роль словъ, и этимологическая форма ихъ имѣютъ значение только въ предложеніи, то понятно, что лучше подбирать примѣры въ предложеніяхъ; при чемъ, конечно, необходимо, чтобы въ подбираемыхъ предложеніяхъ требуемая грамматическая форма, или особенности выдвигались на первый планъ и ничѣмъ не были затѣмняемы.

Кромѣ того, очень важно, чтобы примѣры, подбираемые учителемъ или учениками, были содержательны, т.-е. чтобы не только заключали въ себѣ изучающую грамматическую форму, но также имѣли известный смыслъ. Случается, что ученики говорятъ примѣры, по формѣ подходящіе, но по содержанію — безмыслические, пустые. Такихъ примѣровъ не слѣдуетъ допускать.

Для удобства взятые примѣры иногда пишутся на классной доскѣ.

Придерживаясь примѣровъ, учитель своими вопросами и указаніями обращаетъ вниманіе учениковъ на тотъ грамматический законъ или на ту грамматическую форму, съ которыми онъ намѣренъ познакомить ихъ. Онъ привлекаетъ ихъ, между прочимъ, къ сравненію формъ. Сравненіе — вообще есть лучшее средство къ ознакомленію съ предметомъ. Ученики сравниваются, напр., формы настоящаго, прошедшаго и будущаго временъ, сравниваютъ формы различныхъ степеней сравненія прилагательныхъ, сравниваютъ формы чиселъ единственного и множественного, формы падежей; сравниваютъ раньше усвоенную форму съ усваивающейся въ данный урокъ и т. п. Создавая различіе въ значеніи слова, поставленнаго въ той или иной формѣ, ученики постигаютъ смыслъ этихъ словъ.

Подмѣченная учениками грамматическая форма подчеркивается для болѣе отчетливаго ея выдѣленія.

Къ выведенному грамматическому правилу или къ подмѣченной грамматической формѣ приводятся новые примѣры учителемъ и учениками, при чемъ послѣдніе указываютъ въ нихъ новую форму, или примѣняютъ къ нимъ новое грамматическое свѣдѣніе. Указаніе учениками въ примѣрахъ новой формы или правила тѣмъ болѣе необходимо, что случается иногда, что ученики, по требованію сказать примѣры, говорятъ таковыя, хотя и неясно понимаютъ то правило или ту форму, къ которой они относятся. Подбирайа примѣры, они не сообразуются съ выведеннымъ правиломъ, а стараются лишь придумать примѣръ, *похожій* на тотъ, который былъ разсмотрѣнъ при выводѣ правила или формы. Такъ, напр., если для вывода понятія о страдательномъ залогѣ былъ разсмотрѣнъ примѣръ: „птичка поймана мальчикомъ“, то, по требованію сказать примѣры страдательного залога, ученики говорятъ: „мышь поймана кошкой“, „заяцъ словленъ собакой“ и т. п., хотя они и неясно понимаютъ значеніе страдательного залога.

Выведенное грамматическое правило или подмѣченная грамматическая форма излагается, по предложенію учителя, однимъ изъ учениковъ и повторяется другими.

Какъ изложеніе выведенного правила, такъ и повтореніе его, обыкновенно не затрудняетъ особенно учениковъ, если они уразумѣли смыслъ его. Въ про-

тивномъ же случаѣ, т.-е. если они неясно понимаютъ содержаніе, смыслъ проработанного правила, они затрудняются и путаютъ не только при первоначальномъ изложеніи, но и при повтореніи его. Въ такомъ случаѣ, несравненно цѣлесообразнѣе возвратиться назадъ и навести учениковъ на пониманіе правила, чѣмъ заставлять ихъ повторять непонятное до тѣхъ поръ, пока они не заучатъ его наизусть. Заучиваніе наизусть не разъяснитъ непонятное и не принесетъ никакой пользы.

Иногда учитель, проработавъ грамматическое правило, предлагаетъ ученикамъ одинъ или нѣсколько вопросовъ для письменного изложенія усвоенного. При письменномъ изложеніи проработанного ученики глубже вникаютъ, а потому и основательнѣе уразумѣваютъ его.

Если ученики уже въ состояніи пользоваться учебникомъ грамматики, то учитель можетъ предложить имъ прочитать соотвѣтственное проработанному мѣсто въ книгѣ, дабы обеспечить полное пониманіе учебника во время повторенія урока дома.

При основательной предварительной проработкѣ грамматического материала въ классѣ, нѣть причины думать, что ученики станутъ заучивать правила по книгѣ механически, не понимая, что заучиваются; а потому нечего и бояться давать ученикамъ въ руки учебникъ грамматики. Они станутъ безсознательно заучивать по учебнику только тогда, когда поставлены въ необходимость это дѣлать: урокъ нужно выучить, а содержаніе урока не понято.—Учебникъ грамматики приносить ученикамъ ту пользу, что даетъ имъ хорошую форму для выраженія имѣющагося у нихъ содержанія; кромѣ того, онъ помогаетъ имъ приводить свои грамматическія познанія въ систему и служить имъ при повтореніи проденныхъ уже свѣдѣній.

Разъясненіе ученикамъ грамматическое правило закрѣпляется въ сознаніи и памяти ихъ практическими упражненіями; грамматическимъ разборомъ рѣчи, указаніемъ въ данной статьѣ примѣненія усвоенной формы, письменной работой, соотвѣтствующей грамматическому правилу, напр., писаніемъ подходящихъ прилаговъ, соотвѣтственной диетовкой и т. п.

Грамматическія правила предназначены служить ученикамъ руководствомъ при устномъ и письменномъ изложеніи мыслей. Такимъ руководствомъ они могутъ служить только въ томъ случаѣ, когда будутъ усвоены твердо, основательно, такъ что, при надобности, сами собою будутъ всплывать въ сознаніи учениковъ,—къ чему и ведутъ практическія упражненія. Особенно нужно заботиться о прочномъ усвоеніи, посредствомъ практическихъ упражненій, тѣхъ грамматическихъ правиль, которые должны обратиться въ навыкъ.

Расположеніе грамматического материала.

1. Концентрическое расположение грамматического материала. Значеніе этого расположения.—
2. Параллельное ознакомленіе съ этимологическими, синтаксическими и ореографическими свѣдѣніями.—Рассмотрѣніе грамматической принадлежности за-разъ въ нѣсколькихъ разрядахъ словъ.—3. Приведеніе въ систему грамматическихъ свѣдѣній.—4. Зависимость количества концентровъ и объема каждого изъ нихъ.—5. Дѣленіе грамматического материала на три концентра.

1. Не всѣ грамматическія свѣдѣнія могутъ быть выведены и усвоены учениками съ одинаковою легкостью. Одни свѣдѣнія, какъ, напр., времена глаго-

ловъ, могутъ быть безъ труда усвоены даже начинаящими изучать грамматику; другія же свѣдѣнія, какъ, напр., образованіе видовъ глаголовъ или разѣдѣніе союзовъ по значенію, могутъ быть усвоены лишь учениками, подготовленными предшествовавшими грамматическими уроками къ усвоенію ихъ.

Способность къ уразумѣнію болѣе трудныхъ грамматическихъ знаній вырабатывается чрезъ предварительное усвоеніе болѣе легкихъ свѣдѣній. Одни грамматическая свѣдѣнія подготавляютъ учениковъ къ уразумѣнію другихъ.

Въ учебникахъ грамматики, изложенныхъ по требованію научной системы, рядомъ съ трудными къ усвоенію грамматическими свѣдѣніями идутъ и легкія свѣдѣнія, и первыя нерѣдко предшествуютъ послѣднимъ. Такъ, напр., залоги глаголовъ предшествуютъ лицамъ и временамъ глаголовъ, хотя уразумѣніе первыхъ дается ученикамъ несравненно труднѣе, чѣмъ уразумѣніе послѣднихъ. Точно также раздѣленіе существительныхъ по значенію предшествуетъ различенію единственного и множественного числа предметовъ, хотя первое несравненно труднѣе усваивается учениками, чѣмъ второе.

Ясно, что на основаніи дидактическаго требованія *послѣдовательности*, по которому сначала нужно сообщать ученикамъ болѣе легкія свѣдѣнія и затѣмъ уже болѣе трудныя, и притомъ такъ, чтобы первыя подготавляли учениковъ къ уразумѣнію вторыхъ,— не слѣдуетъ при первоначальномъ обученіи грамматикѣ придерживаться того порядка, по которому грамматическая свѣдѣнія расположены въ систематически составленныхъ полныхъ грамматикахъ, а, напротивъ, слѣдуетъ изъ всего объема грамматического материала сначала сообщить и закрѣпить въ сознаніи учениковъ тѣ грамматическая правила и формы, которыя наиболѣе доступны ученикамъ и наиболѣе важны или необходимы для пониманія другихъ свѣдѣній. Затѣмъ, образавшійся такимъ образомъ кругъ знаній можно расширить, прибавляя къ нему тѣ грамматическая свѣдѣнія, усвоеніе которыхъ раньше было ученикамъ недоступно. Такимъ образомъ можно довести учениковъ до усвоенія всего содержанія грамматики, которую, въ заключеніе, можно повторить въ системѣ. Такое расположеніе учебного материала называется *концентрическимъ*.

Нельзя не видѣть многихъ преимуществъ концентрическаго расположенія грамматического материала при первоначальномъ обученіи. При этомъ расположении ученикамъ сообщается лишь то, что доступно ихъ пониманію. Съ послѣдовательнымъ развитиемъ учениковъ сообщаются имъ и болѣе трудныя грамматическая свѣдѣнія. Кромѣ того, при этомъ расположеніи поддерживается связь между раньше усвоеннымъ и вновь усваиваемымъ: новая грамматическая свѣдѣнія или примыкаютъ къ раньше пройденнымъ свѣдѣніямъ, или выводятся изъ нихъ, или же сравниваются и приводятся съ ними въ известныя сочетанія. Далѣе, при означенномъ расположеніи ученики не только постепенно усваиваютъ новая свѣдѣнія, но и повторяютъ старое, отчего послѣднее дѣлается болѣе яснымъ, отчетливымъ въ ихъ сознаніи. Наконецъ, при этомъ расположеніи материала ученики послѣ прохожденія каждого концентра выносятъ хоть не обширный, но законченный кругъ знаній.

2. Синтаксическая, этимологическая и ореографическая правила, составляющія особые отдѣлы систематическихъ грамматикъ, при начальномъ обученіи сообщаются параллельно, такъ сказать, попутно. При ознакомленіи учениковъ, напр., съ склоненіемъ именъ указывается и правописаніе иѣкоторыхъ падежныхъ окончаний; при спряженіи глаголовъ ученики знакомятся съ правописаніемъ окончаний ихъ; при

знакомствъ съ двоякимъ окончаніемъ прилагательныхъ (полная и краткія) указывается и синтактическое употребленіе одного и того же прилагательного (качественаго) съ полнымъ и краткимъ окончаніемъ; при знакомствѣ съ предложе-ніями выясняется и употребленіе знаковъ препинанія и т. п. Такое параллельное сообщеніе ученикамъ и этимологическихъ, и синтактическихъ, и ореографи-ческихъ свѣдѣній тѣмъ болѣе умѣстно, что эти свѣдѣнія находятся въ связи между собою: этимологическое значеніе словъ зависитъ нерѣдко отъ синтакти-ческой ихъ роли; ореографія словъ обусловливается этимологическимъ значеніемъ ихъ и синтактическою ихъ ролью.

При ознакомленіи учениковъ съ какою-нибудь грамматическою принадлеж-ностью, общую нѣсколькимъ разрядамъ словъ, умѣсто разсмотрѣть ее *за-разъ* во всѣхъ этихъ разрядахъ словъ. Такъ, напр., за-разъ можетъ быть говорено о числахъ всѣхъ именъ (существ., прилагат., мѣстоим., числит.) и глаголовъ; при склоненіи существительныхъ могутъ быть по вопросамъ склоняемы и прилагатель-ныя, и мѣстоименія, и числительныя, и т. п. Одновременное разсмотрѣніе одной и той же принадлежности въ нѣсколькихъ разрядахъ словъ ускоряетъ ходъ изу-ченія грамматики и дѣлаетъ самое изученіе болѣе сознательнымъ.

3. Послѣ прохожденія каждого концентра слѣдуетъ привести всѣ синтак-тическія, этимологическія и ореографическія свѣдѣнія, выведенныя учениками, такъ сказать, вперемежку, — въ извѣстную систему, т.-е. каждое изъ свѣдѣній подвести подъ соотвѣтствующую рубрику. Этого учитель можетъ достигнуть, заставивъ учени-ковъ повторить пройденное по элементарному систематическому учебнику, или предложивъ имъ для повторенія вопросы или программу.

Приведеніе въ систему грамматическихъ свѣдѣній важно не только для разум-ности и прочности усвоенія учениками этихъ свѣдѣній, но и для душевнаго развитія учениковъ.

4. Количество концентровъ, на которое можетъ быть разложено прохожденіе всей грамматики, равно какъ и объемъ каждого концентра, обусловливаются мно-гими причинами: и количествомъ времени, которымъ могутъ пользоваться учитель и ученики для прохожденія всей грамматики, и развитиемъ учениковъ, и тѣмъ объемомъ, въ которомъ положено пройти въ школѣ грамматику.

5. Говоря вообще, весь грамматический материалъ можетъ быть распредѣ-ленъ на три концентра: А) подготовительную ступень, Б) средній элементарный курсъ и В) систематической курсъ. *)

А. Въ подготовительную ступень войдутъ тѣ упражненія, о которыхъ упо-мянуто въ главѣ „Письменныя работы, подготавляющія къ изученію грамматики“. Если намѣченныя тамъ грамматическая упражненія учитель подведетъ, разяснивъ значеніе ихъ, подъ извѣстные грамматические термины и образовавшійся такимъ образомъ кругъ свѣдѣній учениковъ *пополнитъ*, посредствомъ надлежащей проработки, нѣкоторыми новыми свѣдѣніями, то у учениковъ получатся слѣдующія знанія по грамматикѣ, составляющія первый концентъ элементарнаго курса:

— Ученики умѣютъ отдѣлять одни простыя предложения отъ другихъ та-кихъ же; знаютъ, что простая мысль (простое предложеніе) распадается на двѣ части: предметъ рѣчи и то, что говорится о предметѣ рѣчи (логическое подле-жашее и логическое сказуемое). Въ этотъ же концентъ, учитель, замѣтивъ, что

*) Распредѣленіе грамматического материала по классамъ въ тѣхъ или иныхъ учебныхъ заведеніяхъ заключается въ учебныхъ планахъ и программахъ этихъ заведеній.

ученики удовлетворительно отвѣтываютъ въ простыхъ предложеніяхъ логическое подлежащее отъ логического сказуемаго, наводить ихъ на выдѣление изъ логического подлежащаго и логического сказуемаго—грамматического подлежащаго и грамматического сказуемаго. Остальные слова въ предложеніи ученики называютъ пока просто „второстепенными“ или „объяснительными словами“. Ученики пріучились ставить вопросы къ словамъ въ предложеніи и могутъ, при посредствѣ предложенныхъ вопросовъ (что лицо или предметъ дѣлаетъ? где?—Что лицо или предметъ дѣлаетъ? где? когда?—Что дѣлаетъ? где? когда? чѣмъ? какъ? и т. п.)—составлять цѣлые предложенія о данныхъ предметахъ,—или данные сказуемыя могутъ распространять въ цѣлые предложенія (кто дѣлаетъ? чѣмъ? какъ дѣлаетъ? для чего? и т. д.). Кромѣ того, они могутъ простыя утвердительныя предложения передѣлывать въ отрицательныя или вопросительныя.

Далѣе, они различаютъ: а) слова, обозначающія предметъ (существительное—собственное, нарицательное), качество предмета (прилагательное), дѣйствіе или состояніе (глаголъ), счетъ (числит. количеств. и порядк.);—слова, служащія для замѣны имёнъ (местоим.),—для выраженія качества дѣйствія (наречія), служебные разряды словъ (предлоги и союзы) и слова, выражаютія чувства (междометія). Сдѣльмъ словомъ, они могутъ различать всѣ разряды словъ, называя ихъ грамматическими терминами; б) предметы чувственныя (подлежащіе воспріятію посредствомъ виѣшнихъ чувствъ) и умственные (постигаемые умомъ); одушевленные и неодушевленные; в) числа имѣнъ и глаголовъ; г) родъ имѣнъ и глаголовъ въ прошедшемъ времени (посредствомъ прибавленія: этотъ, а, о, или онъ, а, о); знаютъ также и родовыя окончанія имѣнъ существительныхъ и прилагательныхъ; д) степени сравненія прилагательныхъ; е) времена, наклоненія и лица глаголовъ; умѣютъ прописывать глаголъ по знакомымъ ихъ формамъ (три наклоненія и три времена); ж) могутъ просклонять по вопросамъ не только имя существительное, но и другія имена (при составленіи предложеній ученики познакомились уже съ необходимостью *измѣненія окончаний словъ* для выраженія различныхъ отношеній между ними); з) умѣютъ разлагать слова на слоги и звуки (могутъ опредѣлить составъ болѣе легкихъ для разложенія словъ); и) знаютъ основное дѣленіе звуковъ (гласные, согласные и безгласные); к) различаютъ въ словахъ ударенія; л) знаютъ практическое употребленіе нѣкоторыхъ союзовъ (и, или, но).

Попутно съ означенными грамматическими знаніями ученики пріобрѣли тѣ ореографическія свѣдѣнія, которыя вижутся съ известными имъ грамматическими правилами (*и* передъ гласными и въ словѣ міръ; употребленіе прописной буквы въ существит. собств. и послѣ точки; *e*, *я*—окончаніе именит. падежа множествен. числа прилагат.; *аго*—окончаніе родит. падежа прилагат. муж. и средн. рода; *въ*—въ предложн. и дательн. падежѣ; *не*, *е*, *ниший*—въ степеняхъ сравненія; *въ*—въ окончаніи прошедш. врем. и въ неопредел. накл.; *въ*—въ неопределенномъ наклоненіи и передъ „ся“); знаютъ приемъ, по которому можно определить правописаніе сомнительной буквы—гласной (по ударенію) и согласной (по измѣненію слова), чтобы послѣ сомнительного звука стоялъ гласный; знаютъ общее правило переноса части словъ въ другую строку. Умѣя разложить легкую рѣчь на предложения, ученики ставятъ между ними знаки препинанія. Знаютъ также употребленіе восклицательного и вопросительного знаковъ.

Б. Выходя изъ этого концентрата, можно, закрѣпляя усвоенное уже, расширить,— подбирая материалъ по трудности и цѣлесообразно прорабатывая его,—

свѣдѣнія учениковъ до объема, намѣченного ниже вопросами, приведенными въ систему. *)

a) Синтаксическая свѣдѣнія.

1. Изъ сколькихъ частей состоять всякая мысль или сужденіе? 2. Что называется предложеніемъ? 3. Изъ сколькихъ главныхъ частей состоять всякое предложеніе? 4. Какъ называются главныя части предложенія? 5. Что показываетъ подлежащее въ предложеніи? 6. Что показываетъ сказуемое въ предложеніи? 7. Кромѣ подлежащаго и сказуемаго, какія еще бываютъ части предложенія? 8. Для чего служатъ опредѣлительныя слова? 9. На какіе вопросы отвѣчаютъ опредѣлительныя слова? 10. Что называется приложеніемъ? 11. Чѣмъ и когда отдѣляются приложенія отъ тѣхъ словъ, къ которымъ они относятся? 12. Какія части предложенія называются дополненіями? 13. На какіе вопросы отвѣчаютъ дополнительныя слова? 14. Какое дополненіе называется прямымъ? 15. Какое дополненіе называется косвеннымъ? 16. Какія части предложенія называются обстоятельственными словами и что они показываютъ? 17. Какъ раздѣляются обстоятельственные слова (обстоят. мѣста, времени и образа дѣйствія)? 18. На какіе вопросы отвѣчаютъ обстоятельственные слова (мѣста, времени, образа дѣйствія)? 19. Что называется обращеніемъ? 20. Какими знаками оно выдѣляется? 21. Какія предложения называются распространеными и какія нераспространенными? 22. Какія предложения называются полными и какія неполными? 23. Какое предложеніе называется слитнымъ? 24. Чѣмъ отдѣляются члены слитнаго предложенія? 25. Какое предложеніе называется сложнымъ? 26. Какое предложеніе называется главнымъ? 27. Какое предложеніе называется придаточнымъ? 28. Какія бываютъ придаточные предложения? (Опредѣлительные, дополнительные и обстоятельственные). 29. Что обозначаютъ опредѣлительные, дополнительные и обстоятельственные придаточные предложения? 30. Какія придаточные предложения называются полными и какія сокращенными? 31. Когда и какъ можно сокращать полныя придаточные предложения? 32. Чѣмъ отдѣляются главные предложения между собою? 33. Чѣмъ отдѣляются придаточные предложения отъ главныхъ и другихъ придаточныхъ? 34. Что называется вводными словами и вводными предложениями? 35. Чѣмъ выдѣляются вводные слова и вводные предложения? 36. Какія предложения называются вносными и чѣмъ они отдѣляются? 37. Какое предложеніе называется безличнымъ? 38. Какъ раздѣляются предложения по способу выражения сказуемаго? (Утвердит., отрицат., восклицат., вопросит.). 39. Въ чёмъ согласуется подлежащее со сказуемымъ? 40. Въ чёмъ согласуется опредѣляемое съ опредѣлительнымъ словомъ? 41. Что называется управлениемъ словъ? 42. Какое управление называется непосредственнымъ и какое называется посредственнымъ? 43. Важнѣйшіе случаи непосредственного и посредственного управления.

b) Этимологическая свѣдѣнія. (Разсмотрѣніе частей рѣчи).

1. Сколько всѣхъ частей или разрядовъ словъ? 2. Какой разрядъ словъ называется именемъ существительнымъ? 3. Какой разрядъ словъ называется име-

*) Обозначая объемъ второго концентрата, приведенные вопросы могутъ облегчать учителю формулировку вопросовъ, въ случаѣ предложения ученикамъ письменно изложить отвѣты по грамматикѣ. Вопросы приведены въ систему съ тою цѣлью, чтобы они могли служить для систематического повторенія пройденного.

немъ прилагательнымъ? 4. Какія слова называются мѣстоименіями? 5. Что называется именемъ числительнымъ? 6. Что называется глаголомъ? 7. Что называется нарѣчіемъ? 8. Для чего служатъ предлоги? 9. Для чего служатъ союзы? 10. Что называется междометіемъ? 11. Что называется предметомъ? 12. Какіе предметы бываютъ? 13. Какіе предметы называются чувственными? 14. Какіе предметы называются умственными? 15. Какъ подраздѣляются предметы чувственны? 16. Какіе предметы называются одушевленными? 17. Какіе предметы называются неодушевленными? 18. Какъ подраздѣляются предметы умственные? 19. Какъ раздѣляются имена существительныя по значенію? 20. Какія существительныя называются собственными? 21. Какія существительныя называются общими или нарицательными? 22. Какія существительныя называются собирательными? 23. Какія существительныя называются вещественными? 24. Сколько родъ различается въ именахъ существительныхъ? 25. Какъ узнается родъ въ именахъ существительныхъ одушевленныхъ и какъ въ неодушевленныхъ? 26. На что оканчиваются имена существительныя (неодушевленныя) мужескаго рода? 27. На что оканчиваются имена существительныя (неодушевленныя) женскаго рода? 28. На что оканчиваются имена существительныя (неодушевленныя) средняго рода? 29. Какія имена существительныя общаго рода? 30. Отчего зависитъ родъ именъ прилагательныхъ, мѣстоименій, числительныхъ (измѣняющихся по родамъ) и глаголовъ въ прошедшемъ времени (служащихъ опредѣленіемъ или сказуемымъ)? (Согласованіе). 31. Сколько чисель въ языкѣ и что каждое изъ нихъ означаетъ? 32. Какія имена существительныя употребляются въ одномъ единственномъ числѣ и какія въ одномъ множественномъ числѣ? 33. Какъ узнать родъ именъ существительныхъ, употребляющихся въ одномъ множественномъ числѣ? 34. Отъ чего зависитъ число именъ прилагательныхъ, мѣстоименій и глаголовъ (служащихъ или опредѣленіемъ, или сказуемымъ къ имени существительному)? (Согласованіе). 35. Что называется склоненіемъ? 36. Сколько всѣхъ падежей и какъ они называются? 37. Для чего служить измѣненіе словъ по падежамъ? 38. На какіе вопросы отвѣчаются падежи? 39. Какіе падежи называются прямymi и какіе косвенными? 40. Сколько склоненій различается въ русскомъ языке и чѣмъ они отличаются? 41. Съ какими падежами сходенъ падеж винительный и когда? 42. Въ какихъ падежахъ и когда ставится буква н? 43. Какія мы знаемъ исключенія изъ общаго правила склоненія? (Склоненіе: мать, дочь, дитя, словъ на *анинъ*, *янинъ* и т. п.). 44. Отчего зависитъ падежъ прилагательныхъ, мѣстоименій и числительныхъ, служащихъ опредѣленіемъ? (Согласованіе). 45. Какъ раздѣляются имена существительныя по представлению? 46. Какія имена существительныя называются увеличительными, уменьшительными, ласкальными и презрительными? 47. Какою частью предложения бываетъ имя существительное? 48. Что называется именемъ прилагательнымъ? 49. Для чего служатъ имена прилагательныя? 50. Какъ раздѣляются имена прилагательныя? (Качественные, притяжательные и относительные). 51. Какія окончанія имѣютъ имена прилагательныя? 52. Всѣ ли прилагательные имѣютъ оба окончанія (полное и краткое)? 53. Чѣмъ бываетъ въ предложеніи имя прилагательное качественное съ полнымъ окончаніемъ и чѣмъ съ краткимъ? 54. Какъ измѣняются имена прилагательныя? 55. Какое окончаніе во множественномъ числѣ для прилагательныхъ полныхъ въ мужескомъ родѣ и какое въ женскомъ и среднемъ родѣ? 56. Склоненіе прилагательныхъ съ полнымъ окончаніемъ. 57. Склоненіе прилагательныхъ съ краткимъ окончаніемъ.

гательныхъ съ краткимъ окончаніемъ. 58. Замѣчанія, относящіяся къ правописанію косвенныхъ падежей именъ прилагательныхъ. (Какое окончаніе имѣютъ имена прилагательныя мужскаго и средняго рода въ родительномъ падежѣ единственнаго числа? — въ винительномъ и творительномъ падежѣ единственнаго числа женскаго рода? и др.). 59. Что показываютъ степени сравненія? 60. Сколько степеней сравненія? 61. Что показываетъ положительная степень? 62. Что показываетъ сравнительная степень? 63. Что показываетъ превосходная степень? 64. Какъ она образуется? 65. Какъ пишется окончаніе сравнительной и превосходной степени (ѣ, е, ѿйшій)? 66. Какою частью предложения бываетъ имя прилагательное?

67. Что показываетъ имя числительное? 68. Какія бываютъ числительныя имена? 69. На какой вопросъ отвѣчаютъ имена числительныя количественныя и на какой числительныя порядковыя? 70. Склоненіе числительныхъ количественныхъ (по вопросамъ). Склоненіе числительныхъ: одинъ, два, три, пять и друг. 71. Склоненіе числительныхъ порядковыхъ. 72. Въ какихъ родахъ употребляется числительное *одинъ*? 73. Въ какихъ родахъ употребляются числительныя порядковыя? 74. Какъ родительный падежъ единств. числа въ мужскомъ и среднемъ родѣ отъ числительного *одинъ*? 75. Какъ отъ числительного *одинъ* именительный падежъ множественного числа въ мужскомъ и среднемъ родѣ и какъ въ женскомъ родѣ? 76. Въ какихъ родахъ употребляется числительное *два*? 77. На что оканчиваются числительныя количественныя отъ 5—10? 78. Какъ слѣдуетъ писать окончаніе *дцатъ* сложныхъ числительныхъ отъ 11 до 20, а также 30? 79. На что оканчиваются числительныя количественныя отъ 50 до 80, а также отъ 500—900? 80. Какія сложныя числительныя удерживаютъ въ срединѣ букву *и*? 81. Синтаксическое употребленіе числительныхъ.

82. Какая часть рѣчи называется мѣстоименіемъ? 83. Какія мѣстоименія называются личными? 84. Какое мѣстоименіе называется возвратнымъ? 85. Какія мѣстоименія называются вопросительными? 86. Какія мѣстоименія называются относительными? 87. Какія мѣстоименія называются притяжательными? 88. Какія мѣстоименія называются указательными, опредѣлительными и неопределѣлennыми? 89. По какимъ формамъ измѣняются мѣстоименія? 90. Какія мѣстоименія, подобно существительнымъ, не измѣняются по родамъ? 91. Какія мѣстоименія не имѣютъ множественного числа? 92. Склоненіе мѣстоименій: я, ты, себя. 93. На что оканчиваются дательный и предложный падежи единственнаго числа мѣстоименій: я, ты, себя? 94. Склоненіе мѣстоименій: онъ, а, о. 95. Когда въ косвенныхъ падежахъ къ мѣстоименію третьего лица приставляется буква *и*? 96. Употребленіе *ее* и *ея*. 97. Склоненіе мѣстоименій: кто, что, который, какой, чей? 98. Какая буква вставляется въ косвенныхъ падежахъ мѣстоименія: чей? 99. Склоненіе мѣстоим.: мой, нашъ и друг. 100. Склоненіе мѣстоим.: тотъ, весь, такой, всякий, самъ, самый. 101. Какія мѣстоименія имѣютъ въ родительномъ падежѣ окончаніе *ого*? 102. На что оканчиваются мѣстоименія: *нашъ*, *вашъ* въ именительномъ и родительномъ падежѣ единственнаго числа? 103. Какъ пишутся приставки: *ни*, *ниъ*, прибавляемыя къ мѣстоименіямъ: кто, что? 104. Какъ пишется приставка *ни* мѣстоименій: никто, ничто, если передъ этими мѣстоименіями стоитъ предлогъ? 105. Въ какихъ случаяхъ мѣстоименія имѣютъ букву *и*? 106. Какою частью предложения бываетъ мѣстоименіе? — 107. Какія слова называются глаголами? 108. Сколько мы знаемъ залоговъ? 109. Что показывается

дѣйствительный залогъ? 110. Что показываетъ возвратный залогъ? 111. Что показываетъ взаимный залогъ? 112. Что показываетъ страдательный залогъ? 113. Что показываетъ средній залогъ? 114. Сколько мы знаемъ наклоненій? 115. Какое наклоненіе называется неопределеннымъ и на что оно оканчивается? 116. Что показываетъ изъявительное наклоненіе? 117. Что показываетъ повелительное наклоненіе? 118. Что показываетъ сослагательное наклоненіе и какъ оно составляется? 119. Сколько временъ различается въ глаголахъ и что каждое изъ нихъ означаетъ? 120. Каковы бываютъ будущія времена? 121. Какие глаголы не имѣютъ настоящаго времени? 122. Какие глаголы имѣютъ будущее простое? 123. Какие виды глаголовъ? 124. Что каждый видъ глаголовъ показываетъ и какъ ихъ можно различить? 125. По какимъ числамъ измѣняется глаголь? 126. Въ какомъ времени измѣняется глаголь по родамъ? 127. Отъ чего зависитъ число и лицо глаголовъ? 128. Отъ чего зависитъ родъ глаголовъ (въ прошедшемъ времени)? (Согласованіе). 129. Какие глаголы называются безличными? 130. Сколько спряженій въ русскомъ языке? 131. Чѣмъ отличаются спряженія между собою? (Примѣненіе къ правописанію). 132. Спряженіе глаголовъ по всемъ формамъ. 133. Какія правила соблюдаются при правописаніи глаголовъ? 134. Какою частью предложения бываютъ глаголы?

135. Что называется причастіемъ? 136. Какія причастія бываютъ? 137. Отъ какихъ залоговъ можно образовать причастія страдательныя? 138. Сколько временъ имѣютъ дѣйствительныя и страдательныя причастія и на что каждое изъ нихъ оканчивается? 139. Какія причастія имѣютъ и полныя и краткія окончанія? 140. Какія принадлежности общія съ прилагательными имѣютъ причастія? 141. Какія принадлежности общія съ глаголами имѣютъ причастія?

142. Что называется дѣепричастіемъ? 143. Какого залога бываютъ дѣепричастія? 144. Какія окончанія имѣютъ дѣйствительныя дѣепричастія въ настоящемъ и прошедшемъ времени? 145. Какъ образуется страдательное дѣепричастіе?— 146. Какія слова называются нарѣчіями? 147. Какъ можно раздѣлить нарѣчія? 148. Какія нарѣчія имѣютъ степени сравненія? 149. На что оканчивается сравнительная и какъ образуется превосходная степень качественныхъ нарѣчій? 150. Какъ отличить краткое прилагательное въ среднемъ родѣ отъ нарѣчія качественнаго? 151. Правописаніе нѣкоторыхъ нарѣчій. 152. Чѣмъ нарѣчія бываютъ въ предложеніи?

153. Для чего служатъ предлоги въ рѣчи? 154. Кромѣ предлоговъ, что еще показываетъ отношеніе между предметами? 155. Какъ раздѣляются предлоги по ихъ употребленію? (Отдельные и слитные). 156. Когда предлоги пишутся отдельно и когда слитно? 157. Какъ пишутся слитные предлоги: возъ, низъ, разъ, изъ,— когда посль нихъ стоять буквы: к, п, т, х, и, ч, ю, ѿ? 158. Какие предлоги требуютъ нѣсколькихъ падежей? 159. Употребленіе предлоговъ съ родит., дател. и т. д. падежами. 160. Какие предлоги называются сложными? 161. Какой изъ двухъ предлоговъ, вошедшихъ въ составъ сложнаго предлога, управляетъ падежемъ?

162. Какія слова называются союзами? 163. Что могутъ соединять союзы? 164. Чѣмъ отличаются союзы отъ предлоговъ? 165. Какъ дѣлятся союзы по ихъ роли?

166. Что выражаютъ междометія? 167. Какими знаками препинанія они раздѣляются? 168 Раздѣленіе междометій на выражающія а) чувствованія людей

и б) подражанія звукамъ животныхъ. 169. Составляеть ли междометіе часть предложения?

в) Составъ словъ.

1. Какія слова бывають по составу? (Простыя и сложныя). 2. Какое бываетъ сложеніе словъ? 3. Какія части различаются въ словахъ? 4. Какая часть слова называется корнемъ? 5. Какая часть называется окончаніемъ? 6. Какая часть называется вставкой (суффиксомъ)? 7. Какая часть слова называется приставкой? 8. Что называется основой слова? 9. Какія бывають окончанія и что они показываютъ? 10. Какъ дѣлится звуки по органамъ произношенія и какъ дѣлится по способу произношенія? 11. Какія бывають измѣненія звуковъ? (Смягченіе, усиленіе, уподобленіе, выпаденіе, вставка). 12. Правила правописанія, вытекающія изъ знакомства съ звуковымъ составомъ словъ.

В) Послѣ намѣченаго курса можно пройти полный систематичекій курсъ грамматики, пополняя отдѣлы, не подробно пройденные, и проходя отдѣлы, не затронутые въ предшествующемъ курсѣ, какъ, напр., отдѣль о періодахъ. Въ этомъ же курсѣ умѣстно выяснить грамматическія формы русскаго языка формами древне-славянскаго языка.

Примѣры проработки съ учениками нѣсколькихъ отдѣловъ изъ элементарнаго курса грамматики.

Въ приводимой ниже классной проработкѣ нѣсколькихъ грамматическихъ отдѣловъ показанъ путь, по которому учитель, обращая вниманіе учениковъ на рѣчь (примѣры), доводить ихъ до уразумѣнія того или другого грамматического свѣдѣнія. Само собою разумѣется, что приводимая проработка не имѣть значенія образца, отъ которого не слѣдуетъ отступать. Учитель можетъ и другимъ путемъ доводить учениковъ до нужнаго знанія.

Въ проработкѣ намѣченъ, такъ сказать, *общий* ходъ классной работы. Въ дѣйствительности, при выясненіи того или другого отдѣла грамматики, понадобятся наводящіе вопросы, сравненія, подходящія задачи, различнаго рода практическія упражненія и т. п.

Такъ какъ для примѣровъ проработки грамматического материала взяты лишь нѣкоторые отдѣлы изъ элементарнаго курса, то понятно, что расположение прорабатываемыхъ свѣдѣній не можетъ служить указаніемъ расположения грамматического материала при прохожденіи съ учениками курса грамматики. Между помѣщеными грамматическими отдѣлами, при прохожденіи курса грамматики, сообщаются и другіе отдѣлы.

Сообразно указанному выше распределенію грамматического материала на концентры, сначала приводятся А) примѣры проработки материала, взятаго изъ *перваго* концентрата, и затѣмъ Б) примѣры уроковъ изъ *второго* концентрата.

А.

1. Выяснение общего состава всякой мысли.

Имѣя въ виду выяснить ученикамъ, что каждая мысль состоить изъ двухъ частей: а) предмета рѣчи и б) что говорится про предметъ рѣчи,—учитель можетъ, между прочимъ, прибѣгнуть къ слѣдующему примѣру:

Онъ указываетъ и называетъ какой-нибудь предметъ (печка, книга, доска и друг.) и предлагаетъ ученикамъ сказать что-нибудь о немъ. (Ученики говорятъ: Печка топится. Книга раскрыта и т. д.).

Я вамъ далъ название предмета, а вы сказали объ этомъ предметѣ то, что придумали о немъ или увидѣли въ немъ. Вышла мысль. Запишемъ ее на доскѣ. Сказанное мною подчеркнуто такой линией —, а сказанное вами такой —.

Составимъ еще мысль. Учитель даетъ название предмета, а ученики говорятъ что-нибудь объ этомъ предметѣ. Полученная мысль записывается и подчеркивается, какъ и въ предыдущемъ примѣрѣ.

Теперь вы скажите мнѣ название какого-нибудь предмета, а я скажу что-нибудь объ этомъ предметѣ.

Ученикъ говоритъ название предмета, а учитель приписываетъ ему какой-нибудь признакъ или дѣйствие. Выходить мысль; она записывается; части подчеркиваются.

Такимъ образомъ ученики ясно видятъ, что въ составъ мысли входять двѣ части, или, что то же, мысль образуется изъ двухъ частей. (Одну часть въ составленныхъ примѣрахъ говорилъ учитель, а другую — ученики).

Учитель наводитъ учениковъ на отчетливое пониманіе общаго состава каждой мысли и привлекаетъ ихъ выразить понятое словами.

Приводятся примѣры, сначала легкіе, а потомъ и болѣе трудные, въ которыхъ ученики различаются: о комъ или о чёмъ говорится (предметъ рѣчи) и что говорится о предметѣ рѣчи. Напр.: „Зима идетъ“. О чёмъ говорится? — О зимѣ. — Что о зимѣ говорится? — Она идетъ. — „Первый снѣгъ выпалъ“. О чёмъ говорится? какои предметъ рѣчи? — Первый снѣгъ. — Что о первомъ снѣгѣ говорится? — Онъ выпалъ. „Деревенская девочка занесена снѣгомъ“. О комъ говорится? — О деревенской девочкѣ. — Что о деревенской девочкѣ сказано? Она занесена снѣгомъ. — „Птичка влетѣла въ избу“. О комъ говорится? — О птичкѣ. — Что о ней говорится? — Она влетѣла въ избу.

Изъ сколькихъ частей состоитъ всякая мысль? Что выражается въ одной части и что въ другой?

Укажите въ данныхъ примѣрахъ въ книгѣ предметъ рѣчи и что говорится про предметъ рѣчи!

Когда ученики въ полныхъ простыхъ предложенияхъ свободно выдѣляютъ предметъ рѣчи и то, что говорится про предметъ рѣчи, можно дать имъ примѣръ неполного предложения, т.-е. такого, въ которомъ одна изъ главныхъ частей пропущена, но легко подразумѣвается. Напр. „Рублю колоду“. Разматривая этотъ примѣръ, ученики приходятъ къ заключенію, что въ немъ мысль состоитъ изъ двухъ частей, хотя одна изъ нихъ, предметъ рѣчи, пропущена. Если бы ученики назвали въ приведенномъ примѣре предметомъ рѣчи „колоду“, то учителю слѣдуетъ поставить такой вопросъ: Развѣ колода рубить?

Послѣ основательной проработки и достаточного количества упражненій,

ученики могутъ быть доведены до состоянія отвѣтить на слѣдующіе вопросы: Изъ сколькихъ частей состоится всякая мысль? Что означаетъ каждая часть мысли?

Грамматическая письменная работы: — въ данныхъ примѣрахъ обозначить предметъ рѣчи и то, что говорится о предметѣ рѣчи. О данныхъ предметахъ написать что-нибудь, чтобы вышли мысли. Данныя дѣйствія или качества приписать какимъ-нибудь предметамъ, чтобы вышли мысли.

2. Ознакомленіе съ грамматическимъ терминомъ „предложеніе“.

Когда ученики освоились съ общимъ составомъ простой мысли, можно замѣнить слово „мысль“ грамматическимъ терминомъ „предложеніе“. При этомъ можетъ быть хоть такая проработка:

Мы можемъ думать и — не говорить? (Можемъ.) — Для чего же говоримъ? для чего, напр., я говорю *вамъ*? — (Для того, чтобы другимъ передать, предложить нашу мысль.) — Для чего мы пишемъ? Замѣтьте, что если наша мысль передается другимъ словами, устно или на письмѣ, то она въ грамматикѣ называется *предложеніемъ*, потому что предлагается другимъ, чтобы тѣ узнали ее. Теперь мы и будемъ употреблять вмѣсто слова „мысль“ слово „предложеніе“.

Что называется предложеніемъ? Слѣдовательно, то ли же самое означаютъ слова „мысль“ и „предложеніе“? Въ мысли мы о какомъ-нибудь предметѣ думаемъ что-нибудь: значитъ, и въ предложеніи...? Всякая мысль изъ сколькихъ частей состоится? Значитъ, и всякое предложеніе изъ сколькихъ частей состоится? Что показываетъ одна часть предложенія? Что показываетъ другая часть предложенія? Указать въ данныхъ предложеніяхъ (даются примѣры) предметъ рѣчи и что говорится о предметѣ рѣчи.

3. Выдѣленіе въ предложеніи главныхъ частей его и обозначеніе ихъ грамматическими терминами: „подлежащее“ и „сказуемое“.

Можетъ быть, между прочимъ, употребленъ такой приемъ:

Пишется на доскѣ хотя слѣдующій примѣръ: „Каменный домъ продается купцомъ“.

Про что тутъ говорится? какой предметъ рѣчи? — Каменный домъ. — Сколько словъ вы сказали? (Изъ сколькихъ словъ состоится предметъ рѣчи?) Какое же изъ двухъ словъ важнѣе въ рѣчи? безъ котораго изъ нихъ не можетъ выйти мысли? Зачеркнемъ слово „домъ“ (въ примѣрѣ). Остальное читайте; что вышло? — „Каменный продается купцомъ“. Понятно? — Нѣтъ.

Теперь зачеркнемъ слово „каменный“. Читайте, что вышло? — „Домъ продается купцомъ“. — Понятно? — Да, понятно. — Какое же изъ двухъ словъ, составляющихъ предметъ рѣчи, важнѣе? безъ котораго изъ нихъ не можетъ быть и мысли? Къ какому слову относится слово „каменный“? *) (Какой домъ продается?)

Замѣтьте, что *главное слово*, показывающее, про что собственно говорится въ предложеніи, называется въ грамматикѣ *подлежащимъ*. Къ нему могутъ относиться другія слова.

Въ писаномъ примѣрѣ какое слово будетъ подлежащимъ? — Домъ.

*) Ученики уже умѣютъ ставить вопросы къ словамъ въ предложеніи. Объ этомъ см. ниже въ главѣ «Грамматический разборъ».

Въ примѣрѣ: „Старый солдатъ пощадилъ врага“ (примѣръ пишется на доскѣ) — какое слово — подлежащее? Солдатъ.

На какой вопросъ отвѣтаетъ подлежащее въ первомъ предложеніи? — На вопросъ *что?* (Вопросительное слово *что* записывается.) На какой вопросъ отвѣтаетъ подлежащее во второмъ примѣрѣ? — *Кто?* (Записывается.) Значить, на какие вопросы отвѣтаетъ подлежащее въ предложеніи? Укажите подлежащее въ данныхъ примѣрахъ (предлагаются примѣры), и скажите, на какой вопросъ каждое изъ нихъ отвѣтствуетъ.

Въ первомъ записанномъ примѣрѣ — что говорится о подлежащемъ? — „Продается купцомъ“. — Сколько словъ? Какое изъ нихъ важнѣе? безъ котораго не выйдетъ и мысли? Употребимъ тотъ же приемъ зачеркиванія. Зачеркнемъ слово „продается“. Читайте! — (Каменный домъ купцомъ.) Есть мысль? — Нѣть. Зачеркнемъ слово „купцомъ“, оставивъ не зачеркнутымъ слово „продается“. Читайте! (Каменный домъ продается.) Есть мысль? понятно? Слѣдовательно, которое изъ этихъ двухъ словъ важнѣе? безъ котораго не можетъ быть мысли? — (Продается.)

Къ какому слову относится слово „купцомъ“? отъ какого слова нужно поставить вопросъ, чтобы отвѣтить словомъ „купцомъ“?

Замѣтьте, что главное слово въ предложеніи, показывающее, что именно говорится о подлежащемъ, называется *сказуемымъ* *).

Какое слово будетъ сказуемымъ во второмъ записанномъ примѣрѣ? — Пощадилъ. — Рассматриваются примѣры, въ которыхъ ученики выдѣляютъ подлежащее и сказуемое, при чемъ остальные слова (относящіяся къ подлежащему или сказуемому) пока называются просто „второстепенными“ или „объяснительными словами“.

На какіе вопросы отвѣтаетъ сказуемое (какъ выводъ изъ разсмотрѣнныхъ примѣровъ).

Предлагаются ученикамъ, для письменнаго упражненія, подлежащія, а они должны подобрать сказуемыя (съ объяснительными словами). Предлагаются сказуемыя (съ объяснительными словами), а ученики подбираютъ къ нимъ подлежащія (съ объяснительными словами). Главныя части въ письменной работе подчёркиваются.

Усвоенное учениками грамматическое свѣдѣніе формулируется ими въ отвѣты на слѣдующіе вопросы: Какъ называются главныя части предложеній? Что показываетъ подлежащее предложенія? На какіе вопросы оно отвѣтствуетъ? Что показываетъ сказуемое предложенія? На какіе вопросы оно отвѣтствуетъ?

4. Ознакомленіе учениковъ съ знаменательными разрядами словъ: именемъ существительнымъ, прилагательнымъ, глаголомъ и числительнымъ.

Учителъ говорить предложеніе или рядъ знаменательныхъ словъ и обращаетъ вниманіе учениковъ на то, что каждое изъ произносимыхъ словъ означаетъ: или название предмета, или название качества, или название числа, или название дѣйствія. Ученикамъ не трудно уразумѣть, что, напр., слова: книга, столъ и др. означаютъ название предмета; слова — рубить, косить и др. означаютъ название дѣйствія; слова — пять, девять и др. означаютъ название чиселъ и т. д.

*.) При дальнѣйшемъ разъясненіи на урокахъ, понятіе о подлежащемъ и сказуемомъ и определеніе этихъ понятій сдѣлаются болѣе точными.

Учитель говоритъ предложенія, а ученики сами подводятъ каждое ихъ слово подъ тотъ или другой разрядъ словъ. Напр., въ предложеніи: „Пять учениковъ прочитали занимательную книгу“ — слово *пять* означаетъ число; слово *ученикъ* означаетъ лицо (предметъ); слово *прочитали* означаетъ дѣйствіе; слово *занимательную* означаетъ качество, и т. д.

Учитель, раздѣливъ доску на графы, въ каждой графѣ пишетъ слова осо-
баго разряда.

Ученики замѣчаютъ, что всѣ слова одной графы обозначаютъ названіе пред-
мета, слова другой графы означаютъ названія качествъ, слова третьей графы
означаютъ названія дѣйствій, слова четвертой графы означаютъ названія чиселъ.
Учитель сообщаетъ, что слова, обозначающія названія предметовъ, называются
въ грамматикѣ именемъ существительнымъ; слова, означающія названія качествъ,
относятся къ именамъ прилагательнымъ; слова, означающія названія дѣйствій,
относятся къ глаголамъ, и слова, означающія число, относятся къ числительнымъ.

Надъ каждымъ рядомъ словъ, записанныхъ на доскѣ, учитель пишетъ со-
отвѣтственное названіе разряда словъ. Учитель предлагаетъ рядъ знаменатель-
ныхъ словъ, а ученики говорятъ, къ какому разряду каждое произносимое слово
относится: или имя существительное, или прилагательное, или глаголь, или
числительное.

Учитель предлагаетъ ученикамъ сказать нѣсколько существительныхъ, при-
лагательныхъ и т. д. Предлагаетъ также отнести слова данныхъ въ книгѣ при-
мѣровъ къ соотвѣтственному разряду словъ.

Отвѣты на слѣдующіе вопросы: Что называется именемъ существительнымъ?
Что называется именемъ прилагательнымъ? Что называется глаголомъ? Что назы-
вается числительнымъ?

Письменная работа: написать примѣры именъ существительныхъ, прилагательныхъ, числительныхъ и глаголовъ; или: выписать данные предложения и надъ
словами написать, къ какому разряду каждое изъ нихъ относится: им. сущ.,
прилаг., числิต., глаголу.

5. Ознакомленіе учениковъ съ мѣстоименіемъ.

Съ мѣстоименіемъ можно познакомить учениковъ посредствомъ слѣдующаго
приема:

Учитель предлагаетъ такие вопросы, на которые ученики отвѣчаютъ мѣсто-
именіями. (Кто знаетъ наизусть басню „Лебедь, Щука и Ракъ“? Кто сейчасъ
писалъ на доскѣ? и т. д.).

На вопросъ учителя ученикъ, конечно, отвѣчаетъ „я“. Учитель спраши-
ваетъ отвѣтившаго, какъ его называютъ? Тотъ говорить свое имя.—А вѣдь ты
сказалъ: „я“ — на мой вопросъ. Вместо какого же слова ты сказалъ слово — „я“?

Такимъ же образомъ учитель обращаетъ вниманіе учениковъ и на другія
мѣстоименія, заступающія названія лицъ или предметовъ (ты, онъ, вы, тотъ
и т. д.).

Учитель беретъ примѣръ, въ которомъ мѣстоименіе замѣняетъ имя прила-
гательное. Напр.: этотъ ученическій столъ *черенъ*, и тотъ *такой* же (указы-
вается на похожій столъ).

Ученики замѣчаютъ, что слово „*такой же*“ поставлено вмѣсто слова *черенъ*, т.-е. вмѣсто имени прилагательнаго.

Приведеніе примѣровъ съ мѣстоименіями и указаніе, вмѣсто какихъ именъ они употреблены.

Для чего служать мѣстоименія? Укажите мѣстоименія въ данной статьѣ. Написать примѣры съ мѣстоименіями. Мѣстоименія подчеркнуть.

6. Ознакомленіе учениковъ съ предлогами.

Познакомить учениковъ съ предлогами можно посредствомъ слѣдующаго приема:

Учитель кладеть книгу на столъ и спрашиваетъ: на чёмъ лежитъ книга? Ученики отвѣчаютъ: „Книга *на* столѣ“. Отвѣтъ записывается на доскѣ.—Ела-деть книгу въ столъ и спрашиваетъ: где она? — „Книга *въ* столѣ“. Тоже за-писывается. Держитъ книгу надъ столомъ и фразу учениковъ: „Книга *надъ* столомъ“ — записывается. Потомъ еще приводить книгу въ различныя положенія относительно стола и писать подъ диктовку учениковъ: „книга *у* стола“, „книга *за* столомъ“ и т. п. Сравнивая всѣ написанныя фразы, ученики замѣчаютъ, что въ каждой изъ нихъ одинаковыя слова: „книга“ и „столъ“, различныя же: *на*, *въ*, *подъ*, *у*, *за* и т. д. Кромѣ того, при наведеніи учителя, они замѣчаютъ, что если поставить между словами „книга“ и „столъ“ (измѣнить, конечно, над-лежащимъ образомъ окончанія этихъ словъ) — *въ*, получится одно отношеніе книги къ столу, если — *на*, то получится другое и т. д.

Ученики заключаютъ, что эти слова (въ, на, у, подъ и друг.) служать для того, чтобы показать различныя отношенія между предметами.

Учитель стираетъ въ примѣрахъ, написанныхъ на доскѣ, предлоги, оставляя остальные слова, и заставляетъ читать. Ученики убѣждаются, что безъ предлога не выходитъ понятной рѣчи.

Объяснить, какое отношеніе показываютъ предлоги въ примѣрахъ: Старуха *на* крыльцѣ. Старуха *у* крыльца. Старуха *за* крыльцомъ. Старуха *передъ* крыль-цомъ. Старуха спустилась *съ* крыльца. Старуха взошла *на* крыльцо. Старуха хо-дить *по* крыльцу.

Пріискать или составить предложения съ предлогами: *у*, *съ*, *за*, *къ*, *подъ*, *надъ*. Формулировка определенія предлога на вопросъ: Для чего служать предлоги?

7. Ознакомленіе съ союзомъ.

Учитель пишетъ на доскѣ хотя такія предложения: птица летаетъ; змѣя ползаетъ.—Сколько написано предложений? — Два.

Предлагаетъ ученикамъ соединить записанныя предложения. Ученики говорятъ: птица летаетъ, а змѣя ползаетъ. Записывается на доскѣ. Ученики видятъ, что явилось слово *а*, которое связывало два данныхъ предложения.

Предлагаются другіе примѣры: хлѣбъ Ѵдятъ; воду пьютъ. Камень тяжелъ; пухъ легокъ и др.

Связывая данные предложения, ученики ознакомливаются съ значеніемъ свя-зывающихъ словъ.

Для чего служать союзы? Чемъ отличаются союзы отъ предлоговъ? (Союзы

показываютъ связь предложенийъ, а предлоги—связь или отношение предметовъ въ одномъ и томъ же предложениі).

Данныя предложения предлагается ученикамъ связать соответственными союзами.

Подобрать предложения, которыхъ можно было бы связать союзами: *и*, *но*, *или* и др.

8. Ознакомление съ нарѣчіемъ.

Крестьянинъ *прилежно* работает въ полѣ. Къ какому слову относится *прилежно*? Что это слово показываетъ въ предложениі? (Оно относится къ глаголу и показываетъ качество дѣйствія.)—*Прилежный* ученикъ знаетъ урокъ. Въ этомъ примѣрѣ—что показываетъ слово *прилежный* и къ какому слову оно относится?—*Прилежный*—какая часть рѣчи?—А *прилежно*...?

Если слово относится къ глаголу и показываетъ качество или образъ дѣйствія, оно называется *нарѣчіемъ*.

Такимъ же образомъ выясняется, что нарѣчіе показываетъ время и мѣсто дѣйствія.

9. Ознакомление съ междометіемъ.

Когда больной стонеть, какой онъ издаетъ звукъ?—Ой, ой, ой!—Учитель пишетъ на доскѣ.—Какъ откликается тотъ, кого зовутъ?—А!—Какъ перекликаются въ лѣсу?—Ау!—Ау!—Какъ вскрикиваетъ испуганный?—Ахъ!

Коротенькия восклицанія, выражаютія чувства, называются въ грамматикѣ *междометіями*.

Приводятся междометія во фразахъ и разсматривается значеніе ихъ. Ау! ау! раздавалось въ лѣсу. Ахъ! вскрикнулъ испуганный и др.

10. Ознакомление съ числомъ.

Про одинъ столъ мы можемъ сказать: *столъ стоитъ*. А если нужно сказать про многіе столы, какъ нужно выразиться?—Въ классѣ стоятъ... (*столы*). Одинъ *ученикъ*. А многіе...? (*ученики*). Одна *лошадь*. А многія...? (*лошади*).

Значить, слова могутъ обозначать и одинъ предметъ, и многіе предметы. Если слово обозначаетъ одинъ предметъ, то оно стоитъ въ единственномъ числѣ, а если оно обозначаетъ многіе предметы, то стоитъ во множественномъ числѣ.

Въ предложеніяхъ: *мальчикъ играетъ*, *дѣвочка учится*, *пѣвчая птица поетъ*, *пестрая бабочка летаетъ* и др. передѣлать единственное во множественное число.

Только ли имена существительныя могутъ обозначать единственное и множественное число? Обратить вниманіе на измѣненные примѣры.

Какія различаются числа? Что показываетъ единственное число? Что показываетъ множественное число?

Данные примѣры передѣлать изъ множественного въ единственное число.

11. Ознакомление учениковъ съ родомъ именъ и глаголовъ

Учитель даетъ примѣры: *мужчина* и *женщина*, *купецъ* и *купчиха*, *мальчикъ* и *дѣвочка*, *портной* и *портниха*, *левъ* и *львица*—и заставляетъ учениковъ при-

бавлять къ словамъ мужескаго и женскаго пола мѣстоименія: *этотъ*, *эта* (пл.: *онъ*, *она*). Ученики подмѣчаютъ, что первое прилагается къ именамъ мужескаго пола, а второе — къ именамъ женскаго пола. Учитель сообщаетъ ученикамъ грамматической терминъ — *родъ* и заставляетъ ихъ прилагать мѣстоименія: *этотъ* и *эта* къ различнымъ (какъ одушевленнымъ, такъ и неодушевленнымъ) именамъ. Ученики видятъ, что при однихъ именахъ можно поставить только мѣстоименіе *этотъ*, а при другихъ — только *эта*, и относить одни слова къ мужескому роду, а другія — къ женскому.

Затѣмъ учитель подбираетъ нѣсколько именъ средняго рода и заставляетъ учениковъ прибавлять къ этимъ именамъ мѣстоименія *этотъ* и *эта*. Ученики видятъ, что ни одно изъ нихъ не прилагается, а можно приложить только — *это*; кроме того, они подмѣчаютъ, что нельзя подвести эти слова ни къ мужескому, ни къ женскому роду. Учитель знакомить учениковъ съ среднимъ родомъ.

Берутся примѣры съ глаголомъ въ прошедшемъ времени: напр., крестьянинъ *ловилъ* рыбу, крестьянка *ловила*, дитя *ловило*.

Обращая вниманіе учениковъ на измѣненіе окончаній глаголовъ вмѣстѣ съ измѣненіемъ рода существительныхъ, учитель знакомить ихъ съ измѣненіемъ глаголовъ по родамъ.

Такъ же можно познакомить съ измѣненіемъ прилагательныхъ и мѣстоименій по родамъ.

(Можно вывести, изъ наблюденій надъ примѣрами, родовыя окончанія существительныхъ, прилагательныхъ и глаголовъ въ прошедшемъ времени. Это можетъ войти въ 2-й концентръ.)

Такъ какъ сообщеніе орографическихъ правилъ должно итти параллельно съ ознакомленіемъ съ этимологическими формами, то при знакомствѣ съ родовыми окончаніями именъ прилагательныхъ можно сообщить правило о правописаніи *е* въ окончаніи множественного числа именъ прилагательныхъ мужескаго рода и *я* — въ окончаніи женскаго и средняго родовъ.

12. Ознакомленіе учениковъ съ временами глаголовъ.

„Вотъ мимо нашей школы *пойдетъ* крестьянинъ“. Когда онъ ёдетъ? — Теперь, въ настоящее время.

„Вчера мимо нашей школы *пропыхала* карета“. Что, карета теперь ёдетъ? Значить, прошло то время, когда карета ёхала?

„Завтра я *пойду* на охоту“. Когда я пойду? Что, это время наступило уже?

Въ первомъ примѣрѣ дѣйствіе совершаются *теперь*, *въ настоящее время*; во второмъ примѣрѣ уже *прошло то время*, въ которое дѣйствіе совершалось (дѣйствіе совершилось въ прошедшее время), а въ третьемъ примѣрѣ дѣйствіе еще *совершится* (въ будущее время).

Теперь мы что дѣлаемъ? — Учимся. (Записывается.) А вчера что дѣлали? — Учились. (Записывается.) А завтра что будемъ дѣлать въ этотъ же часъ? — Будемъ учиться. (Записывается.) Прочитайте, что написано, и скажите, которое слово показываетъ, что дѣйствіе совершается въ настоящее время, которое означаетъ, что дѣйствіе совершилось въ прошедшее время, и которое показываетъ, что дѣйствіе совершается въ будущее время.

Скажите теперь сами глаголъ, чтобы онъ означалъ дѣйствіе, уже прошедшее. Скажите глаголъ, чтобы онъ означалъ дѣйствіе, совершающееся теперь, въ настоящее время. Скажите глаголъ, чтобы онъ означалъ будущее время. (Если ученики ошибаются, говоря, напр., „я читаю“, когда требуется сказать глаголъ въ прошедшемъ времени, то слѣдуетъ только навести ихъ на сознаніе своей ошибки. Можно спросить хоть такъ: А развѣ можно сказать: „я вчера читаю“?)

Скажите одинъ и тотъ же глаголъ, чтобы онъ означалъ настоящее, прошедшее и будущее время.

Значить, въ сколькихъ временахъ можетъ быть употребленъ глаголъ? Въ какихъ? Что показываетъ настоящее время? Что показываетъ прошедшее время? Что показываетъ будущее время?

Въ данныхъ примѣрахъ передѣлать глаголы сначала изъ настоящаго времени въ прошедшее, а потомъ въ будущее. Передѣлать въ данной статьѣ глаголы изъ прошедшаго въ будущее время. Выразить данные глаголы во всѣхъ трехъ временахъ.

Правописаніе окончанія *ълъ* въ прошедшемъ времени.

(Послѣ ознакомленія съ лицами глаголовъ, ученики могутъ спрягать глаголы, т.-е. измѣнять ихъ по временамъ и лицамъ въ единственномъ и множественномъ числѣ.)

13. Ознакомленіе учениковъ съ именами существительными собственными и общими, или нарицательными.

Петербургъ есть название чего?—Города.—А Москва?—а Полтава?—а Киевъ?

Значитъ, Петербургъ, Москва, Полтава, Киевъ суть названія известныхъ городовъ. Слово „городъ“ есть *общее* название. Каждый городъ имѣть свое *собственное* имя. Петербургъ есть *собственное* имя одного города.

Не только города, но и другие предметы имѣютъ свое особое собственное имя.

Рѣка. Подъ этимъ словомъ подразумѣвается одна только определенная рѣка?—*Волга, Нева, Горданъ*. Подъ каждымъ изъ этихъ названій подразумѣваются многія рѣки, или только одна?

И ты, и онъ, и тотъ—ученики. Ученикъ, значитъ,—*общее* название. Но у каждого изъ васъ есть свое *собственное* имя. Твое какое собственное имя? А твое? А твое?

Если существительное служить названіемъ одного только предмета, то оно называется существительнымъ *собственнымъ*. Если же оно относится къ названію многихъ однородныхъ предметовъ, то оно называется существительнымъ *общимъ*, или *нарицательнымъ*.

Скажите нѣсколько именъ существительныхъ общихъ, или нарицательныхъ! Скажите нѣсколько именъ существительныхъ собственныхъ!

Я буду произносить имена существительныя общія, а вы прибавляйте къ нимъ имена существительныя собственныя. (Рѣка, озеро, село, человѣкъ и друг.). Я буду произносить имена существительныя собственныя, а вы прибавляйте къ нимъ соответствующія имена общія или нарицательныя (Павелъ, Сергѣй, Киевъ, Финскій, Нева, Европа и др.).

Замѣтьте, что имена существительные собственные всегда пишутся съ ~~заг~~ писной буквы:—Александръ, Москва, Рига, Россія, Бѣлое море... Съ ~~какихъ~~ буквъ слѣдуетъ писать эти имена существительные? (Сообщенное ореографическое правило закрѣпляется диктовкой.)

Попутно съ ознакомлениемъ учениковъ съ именами существительными собственными учитель можетъ сообщить, что эти имена не употребляются во множественномъ числѣ. Петербургъ, вы сказали, есть название одного города (Петербургъ—одинъ). Слѣдовательно, употребляется это существительное во множественномъ числѣ? А Москва? А Кіевъ? Собственные имена существительные употребляются во множественномъ числѣ, или нѣть?

14. Ознакомленіе съ измѣненіемъ окончаний по падежамъ.

Рыбка уплыла въ море. Кто уплыла? На какой вопросъ отвѣтчаетъ слово — *рыбка*? На что оканчивается слово — *рыбка*? Запишемъ вопросъ — *кто?* и противъ этого вопроса напишемъ слово *рыбка*. Подчеркнемъ окончаніе.

Я не поймалъ *рыбка*. Можно такъ сказать? Какъ же слѣдуетъ сказать? — Я не поймалъ *рыбки*. — На какой вопросъ отвѣтчаетъ слово — *рыбки*? — *Кого?* Запишемъ вопросъ — *кого?* и противъ него напишемъ слово — *рыбки*. Окончаніе подчеркнемъ.

Старикъ поклонился *рыбка*. Можно такъ сказать? Какъ нужно сказать? — Старикъ поклонился *рыбкѣ*. На какой вопросъ отвѣтчаетъ слово — *рыбкѣ*? — *Кому?* Запишемъ вопросъ и противъ него напишемъ слово — *рыбкѣ*. Окончаніе подчеркнемъ.

Старикъ былъ доволенъ... (Кѣмъ? Какъ нужно сказать?) — *рыбкой*. Запишемъ вопросъ и слово — *рыбкой*; окончаніе подчеркнемъ.

Старикъ разговаривалъ со старухой (о комъ?)... о *рыбкѣ*. Запишемъ.

Посмотрите теперь, какъ измѣнялось слово — *рыбка*. Когда ставилъ вопросъ: *кого?* — какое окончаніе приняло слово *рыбка*? А когда ставили вопросъ — *кому?* — *къ кѣ?* — о *комъ?*

Выходила ли связь между словами, когда не измѣняли надлежащимъ образомъ окончанія въ словѣ *рыбка*?

Для чего измѣняется окончаніе въ имени существительномъ?

Измѣненіе окончаний въ именахъ, для показанія отношенія ихъ (именъ) къ другимъ словамъ, называется *склоненіемъ*.

Имена склоняются по падежамъ. Учитель называетъ всѣ падежи и говоритъ, на какие вопросы отвѣтчаетъ каждый изъ нихъ.

Обративъ вниманіе учениковъ на то, какие вопросы ставятся къ предметамъ одушевленнымъ и какие къ предметамъ неодушевленнымъ и отвлеченнымъ, учитель пишетъ на доскѣ въ порядке названіе падежей, а противъ нихъ — соответственные имъ вопросы.

Учитель предлагаетъ ученикамъ просклонять по вопросамъ данныхъ имена существительные. Ученики склоняютъ въ единственномъ и множественномъ числѣ.

Обращается вниманіе учениковъ на примѣры, въ которыхъ вмѣстѣ съ существительными склоняются имена прилагательные, числительные и мѣстоименія. Ученики узнаютъ, что не только существительные, но и другія имена измѣняются по падежамъ.

Идеть упражненіе учениковъ въ склоненіи существительныхъ вмѣстѣ съ прилагательными или числительными порядковыми.

Название надежей и вопросы, на которые они отвѣчаютъ, ученики заучиваютъ наизусть.

15. Ознакомленіе съ степенями сравненія прилагательныхъ.

Съ степенями сравненія именъ прилагательныхъ (качественныхъ) можно познакомить учениковъ такъ: Показывая кусокъ бумаги бѣлого цвѣта, учитель спрашивается: какого она цвѣта? Отвѣтъ учениковъ: „бумага бѣла“ — записывается на классной доскѣ. Потомъ учитель показываетъ, рядомъ съ первымъ, другой кусокъ бумаги, бѣлѣе первого. Ученики, на вопросъ учителя, отвѣчаютъ: „эта (вторая) бумага бѣлѣе“. Фраза записывается. Сравниваются слова: *бѣла* и *бѣлѣе* и показывается значеніе ихъ. Учитель показываетъ, рядомъ съ первыми, третій кусокъ бумаги, бѣлѣе первыхъ двухъ. Ученики говорятъ, что эта бумага „*бѣлѣйшая*“, „*самая бѣлая*“. Фраза записывается. Обращается вниманіе учениковъ на значеніе послѣдняго выраженія въ сравненіи съ предыдущими.

Сколько кусковъ бумаги сравнивалось, когда вы сказали „*бѣлѣе*“? Сколько кусковъ сравнивалось, когда вы сказали „*самая бѣлая*“, „*бѣлѣйшая*“?

Подбираются еще предметы съ однородными качествами и сравнивается степень ихъ качества. (Домъ высокъ, а церковь еще выше. Камень твердъ, желѣзо тверже, а алмазъ — самый твердый. Дерево легко, шерсть легче, а пухъ — наилегче). Ученики подмѣчаютъ, что при сравненіи качества двухъ предметовъ получается одна форма, а при сравненіи качества нѣсколькихъ предметовъ — другая.

Учитель называетъ грамматическимъ терминомъ всякую степень сравненія, а ученики, на основаніи проработки, опредѣляютъ каждую степень сравненія.

Послѣ уразумѣнія учениками знанія степеней сравненія учитель ознакомливаетъ ихъ съ правописаніемъ сравнительной и превосходной степени.

Сообщенное ученикамъ орѳографическое правило закрѣпляется диктовкой, при чёмъ ученики всякий разъ, по требованію учителя, говорятъ, въ какой степени стоитъ диктуемое прилагательное и какія буквы слѣдуетъ написать на концѣ его.

Письменныя работы: данные прилагательные измѣнить по степенямъ сравненія; написать примѣры съ положительной, сравнительной и превосходной степенью сравненія и друг.

16. Проработка о наклоненіяхъ глаголовъ (повелительное, изъявительное и неопределеннное) и правописаніе окончаний повелительного и неопределенного наклоненій.

Можно начать съ выясненія значенія повелительного наклоненія, такъ какъ пониманіе его болѣе другихъ доступно ученикамъ.

а) „*Спрятъте* все со столовъ и *сидѣть* прямо!“ Что я вамъ велѣлъ? Гдѣ въ сказанномъ мною повелѣніи глаголы? — *Спрятъте, сидѣть.*

Такъ какъ они показываютъ повелѣніе, а потому и говорятьъ, что они стоять въ *повелительномъ наклоненіи*.

„*Напиши* примѣръ на доскѣ! Прочитай написанный примѣръ! Снимите со стола руки!“ Гдѣ тутъ глаголы? Что они выражаютъ? Въ какомъ наклоненіи поставлены глаголы: *напиши*, *прочитай*, *снимите*?

Придумайте теперь сами фразу, въ которой глаголъ означалъ бы какое-нибудь повелѣніе, т.-е. чтобы стоять въ повелительномъ наклоненіи! Ученики говорятъ:

„*Пусти* бѣдную птичку!“ (приказалъ отецъ своему сыну). Гдѣ тутъ глаголъ? Что онъ означаетъ? Въ какомъ онъ, значитъ, наклоненіи стоять?

А вы обращаетесь къ своему отцу съ просьбой: *Пусти* насъ, папаша, гулять. Тутъ слово „*пусти*“ означаетъ уже приказаніе?—Нѣтъ, оно означаетъ просьбу: мы такъ просимъ.

Слово „*пусти*“ стоять въ повелительномъ наклоненіи. Значить, повелительное наклоненіе, кроме приказанія, что еще означаетъ?—Просьбу.

Мамаша, *купи* мнѣ книжку. *Расскажи* мнѣ урокъ! (попросилъ ученикъ своего товарища). Гдѣ тутъ глаголы? Что они выражаютъ и въ какомъ они стоять наклоненіи?

Скажите глаголъ въ повелительномъ наклоненіи, чтобы онъ означалъ приказаніе! Ученики говорятъ.—Скажите глаголъ въ повелительномъ наклоненія, чтобы онъ означалъ просьбу!

Что же означаетъ повелительное наклоненіе?

Спрячь! сядь! Какое тутъ наклоненіе? А какое число? Къ одному лицу я обращаюсь или ко многимъ? А лицо какое (ты спрячь!)? На что оканчивается?—На *и*.

Молчи! приказалъ учитель. Какое наклоненіе? Какое лицо? число? На что оканчивается?—На *и*.

Уважай старшихъ! Гдѣ тутъ глаголъ? Въ какомъ наклоненіи онъ поставленъ? Какое лицо? Число? На что оканчивается?—На *и*.

На какія же буквы оканчивается повелительное наклоненіе во 2-мъ лицѣ единственного числа?—На *и*, *и*, *и*.

Замѣтьте, что если повелительное наклоненіе оканчивается на *и*, то пишется мягкий знакъ. Примѣры.

Достань тетрадь! „*Достань*“—какое лицо и число? А какъ сказать во множественномъ числѣ?—Вы *достаньте*! Напишите на доскѣ: *достаньте*.

Идѣть образованіе и писаніе другихъ примѣровъ повелительного наклоненія второго лица множественного числа.

Замѣтьте, что для образованія множественного числа второго лица повелительного наклоненія прибавляется только *те* къ единственному числу того же лица и наклоненія. Мягкій знакъ, если онъ былъ въ единственномъ числѣ, удерживается и во множественномъ передѣ—*те*.

Закрѣпленіе правила практическими упражненіями: диктовкой и образованіемъ множественного числа повелительного наклоненія изъ единственного числа того же наклоненія (писаніе).

б) Травка зеленѣтъ, солнышко блеститъ. Гдѣ тутъ глаголы? Какое время и лицо: *зеленѣтъ*, *блеститъ*? А какъ сказать въ прошедшемъ времени? Будущее того же лица? Выражаютъ ли глаголы: *зеленѣтъ*, *блеститъ*—повелѣніе?

Если глаголь означает время, лицо и число, не выражая повелѣнія, то онъ стоитъ въ изъявительномъ наклоненіи.

Я собираю грибы; мальчикъ нарвалъ цвѣтовъ. Гдѣ тутъ глаголы? Какого они времени?—лица?—числа? А какого наклоненія? Проспрягайте эти глаголы. Значить, по какимъ временамъ, лицамъ и числамъ можетъ измѣняться глаголь въ изъявительномъ наклоненіи? Скажите сами примѣры, гдѣ глаголы стояли бы въ изъявительномъ наклоненіи.

в) *Быть, лазить, нести, говорить, купаться, сперечь.*

Къ какому разряду словъ относятся эти слова? — Къ глаголу. А какое время, лицо, число обозначаютъ эти глаголы? — Не обозначается. А выражается ли этими словами приказаніе или повелѣніе?

Если глаголь не показываетъ ни времени, ни лица, ни числа и не выражаетъ просьбы или повелѣнія, то онъ стоитъ въ неопределѣленномъ наклоненіи.

Подчеркнемъ окончаніе въ нашихъ примѣрахъ. Посмотрите, на какія буквы оканчивается неопределѣленное наклоненіе. Окончанія выписываются.

Купаться, учиться — какое наклоненіе? Замѣтьте, что передъ *ся* въ неопределѣленномъ наклоненіи нужно писать *ъ*, если не стоитъ *—и*.

Мальчикъ учится. Здѣсь какое наклоненіе? Передъ *ся* тутъ нужно поставить мягкий знакъ?

Мальчикъ хочетъ *учиться*. Здѣсь — *учиться* — какое наклоненіе? Нужно поставить передъ *ся* мягкий знакъ? На какой вопросъ отвѣчаетъ слово *учиться*?

Итакъ, сколько вы узнали наклоненій и какія? Что показываетъ повелительное наклоненіе? Что означаетъ изъявительное наклоненіе? Какое наклоненіе называется неопределѣленнымъ?

Устныя и письменныя упражненія могутъ быть слѣдующія: а) данные глаголы поставить въ изъявительномъ и повелительномъ наклоненіи; б) глаголы въ предложенныхъ фразахъ передѣлать изъ изъявительного въ повелительное наклоненіе; в) выписать изъ указанной статьи глаголы въ неопределѣленномъ наклоненіи и подчеркнуть окончаніе; г) диктанть, въ которомъ встрѣчаются глаголы въ различныхъ наклоненіяхъ и друг.

Б.

17. Ознакомленіе съ слитнымъ предложеніемъ.

Пишутся на доскѣ примѣры: левъ питается мясомъ, тигръ питается мясомъ, волкъ питается мясомъ.

Сколько предложеній написано? — Три. — Прочитайте одно, другое и третье. Скажите за-разъ прочитанныя предложенія, не повторяя словъ: „питается мясомъ“! Левъ, тигръ и волкъ питаются мясомъ. Записывается.

Скажите подлежащія въ полученномъ предложеніи! — Левъ, тигръ и волкъ. — Сколько подлежащихъ? — Три. — Изъ сколькихъ предложеній составилось новое предложеніе? — Изъ трехъ. — Скажите сказуемое въ полученномъ предложеніи! — Питаются. — Къ сколькимъ подлежащимъ оно относится? — Къ тремъ.

Ваня бѣгасть, Ваня рвать цвѣты, Ваня ловить бабочекъ. Сколько предложеній? Гдѣ подлежащія и гдѣ сказуемыя?

Скажите сразу всѣ три предложенія, не повторяя слова „Ваня“! — Ваня бѣгасть, рвать цвѣты и ловить бабочекъ. — Сколько подлежащихъ и сколько

сказуемыхъ въ полученномъ предложени? Изъ сколькихъ предложенийъ оно составилось?

Охотникъ застрѣлилъ утку; охотникъ застрѣлилъ зайца. — Разберите оба предложения! Скажите за-разъ, слитно, оба предложения!

Спѣлое яблоко упало; красное яблоко упало.—Скажите сразу.

Ученики замѣчаютъ, что нѣсколько предложенийъ можно слить въ одно. Кроме того, они видятъ, что сливать можно только такія предложения, которыя имѣютъ одно и то же подлежащее и различныя сказуемыя, или одно и то же сказуемое и различныя подлежащія, или же одну и ту же главную часть предложения и различныя пояснительныя слова, отвѣщающія на одинъ и тотъ же вопросъ.

Учитель сообщаетъ ученикамъ грамматической терминъ — *слитное предложение* и наводить ихъ на составленіе опредѣленія слитнаго предложения.

Упражненія: составить слитныя предложения изъ данныхъ простыхъ предложений;—показать, изъ какихъ простыхъ предложенийъ составились данныя слитныя предложения;—данныя слитныя предложения разложить на простыя и друг.

18. Выясненіе значенія „опредѣлительныхъ“, „дополнительныхъ“ и „обстоятельственныхъ“ словъ въ предложеніи.

Раньше второстепенные слова ученики называли „объяснительными словами“. Больѣ обстоятельное выясненіе значенія объяснительныхъ словъ и раздѣленіе ихъ можетъ быть ведено такъ:

а) Берется хоть такое предложеніе: *карандашъ лежитъ*. Ученикъ указываетъ въ немъ подлежащее и сказуемое. Если сказать только: *карандашъ лежитъ*, — можно ли подумать, что этотъ карандашъ красный?—Можно.—А черный?—Можно.—А желтый?—Тоже можно.

Слѣдовательно, въ предложеніи: *карандашъ лежитъ* — опредѣленно указанъ предметъ: какой карандашъ лежитъ?—Нѣтъ, неопределенно.

А если сказать: *черный карандашъ лежитъ*,—можно ли подумать, что этотъ карандашъ красный, желтый, бѣлый?—Нѣть.

Теперь, значитъ, опредѣленно сказано, какой карандашъ лежитъ? — Определено.

Какое же слово такъ опредѣляетъ въ сказанномъ примѣрѣ слово *карандашъ*, что нельзя уже подумать, что онъ или красный, или бѣлый, или желтый?—Слово — *черный*.

Такъ какъ слово *черный* опредѣляетъ карандашъ, то какъ его можно назвать? — Опредѣляющее. — Такъ оно и называется въ грамматикѣ, только окончаніе нѣсколько иное. Такія части предложенийъ въ грамматикѣ называются *опредѣленіями* или *опредѣлительными* словами. Такъ и будемъ называть такія слова въ предложеніи, которыя опредѣляютъ предметъ.

Разсматриваются еще подходящіе примѣры, сравниваются между собою, и изъ сравненія ихъ сильнѣе выясняется ученикамъ значеніе опредѣлительныхъ словъ.

Черный карандашъ лежитъ. Вы знаете, чей это карандашъ? Онъ — или мой, или твой, или его, или кого-нибудь другого. — *Мой* черный карандашъ лежитъ. Теперь можно ли подумать, что лежащий карандашъ твой или его?

Какая же часть предложенија — „мой“? Сколько въ сказанномъ предложенији опредѣлительныхъ словъ?

Подобная проработка идетъ и дальше, пока ученики окончательного не уразумѣютъ значенія опредѣлительныхъ словъ.

На какой вопросъ отвѣчаетъ слово *черный*? — Оно отвѣчаетъ на вопросъ — *какой*? Слово „какой“? — означающее вопросъ, — записывается на доскѣ.

Затѣмъ разбираются другіе примѣры, съ цѣлью показать, что опредѣленія отвѣчаются не только на вопросъ *какой*? — но и на другіе вопросы. Сравниваются хоть такія предложенија: „учитель говоритъ ученику“ и „учитель говоритъ *первому* (а не другому какому-нибудь) ученику“. Изъ сравненія и разбора оказывается, что слово *первому* служить опредѣленіемъ къ слову „ученику“ и отвѣчаетъ на вопросъ: *которому*? Вопросъ записывается на доскѣ.

Изъ разсмотрѣнія предложений, напр.: „десять грушъ куплено“, „моя книга пропала“, — оказывается, что въ первомъ предложениіи слово „десять“ (а не пять, не шесть, не три) служить опредѣленіемъ къ слову — груша, а во второмъ — слово „моя“ (а не другого) опредѣляетъ слово — книга. Первое опредѣленіе отвѣчаетъ на вопросъ: *сколько*? а второе — на вопросъ: *чья*? Эти вопросы приписываются къ раньше выведеннымъ.

Такимъ образомъ ученики знакомятся съ вопросами, на которые отвѣчаются опредѣлительные слова. Но очень важно, чтобы они, прежде чѣмъ запомнить вопросы, на которые отвѣчаются опредѣлительные слова, вполнѣ уразумѣли значение этихъ словъ.

Для закрѣпленія усвоенного свѣдѣнія объ опредѣлительныхъ словахъ предлагается ученикамъ рядъ предложений, и они указываютъ въ нихъ опредѣлительные слова, объясняю значение каждого изъ нихъ; предлагаются также примѣры безъ опредѣлительныхъ словъ, а ученики сами прибавляютъ опредѣленія къ тѣмъ или другимъ словамъ.

Для формулировки выведенного свѣдѣнія, могутъ быть предложены вопросы: Для чего служать опредѣленія? На какие вопросы отвѣчаются опредѣлительные слова?

б) *Я несу.* Извѣстно ли, что я несу? полна ли мысль?

Я несу *книгу*. Теперь полно мысль? Къ какому слову относится слово „книгу“? на какой вопросъ оно отвѣчаетъ?

Слово „книгу“ дополняетъ собою сказуемое (что несу?) и называется въ грамматикѣ *дополнительнымъ* словомъ.

„Больной не узнавалъ“. Полна мысль? Дополните! — „Больной не узнавалъ *знакомыхъ*“. Къ какому слову относится дополненіе „знакомыхъ“ и на какой вопросъ оно отвѣчаетъ?

Подобнымъ образомъ разбираются примѣры съ дополненіями, отвѣчающими на всѣ вопросы. Вопросы выписываются въ порядкѣ.

Ученики замѣ чаютъ, что дополнительные слова отвѣ чаются на вопросы всѣхъ косвенныхъ падежей.

Идти подходящія упражненія: а) ученики указываютъ въ данныхъ примѣрахъ дополненія; б) къ даннымъ сказуемымъ въ предложенияхъ подбираются дополнительные слова и т. п.

Формулировка правила на вопросы: Для чего служатъ дополненія въ предложени? На какие вопросы отвѣ чаются дополнительные слова?

в) Разматриваются примеры съ пояснительными словами, означающими мѣсто (напр.: рыбы живутъ *въ водѣ*), время (напр.: *вчера* я отворилъ темницу) и образъ дѣйствія (напр.: *сразу* разрубилъ дерево).

Учитель поясняетъ, что объяснительное слово, относящееся къ глаголу и означающее или мѣсто, или время, или образъ дѣйствія, называется *обстоятельственнымъ* словомъ (мѣста, времени, образа дѣйствія).

Выводъ вопросовъ, на которые отвѣчаютъ обстоятельственные слова—времени, мѣста и образа дѣйствія.

Формулировка правила и упражненія.

Ознакомясь съ значеніемъ, ролью опредѣлительныхъ, дополнительныхъ и обстоятельственныхъ словъ, ученики, въ свое время, могутъ быть ознакомлены съ опредѣлительными, дополнительными и обстоятельственными придаточными предложениями. Такое ознакомленіе можетъ быть ведено посредствомъ обращенія второстепенныхъ словъ (опредѣл., дополнит., обстоят.) въ придаточныя предложения. Такъ, учитель беретъ предложеніе, напр., съ опредѣлительнымъ словомъ, выражаетъ это опредѣлительное слово опредѣлительнымъ придаточнымъ предложеніемъ, разбираетъ это предложеніе, показываетъ его отношеніе къ части главнаго предложенія и такимъ образомъ даетъ возможность ученикамъ уразумѣть значеніе опредѣлительного придаточнаго предложенія.

19. Ознакомленіе учениковъ съ раздѣленіемъ имѣнъ прилагательныхъ на качественные, притяжательные и относительные.

Березы бываютъ *высоки*. *Красивыя* мѣста находятся за нашимъ городомъ. *Братинъ* домъ стоитъ на площади. *Вчерашній* день не возвратится. *Каменные* стѣны защищаются отъ пожара.

Гдѣ въ написанныхъ примѣрахъ прилагательныя? Подчеркните ихъ.

Какъ будетъ отъ первого прилагательного сравнительная степень? (Съ степенями сравненія ученики уже знакомы). А превосходная степень какъ будетъ? Скажите, какъ будетъ сравнительная и превосходная степени отъ прилагательного второго примѣра?

Какъ сравнительная и превосходная степени отъ прилагательного третьего примѣра? — четвертаго? Ученики видятъ, что эти прилагательные нельзя сказать въ сравнительной и превосходной степеняхъ.—Значить, все ли прилагательные имѣютъ степени сравненія? Нѣтъ, не все: нѣкоторыя не измѣняются по степенямъ сравненія.

Предлагаются прилагательные, и ученики говорять про каждое изъ нихъ, можетъ ли оно быть употреблено въ различныхъ степеняхъ сравненія.

Прилагательные, измѣняющіяся по степенямъ сравненія, пишутся на одной половинѣ доски, а не имѣющія степеней сравненія — на другой.

Прилагательные, имѣющія степени сравненія, называются *качественными* прилагательными.

На какой вопросъ отвѣчаютъ все прилагательные, отнесенные къ качественнымъ? Что они показываютъ?

Теперь обратите вниманіе, что показываютъ тѣ прилагательные, которыхъ не измѣняются по степенямъ сравненія.

Братина книга нашлась. На какой вопросъ отвѣчаетъ прилагательное

„братнина“? Вместо прилагательного „братнина“ какъ иначе можно выразиться? (Брата, или: которая принадлежит брату.) Слѣдовательно, что показывает прилагательное „братнина“?

Отцовскій долгъ уплачень: *Воронье гнѣздо* свито на высокомъ деревѣ. Въ этихъ примѣрахъ — на какой вопросъ отвѣчаютъ прилагательныя и что они показываютъ?

Такъ какъ эти прилагательныя показываютъ принадлежность и отвѣчаютъ на вопросъ: чей? чья? чье? то они называются *притяжательными*.

Какія же прилагательныя называются притяжательными?

Обратите вниманіе, всѣ ли прилагательныя, не имѣющія степеней сравненія, показываютъ принадлежность?

Мое золотое кольцо при мнѣ. Мой *заячій* тулуцъ износился. Сего^{дняшній} день приносить много удовольствій. *Прошлогодня* осень была дождлива.

Въ этихъ примѣрахъ — гдѣ прилагательныя? Можно ли къ этимъ прилагательнымъ поставить вопросъ: чей? чья? чье? Показываютъ ли эти прилагательныя принадлежность? А что каждое изъ нихъ показываетъ?

Прилагательное „золотое“ что показываетъ? — „заячій“? — „сего^{дняшній}“? — „прошлогодня“?

Такія прилагательныя, какъ разсмотрѣнныя сейчасъ, причисляются къ *относительнымъ*. Они, подобно притяжательнымъ, не имѣютъ степеней сравненія и отличаются отъ притяжательныхъ тѣмъ, что не показываютъ принадлежности.

Что же показываютъ прилагательныя относительныя? На какой вопросъ они отвѣчаютъ?

Данныя прилагательныя ученики подводятъ, по принадлежности, или къ качественнымъ, или къ притяжательнымъ, или къ относительнымъ. Къ даннымъ существительнымъ ученики подбираютъ подходящія прилагательныя — или качеств., или притяж., или относит.

20. Ознакомленіе учениковъ съ залогами глаголовъ.

Учитель предварительно наводитъ учениковъ на различеніе глаголовъ *переходящихъ* и *непереходящихъ*.

Пишется на доскѣ хоть такой примѣръ: мальчикъ *ударилъ* кошку. Гдѣ подлежащее въ этомъ примѣрѣ? — сказуемое? Что мальчикъ сдѣлать? На кого перешло его дѣйствіе? Итакъ, глаголь „ударилъ“ въ этомъ примѣрѣ показываетъ, что мальчикъ сдѣлать. Дѣйствіе мальчика перешло на кошку.

Сапожникъ *шьетъ* сапоги. Кто тутъ дѣйствуетъ? Есть предметъ, на который переходить дѣйствіе сапожника? (Есть, сапоги.)

Коля *моется* (моеть себѧ). Кто тутъ дѣйствуетъ? На кого же переходить его дѣйствіе? Коля загрязнился и теперь моется (моеть себѧ), чтобы быть чистымъ. Значитъ, тутъ Коля дѣйствуетъ, и дѣйствіе его переходить на него же.

Ну, а въ примѣрѣ: Человѣкъ *живетъ* — гдѣ глаголь? Про кого здѣсь говорится „живеть“? (Про человѣка.) Есть ли тутъ предметъ, на который переходить дѣйствіе (состояніе), выраженное глаголомъ? — Нѣть.

Цвѣты *цвѣтутъ*. Про что говорится? На какой же предметъ переходить дѣйствіе (состояніе) сказуемаго? — Такого предмета нѣть.

Еще разбираются примѣры.

Значить, дѣйствие, выражаемое одними глаголами, переходитъ на какой-нибудь предметъ, а дѣйствие (или состояніе), выражаемое другими глаголами, ни на кого и ни на что не переходитъ.

Я буду говорить глаголы въ примѣрахъ, а вы говорите: переходить дѣйствие на кого-нибудь или на что-нибудь, или не переходитъ.

Лиса задавила курицу. Мужикъ срубилъ дерево. Женщина чешетъ дѣвочку. Ученикъ умывается (умываетъ себя). Люди снятъ. Мѣсяцъ свѣтить. Дерево растетъ медленно. Вода замерзаетъ. Полканъ съ Барбосомъ грызутся. Персы разбиты греками.

Если въ такихъ примѣрахъ, какъ два послѣдніе, ученики затрудняются сказать — переходящій глаголь, или нѣть, учителю слѣдуетъ только удачными вопросами навести ихъ на правильный отвѣтъ. Такъ, въ примѣрѣ: Персы разбиты греками, — можно поставить такие вопросы: Кто кого разбилъ? Значить, на кого перешло дѣйствие грековъ?

Тѣ глаголы, дѣйствие которыхъ переходитъ на кого-нибудь или на что-нибудь (хотя бы и на само дѣйствующее лицо), можно назвать *переходящими*, а глаголы, дѣйствие или состояніе которыхъ не переходитъ на какое-нибудь лицо, — можно назвать *непереходящими* глаголами.

Какъ же можно раздѣлить всѣ глаголы?

— На переходящіе и непереходящіе.

Замѣтьте, что непереходящіе глаголы называются глаголами *средняго залога*. (Название пишется на доскѣ.)

Скажите примѣръ съ глаголомъ средняго залога! Какого залога глаголы въ примѣрахъ... (говорятся предложенія съ глаголами средняго залога).

Глаголы переходящіе дѣлятся (по залогамъ) такъ:

а) Кошка *поймала* мышку. Гдѣ тутъ глаголь? Кто тутъ дѣйствуетъ? А на кого перешло дѣйствие кошки (подлежащаго)? Значить, тутъ кошка дѣйствовала и дѣйствие ея перешло на другой предметъ (мышку).

Какой вопросъ можно поставить послѣ глагола „поймала“, чтобы пришлось отвѣтить словомъ „мышку“? — Кого? — А какой падежъ слово „мышку“?

Булочникъ *печетъ* булки. Кто тутъ дѣйствуетъ? На что переходитъ дѣйствие булочника? Какой вопросъ можно поставить послѣ глагола „печеть“, чтобы отвѣтить словомъ „булки“?

Въ разсмотрѣнныхъ примѣрахъ глаголы выражаютъ дѣйствіе, и *дѣйствіе это переходитъ на другой предметъ*. Послѣ такихъ глаголовъ ставится вопросъ винительного падежа (кого? что?), на который и отвѣчаетъ предметъ или лицо, на которое переходитъ дѣйствіе. Такие переходящіе глаголы относятся къ *дѣйствительному залогу*. (Название записывается.)

Какие же глаголы относятся къ дѣйствительному залогу? Скажите примѣры съ глаголами дѣйствительнаго залога!

б) Коля *умывается* (умываетъ себя). Кто тутъ дѣйствуетъ? Кого же онъ моется? Значить, на кого переходитъ дѣйствіе?

Мальчикъ *чистится* (чищить себя). Кто тутъ дѣйствуетъ? На кого переходитъ дѣйствіе?

Какъ слѣдовало бы сказать, если бы нужно было назвать предметъ, на который переходитъ дѣйствіе? — Мальчика чистить мальчикъ (себя, ся). Въ нашемъ

примѣрѣ вмѣсто слова „мальчика“ какое слово стоять? „Себя“ — во что сократилось?

Въ разсмотрѣнныхъ примѣрахъ дѣйствіе лица переходитъ на само же дѣйствующее лицо. Послѣ глаголовъ стоять „себя“, сокращающееся въ „ся“. Такіе глаголы называются глаголами *возвратного залога*, потому что дѣйствіе, такъ скагаются, возвращается на дѣйствователя. (Название — *возвратный залог* — записывается.)

Приведите примѣры возвратныхъ залоговъ.

Какіе же залоги называются *возвратными*?

в) Петя съ Колей *дерутся*. Кто тутъ кого бьетъ? Петя бьетъ Колю, а Коля — Петю. Сколько, значить, здѣсь дѣйствующихъ лицъ? Дѣйствіе первого Коли — Петю. Сколько, значитъ, здѣсь дѣйствующихъ лицъ? Дѣйствіе первого Коли — Петю. Однаковое ли дѣйствіе они совершаютъ?

Значитъ, здѣсь дѣйствіе совершается между двумя лицами, изъ которыхъ дѣйствіе одного переходитъ на другого, и *такое же дѣйствіе* другого переходить на первого. Дѣйствующія лица взаимно дѣйствуютъ другъ на друга.

Такіе глаголы относятся къ *взаимному залогу*. (Записывается.) Какіе же залоги называются *взаимными*? Дайте примѣры взаимныхъ залоговъ.

г) Голубъ *заклеванъ* ястребомъ. Воспитанникъ *наказанъ* воспитателемъ. Гдѣ подлежащія въ этихъ примѣрахъ? — Голубъ, — воспитанникъ. — Гдѣ глаголы въ этихъ примѣрахъ? — Заклеванъ, — наказанъ. — Эти глаголы показываютъ дѣйствіе подлежащаго? (Наводящій вопросъ: Кто кого заклевалъ? Кто кого наказалъ?) — Значитъ, подлежащее само тутъ дѣйствуетъ или на него переходитъ дѣйствіе другого предмета? — Въ какихъ падежахъ поставлены предметы, отъ которыхъ переходитъ дѣйствіе на подлежащее?

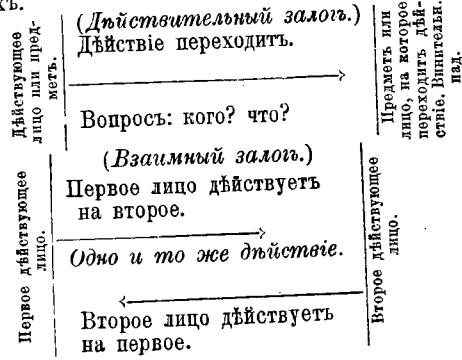
Въ разсмотрѣнныхъ примѣрахъ на подлежащее переходитъ дѣйствіе отъ другого предмета (отъ объяснительного слова, отвѣщающаго на вопросъ: кѣмъ? чѣмъ?). Подлежащее испытываетъ (претерпѣваетъ) дѣйствіе посторонняго предмета. Такіе глаголы относятся къ *страдательному залогу*. (Записывается.) Какіе залоги называются *страдательными*?

Ребенокъ *накормленъ* своей няней. Рассказъ *изложенъ* ученикомъ. — Книга *принесена* учителемъ. Солнце *закрывается* передовымъ облакомъ. — Какого залога глаголы въ приведенныхъ примѣрахъ? — Почему?

Приведите сами примѣры страдательныхъ залоговъ.

Сколько залоговъ различается въ переходящихъ глаголахъ и какіе? *)

* Для наглядности учитель можетъ представить графически различие залоговъ переходящихъ.



Сколько всѣхъ залоговъ? Перечисленіе залоговъ и опредѣленіе каждого изъ нихъ. Примѣры.

Предлагаются ученикамъ глаголы различныхъ залоговъ и они опредѣляются, къ какому залогу каждый глаголъ относится.

21. Ознакомленіе съ причастіемъ.

Птицы, *которыя улетаютъ* осенью на югъ, называются перелетными. Сколько въ данномъ примѣрѣ предложеній? — Два (главное и придаточное).

Два слова: „*которыя улетаютъ*“ нельзя ли замѣнить однимъ словомъ? — Улетающія.

Прочитайте цѣлый примѣръ, замѣнивши слова: „*которыя улетаютъ*“ словомъ *улетающія*. — Птицы, *улетающія* осенью на югъ, называются перелетными.

Улетающія — какое число? Скажите въ единственномъ числѣ!

Значить, форма *улетающія* измѣняется по числамъ.

Улетающая птица. А голубь... Какъ сказать? — Перо... Какъ сказать?

Значить, форма *улетающій, ая, ее* измѣняется по родамъ.

На какую часть рѣчи форма *улетающій, ая, ее* похожа? (Какая часть рѣчи измѣняется по родамъ и числамъ?) — На прилагательное.

Изъ какой части рѣчи образовалась форма, похожая на имя прилагательное? — изъ глагола.

Имя прилагательное, произведенное изъ глагола, называется *причастіемъ*.

Образуйте причастія отъ данныхъ глаголовъ (предлагаются глаголы).

Посмотримъ, какія принадлежности имѣть причастіе одинаковыя съ именемъ прилагательнымъ и какія съ глаголомъ?

Прилагательное измѣняется по родамъ. А причастіе? (Мы уже видѣли).

Прилагательное измѣняется по числамъ. А причастіе? (Тоже видѣли).

Прилагательное измѣняется по падежамъ. А причастія можно склонять? Посмотримъ.

Мальчикъ, бросающій камни. Я не видѣлъ мальчика, бросающ....(аго) камни. Какой падежъ — *бросающаго?* Сдѣлали выговоръ мальчику, бросающ....(ему) камни. Какой падежъ? — Мы не довольны мальчикомъ, бросающ....(имъ) камни. Какой падежъ? — Мы говоримъ о мальчикѣ, бросающ....(емъ) камни. Какой падежъ?

Значить, измѣняется причастіе по падежамъ? — Измѣняется.

Скажите разсмотрѣнные примѣры такъ, чтобы говорилось не объ одномъ, а о многихъ мальчикахъ (просклонять причастіе во множественномъ числѣ).

Какія же общія принадлежности имѣть причастіе съ прилагательнымъ?

Посмотримъ, какія принадлежности причастія имѣютъ одинаковыя съ глаголами.

Чиновникъ, служащий теперь на почтѣ, часто болѣеть. Чиновникъ, служившій въ прошломъ году на почтѣ, умеръ.

Какое время обозначаетъ причастіе въ первомъ примѣрѣ и какое — во второмъ?

Значить, причастія, подобно глаголамъ, имѣютъ времена.

Можно ли сказать причастіе въ будущемъ времени?

Одно только слово — *будущій* — употребляется въ будущемъ времени.

Учитель обращаетъ вниманіе учениковъ, что видъ причастія зависитъ отъ вида глагола, отъ котораго оно образовано. Совершенный видъ не имѣть причастія настоящаго времени.

Лисица, *которая задавила* курицу, убѣжала въ лѣсъ. Лисица, *которую поймали* охотники, приручила.

Образуйте причастія! — Лисица, *задавившая* курицу, убѣжала въ лѣсъ. Лисица, *пойманная* охотниками, приручила.

Причастіе въ первомъ примѣрѣ означаетъ дѣйствіе лисицы, или страданіе ея? А во второмъ?

Причастія бывають — дѣйствительныя и страдательныя.

Предлагая образовать дѣйствительныя и страдательныя причастія отъ глаголовъ различныхъ залоговъ, учитель приводить учениковъ къ знанію, что дѣйствительное причастіе можно образовать отъ глаголовъ всѣхъ залоговъ, страдательное же причастіе образуется только отъ глаголовъ дѣйствительного залога.

Выводъ окончаній дѣйствительного и страдательного причастій обоихъ временъ. Окончанія выписываютъ на доскѣ.

Практическія упражненія: образованіе причастій изъ данныхъ глаголовъ; данные полныя придаточная предложенія сократить посредствомъ причастій.

22. Проработка о предлогахъ.

При прохожденіи первого концентра ученики узнали уже, для чего служать предлоги. Здѣсь показано, какъ можно *пополнить* свѣдѣнія учениковъ о предлогахъ.

Примѣры: Одинъ охотникъ вышелъ *изъ* лѣса, другой отправился *въ* лѣсъ. Книга брата лежитъ *на* столѣ, моя валяется *подъ* столомъ. Рыбакъ живетъ *у* рѣки. Эта потокъ течеть *съ* горы. *Предъ* домомъ стоять деревья.

Назовите въ приведенныхъ примѣрахъ предлоги! Что они показываютъ? Что показываетъ въ первомъ предложеніи предлогъ *изъ*? Что — во второмъ — предлогъ *въ*? и т. д.

Глаголы означаютъ дѣйствіе или состояніе, прилагательныя — качество или принадлежность, а предлоги сами по себѣ означаютъ что-нибудь? Значить, предлоги какія слова — знаменательныя, или служебныя?

Можно предлогъ, напр., *у*, *въ*, *на*, измѣнять (склонять или спрягать)? Значить, предлогъ измѣняемая часть рѣчи, или неизмѣняемая?

Скажите все, что знаете о предлогахъ! — Предлогомъ называется неизмѣняемая служебная часть рѣчи, показывающая различныя отношенія между предметами рѣчи.

Назовите, какіе вы знаете предлоги. Вотъ всѣ предлоги: *на*, *у*, *за*, *съ*, *изъ*, *въ*... и т. д. (Пишеть на доскѣ.)

Предлоги образуются отъ какихъ-нибудь другихъ словъ? (Наводящій вопросъ: „онъ идетъ *домой*“. *Домой* — какая часть рѣчи? Отъ какого слова это нарѣчіе образовалось? А предлоги: *съ*, *на*, *въ* и друг. отъ какихъ словъ образовались?) Значить, всѣ предлоги по образованію коренные или производные?

Изъ-за тучъ выглянуло солнышко. (Пишется на доскѣ.) Какой въ этомъ предложеніи предлогъ? Изъ какихъ отдельныхъ предлоговъ составился предлогъ — *изъ-за*? Какъ его можно назвать? Какіе же предлоги называются сложными? Какіе

предлоги въ слѣдующихъ примѣрахъ: Изъ-за лѣса виднѣются кресты церкви. Изъ школы выбѣжала толпа дѣтей. Я досталъ мячикъ изъ-подъ стула и др.?

Какъ же предлоги раздѣляются по составу? Какие называются сложными? Какие — простыми?

У стола стоитъ стулья. Гдѣ здѣсь предлогъ? — Упроси его. Гдѣ здѣсь предлогъ? Въ первомъ примѣрѣ какъ написанъ предлогъ — *у*? А во второмъ — отдельно, или слитно съ другимъ словомъ? — Значить, предлоги употребляются (пишутся) какъ?

Разбираются еще примѣры, въ которыхъ предлоги пишутся отдельно и слитно.

Приведите сами примѣры, гдѣ одни и тѣ же предлоги писались бы и слитно, и отдельно.

Выводъ правила относительно правописанія предлоговъ (когда слитно и когда отдельно).

У брата есть книга. Какой падежъ — „у брата“? Можно ли съ предлогомъ *у* употребить слово „брать“ въ творительномъ падежѣ? а въ дательномъ? Значить, послѣ предлога *у* какой ставится падежъ?

Подъ столомъ — мячикъ. Какой падежъ — „столомъ“? Можно ли послѣ предлога *подъ* поставить родительный падежъ? а дательный?

Выводъ правила: Если предлогъ употребляется отдельно, то онъ управляетъ падежомъ, т.-е. требуетъ, чтобы слѣдующее за нимъ слово стояло въ известномъ падежѣ. Если предлогъ требуетъ падежа, то онъ пишется отдельно.

Сравниваются слова: разговоръ — говоръ, честный — безчестный, умный — безумный, и выводится правило относительно слитнаго употребленія предлоговъ съ именами и значеніемъ, придаваемаго ими этимъ именамъ.

Изъ сравненія глаголовъ: ъхать, переѣхать, отъѣхать; летѣть, пролетѣть; пѣть, запѣть, пропѣть; жить, прожить и т. под. выводятся правила, во-1-хъ, что предлоги вліяютъ на обозначеніе направленія дѣйствія; во-2-хъ, изменяютъ видъ глаголовъ; въ-3-хъ, могутъ измѣнить залогъ; въ-4-хъ, показываютъ начало или конецъ дѣйствія.

Выведенныя свѣдѣнія, конечно, подкрѣпляются другими примѣрами.

Повторите все, что узнали о слитныхъ предлогахъ!

Затѣмъ учитель говоритъ и пишетъ на доскѣ тѣ предлоги, которые употребляются только слитно. Ученики употребляютъ эти предлоги въ примѣрахъ.

Удобно сказать: предъ мною, подъ льдомъ? А какъ легче сказать? Какая тутъ буква измѣнилась? Слѣдующее за предлогомъ слово какими буквами начинается? Выводъ правила относительно употребленія буквы *о* вместо *з* на концѣ предлоговъ. Тутъ же учитель сообщаетъ правило правописанія слитныхъ предлоговъ, измѣняющихъ букву *з* на *с*.

Учитель переходитъ къ перечисленію предлоговъ, требующихъ того или другого падежа, требующихъ двухъ и трехъ падежей. Предлоги пишутся на доскѣ, ученики списываютъ въ свои тетради. Подбирая примѣры съ предлогами, ученики уразумѣваютъ, какое значеніе имѣть тотъ или другой предлогъ, требующий

Повтореніе въ системѣ всего проработанного о предлогахъ. (Вопросы: Что называется предлогомъ? Предлоги — коренные или производные слова? Какие бываютъ предлоги по составу? Какъ раздѣляются предлоги по своему употреблению?)

бленію? Какіе предлоги употребляются только слитно? Какіе предлоги употребляются и слитно, и отдельно? Когда предлоги, оканчивающиеся на *з*, измѣняютъ *з* на *о*? Передъ какими буквами слитные предлоги: *возз*, *изз*, *нizz*, *разз* измѣняютъ *з* на *с*? Какое значеніе имѣютъ предлоги, употребляющіеся слитно? Какое значеніе имѣютъ предлоги, употребляющіеся отдельно?).

Грамматический разборъ.

1. Грамматический разборъ; значеніе его. — Сознательность разбора. — Различие разбора. — Планъ или программа разбора. — 2. Роды и виды разбора. — 3. Уразнообразованіе разбора, сообразно цѣли. — Производство при разборѣ грамматическихъ формъ. — 4. Устный и письменный разборъ.

1. При грамматическомъ разборѣ ученики примѣняютъ известныя имъ общія грамматическія правила или законы къ даннымъ словамъ и предложениямъ, или, что то же, данныя слова и предложения, заключающія въ себѣ общія грамматическія правила или законы, подводятъ подъ эти правила или законы.

Грамматический разборъ закрѣпляетъ и освѣщаетъ въ сознаніи учениковъ грамматическія свѣдѣнія и пріучаетъ ихъ пользоваться этими свѣдѣніями, т.-е. примѣнять къ рѣчи. Кроме того, онъ служитъ лучшимъ средствомъ для умственнаго упражненія учениковъ.

Разборъ идетъ параллельно съ пріобрѣтеніемъ учениками грамматическихъ свѣдѣній. По мѣрѣ расширенія объема грамматическихъ знаній, разборъ рѣчи и словъ становится подробнѣе и подробнѣе. Каждое вновь пріобрѣтенное грамматическое свѣдѣніе примѣняется при разборѣ, вмѣстѣ съ раньше сообщенными свѣдѣніями.

Необходимо, чтобы при разборѣ ученики руководствовались смысломъ формъ и синтаксической ролью словъ, а не какими-нибудь вѣшними признаками. Для предупрежденія чисто механическаго разбора слѣдуетъ требовать отъ учениковъ объясненія, почему разбираемыя слова они подводятъ подъ тѣ или другія грамматическія категоріи или формы.

Можно разбирать рѣчь со стороны ея синтактическаго построенія, можно разматривать слова со стороны ихъ этимологического значенія и образованія и, наконецъ, можно разматривать и цѣлую рѣчь, и отдельные слова со стороны ихъ правописанія. Отсюда различается: а) разборъ предложений (синтактический разборъ), б) разборъ формъ въ словахъ (этимологический разборъ) и в) объясненіе правописанія данной письменной рѣчи (ореографический разборъ).

Такъ какъ этимологическая форма слова зависитъ часто отъ синтаксической роли, а правописаніе словъ и употребленіе знаковъ препинанія основывается на этимологии и синтаксисѣ, то понятно, что не слѣдуетъ совершенно отдѣлять одинъ родъ разбора отъ другого. Но, съ другой стороны, смышливать безъ нужды всѣ роды разбора, ведя его, такимъ образомъ, безъ всякой системы, тоже не слѣдуетъ. Зная, какія грамматическія свѣдѣнія относятся къ этимологии, какія къ синтаксису и какія къ ореографіи, ученикъ, дѣлая этимологический разборъ, касается синтаксиса лишь для объясненія формъ разбираемыхъ словъ; дѣлая синтаксический разборъ, касается этимологии лишь при показаніи, какою формою выражается та или другая часть предложения или связь

словъ и предложеній; дѣлая ореографический разборъ, касается лишь настолько и тогда этимологіи и синтаксиса, когда и въ какої мѣрѣ это необходимо для объясненія правописанія.

Пріученіе учениковъ къ известному порядку или системѣ при разборѣ не можетъ считаться безполезнымъ. Въ практикѣ учителя нерѣдко находять нужнымъ дать ученикамъ планъ или программу, по которой они могли бы дѣлать разборъ словъ или предложеній. Образецъ такой программы приведенъ ниже.

Само собою разумѣется, что программа разбора не можетъ быть одинакова на всѣхъ ступеняхъ обученія грамматикѣ. Чѣмъ шире кругъ грамматическихъ знаній учениковъ, тѣмъ программа дѣлаемаго ими разбора подробнѣе, и наоборотъ.

2. Разборъ, какъ выше сказано, дѣлится на: I—синтаксической, II—этимологической и III—ореографической.

I. Къ синтаксическому разбору относятся слѣдующіе виды разбора:

a) Раздѣленіе простыхъ предложеній на составныя ихъ части: предметъ рѣчи (логическое подлежащее; о комъ или о чѣмъ говорится) и что говорится о предметѣ рѣчи (логическое сказуемое). Напр.: „Сторожъ звонить“. Кто звонить? (Сторожъ.) Что про сторожа говорится? (Онъ звонить.) — „Ученики собираются въ классъ“. О комъ говорится? Что говорится объ ученикахъ? (Собираются въ классъ.) „Нашъ классъ помѣщается въ большой комнатѣ“. О чѣмъ говорится? (О нашемъ классѣ.) Что о немъ говорится? (Помѣщается въ большой комнатѣ.) „Всѣ ученики класса на урокѣ пишутъ и читаютъ“. Предметъ рѣчи: „Всѣ ученики класса“. Про нихъ говорится, что они „на урокѣ пишутъ и читаютъ“.

б) Разборъ по вопросамъ. Задаются отъ словъ вопросы. Отвѣтомъ служатъ слова, относящіяся къ тѣмъ словамъ, отъ которыхъ сдѣланы вопросы. Такъ, при разборѣ, напр., предложенія: „Грифельная доска высѣчена каменщикомъ изъ шиферного камня“—могутъ быть поставлены такие вопросы: что высѣчено? — (Доска.) Какая доска высѣчена? (Грифельная.) Кѣмъ доска высѣчена? (Каменщикомъ.) Изъ чего доска высѣчена? (Изъ камня.) Изъ какого камня высѣчена доска? (Изъ шиферного.) — „Земля кормить человѣка“. Что кормить человѣка? (Земля.) Что о землѣ говорится? (Она кормить.) Кого земля кормить? (Человѣка.) — „Ночью въ колыбель младенца мѣсяцъ лучь свой заронилъ“. О какомъ предметѣ сказано? Что сдѣлалъ мѣсяцъ? Что заронилъ мѣсяцъ? Чей лучъ онъ заронилъ? Куда свой лучъ заронилъ мѣсяцъ? Когда заронилъ мѣсяцъ свой лучъ въ колыбель младенца?

Постановка вопросовъ къ словамъ показываетъ ученикамъ отношеніе и связь словъ между собою и тѣмъ подготовляетъ ихъ къ уразумѣнію частей предложенія, согласованія и управлѣнія словъ, а также къ различенію разрядовъ словъ и къ уразумѣнію ихъ формъ.

Съ указанной постановкой вопросовъ находится въ связи показаніе отношенія словъ. Слова, отвѣчающія на тотъ или иной вопросъ, относятся обыкновенно къ тѣмъ словамъ, отъ которыхъ поставлены къ нимъ вопросы. Такъ, въ предложеніи: „Голодная лиса залѣзла въ садъ“ — „голодная“ относится къ слову „лиса“ (какая лиса?); „въ садъ“ относится къ слову „залѣзла“ (куда залѣзла?).

в) Разборъ по предложеніямъ и указаніе въ предложеніяхъ частей ихъ — главныхъ и второстепенныхъ. Сначала указываются предложенія главныя и при-

даточныя (если ученики знакомы уже съ составомъ сложнаго предложенія). Затѣмъ въ каждомъ предложеніи обозначаются какъ главныя, такъ и второстепенныя части. При этомъ та часть, къ которой относятся другія, обозначается прежде этихъ постѣднихъ. Такимъ образомъ, опредѣляемыя слова, напр., обозначаются раньше опредѣляющихъ, дополняемыя раньше дополняющихъ.

2) Согласованіе и управление словъ. Указывая слова, связанныя между собою по способу согласованія, ученики говорятъ, въ чёмъ слова согласуются; точно также, указывая на зависимость ихъ по управлению, обозначаютъ, какое управление.

II. *Этимологический разборъ*. Ученикъ береть слово, относить его къ той или другой части рѣчи и указываетъ въ немъ всѣ известныя ему формы или грамматическая принадлежности, при чёмъ объясняетъ иногда, почему употреблена такая или иная форма; кромѣ того, указываетъ грамматический составъ взятаго слова.

III. *Орѳографический разборъ* распадается на а) Объясненіе правописанія словъ. Ученики объясняютъ, на основаніи известныхъ имъ грамматическихъ правиль. правописаніе тѣхъ словъ, которыя могутъ затруднить пишущаго. б) Объясненіе знаковъ препинанія. Ученикъ, на основаніи отношенія предложеній, объясняетъ употребленіе знаковъ препинанія въ разбираемомъ отрывкѣ.

3. Нужно замѣтить, что учитель, примѣняя разборъ къ той или другой частной цѣли, можетъ уразнообразивать его. Такъ, напр., для укрѣпленія въ сознаніи учениковъ вновь сообщенныхъ грамматическихъ принадлежностей или формъ, учитель заставляетъ ихъ останавливаться при разборѣ преимущественно на этихъ принадлежностяхъ или формахъ. Послѣ проработки о залогахъ или видахъ глаголовъ, учитель предлагаетъ ученикамъ указать въ данномъ отрывкѣ глаголы и отнести ихъ къ соотвѣтственному залогу или виду; послѣ проработки о наклоненіяхъ — учитель предлагаетъ указать въ статьѣ глаголы, поставленные въ неопределѣленномъ, изъявительномъ, повелительномъ или сослагательномъ наклоненіи; проработавъ о нарѣчіяхъ, учитель можетъ заставить учениковъ выбрать изъ данной статьи нарѣчія и объяснить значеніе и образованіе ихъ; можетъ заставить также, прочитывая статью, останавливаться на словахъ, которыи имѣютъ букву «н», и объяснить, почему употреблена эта буква, и т. д. Кроме того, при грамматическомъ разборѣ ученики могутъ производить надъ разбираемыми словами такія или иныя грамматическія формы. Такъ, напр., ученики сокращаютъ полныя придаточныхъ предложенія, и обратно: сокращенные придаточные предложенія выражаютъ въ полной формѣ; простыя предложенія обращаютъ въ сложныя, обративъ какую-нибудь часть простого предложенія въ придаточное предложеніе; подлежащее вмѣстѣ съ его определеніями ставятъ въ другомъ родѣ или числѣ, сообразно съ чѣмъ измѣняютъ и пѣлое предложеніе; дѣйствительную форму залоговъ въ предложеніи обращаютъ въ страдательную и т. д.

Нѣть сомнѣнія, что такого рода упражненія производительны какъ для закрѣпленія грамматическихъ знаній учениковъ, такъ и для умственнаго ихъ развитія.

4. Грамматический разборъ можетъ быть исполняемъ учениками какъ устно, такъ и письменно. При письменномъ разборѣ они, напр., могутъ графически обозначать связь и отношеніе предложеній; могутъ, переписавъ отрывокъ, написать надъ каждымъ словомъ его синтаксическую роль или этимологическое зна-

чение; могут надъ каждымъ словомъ написать вопросъ, на который оно отвѣтаетъ (напр.: хитрая лисица отняла сыръ у вороны); могутъ также дѣлать этимологический разборъ, излагая вслѣдъ за разбираемымъ словомъ всѣ замѣчаемыя формы и грамматическія принадлежности его; наконецъ, могутъ писать разборъ словъ и предложенийъ по рубрикамъ, при чёмъ тетрадь разлиновывается на графы, вверху которыхъ пишется программа разбора: надъ первой, напр., графой пишется „разбираемое слово“, надъ второй — „начало слова“, надъ третьей — „разрядъ словъ“ и т. д.

Составляя письменный разборъ, ученикъ въ соотвѣтственной графѣ пишеть название грамматической принадлежности или формы, замѣчаемой въ разбираемомъ словѣ. Если какой-нибудь принадлежности, обозначенной въ программѣ, неть въ разбираемомъ словѣ, то въ соотвѣтственной графѣ дѣлается пропускъ. Предлагая ученикамъ дѣлать письменный разборъ, учитель, конечно, показываетъ образецъ, по которому они могутъ исполнить его. Не нужно забывать, что хотя при исполненіи письменного разбора ученики болѣе внимательно относятся къ разбираемымъ формамъ, чѣмъ при устномъ разборѣ, однако исполненіе первого требуетъ отъ нихъ несравненно больше времени, чѣмъ исполненіе второго, а потому къ письменному разбору умѣстно прибѣгать лишь тогда, когда ученики располагаютъ нужнымъ для исполненія его временемъ.

Краткая программа грамматического разбора. *)

I. Разборъ предложенийъ (синтаксический разборъ).

Выдѣленіе предложенийъ.

Предложение: простое, слитное, сложное.

Полное, неполное, безличное.

Предложение нераспространенное, распространенное.

Предложение утвердит., отрицат., вопросит., восклицат., повѣствовательное.

Сложное: главное; придаточное (вводное, вносное).

Какое придаточное: опредѣлительное, дополнительное, обстоятельственное (какое обстоятельственное предложение). Къ какому слову относится и на какой вопросъ отвѣтываетъ.

Придаточное предложеніе полное, — сокращенное.

Разборъ предложенийъ (главныхъ и придаточныхъ) по частямъ ихъ: подлежащее, сказуемое; опредѣленія, дополненія, обстоятельства (какія обстоятельства). На какие вопросы отвѣтываютъ части предложения. Какія слова къ какимъ относятся.

Согласование словъ (подлежащаго съ сказуемымъ; опредѣлительныхъ словъ съ опредѣляемыми). Въ чёмъ согласуются слова.

Управление словъ (посредственное, непосредственное). Какого падежа требуется управляющее слово.

Объясненіе знаковъ препинанія (въ зависимости отъ состава предложенийъ и отношений ихъ).

II. Разборъ словъ — (этимологический разборъ). Начало слова. Какое слово по значенію: знаменательное, служебное. Какая часть рѣчи.

*) По этой программѣ могутъ дѣлать разборъ ученики, прошедшиe намѣченный выше второй концентъ грамматики.

Имя существительное. Какое существительное по значению. Какой предмет. Какое существительное по представлению. Родъ. Число. Падежъ. (Отъ чего зависитъ). Какого склоненія. Замѣчаніе относительно правописанія слова. Простое или сложное слово. Составъ слова (корень, приставка, производственные буквы, окончаніе—падежное, числовое).³

Имя прилагательное. Какое прилагательное. Къ какому слову относится. Какое окончаніе. Родъ, число, падежъ (согласованіе съ существительнымъ). Твердое или мягкое окончаніе. Степень сравненія (въ качественныхъ). Производство слова (корень, окончаніе и т. д.).

Имя числительное. Какое числительное. Къ какому слову относится. Родъ, число, падежъ. Образованіе числительного и правописаніе его.

Мѣстоименіе. Какое мѣстоименіе. Какое лицо (въ личныхъ). Къ какому слову относится. Родъ. Число. Падежъ. Образованіе и правописаніе.

Глаголъ. Начало слова. Залогъ. Наклоненіе. Видъ. Время. Лицо. Число. Родъ (въ прошедшемъ времени). Спряженіе. Образованіе слова (корень, приставка, производственные буквы, примѣта, окончаніе). Замѣчаніе относительно правописанія.

Причастіе. Какое причастіе. Отъ какого глагола. (Залогъ, видъ). Время. Число. Родъ. Падежъ. Образованіе слова, причастное окончаніе. Правописаніе.

Длѣпрічастіе. Отъ какого глагола. (Залогъ, видъ). Время. Образованіе слова и окончаніе.

Нарѣчіе. Какое нарѣчіе. Степень (въ качественныхъ). Производство слова. Правописаніе нарѣчія.

Предлогъ. Какой предлогъ (слитный, отдѣльный; простой, сложный). Какимъ падежомъ управляетъ.

Союзъ. Какой союзъ. Роль союза.

Междометіе. Значеніе междометія.

(Кромѣ того, въ нѣкоторыхъ случаяхъ различается удареніе).

Сочиненія, заключающія въ себѣ методическія указанія относительно преподаванія грамматики, а также примѣрную проработку нѣкоторыхъ отдѣловъ изъ элементарной грамматики:

1. «Краткое руководство къ первоначальному преподаванію русского языка»—Буслаева.—
2. «Опыт плана и конспекта элементарныхъ занятій по родному яз.»—Тихомирова.—3. «Родной языкъ» и «Школьное дѣло»—Бунакова.—4. Приложение къ «Родн. Сл.» г. III—Ушинскаго.—
5. «Дидактич. руководство»—Семенова.—6. «Записки по методикѣ русского яз.» (Отд. III)—Соловинъ.—7. «Предметы школьн. обученія»—Водовозова.—8. «Методика первонач. обуч. отеч. яз.»—Тарасова.—9. «Метод. преподав. русской грамматики»—Полевого.—10. «Чему и какъ учить на урокахъ по русск. яз.»—Тихомирова.—11. «Образцовые уроки элементарной грамматики»—Зелинского.—12. «Методика»—Тихомирова.—13. Статьи о преподаваніи грамматики въ Филологическихъ Запискахъ, Филологическомъ Вѣстникѣ и въ педагогическ. журналахъ (Семѣѣ и Школьѣ, Русск. Нач. Учит., Нар. Шк., Нед. Сборн.).

Элементарныя руководства съ методической проработкой грамматического материала:

1. «Въ школѣ и дома»—Бунакова (въ концѣ кажд. отд.).—2. «Элементарный курсъ грамматики»—Тихомирова.—3. «Концентрич. учебникъ грамматики»—Бунакова.—4. «Родное Слово» г. III—Ушинскаго.—5. «Уроки русск. синтаксиса»—Сассь-Тисовскаго.—6. «Учебникъ русского языка по генетическому методу»—Селитренникова.—7. «Грамматич. задачникъ»—Васильева.—8. «Опыт грамматич. задачника»—Шингарева.—9. «Практические уроки правописанія»—Пузыковича.—10. «Первоначальные уроки русской грамматики»—Воскресенскаго.—11. «Учебникъ русского языка»—Смирнова.—12. «Пособіе при первоначальномъ преподаваніи отечествен. языка»—Николенка.—13. «Методич. руковод. граммат.»—Шоливанова.—14. «Методическая грамматика»—Полевого.—15. «Синтактич. задача»—Барсова.—16. «Грамматич. задачникъ»—Зелинского.

Элементарные учебники по грамматике:

1. «Упрощенный элементарный курс русской грамматики»—Семенова.—2. Приготовительный курс русского языка—Михельсона.—3. «Элементарная грамматика»—Баталина.—4. «Этимология»—Кирпичникова и Гилярова.—5. «Синтаксис»—Кирпичникова.—6. «Курс русского языка»—Соснекаго.—7. «Грамматика для младших классов»—Шелковича.—8. «Краткий учебник русск. граммат.»—Поливанова.—9. «Грамматика»—Антонова.—10. «Грамматика»—Чудинова.—11. «Синтаксис»—Зимницкого.—12. «Практическая русская грамматика»—Перевльеского.—13. «Учебник русской грамматики»—Преображенского.—14. «Грамматика»—Новаковского.—15. «Грамматика»—Богородицкого.—16. «Русская грамматика»—Классовского.—17. «Опытъ элементарной грамматики»—Говорова.—18. «Грамматика»—Минина.—19. «Опытъ учебника русского синтаксиса»—Кеневича.—20. «Русский синтаксис»—Стокинина.—21. «Синтаксис»—Гарусова.—22. «Правила употребления знаковъ препинанія»—Смирнова.—23. «Употребление знаковъ препинанія»—Богданова.—24. «Этимология церковно-славянск. и русск. языка»—Поливанова.—25. «Учебник русск. граммат. сближенной ст. церковно-славянской»—Буслаева.—26. «Высший курс русской грамматики»—Стокинина.—27. «Русское правописание»—Грота.—28. «Справочникъ по русск. правописанію»—Зелинского.

VII.

ОБУЧЕНИЕ СЛАВЯНСКОМУ ЯЗЫКУ.

1. Два вида славянского языка: ново-церковно-славянский и древне-славянский.—2. Значение изучения того и другого языка.—3. Где уместно изучать ново-церковно-славянский и где древне-славянский язык.

1. Говоря о славянскомъ языке, нужно отличать ново-церковно-славянский языкъ, на которомъ теперь печатаются церковныя книги, совершаются богослужение, древне-славянский языкъ, образцомъ которого служатъ древне-славянские памятники, какъ, напр., „Сказание, како состави Св. Кирилль письмена“ Черноризца Храбра (X. в.), „Остромирово Евангелие“ (1057 г.), „Изборникъ Святослава“ (1073 г.) и другіе древнѣйшіе памятники (до XIII ст.).

Ново-церковно-славянский языкъ, имѣя много общаго съ древне-славянскимъ языкомъ, представляетъ однако нѣкоторое отличие отъ него какъ въ начертаніи буквъ, такъ и въ формахъ языка. Этотъ языкъ ближе къ языку русскому, чѣмъ древній, а потому легче и читается, и понимается знающимъ русскую грамоту, чѣмъ древній. Ознакомленіе съ древне-славянскимъ языкомъ приводить къ пониманію и ново-церковно-славянского языка. Кто введенъ въ пониманіе древне-славянского языка, тотъ понимаетъ, вмѣстѣ съ тѣмъ, и книги на ново-церковно-славянскомъ языке.

2. Изученіе ново-церковно-славянского языка важно для всякаго православнаго, такъ какъ это языкъ, на которомъ совершается богослуженіе, на которомъ приходится каждому православному читать молитвы и священное писаніе. Понимать языкъ церкви—необходимо, конечно, для всякаго члена ея. Если нужно для каждого религіозное воспитаніе, то нужно и знаніе того языка, который употребляется церковью, какъ органъ для возбужденія религіозныхъ чувствъ въ своихъ членахъ, и посредствомъ которого каждый членъ церкви выражаетъ высшія (религіозныя) потребности своей духовной природы. Народъ важное значеніе грамоты и видитъ главнымъ образомъ въ томъ, что она даетъ возможность читать священное писаніе, молитвы и другія священные книги.

Изученіе древне-славянского языка, сохранившаго древнѣйшія славянскія формы, важно въ томъ отношеніи, что, приводя къ пониманію ново-церковно-славянского языка, онъ служитъ вмѣстѣ съ тѣмъ средствомъ къ разъясненію

грамматическихъ формъ современного русского языка и даетъ возможность понимать памятники древнейшей словесности.

3. Изъ сказанного о значеніи изученія того и другого языка естественно прйти къ заключенію, что ново-церковно-славянскій языкъ, знаніе котораго необходимо для всѣхъ, долженъ быть изучаемъ и въ народныхъ или начальныхъ школахъ, и въ младшихъ классахъ средне-учебныхъ заведеній; древне-славянскій же языкъ, знаніе котораго важно для болѣе глубокаго разумѣнія формъ русского языка и для пониманія памятниковъ древней словесности, умѣстно изучать только въ тѣхъ классахъ средне-учебныхъ заведеній и вообще въ тѣхъ учебныхъ заведеніяхъ, въ которыхъ время и развитіе учениковъ даютъ возможность осмысливать знакомыя уже имъ грамматическія формы отечественнаго языка и въ которыхъ приходится изучать памятники древней отечественной словесности.

Скажемъ сначала о веденіи обученія ново-церковно-славянскому языку, а затѣмъ объ обученіи древне-славянскому языку.

1. Обученіе ново-церковно-славянскому языку. Обученіе церковно-славянскому чтенію. Ознакомленіе съ славянскими цифрами.—2. Пріученіе учениковъ къ сознательности чтенія: ознакомленіе ихъ съ незнакомыми словами и славянскими формами.—3. Подборъ матеріала для чтенія по-славянски.—4. Чтеніе по-славянски на урокѣ Закона Божія.

1. При обученіи ново-церковно-славянскому языку въ начальныхъ школахъ и въ младшихъ классахъ средне-учебныхъ заведеній имѣется въ виду пріучить учениковъ читать по-славянски и понимать читающа на этомъ языкѣ. Слѣдовательно, говоря объ обученіи церковно-славянской языку, нужно сказать, какъ слѣдуетъ обучать чтенію славянскихъ книгъ и пониманію ихъ.

Такъ какъ русская (гражданская) грамота и по начертанію буквъ, и по отсутствію надстрочныхъ знаковъ, и по своему тексту несравненно легче церковно-славянской, то потому и слѣдуетъ начинать обученіе съ русской грамоты, и потомъ уже, когда ученики научатся читать по-русски, можно познакомить ихъ съ грамотой славянской.

Алфавитъ ново-церковно-славянской азбуки имѣть много сходства съ алфавитомъ русской азбуки. Церковно-славянскихъ буквъ, значительно отличающихся отъ буквъ русскихъ, очень немного. *) Можно подобрать славянскій текстъ, состоящій только изъ буквъ, похожихъ на русскія буквы. Если дать такой текстъ умѣющему читать по-русски, онъ его прочитаетъ. Навыкъ сочетать знакомыя буквы въ слова, выработанный при обученіи русской грамотѣ, поможетъ и при чтеніи славянскаго текста. Если бы въ предложенномъ для чтенія текстѣ и встрѣтились двѣ-три буквы, отличныя отъ буквъ русскихъ, то онъ не помѣшили бы читать предложенный текстъ. Значеніе незнакомыхъ буквъ легко могло бы быть отгадано среди массы знакомыхъ.

Изъ этого видно, что при обученіи церковно-славянскому чтенію нѣть никакой надобности начинать съ ознакомленія со славянской азбукой и продѣлывать всѣ упражненія въ сочетаніи буквъ въ слова, которыя умѣстны были при обученіи русской грамотѣ. Съ грамотными учениками можно приступить прямо къ чтенію по-славянски. Но для этого, конечно, на первыхъ порахъ долженъ быть подби-

*) Вотъ всѣ церковно-славянскія буквы, отличающіяся отъ русскихъ: **Ѕ, З, І, Ѡ, ѿ, ѡ,**
Ѡ, Ѣ (кси), Ѳ (пси), Ѥ, ѥ.

раемъ такой текстъ, который быль бы по силамъ начинающимъ, т.-е. не представлялъ бы никакихъ затрудненій ни со стороны формы незнакомыхъ буквъ и надстрочныхъ знаковъ, ни со стороны содержанія текста. Можно спачала предлагать для чтенія понятныя ученикамъ коротенькія изреченія, напечатанныя славянскими шрифтомъ безъ титлъ и надстрочныхъ знаковъ; потомъ можно давать читать общеупотребительная молитвы; затѣмъ можно предлагать болѣе понятныя главы изъ Евангелія и т. д. Незнакомыя буквы, титла и вообще надстрочные знаки слѣдуетъ вводить въ читаемый учениками текстъ мало-по-малу, послѣдовательно.

Встрѣчая при чтеніи незнакомыя буквы и надстрочные знаки, ученики послѣдовательно ознакомливаются съ ними. Въ случаѣ затрудненія ученика прочитать новую букву или уразумѣть значеніе надстрочного знака, учитель можетъ подсказать произношеніе буквы или значеніе знака. Ученикъ легко запомнить подсказанное, тѣмъ болѣе, что при дальнѣйшемъ чтеніи постоянно будетъ повторяться усвоенное.

Для ознакомленія учениковъ съ титлами учитель можетъ прибегнуть также къ слѣдующему пріему: онъ пишетъ на доскѣ или составляетъ изъ подвижныхъ буквъ слова, употребляющіяся обыкновенно съ титломъ, и заставляетъ учениковъ прочитать написанное или сложенное. Тѣ читаютъ. Затѣмъ учитель стираетъ или снимаетъ срединныя гласныя или согласныя, выносимыя обыкновенно подъ титло, и то пропущенныхъ буквъ ставить надъ словами титло и, сообщивъ ученикамъ, что въ славянскихъ книгахъ во многихъ словахъ пропускаются буквы, пропускъ обозначается значкомъ—титломъ, предлагаетъ ученикамъ прочитать написанныя или сложенные на доскѣ слова съ титлами.

Для пріученія учениковъ къ бѣглости и вѣрности чтенія по-славянски, подобно тому какъ и для пріученія ихъ къ бѣглости и вѣрности чтенія по-русски, служить упражненіе въ чтеніи. По мѣрѣ того, какъ ученики ознакомливаются съ титлами и съ славянскими буквами, отличными отъ русскихъ, расширяется возможность упражненія въ чтеніи. Пріемы пріученія учениковъ къ бѣглости и вѣрности чтенія по-русски, изложенные въ главѣ „Бѣглость и вѣрность чтенія“, имѣютъ мѣсто и при обученіи учениковъ чтенію по-славянски. Тутъ умѣстно замѣтить, что при чтеніи по-славянски не слѣдуетъ допускать тѣхъ измѣненій звуковъ въ словахъ, которыя необходимы при чтеніи по-русски (напр. *его* вмѣсто *его*, *добра* вмѣсто *добраго* и т. п.).

Обучать учениковъ письму славянскимъ шрифтомъ не представляется надобности. Никому никогда не приходится писать славянскими буквами. Впрочемъ, иногда учитель, для запечатлѣнія въ памяти учениковъ начертанія буквы, не похожей на русскую, пишетъ ее на доскѣ и предлагаетъ имъ срисовать ее на своихъ тетрадяхъ или грифельныхъ доскахъ.

Послѣ того, какъ ученики научатся читать по-славянски, учитель можетъ ознакомить ихъ съ изображеніемъ по-славянски чиселъ. Такое ознакомленіе необходимо, такъ какъ страницы славянскихъ книгъ, а равно и числа, встрѣчающіяся въ нихъ (напр., въ мѣсяцесловахъ), обозначаются буквами. Для скорѣйшаго запоминанія учениками обозначенія чиселъ по-славянски, учитель не преминеть показать имъ порядокъ буквъ, въ которомъ онъ слѣдуютъ для обозначенія единицъ, десятковъ и т. д.

2. Обученіе славянскому чтенію не должно ограничиваться только бѣглостью и вѣрностью чтенія. Необходимо попутно съ выработкой въ ученикахъ механизма

чтения привучать ихъ понимать читаемое. Чтение славянскихъ книгъ безъ пониманія ихъ — не имѣть никакого значенія. Подобно тому, какъ при чтеніи по-русски ученикъ долженъ стараться уразумѣвать читаемое, давать себѣ отчетъ въ немъ, такъ точно онъ долженъ стараться уразумѣвать читаемое по-славянски. Навыкъ соединять съ читаемымъ извѣстный смыслъ, извѣстное содержаніе, заложенный при обученіи чтенію по-русски, окажеть, конечно, свое вліяніе и при чтеніи по-славянски.

Для приведенія учениковъ къ сознательности чтенія по-славянски учитель привлекаетъ ихъ переводить или передавать по-русски содержаніе прочитанного. Нѣтъ сомнѣнія, что при чтеніи славянского текста ученики встрѣтятъ больше для себя непонятнаго, чѣмъ при чтеніи по-русски. Въ славянскомъ текстѣ они встрѣтятъ и слова, не употребляющіяся въ разговорной рѣчи, и формы, отличающіяся отъ формъ русскихъ. Съ тѣми и другими учитель можетъ ознакомливать ихъ при чтеніи текста. Встрѣтилось при чтеніи незнакомое слово, учитель сообщаетъ (переводить) значеніе его. Для болѣе прочнаго запоминанія учениками значенія встрѣтившихся при чтеніи незнакомыхъ словъ учитель иногда пишетъ ихъ на доскѣ и предлагаетъ ученикамъ переписать ихъ въ свои тетради.

Съ славянскими формами ученики осваиваются тоже при переводе⁴ ихъ на русской языкѣ. Ученикъ прочиталъ: „запретиша“ и перевелъ: запретили; „приступиша“ — значитъ: приступили и т. д. Затѣмъ смыслъ слова и сходство формы его съ встрѣчавшимися уже формами помогутъ ему опредѣлить, что означаютъ „приведоша“, „читаша“ и т. п. Этимъ способомъ могутъ осваиваться съ славянскими формами даже ученики, не знакомые съ русской грамматикой. Если же они знакомы уже съ русской грамматикой, то ознакомленіе ихъ съ славянскими формами можетъ совершаться проще: учитель прямо говоритъ: такая-то форма означаетъ прошедшее время, а такая — сослагательное наклоненіе и соответствуетъ такой-то русской формѣ.

Само собою разумѣется, что ознакомленіе съ славянскими формами пойдетъ успѣшнѣе, если учитель сосредоточить вниманіе учениковъ сначала на одной формѣ и, такимъ образомъ основательно ознакомивъ ихъ съ нею, перейдеть къ другой формѣ и т. д., а не станетъ сразу разсѣивать ихъ вниманіе на всѣхъ встрѣчающихся славянскихъ формахъ. Послѣ практическаго ознакомленія съ славянскими формами ученики могутъ повторить ихъ по славянской грамматикѣ.

Хорошимъ средствомъ къ привученію учениковъ понимать славянскій текстъ можетъ считаться, кромѣ устнаго, и письменный переводъ славянского текста на русский языкѣ. Письменный переводъ, ознакомливая съ языкомъ подлинника, служить, вмѣстѣ съ тѣмъ, и стилистическимъ упражненіемъ въ отечественномъ языкѣ.

3. Для упражненій учениковъ въ славянскомъ чтеніи имѣются книги для чтенія по-славянски (напр., „Первые уроки церк.-славянск. языка“ А. Соколова; „Первая учебн. кн. ц.-слав. языка“ Грушевскаго; „Славянская книга для чтенія“ Толстого; „Книга для слав. чтенія“ Тихомирова; „Обученіе церк.-слав. грамматикѣ“ Ильминскаго и др.). Здѣсь слѣдуетъ замѣтить, что по самому значенію, которое имѣеть славянскій языкъ для православныхъ, было бы неумѣстно читать на этомъ языкѣ басенки, сказки и т. п. статьи или разсказы. Самое содержаніе статей для славянскаго чтенія должно соответствовать той важности, которую придаетъ народъ славянскому языку. Наиболѣе цѣлесообразнымъ материа-

ломъ для чтенія могутъ служить главы изъ Евангелія, изъ Деяній Апостольскихъ, Житія Святыхъ, Притчи, главы изъ Ветхаго Завѣта и т. п. Главная цѣль обученія славянскому языку, какъ сказано выше,—пріученіе учениковъ читать и понимать священные книги. Съ этою цѣлью нужно сообразоваться и при подборѣ матеріала для чтенія.

4. Въ заключеніе изложенія обѣ обученіи ново-церковно-славянскому языку слѣдуетъ сказать, что упражняться въ славянскомъ чтеніи ученики могутъ не только на урокѣ русского языка, но также и на урокѣ Закона Божія. На урокахъ по Закону Божію часто приходится читать главы изъ книгъ Нового или Ветхаго Завѣта, — и, конечно, болѣе умѣстно читать ихъ на славянскомъ, чѣмъ на русскомъ языкѣ. Прочитывая съ учениками главы на славянскомъ языкѣ, законоучитель тѣмъ самыемъ пріучаетъ ихъ читать и понимать книги на этомъ языкѣ.

1. Цѣль и значеніе обученія древне-славянскому языку.—2. Объемъ ознакомленія учениковъ среднє-учебныхъ заведеній съ древне-славянскимъ языкомъ.—3. Пріемъ ознакомленія съ древне-славянскими формами.

1. Обученіе древне-славянскому языку, какъ уже сказано, имѣть цѣлью подведеніе учениковъ къ пониманію памятниковъ древней письменности и выясненіе посредствомъ него формъ русского языка.

Формы отечественной рѣчи лучше всего выясняются сравненіемъ ихъ съ формами другого языка и показаніемъ образованія ихъ изъ древнѣйшихъ формъ.

Древне-славянский языкъ представляетъ полную возможность къ тому и другому. Будучи языкомъ мертвымъ, онъ представляетъ опредѣленныя формы, съ которыми могутъ быть сравниваемы формы современной рѣчи. Кромѣ того, сохранившися первоначальныя формы славянского языка, на основаніи которыхъ образовались формы современной книжной рѣчи, древне-славянский языкъ можетъ служить къ разъясненію современныхъ формъ русского языка, къ выясненію образованія словъ, къ раскрытию мысли, заключающейся въ корнѣ ихъ, и къ объясненію современного правописанія. *)

*) Вотъ, для примѣра, перечень нѣсколькихъ изъ тѣхъ формъ и особенностей языка русского, которые могутъ быть разъяснены при помощи древне-славянского языка.

1. Въ словахъ: отецъ, день, конецъ, сонъ, весь и друг. выпадаетъ е или о въ косвенныхъ падежахъ. Въ Остромировомъ Евангелии какъ въ именительномъ, такъ и въ косвенныхъ падежахъ въ этихъ словахъ находятся глухія гласные ѿ и ѿ. Въ русскомъ языкѣ въ однихъ падежахъ звуки ѿ и ѿ произносятся какъ е или о, а въ другихъ совершенно не произносятся.

Соответствіемъ выпадающаго звука е древнему глухому гласному ѿ объясняется, почему выпадающій звукъ (e) не слѣдуетъ писать чрезъ н'.

Этимъ же объясняется правописаніе и такихъ словъ, какъ, напр., ревность—оть рѣвнѣе и друг.

Усиленіемъ глухихъ звуковъ (ѿ и ѿ) объясняется появленіе ы, о, и, у и друг. при образованіи и измѣненіи глаголовъ и именъ. Сыпаги — сыпать—сонъ; звавати — съзвавать—зовъ; брати — набирать; жидати — ожидать; бѣдѣти — будить; кѣто—кого и друг.

2. При склоненіи существительныхъ: знамя, имя, темя и друг., а также при спряженіи глаголовъ: взять, жать, кѣсть, расѣять и друг., являются вставные носовые звуки: знамени, имени, темени, возъму, жму, клену, распну. Такое наращеніе звуковъ объясняется разложеніемъ я (юса) передъ гласными. Тутъ собственно вѣтъ никакого наращенія. Разложеніемъ юса доказывается, почему какъ въ этихъ, такъ и во многихъ другихъ случаяхъ, где можно объяснить появление носового звука изъ юса, слѣдуетъ писать енъ, а не тънъ, инъ или янъ. Папенъка, дяденька маменька, Коленъка, и друг. Разложеніемъ же я объясняется правоописаніе возъму (оть взяти) и друг.

3. Славянскимъ языкамъ, имѣвшимъ особыя формы для звательного падежа, объясняется употребленіе въ русскомъ языкѣ особаго окончанія для звательного падежа нѣкоторыхъ существительныхъ: Боже! Иисусо!

2. Объемъ, въ которомъ ученики средне-учебныхъ заведеній могутъ быть ознакомлены съ древне-славянскимъ языкомъ, опредѣляется какъ временемъ, которое можетъ быть уѣлено для ознакомленія съ нимъ, такъ и пѣлью, съ которой онъ преподается въ означенныхъ заведеніяхъ. Съ древне-славянскимъ языкомъ ученики ознакомлены лишь настолько, насколько это необходимо для пониманія древне-славянскихъ памятниковъ и для выясненія формъ современной рѣчи, какъ устной, такъ и письменной. Послѣдовательное прохожденіе исторіи языка, а равно и изученіе нѣкоторыхъ филологическихъ тонкостей, встрѣчающихся въ томъ или другомъ древнемъ письменномъ памятникѣ, болѣе умѣстно не на средней, а на высшей ступени обучения.

Для ознакомленія учениковъ средне-учебныхъ заведеній съ древне-славянскимъ языкомъ можетъ служить Остромирово Евангелие или другой древне-славянской памятникъ.

3. Практическій пріемъ болѣе пѣлесообразенъ для ознакомленія учениковъ съ формами древне-славянского языка. Учитель заставляетъ учениковъ разбирать древній текстъ, останавливаетъ вниманіе ихъ на той или другой формѣ, разъясняетъ ее и — такимъ образомъ ознакомлены съ нею. Тутъ слѣдуетъ

4. Остаткомъ старины объясняется сходство родительного падежа множественного числа съ именительнымъ единственного въ нѣкоторыхъ именахъ мужскаго рода. Напр., пять паръ *сапогъ*, деяности *солдатъ*, не отводить *глазъ*, десять *человѣкъ* (а не *сапоговъ*, *солдатовъ*, *глазовъ*, *человѣковъ*).

5. Древне-славянскимъ языкомъ объясняются и такія формы винительного падежа нѣкоторыхъ предметовъ одушевленныхъ: вышелъ *въ люди*, уѣхалъ *въ гости*, произведенъ *въ офицеры*, вышла *замужъ*, записался *въ кутицы*.

6. Такія выраженія, какъ, напр., плечи, уши, очи, колѣни,—равно какъ: два сына, два солдата, два стакана, два коня и друг., объясняются остаткомъ формъ двойственного числа, существовавшаго въ славянскомъ языкѣ и сохранившагося въ нѣкоторыхъ только выраженіяхъ языка русскаго и при числительныхъ: два, три, четыре и сложныхъ съ ними (тридцать два человѣка). Формами же двойственного числа объясняются и такія выраженія: двоюродный, двуногій, двумѣстный, двуличный, въ-очи и друг. Окончаніемъ этого числа объясняется правописаніе: *дво-*, *объ-*, и сложныхъ: *дѣвнадцать*, *дѣвъись*.

7. Просрѣдствомъ древне-славянскаго языка удобно объясняется образованіе полныхъ прилагательныхъ и причастій (а также порядковыхъ числิต. и прилагат. мѣстоименій) изъ краткихъ прибавленіемъ къ именамъ мѣстоименій, *И*, *А*, *Е*, во всѣхъ падежахъ, числахъ и родахъ, подчиняя это соединеніе законамъ сочетанія звуковъ. Именит.—*Добръ+И*, по усиленію звука *и* и сокращеніи *и* образовалось — добрый. — Родит. пад.—*добра+Его*, по уподобленіи—*добра+аго*, а по сокращеніи—*доброго*. — Дательн. пад—*доброму+Емоу*, по уподобленіи—*доброму—оуму*, по сокращеніи и переходѣ звука образовалось — добруму и т. д. — Женск. рода: именит. — *добра+А*; родит.—*добрь+Еса*, по уподобленіи и сокращеніи—*добрь+А*, откуда образовалось русское—*доброй* и т. д. Такимъ образомъ имѣемъ косвенныхъ падежей именъ прилагательныхъ объясняется правописаніе ихъ. Такъ, напр., изъ образованія родительного падежа полныхъ прилагательныхъ мужскаго рода видно, что окончаніе этого падежа нужно писать *аго* (или *аго*; *сина+Его*, —*сина+аго*, —*синаго*).

8. Образованіе степеней сравненія въ русскомъ языкѣ выясняется сравненіемъ ихъ съ образованіемъ степеней сравненія въ древне-славянскомъ языкѣ.

9. Объясняется образование сложныхъ числительныхъ и правописаніе ихъ. Напр., одинъ+на+десять=одиннадцать; семь+десять (родит. пад. множеств. числа)=семьдесять, шесть+сотъ.

10. Образование русскихъ мѣстоименій, склоненіе ихъ, а равно и правописаніе объясняется просрѣдствомъ образованія и склоненія древне-славянскихъ мѣстоименій. Напр., *съ+и* (*и*), *съ+его*, *съ+ему*, *съ+имъ* и т. д.; *«ся»*, прибавляемое къ глаголамъ на концѣ (моется, чешется, дерутся), есть древній вивиттельный падежъ возвратного мѣстоименія.

11. Древне-славянскимъ языкомъ объясняется образование формы прошедшаго времени (*сидесть*, писаль, читаль), не измѣняющейся по лицамъ, но измѣняющейся, подобно прилагательнымъ, по родамъ и числамъ. Форма эта—остатокъ древней сложной формы прошедшаго времени, состоявшей изъ причастія несклоняемаго и вспомогательного глагола. Читаль есмь, читалъ еси с т. д. Вспомогательный глаголъ опущенъ и для обозначенія прошедшаго времени служить теперь одно только бывшее причастіе несклоняемое.

замѣтить, что ознакомлѣніе это не должно быть случайнымъ, безъ заранѣе составленного плана или порядка. На противъ, оно должно ити послѣдовательно, отъ легкаго къ болѣе трудному, и притомъ такъ, чтобы одни свѣдѣнія подготавляли учениковъ къ уразумѣнію другихъ. Для закрѣпленія выведенныхъ формъ древне-славянскаго языка можетъ служить учебникъ древне-славянской грамматики.

Ознакамливая учениковъ съ древне-славянскими формами, не нужно упускать изъ виду, что эти формы должны служить къ разъясненію формъ русскихъ. Учитель пользуется каждымъ случаемъ для разъясненія той или другой формы русскаго языка или для сравненія ея съ соотвѣтствующей формой древне-славянскаго языка.

Такъ какъ ученики ознакамливаются съ древне-славянскими формами обыкновенно уже послѣ изученія русской грамматики, то поэтому знакомство съ грамматическими формами русскаго языка можетъ облегчить ученикамъ подмѣтать особенности древне-славянскихъ формъ, которыхъ, въ свою очередь, освѣщаются и выясняются формы русскія.

Пособія по методу обучения слав. языку: Ильинскій, „Обученіе церковно-славянскому языку“ вып. 1 и 2-й и статьи въ журналахъ: „Р. Н. Уч.“, „Семья и Шк.“, „Нар. Шк.“, „Гор. и сельск. учитель“ и др.

12. Древнею сложною формою сослагательнаго наклоненія (дѣлалъ быхъ, дѣлаль бы...) объясняется значеніе частицы бы, употребляющейся для образования сослагательнаго наклоненія прошедш. времени.

13. Образованіе личныхъ флексій глаголовъ въ настоящемъ и будущемъ времени изъявительнаго наклоненія. Флексіи эти образуются изъ корней личныхъ и указательныхъ мѣстоименій. Чита+**и**, леж.+**ж**, **и**, **ж**—носовая буква (ън, ъм)—корень личнаго мѣстоименія первого лица. Чита+**е+и**, шь=ши=си=съ; съ—мѣстоименіе, указывающее на ближайшее лицо или предметъ. Чита+**е+тъ**, тъ—мѣстоименіе, указывающее на отдаленный предметъ. Значить, для обозначенія лицъ въ изъявительномъ наклоненіи настоящаго и будущаго времени прибавляются къ глагольной основѣ тѣ мѣстоименія, которыхъ могутъ указывать лица. Такимъ образомъ личныхъ флексій объясняется и правописаніе ихъ. Такъ, напр., окончаніе второго лица непремѣнно нужно писать—шь, потому что оно образовалось изъ ши, си; а *и* сокращается въ *и*.

Въ некоторыхъ глаголахъ корни мѣстоименій сохранились въ окончаніи глаголовъ безъ измѣненія по требованію русскаго произношенія. Такъ, напр., дамъ, (даси), дастъ; (вѣмъ, вѣси), ненія отъ общаго правила образования флексій глаголовъ, а напротивъ—сохранили ихъ въ большей чистотѣ.

14. Флексіями повелительного и неопределеннаго наклоненія въ древне-славянскомъ языкѣ объясняются, какъ наши флексіи въ этихъ наклоненіяхъ, такъ и правописаніе ихъ. Такъ, въ неопределенномъ наклоненіи пишется *ть*, потому что оно образовалось изъ *ти*; а *и* сокращается въ *и*.

Если передъ окончаніемъ *ти* стоитъ *и* или *к*, то сочетаніе *ит*, *кит* переходитъ въ славянскомъ языкѣ въ *и*, а въ русскомъ—въ *и*. Могти—мощи—мочь, обректи—обреши—обречь.

Въ повелительномъ наклоненіи пишется *и* потому, что эта буква произошла отъ *и*—флексіи повелительного наклоненія.

15. Образованіе русскихъ дѣлпричастій выясняется сравненіемъ ихъ съ древне-славянскими краткими причастіями; а русскія причастія выясняются чрезъ сравненіе ихъ съ древними полными причастіями.

16. Словообразованіе основательнѣе усваивается учениками при изученіи древнаго текста. Въ этомъ текстѣ яснѣ различается составъ словъ и легче выдѣляются корни.

При изученіи древнаго текста легко объясняются и многія явленія въ звуковомъ составѣ словъ. Такъ, напр., выпаденіе во множественномъ числѣ слога *и* въ словахъ: англичанинъ, римлянинъ, крестьянинъ и др.—легко объясняется значеніемъ этого *и*. *Ин*—корень числительнаго *одинъ*, а потому не имѣть мѣста во множественномъ числѣ. — Вмѣстѣ съ фонетикой, при изученіи древнаго текста, выясняется многое и въ правописаніи словъ въ русскомъ языкѣ.

17. Многія грамматическая формы въ народныхъ произведеніяхъ, какъ, напр., удлиненный окончанія прилагательныхъ и причастій (въ глубокихъ морахъ, кленовой сопѣ, червленымъ вѣзомъ, торговыми улицами), творительный падежъ на *и* или *и* (со мужемъ) и многія другія дѣлаются ясными послѣ изученія формъ древне-славянскаго языка.

Болѣе употребительныя грамматики славянского языка:

«Краткая грамматика церк.-славян. языка нового периода»—С. Миропольского.—«Славянская грамматика»—А. Соколова.—«Практическая церк.-славянская грамматика»—Водовозова.—«Третій курсъ концентрическаго учебника грамматики»—Бунакова. (Здѣсь заключаются свѣдѣнія изъ славянской грамматики).—«Славянская грамматика»—Колосова.—«Славянская грамматика» Переяллескаго.—«Этимологія церковно-славянск. языка сравнительно съ русской»—Подиванова.—«Этимологія древн. ц.-славянского языка»—Бѣлявскаго.—«Учебникъ русской грамматики, сближенной съ церковно-славянской»—Буслаева.—«Грамматика церковно-слав. языка»—Востокова.—«Этимологія церковно-славянского языка»—Гилярова.—«Начертаніе этимологіи ц.-слав. яз.»—Камкова.—«Практическая славянская грамматика»—Крылова.—«Этимологія и синтаксисъ ц.-слав. языка»—Невзорова.—«Церк.-слав. грамматика»—Смирновскаго.—«Славянская грамматика»—Карского.

VII.

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ (СКОРОПИСАНИЮ).

1. Цѣль обученія письму. Средство къ достижению цѣли.—2. Послѣдовательность при обученіи письму. Подготовительные упражненія, направленные къ пріученію учениковъ правильно сидѣть и держать перо при письмѣ, къ ознакомленію ихъ съ терминами, встрѣчающимися при обученіи письму, и къ развитію руки. Важнѣйшія подготовительные упражненія. Элементы буквъ.—3. Генетическое расположение буквъ при обученіи письму.—4. Объясненіе написанія буквы.—5. Шрифтъ письма.—6. Графическая схвата.—7. Тактированіе.—8. Связность письма и простота начертанія буквъ.—9. Необходимость постоянно писать хорошо для выработки хорошаго почерка.—10. Возбужденіе охоты къ письму.—11. Воспитательное значеніе обученія письму.—12. Общий ходъ уроковъ по обученію письму.

1. Обученіе письму имѣть цѣлью научить учениковъ писать скоро, четко и, по возможности, красиво.

Практическое значеніе умѣнія писать бѣгло, четко и красиво ясно само по себѣ, и школа не выполнила бы своей задачи, если бы не обогатила учениковъ такимъ умѣніемъ.

Обучаясь грамотѣ по звуковому способу совмѣстнаго обученія чтенію и письму, ученики, какъ мы видѣли, не только читаютъ, но и пишутъ изучаемыя буквы и сочетанія ихъ. Но подобно тому, какъ для пріученія учениковъ къ бѣглости и вѣрности чтенія необходимы особыя упражненія въ чтеніи, такъ точно для пріученія учениковъ къ скорому и четкому письму необходимы особыя упражненія въ письмѣ. Здѣсь мы изложимъ методическія указанія, касающіяся собственно обученія письму (скорописанію).

Обученіе письму ведется не только при обученіи учениковъ грамотѣ, но также и послѣ изученія ими ея, пока они не пріобрѣтутъ надлежащаго умѣнія писать бѣгло и четко.

2. Для успешнаго веденія обученія письму, какъ и всякому другому предмету, необходимо соблюденіе общихъ дидактическихъ требованій и прежде всего, конечно, требованія *послѣдовательности*. При удовлетвореніи этому требованію ученики, мало-по-малу, постепенно побѣждаютъ представляющіяся имъ трудности при письмѣ и такимъ образомъ вѣрнѣ и скорѣе достигаютъ цѣли—умѣнія писать четко, красиво и скоро.

Удовлетворяя требованію послѣдовательности, нужно сначала пріучить учениковъ правильно сидѣть при письмѣ, правильно держать перо и грифель, нужно познакомить ихъ съ тѣми терминами, которые приходится употреблять при обученіи письму, и пріучить руку ихъ къ исполненію необходимыхъ при письмѣ движений. Къ этому и ведутъ такъ называемыя *подготовительные* упражненія,

при исполненіи которыхъ учитель:— во-1-хъ, *пріучаетъ учениковъ правильно сидѣть при письмѣ*. Привычка правильно сидѣть при письмѣ важна какъ для удобства письма, такъ и преимущественно— для здоровья учениковъ. Неправильное сидѣніе при письмѣ часто ведетъ къ печальнымъ послѣдствіямъ для учащихся. Низкое, напр., наклоненіе головы содѣйствуетъ развитію близорукости, искривленное, сгорбленное сидѣніе содѣйствуетъ искривленію позвоночного столба; если ученики опираются грудью въ столъ, то развивается у нихъ болъ въ груди.

Слѣдуетъ пріучать учениковъ сидѣть при письмѣ такъ, чтобы положеніе ихъ было свободно, удобно для письма и не вызывало никакихъ поврежденій въ организмѣ. Пишущій ученикъ долженъ сидѣть прямо, не касаясь грудью края стола, твердо упираясь ногами въ полъ или подставку, нѣсколько выдвинувъ впередъ лѣвую ногу. Перекрещивать ноги не слѣдуетъ. Обѣ руки помѣщаются на столѣ, при чемъ правая локтевою частью упирается въ доску стола, близъ передняго края его, дабы вся рука легче могла двигаться при письмѣ; лѣвая рука служить для поддержанія корпуса и для поддержанія и передвиженія тетради или доски. Плечи не должны быть приподняты. *)

— Во-2-хъ, *пріучаетъ учениковъ правильно держать перо или чибелль и тетрадь или доску*. Перо держится послѣдними суставами первыхъ трехъ пальцевъ; средній палецъ своею лѣвою стороной прилегаетъ къ правому боку пера, большой палецъ своей внутренней стороной прилегаетъ къ лѣвому боку пера, а указательный прикасается къ перу сверху. (При поднятіи указательнаго пальца перо не должно вываливаться). Безыменный палецъ нѣсколько пригибается внутрь, чтобы не мѣшалъ при письмѣ. Мизинецъ своюю ногтевою частью служить для опоры руки, для чего онъ долженъ быть нѣсколько выпрямленъ. Кисть руки не должна лежать на тетради, чтобы вся рука могла свободно ходить около локтевого сочененія.

Перо выступаетъ на полвершка или немного болѣе изъ-за указательнаго пальца. Наклонъ пера къ плоскости тетради равняется приблизительно 45° . Перо касается первого сустава указательнаго пальца.

При письмѣ слишкомъ сжимать перо не слѣдуетъ, такъ какъ отъ этого пальцы не могутъ имѣть надлежащей свободы въ движеніяхъ и скоро утомляются.

Тетрадь или доску слѣдуетъ держать въ косвенномъ положеніи, съ отклоненіемъ влѣво.

По мѣрѣ того, какъ пишутся строки, тетрадь передвигается вверхъ, но наклонъ ея не измѣняется.

Какъ положеніе корпуса, такъ и держаніе пера и тетради полезнѣе всего показать ученикамъ наглядно, собственнымъ примѣромъ. Одинъ разскажь, безъ

*) Само собою разумѣется, что столъ и стулъ должны быть приспособлены къ правильному сидѣнію. При столѣ или стулѣ, несоразмѣрномъ съ ростомъ ученика, правильное сидѣніе при письмѣ невозможно. Для подбора стола и стула, соответствующихъ росту ученика, служить измѣреніе роста и длины частей тѣла ученика. Вообще говоря, вышина стула соответствуетъ росту сидящаго на немъ ученика, если ноги его, будучи согнуты въ колѣньяхъ подъ прямымъ угломъ, опираются всею ступней въ полъ или подставку. Вышина стола соответствуетъ росту ученика, если онъ, сидя прямо и опустивъ вертикально согнутыя въ локтѣ руки, можетъ опираться локтями въ верхнюю доску стола, не приподнимая плечъ, или, что то же, если передняя часть верхней доски стола находится на одномъ уровнѣ съ грудной его ямкой (ложечкой). Разстояніе между краемъ стула и краемъ стола по горизонтальной плоскости (дистанція) должно быть по возможності меньше, даже равняться нулю или имѣть небольшую отрицательную величину (край стола заходитъ за край стула).—Доска стола должна быть нѣсколько наклонена къ ученику, такъ какъ при такомъ наклоненіи уменьшается необходимость ему нагибаться. Наклоненій край стола долженъ быть округленъ и не имѣть планки, мѣшающей обыкновенно при письмѣ.

наглядного образца, для учениковъ невразумителенъ. Ученики видѣть, какъ учитель сидѣть и держать перо—и сами стараются такъ же сидѣть и держать перо.

Такъ какъ у дѣтей навыкъ образуется очень скоро, то съ самаго начала слѣдуетъ обратить особенное вниманіе на предупрежденіе образованія навыка неправильно сидѣть или неправильно держать перо. Несравненно цѣлесообразнѣе на первыхъ же порахъ заложить въ дѣтяхъ хорошій навыкъ, чѣмъ допустить образованіе въ нихъ нехорошаго навыка и потомъ искоренять его.

— Въ-З-хъ, знакомитъ учениковъ съ терминами, которые употребляются при обученіи письму, какъ, напр., съ названіями линій: горизонтальная (лежневая), наклонная линія, вертикальная (отвѣсная), основная или главная линія, волосная, овалъ и т. п.;—съ названіями частей руки, участвующихъ при письмѣ: кисть, большой палецъ, указательный, мизинецъ и пр.

— Въ-4-хъ, развиваетъ руку учениковъ и пріучаетъ ихъ къ глазомъру настолько, что они могутъ приступитьъ къ писанію буквъ.

Къ подготовительнымъ упражненіямъ относятся, кроме рисованія прямymi и кривыми линіями очерковъ предметовъ, о которомъ сказано въ главѣ „Обученіе грамотѣ“, еще и слѣдующія упражненія, послѣдовательно исполняемыя учениками: а) ученики упражняются въ проведеніи горизонтальныхъ линій, сначала отъ лѣвой руки къ правой, потомъ отъ правой къ лѣвой, а затѣмъ, не отнимая пера отъ бумаги, отъ лѣвой руки къ правой, и обратно; б) упражняются въ проведеніи вертикальныхъ и наклонныхъ линій; в) упражняются въ писаніи эллипсисовъ, малыхъ и большихъ; съ лѣвой стороны къ правой, и обратно; г) упражняются въ писаніи оваловъ (нуликовъ) и полуоваловъ, съ правой стороны къ лѣвой, и обратно.

При писаніи большихъ горизонтальныхъ линій локоть остается неподвижнымъ, а мизинецъ скользить по бумагѣ. При выполненіи остальныхъ изъ означенныхъ упражненій, кроме большихъ эллипсисовъ, мизинецъ остается неподвижнымъ, а упражненіе выполняется движениемъ трехъ пальцевъ, держащихъ перо. При писаніи большихъ эллипсисовъ передвигается, послѣ сгибанія и разгибанія пальцевъ, и вся рука.

Означенныя упражненія могутъ соединяться между собою. Такъ, напр., по требованію учителя, ученики пишутъ вертикальныя или наклонныя линіи и отъ конца ихъ отводятъ горизонтальныя; пишутъ наклонныя и — рядомъ съ ними овалы и т. п.

Послѣ намѣченныхъ упражненій ученики приступаютъ къ писанію элементовъ буквъ, а затѣмъ и самихъ буквъ, при чемъ, впрочемъ, могутъ продолжать и упражненія въ развитіи руки, кисти, пальцевъ и глазомъра.

Элементы буквъ русскаго алфавита слѣдующіе: прямая наклонная линія, имѣющая на всемъ протяженіи одинаковую толщину (см. стр. 195 № 1); прямая съ закругленіемъ снизу (см. стр. 195 № 2); прямая съ закругленіемъ сверху (см. стр. 195 № 3); линія съ закругленіемъ сверху и снизу (изгибаистая) (см. стр. 195 № 4); овалъ (см. стр. 195 № 5); полуovalъ лѣвый (см. стр. 195 № 6); полуovalъ правый (см. стр. 195 № 7); волосная (см. стр. 195 № 8); волнистая линія—плоская и глубокая (см. стр. 195 № 9); пламевидная линія (см. стр. 195 № 10). Послѣдніе два элемента входятъ преимущественно въ составъ прописныхъ буквъ.

Писаніе элементовъ буквъ идетъ въ послѣдовательной ихъ трудности для письма, переходя отъ болѣе легкихъ къ труднѣйшимъ.

3. Буквы алфавита представляютъ не одинаковую трудность для письма;

1) = M M M. 2) = L L L L. 3) = M M.

4) = M M M. 5) = O O O O O O. 6) = E E E E.

7) = Z Z Z Z Z. 8) = M M M. 9) = T, R. 10) = W W W.

11) = O - A, I - U - U - U - U.

12) = I, U, U, U, U, U, A, M, R, O, O.

13) = Z, N, M, P, Y, K.

14) = C, C, O, A, G, H O D, A, R, O, N, B.

15) = Z, Z, Z, Z.

16) = X, M, φ, φ

17) = L, R = U, U, U, U, Y, A.

18) = C, O, O, E, I.

19) = Z, Z, Z, Z. 20) = X, M.

21) = Y, Y, K, H, O, P, B, F, K.

нанѣ буквы болѣе просты по начертанію и легки для письма, другія же сложнѣе по составу и представляютъ болѣе трудности при письмѣ; кромѣ того, нѣкоторыя буквы могутъ быть произведены изъ другихъ чрезъ прибавленіе къ нимъ тѣхъ или другихъ чертъ (см. стр. 195 № 11).

Отсюда ясно, что, по требованію *послѣдовательности*, необходимо упражнять учениковъ въ писаніи буквъ не въ алфавитномъ порядкѣ, а въ томъ порядке, въ какомъ онѣ идутъ по трудности для письма, и въ какомъ онѣ очевидно могутъ быть произведены одна изъ другой.

Такому требованію удовлетворяетъ такъ называемое *генетическое расположение буквъ*.

По этому расположению ученики упражняются сначала въ писаніи строчныхъ буквъ, состоящихъ изъ прямыхъ, внизу закругленныхъ основныхъ чертъ (см. стр. 195 № 12), потомъ пишутъ буквы, состоящія изъ прямыхъ, закругленныхъ вверху и закругленныхъ вверху и внизу основныхъ чертъ (см. стр. 195 № 13); затѣмъ переходятъ къ упражненію въ писаніи буквъ, основную черту которыхъ составляютъ овалъ или полуовалъ съ нажимомъ: *а)* на лѣвой сторонѣ (см. стр. 195 № 14), *б)* на правой сторонѣ (см. стр. 195 № 15), *в)* съ нажимомъ на обѣихъ сторонахъ (см. стр. 195 № 16).

Послѣ упражненія въ писаніи строчныхъ буквъ, ученики переходятъ къ писанію прописныхъ буквъ, какъ болѣе трудныхъ.

Прописныя буквы располагаются по своимъ основнымъ чертамъ тоже въ *генетическомъ* порядке и представляютъ слѣдующія четыре группы:

Первую группу составляютъ буквы, имѣющія основныя черты строчныхъ буквъ (см. стр. 195 № 17).

Вторую группу составляютъ буквы, въ которыхъ преобладаетъ овалъ или полуовалъ съ нажимомъ: *а)* на лѣвой сторонѣ (см. стр. 195 № 18), *б)* съ нажимомъ на правой сторонѣ (см. стр. 195 № 19), *в)* съ нажимомъ на лѣвой и на правой сторонѣ (см. стр. 195 № 20).

Третью группу составляютъ буквы, основная черта которыхъ пламевидная линія въ соединеніи съ другими, раньше проиденными чертами (см. стр. 195 № 21).

Четвертую группу составляютъ буквы, имѣющія основную черту пламевидную въ соединеніи съ нижнею или верхнею волнистою линіею и другими раньше проиденными чертами (см. стр. 197 № 22).

Цифры имѣютъ своими основными чертами—или прямые, или овалы и полуovalы, а потому ученики упражняются въ писаніи ихъ вмѣстѣ съ соответствующими группами строчныхъ буквъ. Слѣдующій генетическій порядокъ представляютъ цифры: *а)* основная линія прямая (см. стр. 197 № 23), *б)* основная линія изгибистая (см. стр. 197 № 24), *в)* основная черта овалъ или полуovalъ—съ нажимомъ на лѣвой сторонѣ (см. стр. 197 № 25); съ нажимомъ на правой сторонѣ (см. стр. 197 № 26).

Писанію каждой группы какъ строчныхъ, такъ и прописныхъ буквъ предшествуетъ упражненіе въ писаніи основного элемента этой группы. Каждая изучаемая буква пишется учениками сначала отдельно, а потомъ въ связи съ другими буквами въ словахъ и предложенияхъ, составленныхъ изъ проиденныхъ уже буквъ. Вообще писаніе словъ и предложенийъ, представляя ученикамъ извѣстное содержаніе, болѣе интересно для нихъ, а потому и возбуждаетъ большую охоту къ письму, чѣмъ писаніе однѣхъ буквъ.

22) = Т, П, М, Б, Д.

23) = 1, 4, 7, 1, 4, 7. 24) = 8, 8, 8, 8.

25) = 0, 0, 6, 6, 0, 6, 6.

26) = 2, 3, 5, 9, 2, 5.

27) = 2, 1, 1, 1, 0.

28) = а, о, б, г, д, з, и, л, о, н, р, с, у
х, т, 6, 4, 6, 8, 7,

А, А, О, С.

29) = М, Н, Т, Ф, Ч, И, О, О, З, Я, О, 2, 3, 5, 9.

Т, Д, Е, Й, И, М, Х, Ч, Я, О.

30) = Ч, Н, Б, М, Х

П, Р, Й, Ф, Ч, И, Н, Г, Й.

31) = В, К, М, Ч, Х

Къ упражненію въ писаніи слѣдующей буквы нужно переходить не ранѣе, какъ послѣ пріобрѣтенія учениками въ извѣстной мѣрѣ навыка писать передъ тѣмъ объясненную букву.

4. Упражненію въ писаніи новой буквы предшествуетъ объясненіе учителемъ написанія ея. Онъ пишетъ ее на классной доскѣ, разлагаетъ ее на составные части, показываетъ отношеніе частей между собою, слагаетъ эти части для образования буквы, показываетъ, какъ изъ извѣстной уже ученикамъ буквы образуется, посредствомъ присоединенія особыхъ чертъ или линій, вновь изучаемая буква,—выясняетъ, чѣмъ слѣдуетъ начинать писаніе новой буквы, чѣмъ оканчивать, гдѣ дѣлать нажимъ, какъ вписывать ее между линіями графической сѣтки или въ сколькихъ клѣткахъ слѣдуетъ писать ее, какъ соединять данную букву съ другими буквами и т. п.

Такое подробное объясненіе состава буквы и написанія ея полезно, какъ потому, что сильнѣе запечатлѣвается въ памяти учениковъ форму новой буквы, такъ и потому, что ставить ихъ въ возможность проявлять въ извѣстной мѣрѣ самодѣятельность при письмѣ и самый процессъ писанія дѣлается для нихъ до нѣкоторой степени сознательнымъ.

5. Сначала ученики упражняются въ писаніи болѣе крупнымъ шрифтомъ (но не очень крупнымъ: писать слишкомъ большія буквы ученикамъ затруднительно); потомъ, когда они пріучатся отчетливо выполнять формы буквъ и развьютъ пальцы, переходятъ къ письму среднимъ шрифтомъ, и затѣмъ уже упражняются въ писаніи обыкновеннымъ скорописнымъ шрифтомъ.

Не слѣдуетъ заставлять учениковъ писать мелко, прежде чѣмъ они не развьютъ достаточно руку на болѣе крупномъ шрифте. Преждевременнымъ мелкимъ шрифтомъ можно испортить почеркъ учениковъ.

6. Для пріученія учениковъ соблюдать при письмѣ одинаковую величину буквъ, однообразный наклонъ и равномѣрную разстановку ихъ, употребляется графическая сѣтка, состоящая изъ а) горизонтальныхъ линій для строчныхъ буквъ и б) наклонныхъ линій. *) Наклонныя линіи показываютъ ученикамъ наклоненіе основныхъ линій буквъ, помогаютъ проводить основныя черты прямыми (такъ, основныя линіи буквъ, состоящихъ изъ прямыхъ съ закругленіемъ, могутъ соприкасаться съ наклонными линіями сѣтки; полуovalы могутъ прикасаться наружной или выпуклой стороной къ наклонной линіи сѣтки; овалы вписываются въ клѣтку, при чѣмъ боковыя стороны ихъ касаются наклонныхъ и т. д.), также могутъ показывать разстоянія одной буквы отъ другой. Чтобы служить указателемъ ширины буквъ и разстоянія одной буквы отъ другой, наклонныя линіи должны находиться въ опредѣленномъ разстояніи одна отъ другой, обыкновенно на половину или немного болѣе половины разстоянія между линіями, указывающими вышину строчныхъ буквъ.

Ученики употребляютъ тетради или съ готовыми уже сѣтками, или же линируютъ сами. Въ послѣднемъ случаѣ учитель, конечно, долженъ научить учениковъ линовать. Онъ показываетъ, насколько горизонтальная линія должны отстоять одна отъ другой и какъ великъ долженъ быть наклонъ линій

*) Проводятся также иногда горизонтальные линіи, обозначающія величину буквъ, выходящихъ за строку.

наклонныхъ. *) Для того, чтобы ученики правильно вписывали буквы и сложную графическую сътку, учитель пишетъ ихъ на классной доскѣ, разлинованной съвса блюденю надлежащаго ихъ наклона, графическая сътка, по мѣрѣ того, какъ ученики пріучаются писать буквы и надлежащимъ образомъ соединять ихъ, отбрасывается. Но при этомъ должна быть соблюдаема постепенность. Сначала наклон-втыны дѣлаются рѣже, для обозначенія только наклона; затѣмъ онѣ совершенно отбрасываются и оставляются только строчныя, разстояніе которыхъ дѣлается меньше; послѣ этого выпускаются и строчныя линіи, сначала одна, а потомъ и другая, и ученики переходятъ къ скорописному письму по обыкновенному транс-паранту, или безъ него. Нѣкоторые учителя начинаютъ обученіе письму прямо по транспаранту, разлинованному съткой; нѣкоторые же, какъ, напр., Верре, не допускаютъ и транспаранта. Съ послѣднимъ трудно, конечно, согласиться.

7. Для развитія свободного и равномѣрного размаха кисти руки и пальцевъ, для предупрежденія навыка рисовать буквы, а не писать ихъ, для постепенного ускоренія письма и для поддержанія одинакового участія въ работѣ во всѣхъ ученикахъ класса—служить тактированіе. Ученики по такту пишутъ какъ предварительные упражненія и элементы буквъ, такъ и самыя буквы и слова.

Такть считается по нажиму пера. **) Такимъ образомъ, всякая черта, требующая нажима пера, пишется по особому такту. Волосы и соединительные черты пишутся за одинъ тактъ вмѣстѣ съ основными линіями.

Подготовительные упражненія и элементы буквъ пишутся въ одинъ тактъ (разъ! разъ!...). ***) Въ одинъ тактъ пишутся стѣжущія буквы и цифры (см. стр. 197 № 27).

Въ два такта (разъ, два! разъ, два...) пишутся буквы (см. стр. 197 № 28).

Въ три такта (разъ, два, три! разъ, два...) (см. стр. 197 № 29).

Въ четыре такта (разъ, два, три, четыре! разъ, два...) (см. стр. 197 № 30).

Въ пять тактовъ (разъ, два, три, четыре, пять! разъ...) (см. стр. 197 № 31).

Тактируетъ вначалѣ учитель, а потомъ могутъ тактировать и сами ученики по-одиночкѣ или хоромъ.

Тактъ нужно сообразовать съ способностью учениковъ писать. Вначалѣ тактъ ведется медленно, затѣмъ, по мѣрѣ того, какъ ученики пріобрѣтаютъ навыкъ писать скорѣе, и тактъ послѣдовательно ускоряется. Не слѣдуетъ вообще, прежде чѣмъ ученики не навыкнутъ къ письму и не пріобрѣтутъ необходимой твердости руки, заставлять ихъ писать скоро. Скорость пріобрѣтается сама собою, вслѣдствіе упражненій. Преждевременною скоростью письма можно только испортить почеркъ.

Во время письма по такту учитель слѣдить, чтобы ученики писали то, что тактируется. Онъ иногда прекращаетъ вдругъ тактъ и осматриваетъ, все ли ученики остановились на томъ, на чёмъ остановился тактъ.

*) Наклонъ линій бываетъ отъ 45° — 50° . Для определенія наклона въ 45° , отъ верхняго лѣваго угла страницы откладываются по сторонамъ равныя части, концы которыхъ соединяются прямою линіею, которая и будетъ требуемою наклонною. Для определенія наклонной градусовъ въ 50 , на лѣвомъ краѣ откладываются, начиная отъ верхняго лѣваго угла, четыре какія-нибудь части, затѣмъ три такія же части откладываются, начиная отъ того же угла, на верхнемъ краѣ. Крайнія точки дѣленія соединяются линіей. Параллельно ей проводятся другія линіи, въ надлежащемъ разстояніи одна отъ другой.

Приготовлять графическая сътку можно или посредствомъ графильной рамки, или же съ помощью линейки, у которой боковыя стороны равны (четырехгранной).

**) Нажима требуетъ, почти всегда, движение пера внизъ.

***) Можно считать и такъ: разъ! два! три! четыре!... до шести или десяти. Подъ каждый тактъ пишется особая черта (элементъ съ нажимомъ).

Гдѣ письма подъ тактъ у всѣхъ учениковъ тетрадь, конечно, должна быть раз-
зана одинаково; иначе, если однимъ приходится писать мелкія буквы, а другимъ
какъ пынья, одинъ и тотъ же тактъ не можетъ быть пригоденъ для всѣхъ.
тѣмъ

Точно также одинъ и тотъ же тактъ не можетъ быть пригоденъ для всѣхъ
учениковъ класса и въ томъ случаѣ, если одни ученики могутъ писать довольно
скоро, другіе же не привыкли еще къ скорому письму.

Письмо подъ тактъ обыкновенно чередуется съ письмомъ безъ тактированія.
Новая буква обыкновенно пишется учениками раза два-три безъ тактированія,
чтобы они нѣсколько освоились съ начертаніемъ ея. Тактъ въ этомъ случаѣ только
стѣснялъ бы учениковъ.

Постоянное письмо подъ тактъ надоѣдаетъ ученикамъ и механизируетъ ихъ
дѣятельность. Будучи хорошимъ средствомъ для развитія легкаго и твердаго по-
черка, для поддержанія дисциплины и возбужденія всѣхъ учениковъ къ участію
въ работѣ, тактъ, если постоянно къ нему прибегаютъ, можетъ потерять свое
значеніе: вместо дисциплинированія и возбужденія вниманія, онъ приносить скучу
и утомленіе и подавляетъ самодѣятельность учениковъ.

8. Важнымъ условиемъ для легкости и скорости письма служитъ непрерывное,
связное писаніе буквъ, входящихъ въ составъ словъ. Учитель бдительно долженъ
слѣдить, чтобы ученики пріучались писать связно, не дѣляя перерывовъ между
буквами одного и того же слова. Пишутъ ли ученики по такту, или безъ такта,
они не должны отнимать пера, пока не напишется цѣлое слово; они не должны
также дѣлать ненужныя остановки между написаніемъ одной или другой буквы слова.
Перо при писаніи должно равномѣрно и безостановочно ходить по бумагѣ.

Не менѣе важнымъ условиемъ для скорости и даже красоты письма со-
ставляетъ *простота*, при правильности, *начертанія буквъ*; а потому учитель
не долженъ допускать писанія учениками лишнихъ прибавокъ или украшеній къ
буквамъ. Не кудреватость и вычурность, а простота и естественность буквъ со-
ставляютъ достоинства ученическаго письма.

9. Навыкъ писать четко и красиво вырабатывается только при *постоян-
номъ писаніи* по возможности красиво и четко. Если ученикъ одно пишетъ
четко, красиво, а другое такъ, что при сравненіи трудно и повѣрить, что первое
и второе написано однимъ и тѣмъ же ученикомъ, то трудно ожидать хо-
рошихъ результатовъ отъ обученія письму. Не только на тетради по чистопи-
санію, но также и на тетрадяхъ по другимъ предметамъ ученики должны ста-
раться писать одинаково четко, хорошо. Этого должны требовать учителя всѣхъ
учебныхъ предметовъ. Разрушать однимъ то, что созидаются другіе, нецѣлесо-
образно въ дѣлѣ обученія, гдѣ должна господствовать полная гармонія. Разсчи-
тывая на содѣйствіе другихъ учителей въ дѣлѣ выработки въ ученикахъ хо-
рошаго почерка, учитель скорописанія, съ своей стороны, не долженъ пренебре-
гать цѣлями, преслѣдуемыми учителями другихъ предметовъ. Такъ, онъ посту-
пилъ бы крайне неосновательно, если бы допустилъ учениковъ дѣлать въ тетра-
дяхъ для письма грамматическая ошибки.

10. Кромѣ всего вышеизложеннаго, на успѣшность обученія письму имѣть
также вліяніе возбужденіе и поддержаніе въ ученикахъ охоты къ занятію пись-
момъ. Таковая охота возбуждается и поддерживается посильностью предлагаемой
работы, сознаніемъ учениками успѣха, увѣренностью ихъ въ возможности выпол-
нить хорошо предлагаемую работу и дѣятельностью учителя, направленную къ

возбужденію и поддержанію охоты къ дѣлу. Всѣ эти условія возбуждены ученикахъ охоты къ письму слѣдуетъ имѣть въ виду при обученіи ему.

11. Въ заключеніе слѣдуетъ сказать, что обученіе письму, какъ и вся другое обученіе, должно оказывать воспитательное вліяніе на учениковъ. Его должно пріучать ихъ къ аккуратности, чистотѣ и порядку, должно содѣйствовать развитию въ нихъ вкуса, привычки къ самодѣятельности, къ труду и т. п.

12. Изложивъ общія замѣчанія относительно обученія письму, намѣтимъ въ общихъ чертахъ ходъ урока.

Такой урокъ вообще состоить изъ а) бесѣды учителя съ учениками, имѣющей цѣлью объяснить имъ, какъ слѣдуетъ писать ту или другую букву или слово, б) писанія учениками безъ такта и при помощи такта и в) осматриванія учителемъ тетрадей и указанія на неправильности, сдѣланныя учениками при письмѣ.

Учитель до урока или въ началѣ урока пишетъ на разлинованной классной доскѣ фразу, слово или буквы, въ писаніи которыхъ предположено упражнять учениковъ. Во время писанія учителемъ на доскѣ, ученики, — если не представляется имъ надобности слѣдить, какъ пишетъ учитель, — или линуютъ свои тетради, или пишутъ пройденное уже упражненіе, или исполняютъ другую какую-нибудь подходящую работу. Окончивъ письмо на доскѣ, учитель приглашаетъ учениковъ обратить вниманіе, что на доскѣ написано, какъ написано и какъ слѣдуетъ писать въ тетрадяхъ. Если ученики пишутъ съ прописей, то учитель такимъ же образомъ обращаетъ вниманіе на написанное въ нихъ. Само собою разумѣется, что бесѣда со всѣмъ классомъ относительно написанного въ прописяхъ можетъ быть только въ томъ случаѣ, если у всѣхъ учениковъ прописи одинаковы. Въ противномъ случаѣ классная работа немыслима.

Окончивъ бесѣду, учитель предлагаетъ ученикамъ взять тетрадь, перо, сѣсть, какъ слѣдуетъ сидѣть при письмѣ, и начать писать. Ученики пишутъ по такту или безъ такта. Во время письма учениками учитель проходитъ между скамейками и осматриваетъ, правильно ли ученики сидятъ, правильно ли держать перо, сообразуются ли при письмѣ съ тактомъ, правильно ли пишутъ и т. п. При единичныхъ и незначительныхъ уклоненіяхъ отъ правилъ письма, учитель тутъ же дѣлаетъ краткія замѣчанія, но такъ, чтобы не мѣшать письму другихъ. Больше крупныхъ уклоненій отъ правилъ, и въ особенности такія, которыя попадаются у многихъ учениковъ класса, составляютъ предметъ бесѣды учителя со всѣми учениками. Учитель объясняетъ имъ, въ чемъ заключается неправильность ихъ письма и какъ слѣдуетъ писать. Послѣ объясненія ученики пишутъ то же самое второй разъ. Вообще слѣдуетъ заставлять учениковъ писать одно и то же упражненіе до тѣхъ поръ, пока они не будутъ писать его удовлетворительно. Но чтобы такое повтореніе не наскучило, учитель разнообразитъ занятія, вводя повторяемое упражненіе въ разнообразныя комбинаціи съ пройденными уже упражненіями.

При занятіи собственно скорописаніемъ (на высшей ступени обученія письму), ученики — или пишутъ по диктовкѣ учителя, или списываютъ съ книги. Какъ въ томъ, такъ и въ другомъ случаѣ учитель слѣдить, чтобы соблюдалася была учениками надлежащая правильность письма и надлежащая величина буквъ.

Иногда учитель среди урока дѣлаетъ обстоятельный осмотръ тетрадей. Заставивъ учениковъ писать пройденное уже упражненіе, онъ вызываетъ по-одинокѣ то того, то другого ученика, или самъ подходитъ то къ тому, то къ

Ради къ ученику и обстоятельно осматриваетъ его тетрадь. Такой осмотръ полезенъ. Зана озабуждаетъ учениковъ усерднѣе работать и содержать чисто свои тетради. Такъ, Безостановочное письмо въ продолженіе всего часоваго урока утомляетъ ученика, а потому полезно дѣлать отдыхъ или перерывы. Кромѣ перерыва, дѣлаемаго членомъ показанія, какъ слѣдуетъ писать то, что ученики написали неправильно, учитель иногда среди урока останавливаетъ письмо и заставляетъ учениковъ сдѣлать классную гимнастику: встать, сѣсть, сдѣлать тѣ или другія движенія руками и т. п. Послѣ некотораго отдыха ученики усерднѣе принимаются за работу.

Обученіе письму въ школѣ, какъ и обученіе другимъ предметамъ, должно быть общимъ классною работой. Учитель работаетъ одновременно со всѣмъ классомъ, и всѣ ученики исполняютъ одновременно одно и то же упражненіе. Учитель пишетъ на доскѣ для всего класса, объясняетъ всему классу; замѣчанія, полезныя для многихъ, говорятся всему классу; всѣ ученики пишутъ, по такту и безъ такта, одно и то же. Линуютъ ученики одновременно всѣ, при чемъ иногда даже, для большаго порядка, прибѣгаютъ къ счету. При правильномъ веденіи уроковъ по обученію письму ни учитель, ни ученики не остаются безъ дѣла, а слѣдов. и самое обученіе не сопровождается скучной, отнимающей обыкновенно охоту къ дѣлу.

Пособія при обученіи письму.

При началѣ обученія, когда ученики ознакомливаются съ первыми звуками и буквами, они могутъ упражняться въ письмѣ грифелемъ на аспидной доскѣ. Затѣмъ они переходятъ къ писанію перомъ на тетради. Какъ доски, такъ и тетради полезно иметь разлинованныя. Конечно, разлинованныя тетради должны быть приспособлены къ ступени письма, на которой ученики стоять.

Перья для письма употребляются стальныя. Слѣдуетъ только наблюдать, чтобы они не требовали особенныхъ усилий при нажимахъ. Вставки для перьевъ должны быть круглы, легки и не толсты. Самыя ручки тоже должны быть легки и не толсты. Деревянныя или костяныя ручки лучше металлическихъ.

Кромѣ тетрадей, ученики могутъ имѣть прописи, которыя, впрочемъ, болѣе примѣнны въ томъ случаѣ, когда приходится обучать только одного или двухъ учениковъ. При одновременномъ же обученіи всего класса вмѣсто прописей можетъ служить писаніе учителемъ на классной доскѣ. Наиболѣе употребительныя прописи: Гербача, Павлова, Пожарскаго, Блокка, фонъ-Беннета, Верре, Брайковскаго, Грекова, Малиновскаго, Шамина, Фридмана и друг.

При обученіи письму цѣлаго класса употребляются также стѣнныя таблицы съ буквами и словами.

Источники по методикѣ обученія письму.

- 1) «Обученіе письму. Метод. руководств.»—Гортова.—2) «Метод. руководство къ обученію письму»—Миропольскаго.—3) «Методич. руковод. къ обученію письму»—Гербача.—4) «Руководство къ полному курсу чистописанія»—Пожарскаго. 5) «Руководство къ скорописавію»—Баранцевича.—6) «Курсъ скорописи»—Половцева.—7) «Обученіе скорописи по американскому методу»—Ходоровскаго.—8) «Руковод. къ чистописаніс.»—Градобоева.—9) «Руководство къ обученію письму»—Верре.—10) «О преподав. чистописавія въ гимназияхъ»—«Журн. Мин. Нар. Просв.» 1868 г. «Письмо буквъ по отношенію къ скорописи»—«Семья и Школа» 1879 г., август.—Кромѣ того, можно найти указанія относительно обучения письму во многихъ руководствахъ по обученію грамотѣ.

О Г Л А В Л Е Н И Е.

Цѣли обученія отечественному языку. Занятія, направленныя къ достижению цѣлей. Связь занятій по обученію отечественному языку	3
Общія дидактическія требования, касающіяся обучения отечественному языку.	4
1. Развитіе душевныхъ силъ учениковъ посредствомъ возбужденія дѣятельности этихъ силъ. — 2. Возбужденіе самодѣятельности учениковъ. — 3. Возбужденіе охоты къ занятію учебными предметами. — 4. Посильность обучения. — 5. Послѣдовательность обучения. — 6. Сознательность обучения. — 7. Наглядность при обучении; важность и примѣнимость ея при обучении отечественному языку. — 8. Переходъ при обученіи отъ известного къ неизвѣстному. — 9. Переходъ отъ близкаго къ отдаленному, отъ конкретнаго къ отвлечененному. — 10. Основательность обученія. — 11. Взаимодѣйствіе всѣхъ видовъ занятій по обучению отечественному языку. — 12. Примѣнимость знаній къ выработкѣ навыковъ и умѣній. — 13. Необходимость навыковъ при обученіи отечественному языку. — 14. Важность умѣнія устно выразить свои знанія.	
Формы обучения	11
I. Излагающая (акроаматическая) форма. — 1. Примѣнимость ея. — 2. Каково должно быть изложеніе? — 3. Части и остановки въ разсказѣ. — 4. Значеніе излагающей формы обучения. — II. Эвристическая форма. — 1. Примѣнимость ея. — 2. Сущность этой формы. — 3. Преимущества эвристической формы. — 4. Требованія отъ учителя, ведущаго обученіе по этой форме. — 5. Зависимость формы обучения отъ содержанія учебнаго предмета и отъ возраста учениковъ. — 6. Чередование излагающей и эвристической формъ обучения. — 7. Требованія, которымъ должны удовлетворять вопросы учителя.	
Веденіе урока	17
1. Веденіе работы со всѣмъ классомъ. — 2. Начало урока. — 3. Предложеніе вопроса. Поднятіе учениками руки, какъ знакъ готовности отвѣтить. — 4. Справливаніе учениковъ. — 5. Отвѣтъ ученика; требованіе отъ отвѣта; громкій отвѣтъ; полный отвѣтъ. — 6. Какъ поступать при невѣрныхъ отвѣтахъ по содержанію или неправильныхъ по формѣ? — 7. Предоставленіе ученику возможности высказатьсѧ. — 8. Повтореніе учениками отвѣта. — 9. Проверка сознательности отвѣта, данного скоро или полученнаго не тѣмъ путемъ умственной дѣятельности, который имѣлъ въ виду учителъ. — 10. Отвѣтъ, способный разсмѣшить классъ. — 11. Поднятіе ученикомъ руки, хтія онъ не можетъ отвѣтить. — 12. Неохотное заявленіе учениками желанія отвѣтить. — 13. Возбужденіе и поддержаніе вниманія учениковъ. — 14. Отдыхъ. — 15. Оживленное веденіе урока. — 16. Цѣлесообразность дѣйствий учителя. — 17. Обобщеніе проработаннаго и предложеніе работы. — 18. Поддержаніе дисциплины.	
I. Развитіе устной рѣчи	22
1. Значеніе развитія устной рѣчи дѣтей. — 2. Условія, благопріятствующія развитию языка дѣтей въ до-школьный періодъ: а) правильная рѣчь окружающихъ; б) упражненіе въ словесной передачѣ своихъ мыслей; в) обогащеніе представлениями и понятиями, съ обозначеніемъ ихъ словами.	
Предметное или наглядное обучение	24
Чѣмъ вызывается необходимость предметнаго обученія	—
Что такое „предметное обученіе“? Цѣли и примѣнимость „предметнаго обученія“	—
Подборъ матеріала для предметнаго обученія. — Картины	27
Веденіе уроковъ по предметному обученію	31
Программы нѣсколькихъ уроковъ по предметному обученію (разсмотрѣніе стекла, яблока, воды и молока, кошки, собаки въ сравн. съ кошкой, зайца, частей человѣческой головы, картинъ «Жатва», «Милосердный самарянинъ»)	33
Источники и пособія по „предметному обученію“	40

Годи ху учр зана способъ ченіе грамотъ по звуковому способу	40
дныя Безос бы обученія грамотъ. — Звуковой способъ обученія грамотъ наилучшимъ образомъ Такъ удовлетворяетъ цѣльмъ.—2. Прежніе способы обученія грамотъ; буквослагательный способъ,—недостатки его; силлабический способъ,—недостатки его.—3. Пріемы, облег- чающие обученіе грамотъ по этимъ способамъ.	
Сущность звукового способа обученія грамотъ	42
Выводъ занятій по обученію грамотъ. — Ознакомленіе со звуками кладется въ основаніе обученія грамотѣ.	
Пріемы ознакомленія учениковъ со звуками	43
Аналитический и синтетический пріемы ознакомленія учениковъ со звуками. Преиму- щества первого передъ вторымъ. Чередованіе анализа и синтеза при обученіи грамотѣ.	
Совмѣстное обученіе письму-чтенію	4
Преимущества совмѣстного обученія письму и чтенію. Совмѣстное обученіе письму-чтенію не мѣшаетъ имѣть особые уроки для обученія скорописанію. Одновременно-раз- дѣльное обученіе письму-чтенію.	
Дидактическія требованія, касающіяся обученія грамотѣ по звук. способу.	15
а) Самодѣятельность учениковъ. б) Сознательность. в) Основательность и прочность обу- ченія грамотѣ. г) Обученіе грамотѣ должно исходить изъ слуховыхъ восприятій. д) Уразумѣніе учениками звукового состава словъ. е) Послѣдовательность по труд- ности при изученіи звуковъ. ж) Подборъ словъ для выдѣленія звуковъ. з) Ясность произношенія выдѣленного звука. и) Послѣдовательность въ ознакомленіи съ алфа- витами. к) Упражненіе при ознакомленіи со звуками и буквами въ письмѣ и въ чтеніи.	
Подготовительные занятія къ обученію грамотѣ:	
1) Упражненія въ разложеніи словъ на звуки и въ выдѣленіи звуковъ	48
1. Значеніе подготовительныхъ упражненій въ разложеніи словъ на звуки и въ выдѣленіи звуковъ.—2. Разложеніе фразъ на слова.—3. Пріемы разложенія словъ на звуки и выдѣленія звуковъ.—4. Неудобство перемѣнять часто пріемы выдѣленія звуковъ.— 5. Упражненія въ сочетаніи звуковъ въ слова.	
2) Подготовительные упражненія къ писанію буквъ	52
Срисовываніе по кляткамъ легкихъ для копированія предметовъ. Писаніе элементовъ буквъ. Тактированіе.	
Ходъ уроковъ по обученію письму-чтенію по звуковому способу	53
Выспрашиваніе значенія слова, подобранныго для выдѣленія звука. Разложеніе слова на звуки, выдѣленіе нового звука и ознакомленіе съ нимъ учениковъ. Ознакомленіе учениковъ съ письменной буквой; писаніе учениками новой буквы и словъ съ этой буквой. Ознакомленіе учениковъ съ печатной буквой и закрѣпленіе очертанія яя въ ихъ памяти. Упражненія въ чтеніи. Пріемы сліянія звуковъ при чтеніи. Цови- маніе читаемаго. Общий перечень занятій по обученію письму-чтенію.	
Преимущества звукового способа совмѣстного обученія письму-чтенію	56
Рѣшеніе частныхъ вопросовъ, касающихся обученія грамотѣ по звук. способу.	57
1. а) Когда и какъ сообщать ученикамъ начертаніе буквъ—е, ё, э?—б) Когда и какъ зна- комить учениковъ съ буквами—ѣ, ё?—в) Когда и какъ знакомить учениковъ съ бук- вами—и, і, й?—г) Какъ ознакамливать учениковъ съ прописными буквами? 2. а) Какъ поступать при обученіи грамотѣ ученику, который изучилъ уже азбуку по буквослагательному способу и приступилъ къ изученію складовъ?—б) Какъ уравнять познанія ученика, опоздавшаго поступлеіемъ въ школу, такъ что товарищи его уже познакомились съ нѣсколькими звуками и буквами?	
Краткая программа классной проработки ознакомленія учениковъ съ нѣ- сколькими звуками и буквами	61
Ознакомленіе учениковъ со звуками и буквами: о, е, а, и, ю, х, н, ж, ү, ى, т.	

Учебный пособія, употребляемыя въ школѣ при обученіи грамотѣ	70
Наиболѣе употребительныя азбуки или руководства по обученію грамотѣ по звуковому способу	70
Источники для изученія методики обучения грамотѣ	70
III. Обученіе чтенію	70
1. Цѣли обучения чтенію.—2. Три стороны чтенія — бѣглость и вѣрность, сознательность и выразительность. Одновременное преслѣдованіе всѣхъ сторонъ чтенія.—3. Послѣдовательность въ пріученіи къ сознательному и выразительному чтенію.—4. Обращеніе особенного вниманія на ту или другую сторону чтенія въ той или другой ступени обученія ему.—5. Планъ дальнѣйшаго изложенія.	70
Общія положенія относительно подбора и расположения материала для чтенія учениковъ	71
1. Общія требованія относительно подбора материала для чтенія.—2. Расположеніе материала для чтенія. Послѣдовательность при расположении материала.—3. Группировка читаемаго материала.—4. Значеніе цѣлесообразно подобранный книги для чтенія.	71
Бѣглость и вѣрность чтенія	74
1. Упражненіе въ чтеніи.—2. Чтеніе новаго и повторительное чтеніе.—3. Веденіе класснаго чтенія. Привлеченіе учениковъ слѣдить за чтеніемъ.—4. Исправленіе ошибокъ.—5. Особенные приемы исправленія ошибокъ, употребляемые на первыхъ порахъ обученія чтенію.—6. Сообщеніе доступнаго правила, касающагося правильности чтенія.—7. Вѣрность чтенія.—8. Громкость чтенія.—9. Вѣрность интонацій и остановокъ при чтеніи.—10. Предупрежденіе выработки навыка къ худому чтенію.—11. Хоровое чтеніе.—12. Чтеніе про-себя.—13. Предложеніе дома научиться читать.—14. Терпѣніе и стойкость учителя при обученіи чтенію.	74
Сознательность чтенія	79
Какое чтеніе называется сознательнымъ?—Объяснительное чтеніе, какъ средство къ сознательности чтенія.—Невозможность установить общую программу, пригодную для объяснительнаго чтенія каждого произведения.	79
A) Цѣли объяснительнаго чтенія	80
1. Пріученіе къ сознательности чтенія.—2. Обогащеніе и развитіе устной рѣчи.—3. Развитіе письменной рѣчи.—4. Обогащеніе понятіями, мыслями и идеями.—5. Содѣйствіе развитію душевныхъ силъ.—6. Заключеніе о значеніи объяснительнаго чтенія.	80
B) Общія положенія относительно веденія объяснительнаго чтенія	82
1. Самодѣятельность учениковъ при объяснительному чтеніи.—2. Соответствіе разбора произведеній развитію учениковъ.—3. Выясненіе ученикамъ младшаго возраста лишь того, что заключается въ произведеніи.—4. Уклоненіе отъ невѣрного толкованія содержанія произведенія.—5. Основательность разбора произведенія, съ соблюденіемъ, впрочемъ, должной мѣры въ подробностяхъ.—6. Условія пониманія читаемаго.—7. Объясненіе словъ и выражений.—8. Переходитъ при объясненіи отъ цѣлаго произведенія къ частямъ его или обратно.—9. Предварительное возбужденіе въ сознаніи учениковъ представлений, входящихъ въ содержаніе произведенія.—10. Выполненіе учениками такой или иной умственной работы, связанной съ читаемымъ произведеніемъ.—11. Выясненіе, какъ слѣдуетъ понимать произведеніе.—12. Выясненіе основной мысли его.—13. Выясненіе формы.—14. Составленіе плана произведенія.—15. Необходимость подготовки учителя для цѣлесообразнаго веденія объяснительнаго чтенія.	82
B) Примѣры веденія объяснительнаго чтенія	89
a) Объяснительное чтеніе словъ	89
b) Объяснительное чтеніе фразъ	90
b) Объяснительное чтеніе коротенькихъ разсказовъ и басенокъ («Васильки», «Догадливый татаринъ», «Два пѣтушка», «Съ кѣмъ поведешься, отъ того и наберешься», «Две бочки»)	91

Ради уча-
зана добув че-

ный Безосъ
 Ты
 и
 Сущн
 Вчводе

Басенъ, стихотвореній, статей («Мужикъ и
 удавъ», «Не смѣйся чужой бѣдѣ — своя на грядѣ», «На мышку и кошку звѣрь», «Ли-
 спасиноградъ», «Не все то золото, что блестить», «Лебедь, Щука и Ракъ», «Мар-
 ча и Очкі», «Конь», «Сѣнокость», «Изба», «Щука и Котъ», «Трудолюбивый Медвѣдь»,
 ленькій мужичокъ», «Зимнее утро», «Картинка», «Проказы старухи зимы», «Всенощная
 деревнѣ», «Гуси», «Чудный домикъ», «Лисица и Волкъ», «Обезьяна», «Ласточки»,
 Въздѣльянская пирушка», «Дѣдушка», «Пѣснь о Вѣщемъ Олегѣ», «Пименъ», «Лѣсной царь»,
 «Перчатка», «Предисловіе къ Исторіи Государства Россійскаго»

92

Выразительность чтенія

1. Выразительное чтеніе. — 2. Значеніе выразительного чтенія и необходимость пріучать
 учениковъ къ такому чтенію. — 3. Степени выразительности чтенія. — 4. Условія
 выразительности чтенія, которымъ могутъ удовлетворять ученики школы. — 5. Сред-
 ства къ пріученію учениковъ читать выразительно.

105

Разсказъ

1. Значеніе рассказа. — 2. Участіе всѣхъ учениковъ въ рассказѣ. — 3. Разсказъ по частямъ. —
 4. Требование отъ рассказа. — 5. Разсказъ съ измѣненіемъ или безъ измѣненія
 плана. — 6. Разсказъ съ измѣненіемъ формы. — 7. Разсказать дома прочитанного. —
 Пересказать видѣннаго.

108

Заучиваніе наизусть

1. Значеніе заучиванія наизусть. — 2. Подборъ произведеній для заучиванія наизусть. —
 2. Объясненіе и выразительное чтеніе предназначенаго къ заучиванію наизусть. —
 4. Отношеніе учениковъ къ заучиванію. — 5. Заучиваніе произведеній дома и въ
 классѣ во время урока. Заучиваніе стихотвореній дѣтьми, не умѣющими еще чи-
 тать. Произношеніе заученнаго.

110

Сочиненія, касающіяся методики объяснительного чтенія

IV. Письменные упражненія

Цѣли и значеніе письменныхъ упражненій

Общія дидактическія положенія относительно письменныхъ работъ

1. Посильность письменныхъ работъ и соотвѣтствіе ихъ количеству знаній учениковъ. —
 2. Постідовательность по трудности работъ. — 3. Помощь учителя, направленная
 къ облегченію ученикамъ исполненія работы. — 4. Предварительная бесѣда учителя
 съ учениками, направленная къ облегченію имъ исполненія письменной работы. —
 5. Связь письменныхъ съ устными упражненіями. — 6. Вліяніе изучаемыхъ сло-
 весныхъ произведеній на письменную рѣчь учениковъ. — 7. Ясность и точность по-
 становки темы. — 8. Тема не должна требовать отъ ученика изложенія такихъ
 обстоятельствъ, раскрытие которыхъ для него не можетъ быть желательнымъ. —
 9. Производительность и интересность письменной работы. — 10. Аккуратность и
 чистота письменной работы съ вѣтшней стороны.

112

Дѣленіе письменныхъ упражненій

1. Дѣленіе письменныхъ упражненій по преобладающей цѣли. — 2. Преслѣдованіе каждымъ
 разомъ письменныхъ упражненій не только своей прямой цѣли, но и другихъ цѣлей. —
 3. Преображеніе того или другого рода письменныхъ упражненій, въ зависимости
 отъ подготовки учениковъ.

113

I. Ореографическія письменные упражненія

1. Цѣль ореографическихъ письменныхъ упражненій. — 2. Значеніе навыка въ правописаніи.
 Предупрежденіе выработки навыка къ неправильному письму. — 3. Навыкъ слуха,
 глаза и руки къ правильному письму. — 4. Необходимость помощи грамматики. —
 5. Перечень ореографическихъ письменныхъ упражненій.

117

а) Диктовка

1. Значеніе диктовки. — 2. Звуковая диктовка. — 3. Связь диктовки съ усвоеніемъ учениками
 ореографическихъ правилъ. — 4. Соотвѣтствіе диктовки количеству ореографическихъ
 знаній учениковъ. — 5. Необходимость придерживаться систематически составленнаго
 руководства для диктовки. — 7. Диктовка прочитанного учениками отрывка. — 7. Веде-
 ніе диктовки. — 8. Отличие предупредительной отъ провѣрочной диктовки.

118

6) Списывание

1. Значение списывания. Требование отъ списывания.—2. Средства, при которыхъ списывание теряетъ чисто механический характеръ.—3. Объяснение учителя, какъ исполнить работу.

в) Писаніе наизусть изученныхъ произведений

Писаніе наизусть заученного. Значеніе этого упражненія.

II. Грамматическая письменная упражненія

1. Письменные работы, подготавливающія учениковъ къ изученію грамматики.—2. Письменные упражненія, сопровождающія изученіе учениками грамматики.

III. Стилистическая письменная упражненія

Цѣль стилистическихъ письменныхъ упражненій. Дѣленіе этихъ упражненій.

A) Первоначальная письменная упражненія

1. Примѣнность первоначальныхъ письменныхъ упражненій.—2. Виды этихъ упражненій.—3. Указавія учителя, касающіяся исполненія работы учениками.

B) Письменные упражненія, материаломъ для которыхъ служать предметы и явленія природы

1. Предметы и явленія природы, какъ материалъ для письменныхъ работъ учениковъ.—Соответствіе предметовъ или явленій природы, предлагаемыхъ для письменныхъ работъ учениковъ, развитію ихъ.—2. Виды письменныхъ упражненій, связанные съ предметами и явленіями природы.—Сравненіе предметовъ, какъ письменное упражненіе.—Картины, какъ материалъ для письменныхъ работъ.

B) Письменные упражненія, связанные съ читаемыми и изучаемыми учениками статьями и стихотвореніями

1. Значеніе этого рода письменныхъ упражненій.—2. Различіе ихъ по трудности.—3. Виды письм. упражненій, связанныхъ съ чтеніемъ и изученіемъ произведеній.

G) Самостоятельная письменная упражненія

1. Что разумѣется подъ самостоятельными письм. упражненіями. Относительная ихъ трудность.—2. Виды самостоятельныхъ письменныхъ упражненій.—Составленіе лсемъ.

Домашняя и классная письменная работы

Можно ли предлагать ученикамъ класса сразу нѣсколько темъ для выбора каждымъ изъ нихъ любой?

Срокъ подачи письм. работъ.—Продолжительность времени, назначеннаго для исполненія письменныхъ работъ

Исправление письменныхъ работъ

1. Необходимость исправленія письменныхъ упражненій учениковъ.—2. Привлечеіе учениковъ къ исправленію письменныхъ работъ.—3. Способы исправленія: А) правление учителемъ; Б) самими учениками при содѣйствіи учителя; В) самими учениками при пособіи книги.—4. Побужденіе учениковъ аккуратно вести исправленіе своихъ письм. работъ.—5. Предложеніе ученикамъ переписать исправленіе

Сочиненія, касающіяся веденія письменныхъ упражненій

V. Обученіе грамматикѣ

Значеніе и цѣли обученія грамматикѣ

Значеніе обученія грамматикѣ: приводить ученика къ сознательному пользованію устной рѣчью; содѣйствуетъ приученію правильно писать; способствуетъ болѣе глубокому пониманію чужой рѣчи; способствуетъ развитію умственныхъ силъ и пріянію къ самонаблюденію. Выводъ: цѣли обученія грамматикѣ.

127

129

133

137

141

142

143

146

Обзаніе о методѣ обученія отечественной грамматикѣ

ученикамъ грамматическихъ правилъ индуктивнымъ путемъ. Дедукція при примененіи общихъ

правилъ къ частнымъ случаямъ.

Четвѣтый ходъ классной работы при сообщеніи ученикамъ грамматическихъ свѣдѣній

«сположеніе грамматического материала

Концентрическое расположение грамматического материала. Значеніе это расположенія

2. Параллельное ознакомленіе съ этимологическими, синтаксическими и ореографическими свѣдѣніями.—Разсмотрѣніе грамматич. принадлежностей за разъ въ нѣсколькихъ разрядахъ словъ.—3. Приведеніе въ систему грамматич. свѣдѣній.—4. Зависимость количества концентровъ и объема каждого изъ нихъ.—5. Дѣленіе грамматич. материала на три концента.

Примѣры проработки съ учениками нѣсколькихъ отдѣловъ изъ элементарного курса грамматики

1. Выясненіе общаго состава всякой мысли.—2. Ознакомленіе съ грамматич. терминомъ «предложеніе».—3. Подлежащее и сказуемое.—4. Знаменательные разряды словъ.—5. Мѣстоименіе.—6. Предлогъ.—7. Союзъ.—8. Нарѣчіе.—9. Междометіе.—10. Число.—11. Родъ именъ и глаголовъ.—12. Времена.—13. Им. существительныхъ собственныхъ и нарицательныхъ.—14 Измѣненіе окончаний по падежамъ.—15. Степени сравненія.—16. Никлоненія.—17. Слитное предложеніе.—18. Определительные, дополнительные и обстоятельственные слова.—19. Качественные, притяжательные и относительные прилагательные.—20. Залоги.—21. Причастіе.—22. Предлоги.

Грамматичекій разборъ

1. Грамматичекій разборъ, значеніе его. Сознательность разбора. Различие разбора. Планъ или программа разбора.—2. Роды и виды разбора.—3. Уразнообразиваніе разбора, сообразно цѣли.—Производство при разборѣ грамматич. формъ.—4. Устный и письменный разборъ.

Краткая программа грамматич. разбора.

Пособія и уководства по обученію грамматикѣ

VI. Обученіе славянскому языку

1. Два вида славянского языка: ново-церковно-славянский и древне-славянский.—2. Значеніе иученія того и другого языка.—3. Гдѣ умѣстоно изучать ново-церковно-славянский гдѣ древне-славянский языкъ.

Обученіе ново-церковному языку.

1. Обученіе церковно-славянскому чтенію. Ознакомленіе съ славянскими цифрами.—

2. Пріеніе учениковъ къ сознательности чтенія; ознакомленіе ихъ съ незнакомыми словами славянскими формами.—3. Подборъ материала для чтенія по-славянски.—4. Чтеніе по-славянски на урокѣ Закона Божія.

1. Цѣль и значеніе обученія древне-славянскому языку.—2. Объемъ ознакомленія учениковъ срече-учебныхъ заведеній съ древне-славянскимъ языкомъ.—3. Пріемы ознакомленія древне-славянскими формами.—Грамматики слав. языка.

VII. Обученіе письму (скорописанію).

1. Цѣль обученія письму. Средство къ достиженію цѣли.—2. Постѣдовательность при обученіи читу. Подготовительные упражненія, направленные къ пріученію учениковъ правильнѣ сидѣть и держать перо при письмѣ, къ ознакомленію ихъ съ терминами, встрѣчающимися при обученіи письму, и къ развитию руки. Важнѣйшія подготовительные упражненія. Элементы буквъ.—3. Генетическое расположение буквъ при обученіи письму.—4. Объясненія написанія буквы.—5. Шрифтъ письма.—6. Графическая скака.—7. Тактирование.—8. Связность письма и простота начертаній буквъ.—9. Необходимость постоянно писать хорошо для выработки хорошаго почерка.—10. Возбужденіе охоты къ письму.—11. Воспитательное значеніе обучения письму.—12. Общий ходъ уроковъ по обученію письму.