**О первоначальном преподавании русского языка**  
  
Учение детей отечественному языку имеет три цели: во-первых, развить в детях ту врожденную душевную способность, которую называют даром слова; во-вторых, ввести детей в сознательное обладание сокровищами родного языка и, в-третьих, усвоить детям логику этого языка, т. е. грамматические его законы в их логической системе.  
Эти три цели достигаются не одна после другой, но совместно. Однако же для ясности изложения я должен сказать о достижении каждой из этих целей отдельно.  
Первая цель — развитие дара слова. Дар слова есть сила, врожденная душе человека, и, как всякая сила, телесная или душевная, крепнет и развивается не иначе как от упражнений. Наставник, желающий развить в учащемся дар слова, должен беспрестанно упражнять эту силу. Самое полное знакомство с богатствами народной словесности \* и самое глубокое знание грамматики хотя могут обогатить ум учащегося, но не разовьют в нем дара слова, если эта душевная сила в свое время была лишена достаточных упражнений.(\* Мы везде употребляем это слово в обширном его значении, причисляя к народной словесности и всю так называемую образованную литературу.)   
По какого же рода должны быть эти упражнения дара слова?  
а) Они должны быть по возможности самостоятельными, т. е. действительными упражнениями, а не кажущимися только. Если дитя с помощью учителя поймет мысль, выраженную писателем, и усвоит форму, в которой эта мысль выразилась, то это еще не значит, что оно упражняет свой дар слова: оно обогащает только свой ум, но собственная его способность дара слова может остаться совершенно неразвитой \*. Пересказывание прочитанного своими словами также весьма плохое упражнение дара слова. Здесь ребенок борется с развитой формой мысли и языка, которые гораздо выше его собственного развития, и достигает только того, что пропусками, недомолвками, нелогическим перестанавливанием мысли искажает и мысль, и речь писателя. Так что дитя лучше бы сделало, если бы усвоило ее вполне. (\* Мы не говорим уже о бессознательном заучивании наизусть, это не обогащение ума, а вредное отягощение памяти.)   
К этим упражнениям обыкновенно присоединяются в средних и старших классах так называемые сочинения на темы. Но, рассматривая эти сочинения, легко убедиться, что это большей частью упражнения в письменной болтовне заученными фразами. И нередко нам случалось, прочитав весьма велеречивое сочинение ученика или ученицы и попросив их потом написать самое простенькое письмо, убеждаться в крайней неразвитости у них самостоятельного дара слова. Кроме того, сочинения эти, если и не толкуют о предметах малосознанных, никогда учеником не виденных и не прочувствованных, то всегда уже имеют два недостатка: во-первых, упражняют только в письменной речи, о чем мы скажем подробнее в своем месте, и, во-вторых, начинаются слишком поздно, без предварительной подготовки. Нельзя задать ученику прямо довольно обширного сочинения на заданную тему, если до того времени он не имел предварительных упражнений в выражении одной или немногих мыслей.  
Мы, следовательно, вовсе не отрицаем пользы сочинений, а напротив, полагаем необходимым начинать их с первых же уроков отечественного языка и вести до последних, расширяя и усложняя мало-помалу. Сочинения, если под ними разуметь упражнение дара слова, должны составлять главное занятие на уроках отечественного языка, но они должны быть действительно упражнениями, т. е. по возможности самостоятельными усилиями учащихся выразить изустно или письменно свою самостоятельную мысль, а не сшивкой чужих фраз.  
Но как же достигнуть этой самостоятельности при упражнениях дара слова? Мне кажется, что лучшее и, может быть, единственное средство для этого есть наглядность того предмета, о котором учащийся говорит или пишет. По крайней мере, это совершенно необходимо при первоначальных упражнениях. Предмет, стоящий перед глазами ученика или сильно врезавшийся в его память, сам собой, без посредства чужого слова, пробуждает в учащемся мысль, исправляет ее, если она ошибочна, дополняет, если она не полна, приводит ее в естественную, т. е. правильную, систему, если она расположена не логически. Для первых упражнений необходимо, чтобы предмет непосредственно отражался в душе дитяти и, так сказать, на глазах учителя и под его руководством ощущения дитяти превращались в понятия, из понятий составлялась мысль и мысль облекалась в слово.   
Это и составит те первоначальные логические упражнения мысли, от которых зависит логичность, т. е. истина самого слова, и из которых потом вытекут сами собой логическая речь и понимание грамматических законов. Большая разница, заставим ли мы говорить и писать дитя о предмете, если не совсем ему незнакомом, то сохранившемся в душе его в туманных очерках, или о предмете, который если и не стоит перед его глазами, то, по крайней мере, яркими чертами врезался в его память. Такой предмет сам задает вопросы ребенку, поправляет его ответы, приводит их в систему, и ребенок мыслит, говорит и пишет самостоятельно, а не ловит фразы из уст учителя или со страницы книги. Так, например, кто из детей не интересовался лошадью и в какой детской памяти не отпечатлелся ярко образ этого животного; какое дитя без всякой подготовки не скажет, сколько у лошади ног, что у нее на шее, что она ест и т. п.? Если какой-нибудь существенный признак и ускользнул бы от ребенка, то наставнику остается только указать на картинку или, если картинки нет, напомнить ускользнувший признак сравнением с другим животным, столь же знакомым детям. Если дитя, например, не обратило внимания на устройство лошадиного копыта, то стоит только указать на копыто коровы, и дитя, без сомнения, само вспомнит, чем отличается лошадиное копыто от коровьего, потому что образы лошади и коровы отпечатлелись в его памяти. Если дитя неверно расположит свое описание лошади, то и тут легко привести его описание в порядок, только указывая на лошадь.  
Нам заметят, может быть, что наглядное обучение составляет особый предмет; но это, по нашему мнению, слишком поверхностный взгляд. При наглядном обучении знакомство с предметом для самого предмета играет второстепенною роль; главную же цель наглядного обучения составляет упражнение наблюдательности, логичности и уменье верно выражать в словах свои наблюдения и логические из них выводы. Что же это такое, как не первоначальное упражнение в отечественном языке? Вот почему совершенно ошибочно отделять наглядное обучение от обучения отечественному языку. При таком насильственном разделении двух предметов в первоначальном обучении наглядное обучение теряет свою главную цель, а обучение отечественному языку — самую прочную свою основу: уменье зорко наблюдать, правильно сводить наблюдения в одну мысль и верно выражать эту мысль словами.  
Вот почему и в книге для первоначального чтения статьи о предметах наглядных должны занимать главное место. Но чтение этих статей тогда только приносит всю свою пользу, когда оно является результатом предварительной беседы учителя с учениками о том предмете, о котором говорится в статьях. Учитель должен так вести свою беседу, чтобы, читая статью, ученик мог прочесть ее с полным сознанием каждой мысли и каждого выражения. Это и должно быть основанием логического чтения, которое еще важнее для каждого, чем чтение эстетическое. Много значит для ребенка, если он прочтет несколько статей с полным их сознанием, с полным пониманием не только мысли, но и связи мыслей. Вот почему статьи книги, назначенной для первоначального чтения, не могут быть собраны из различных писателей, но должны быть нарочно составлены для первоначального чтения. Как хороши, например, описания различных предметов природы у Аксакова и Тургенева, но годятся ли они для первоначального логического чтения? Положительно нет: дитя, подавленное самою красотою формы, не проникнет до сущности, и учителю почти невозможно вести беседу об описываемом предмете; ему приходится говорить почти только о выражениях писателя, что еще слишком рано.  
Писатель, имеющий в виду взрослых людей, пропускает все общеизвестное для взрослых и останавливается только на тонкостях, часто едва уловимых и для его сильного таланта, детям же именно эти тонкости, эта поэзия предмета и гордость таланта менее всего доступны. Поэзия если и живет в детской душе, то живет в виде самого темного инстинкта, которому можно давать пищу, но который невозможно и преждевременно приводить в сознание.  
б) Упражнения дара слова должны быть систематические. Если мы хотим увеличить силу мускулов и развить в них ловкость, то делаем это систематически, постепенно, усиливая трудность упражнения по мере развития сил и ловкости мускулов. Упражнение чрезмерное, к которому мускулы еще не приготовлены, могло бы только надорвать их силу и замедлить их развитие. Упражнения слишком слабые, для выполнения которых мускулы не должны были бы употреблять всей приобретенной ими силы и ловкости, также не будут их развивать. То же самое заметим мы и в отношении упражнения всех душевных сил, а следовательно, и дара слова. Упражнения дара слова должны также идти систематически; не должно подавлять развития этой способности чрезмерными требованиями, а всякий раз — давать такие упражнения, для выполнения которых требовались бы уже все силы, приобретенные этой способностью. Всякое новое упражнение должно находиться в связи с предыдущими, опираться на них и делать шаг вперед; так, например, рассмотрев с детьми какой-нибудь предмет, не должно, перейдя к другому предмету, оставлять тот, который уже рассмотрен, но следует рассмотренный предмет употреблять как средство для того, чтобы полнее овладеть новым. Идя все дальше и дальше, вы не должны оставить бесполезным назади себя то, что уже приобрели; так, например, рассмотрев многих млекопитающих, вы можете сделать предметом упражнений уже целый класс животных, в котором каждая частность будет для ученика не отвлеченным темным понятием, а живым образом. Приучить дитя рассуждать такими живыми и верными образами — значит положить прочные основания его логике: все наши умозаключения слагаются из воспринятых нами образов, и чем эти образы вернее, полнее и ярче, тем и умозаключения выходят вернее.  
Вот на каком основании мы предпочитаем систематическое изложение природных явлений и всякого рода наглядных предметов тому беспорядочному их изложению, в котором они обыкновенно находятся в хрестоматиях.  
Читая статьи, одну за другой, в таких хрестоматиях, наставнику редко приходится, и если приходится, то случайно, пользоваться тем, что объяснено было прежде, и множество объяснений и, может быть, определенных, ясных понятий, приобретенных прежде, исчезают из памяти детей потом потому только, что ими не приходилось пользоваться, а это большая педагогическая ошибка. Пусть дети приобретают понемногу, но не теряют ничего из приобретенного и пользуются им для приобретения нового. Бенеке недаром говорит, что всякое приобретенное понятие превращается в душевную силу, которая служит потом для легчайшего и полнейшего приобретения новых понятий. Таков психологический закон и таково основанное на нем педагогическое правило.  
Систематичность в упражнениях должна также выражаться в большем или меньшем участии, которое учитель, смотря по силам детей, принимает в их упражнениях. Чем более развивается дар слова в детях, тем меньше должен помогать им учитель, тем самостоятельнее должны быть их упражнения. В первых упражнениях наставнику, без сомнения, придется руководить беспрестанно и детской наблюдательностью, и детской мыслью, и детским словом и довольствоваться, если дети дадут правильный ответ на самый конкретный вопрос, как, например: как называется предмет, как называется та, другая часть предмета, какого цвета и пр. Потом он может комбинировать свои вопросы так, что на них следует уже отвечать составным предложением, как, например: чем питается лошадь? какой масти бывают лошади? и т. п. Далее вопросы должны, видимо, расширяться, так что ответ на них не мог бы быть выражен иначе как в нескольких предложениях. Так, например: как ест корова и как лошадь? чем осел похож на лошадь и чем на корову? Затем следуют вопросы, предполагающие уже в ответе целый ряд предложений. Так, например: перечислите части тела у этого животного, опишите его внешний вид, расскажите его образ жизни, чем питается, где живет, так чтобы мало-помалу дойти до возможности совершенно самостоятельного описания и таких предметов, о которых ничего не говорится в книге, но которые могут быть рассмотрены детьми.  
в) Упражнения должны быть логические. Дар слова главным образом опирается на логическую способность души человеческой, на способность ее отвлекаться от конкретных представлений и возводить эти конкретные представления в общие понятия, различать и комбинировать эти понятия, находить между ними сходные и различающие признаки, сливать их в одно общее суждение и т. д. Эта общечеловеческая логика составляет основание языка и выражается в его грамматических законах: вот почему так много сходства в грамматиках всех языков. Все языки стремятся выразить в своих грамматических формах одно и то же: логику человеческого мышления, но достигают этого не всегда одинаковыми формами. Наставник родного языка беспрестанно имеет дело с этой логикой, и недостаток ее прежде всего отражается в спутанности или односторонности понятий, а следовательно, в темноте и неправильности письменной и изустной речи; так что развить в детях дар слова - значит почти то же самое, что развить в них логичность мышления. Кроме того, легко понять, как необходима такая привычка к логическому мышлению при дальнейшем изучении всех предметов: она-то именно дает возможность учащемуся учить урок логически, т. е. находить в нем главную мысль, привязывать к ней второстепенные, схватить самую систему изложения, а не заучивать фразы и слова в том порядке, в каком они стоят. Выучить же дитя учиться есть одна из обязанностей именно наставника русского языка.  
Для этой цели, для развития логичности в мышлении и языке детей, мы тоже не можем выбрать более полезных для этого предметов, как предметы естественной истории. Логика природы есть самая доступная для детей логика — наглядная и неопровержимая. Всякий новый предмет дает возможность упражнять рассудок сравнениями, вводить новые понятия в область уже приобретенных, подводить изученные виды под один род. Всякое физическое явление есть также превосходнейшее упражнение для детской логики. Здесь ребенок наглядно и практически усваивает логические понятия: причины, следствия, цели, назначения, выводы и умозаключения и т. д.  
Само собой разумеется, что не должно с первых же уроков затруднять дитя какими бы то ни было логическими терминами; но только тогда, когда дети уже привыкнут рассуждать и выражаться просто, ясно, строго логически о конкретных предметах, только тогда можно познакомить их и с логическими терминами.  
г) Упражнения дара слова должны быть изустные и письменные, и притом изустные должны предшествовать письменным. В наших школах чрезвычайно мало обращают внимания на упражнения детей в изустной речи. Дети или молчат в школе, или отвечают выученный наизусть урок, или дают отрывочные бессвязные ответы на вопросы учителя. В уменье детей излагать изустно свои мысли, более чем в чем-нибудь другом, различаются германские и швейцарские школы от наших. Но это уменье не есть какой-нибудь особенный дар немцев, а приобретается постоянными усилиями школы. Даже наставники наши, сравнительно с учителями Германии и Швейцарии, говорят плохо (в педагогическом смысле), и нередко между ними встречаются люди, которые, имея прекрасное знание предмета и много педагогического такта, затрудняются в объяснении детям самых простых вещей: не договаривают, ходят около предмета, вместо того чтобы схватить разом и выразить его сущность, тянут или глотают слова, уходят в сторону от предмета и т. д. Все эти недостатки изустной речи, весьма неприятные и в частной беседе, имеют огромное значение в беседе деловой. У нас весьма часто попадаются лица, весьма развитые, знающие и умные, которые, желая вам высказать какое-нибудь дело, являются истинными мучениками неразвитости своего дара слова: надоедают слушателю, утомляют его и часто теряют весьма много в жизни оттого, что школа не позаботилась развить в них вовремя врожденный дар слова. В германских же и швейцарских школах упражнения в изустной речи начинаются со вступления ребенка в школу и оканчиваются только с его выходом; в этих школах обращают еще более внимания на изустную речь, чем на письменную. При изустных вопросах надобно соблюдать, по-видимому, незначительное, но весьма важное, правило методологии. Никогда не следует обращаться с вопросом к одному ученику, но к целому классу. Ученики же, которые могут отвечать на этот вопрос, должны слегка приподнять руку, и потом уже учитель называет фамилию ученика, который должен ответить на вопрос. Сначала это как будто замедляет преподавание, но потом дело идет скоро и без нарушения классной тишины. Прием этот, употребляемый решительно во всех порядочных заграничных школах, очень практичен: во-первых, весь класс, а не один ученик, выслушивает вопрос учителя и приготовляет на него ответ, и это одна из причин, почему в германских и швейцарских школах гораздо менее отсталых учеников, чем у нас, и, во-вторых, учитель по числу поднятых рук судит о том, насколько класс его понимает. Тот же прием соблюдается и при объяснениях учителя: понимающие учителя после каждой мысли подымают руку кверху, непонимающие не подымают. Поднятая рука или поднятая напрасно, всякий раз как это открывается, вызывает замечание со стороны учителя.  
Письменные упражнения дара слова должны уже следовать после изустных в постепенности, сообразной с возрастом детей, их развитием, их навыком в механизме письма и их уменьем письменно излагать свои мысли.  
Из беседы с учениками и по прочтении относящейся к ней статьи учителю легко уже выбрать несколько вопросов, на которые дети или уже отвечали изустно, или могут, по аналогии других вопросов, ответить без большого труда. Выставляя такие вопросы на классной доске, учитель должен иметь в виду возможный на них ответ и рассчитывать этот ответ по силам учеников и по их привычке к правильному письму. Так, сначала, если дети очень слабы, он может задавать такие вопросы, на которые ученик может отвечать, повторяя вопрос в ответе (что необходимо должно соблюдать как при изустных, так и письменных ответах учеников на вопросы учителя, по крайней мере в первые годы учения) и прибавив к ним одно или два слова. Эта самая простая форма письменных упражнений весьма полезна; уже самый перевод вопросной формы в ответную и переписка написанного учителем полезны для таких маленьких сочинителей. Потом письменные вопросы следует усложнять точно так, как изустные, о которых уже говорено выше.  
Необходимо вопросы располагать так, чтобы из ответов вышло стройное описание предметов коротенькими предложениями. Потом, написавши только одни ответы, следует показать детям, как лучше связать эти коротенькие предложения, чтобы из них вышла по возможности стройная речь.  
Кроме упражнений в рассказах описательных, следует упражнять дитя и в рассказах последовательных во времени, т. е. исторических, в рассказах событий, следующих одно за другим. Весьма хорошо также сделает наставник, если прибавит к своим занятиям библейские рассказы, за что, конечно, ни один законоучитель не будет в претензии. Эти рассказы, кроме их нравственного достоинства, имеют еще неподражаемое достоинство наивной истины и превосходно подготовляют детей к пониманию впоследствии рассказов исторических.  
Жизнь еврейского народа, как она отразилась в библии, начинаясь событиями тесного семейного быта и доходя постепенно до событий быта народного, составляет самое педагогическое введение во всеобщую историю. Самые же события легки найти в библии, которой и должен преимущественно пользоваться наставник, а не священными историями, по большей части портящими библейские рассказы.  
Исторические рассказы должно вести так, чтобы в первый раз были рассказаны только главнейшие черты события, и когда эти черты напечатаются в памяти детей, тогда только следует уже привязывать к ним второстепенные происшествия и подробности. Одна прочно залегшая черта в состоянии потом выдержать на себе множество привязанных к ней подробностей. Если же вы передаете разом подробный и длинный рассказ, то ребенок заметит мелочь и не заметит главного.  
Весьма полезно восстановлять изустный рассказ учителя целым классом: что забудет один ученик, то припомнит другой, и если рассказ учителя был сколько-нибудь занимателен и расположен педагогически, то и целый класс непременно воспроизведет его во всех подробностях. То же, что расскажет целый класс, непременно расскажет потом каждый ученик. Таких рассказов в продолжение года должно быть не много, но они должны потом повторяться часто: сначала словесно, а потом письменно.  
\* \* \*   
Вторую цель в преподавании русского языка составляет усвоение форм языка, выработанных как народом, так и литературой; но чтобы вполне уяснить себе эту цель и видеть средства к ее достижению, следует прежде понять хорошо, что такое язык народа, которому мы хотим учить.  
Язык народа есть произведение творческой способности дара слова не одного человека и не одной человеческой жизни, а бесчисленных жизней, бесчисленных поколений.  
В языке своем народ, в продолжение многих тысячелетий и в миллионах индивидуумов, сложил свои мысли и свои чувства. Природа страны и история народа, отражаясь в душе человека, выражалась в слове. Человек исчезал, но слово, им созданное, оставалось бессмертной и неисчерпаемой сокровищницей народного языка; так что каждое слово языка, каждая его форма, каждое выражение есть результат мысли и чувства человека, через которые отразилась в слове природа страны и история народа. Наследуя слово от предков наших, мы наследуем не только средства передавать наши мысли и чувства, но наследуем самые эти мысли и самые эти чувства. От всей жизни народа это единственный живой остаток на земле, и мы - наследники этих живых богатств, в которых сложились все результаты духовной жизни народа. Вводя дитя в народный язык, мы вводим его в мир народной мысли, народного чувства, народной жизни, в область народного духа.   
С такой точки зрения следует смотреть на эту вторую цель изучения народного языка. Вот почему, передавая детям какое-нибудь произведение народной словесности или его литературы, мы только тогда вводим дитя в обладание формами народного языка, если действительно уясняем ему ту мысль и то чувство, которые в них выразились; в то же время вводим его через формы языка в понимание народной жизни, народной поэзии, народной логики, словом, в область народного духа. Только усвоив мысль и чувство, создавшие формы языка, дитя действительно овладевает этой формой и в этой форме получает ключ к сокровищнице народного духа. С такой точки зрения мы понимаем, во-первых, все значение изучения народного слова и что, взяв на себя преподавание этого предмета, мы принимаем вместе с тем обязанность через слово ввести дитя в область духовной жизни народа. Вот почему, приступая к изучению какого-нибудь стихотворения, будет ли то песня Кольцова, или басня Крылова, или стих Пушкина, или народная песня и сказка, мы должны прежде сами усвоить себе хорошо это произведение, должны сделать ему строгую логическую и эстетическую оценку и определить, что в нем есть народного и почему оно заслуживает изучения. Кроме того, на каждое такое произведение мы должны смотреть как на окно, через которое можем показать детям ту или другую сторону народной жизни.  
Но еще недостаточно, чтобы дети поняли подобное произведение, а надобно, чтобы они его почувствовали. В поэтических произведениях многое понимается только чувством и не может быть объяснено умом.  
Эти два требования: первое, чтобы дети поняли образцовое произведение, и второе, чтобы дети его почувствовали,— на практике часто противоречат одно другому. Длинные, подробные объяснения поэтического произведения ослабляют его впечатление на чувство, а с другой стороны, впечатление на чувство возможно только тогда, когда образцовое произведение совершенно понято. Чтобы избежать этого затруднения, следует предварительно доводить дитя до понимания того произведения, которое предполагается прочесть, и потом уже читать его, не ослабляя впечатления излишними толкованиями; так, например, прежде чем вы прочтете детям какую-нибудь песню Кольцова, в которой рисуется та или другая сторона нашей народной жизни, побеседуйте с ними об этой стороне, и побеседуйте так, чтобы песня Кольцова была поэтическим результатом вашей беседы. Тогда дитя, не затрудняясь уже пониманием песни, примет вполне ее поэтическое впечатление. Если вы хотите прочесть детям басню Крылова, то возьмите какой-нибудь случай из детской жизни, где бы именно выражалась та слабость или тот недостаток, на которые нападает Крылов в своей басне. Рассказывая этот случай, вы можете уже употреблять те народные выражения, которые употреблял Крылов в басне; а потом прочтите басню; ее юмор и ее народные обороты подействуют на чувства детей.  
Басни и песни должны почти разучиваться во время урока, чтобы не давать большого труда детям учить басню вне класса; потому что это трудное зазубривание стихотворений убивает их эстетическое впечатление на душу дитяти; в классе же под руководством учителя, помогающего вопросами памяти детей, изучение стихотворения идет очень скоро.  
Кроме вышеизложенной цели, при изучении образцов народного творчества следует иметь в виду подготовление материала для будущего изучения истории литературы и не только сообщать детям этот материал, но и помогать им понимать истинное значение того или другого произведения, делая ему доступную для возраста учащихся критическую оценку, так, например, показывая логическую стройность произведения, верность действительности, меткость выражений и т. п. Пустые восторги, которые могли бы только приучить детей к фразе, конечно, должны быть исключены. Лучше оставить произведению самому действовать в душе детей, чем опошлить его такой критикой.  
Выбор образцов из нашей литературы для усвоения при первоначальном преподавании чрезвычайно затруднителен. Детской литературы у нас почти не существует. Ни один замечательный талант у нас не трудился для детей, и, кроме того, наша прежняя поэзия, имеющая общечеловеческий характер, устарела и по форме своей недоступна детям, а новая приняла то отрицательное, стонущее направление, которое, имея свое оправдание в исторических явлениях, тем не менее вовсе не годится для детей.   
Ребенку нечего отрицать, ему нужна положительная пища, кормить его ненавистью, отчаянием и презрением может только человек, вовсе не понимающий потребностей детства. Мы не должны забывать, что какой-нибудь желчный стих, «облитый горечью и злостью», совсем не так отражается в детской душе, как в нашей. Если же мы и навяжем этот стих детям, то это будет старческая гримаса на молоденьком личике. И дурно то, что эта гримаса, привитая насильственно, удерживается иногда упорно, так что в наше время, благодаря таким преподавателям русской словесности, можно иногда видеть 13-летнего мальчика с постоянной улыбкой презрения на лице и с желчью в словах. Что же это такое? Ложь новомодная, но все-таки ложь, ничем не лучше, а еще, пожалуй, и хуже заученных восторгов какими-нибудь старинными одами. Не должно насильственно и преждевременно развертывать никакого чувства в детях, если мы не хотим, чтобы это чувство не походило на цветок, насильственно развернутый детскими руками. Чувство, развернувшееся в нас под влиянием фактов жизни, может и выразиться фактами. Чувство, развернутое словами, и выразится только словами. А довольно уже с нас пустых болтунов!  
Принимая в соображение, что литературное произведение должно только удовлетворять уже развивающемуся чувству в детях, мы очень будем затруднены в выборе. Кроме народных сказок и немногих народных песен, созданных воспитательным гением народа, мы найдем в нашей литературе очень немного пригодного для детского возраста; немногие стихотворения Кольцова; весьма немногие басни Крылова и Дмитриева, кое-что из произведений Пушкина, Полонского, Аксакова, Даля, Майкова — вот почти и весь круг литературных произведений, возможных для изучения детьми. Впрочем, некоторыми произведениями, проникнутыми глубоким, вовсе не детским смыслом или чувством, может воспользоваться преподаватель, обращая внимание только на внешнюю сторону произведения; так, например, иная басня Крылова, поражающая сатирой такие общественные отношения, о которых преждевременно было бы говорить детям, есть в то же время прекрасный характеристический рассказ из жизни животных. На этой оболочке и должен остановиться преподаватель. Вот почему почти из всех басен Крылова следует выкидывать заключительную мораль. Точно так же можно, например, прочесть детям стихотворение Некрасова «Несжатая полоса» и т. п. Но, ради бога, не вносите в душу детей тех стонов и воплей, которые страшно преждевременны, если они серьезны, и отвратительны, если они делаются только глупой привычкой, фразами, которым не отвечает сердце. И чем лучше чувство, которое выражено в таком стихотворении, тем более жаль, что самая возможность этого чувства подорвана ранним обезьянством. Таково уже свойство души человеческой: привыкая к фразе, она перестает отвечать чувством на эту фразу. И разве мало мы видим людей с благородным презрением на устах, с байроновской желчью в словах и с самой крупной пошлостью в сердце?  
То же самое, что сказал я о преждевременном и насильственном вызывании чувства, относится и к морали. Если вы хотите сделать дитя негодяем, то приучите его с детства повторять всевозможные нравственные сентенции, и потом они не будут уже производить на него никакого влияния. Но это вовсе не значит, чтобы преподаватель отечественного языка, как и всякий другой воспитатель, не должен был заботиться о развитии нравственного чувства в детях. Все и в школе и в преподавании должно быть нравственно, так, чтобы само говорило за себя, не нуждаясь в сентенциях. Если же преподаватель и может говорить о том или о другом нравственном качестве, то только чисто с филологической целью: с целью объяснить значение слов, таких, как, например, гордость, смирение и т. п. На нравственное же чувство должно действовать непосредственно само литературное произведение, и это влияние литературных произведений на нравственность очень велико; то литературное произведение нравственно, которое заставляет дитя полюбить нравственный поступок, нравственное чувство, нравственную мысль, выраженные в этом произведении. Кроме того, всякое искреннее наслаждение изящным есть уже само по себе источник нравственного чувства. Сухая сентенция нисколько не поможет делу, но, напротив, только повредит ему.  
\* \* \*  
Третья цель, которая достигается при первоначальном преподавании отечественного языка, есть усвоение грамматики. В прежнее время это была первая и даже единственная цель; теперь она часто вовсе забывается. И то и другое вредно: исключительное изучение грамматики не развивает в дитяти дара слова; отсутствие грамматики не дает дару слова сознательности и оставляет дитя в шатком положении; на один навык и развитой инстинкт слова, во всяком случае, положиться трудно; но знание грамматики без навыка и развития дара слова также ни к чему не ведет. Следовательно, то и другое необходимо. Но что должно предшествовать: навык или грамматика? Вопрос этот решает история языка.   
Грамматика везде является только выводом из наблюдений над языком, уже создавшимся. Точно то же должно быть и в преподавании: каждое грамматическое правило должно быть выводом из употребления форм, уже усвоенных детьми. Когда же делать этот вывод? Этот вопрос разрешается только практикой: преподаватель должен знать умственный уровень своего класса и чувствовать, когда то или другое грамматическое правило может быть ясно понято детьми без всякого заучивания; потому что заучивание грамматики есть такая же нелепость, как заучивание логики или арифметики. Но, занимаясь с детьми изустными беседами, чтением и письменными упражнениями, сам преподаватель должен постоянно иметь в виду те грамматические правила, которые со временем сообщит детям, и вести дело так, чтобы правило вытекало потом из упражнений, как их необходимый логический вывод.  
Грамматика языка, как мы уже сказали, есть его логика; а потому логические упражнения более всего подготовляют к изучению грамматики. Чтобы уяснить больше, в чем должно состоять это подготовление к грамматике, мы разделим его на два естественные отдела: на подготовление к синтаксису и подготовление к этимологии, или иначе — на подготовление к пониманию состава предложений и периодов, и на подготовление к пониманию значения и состава отдельных слов.  
К пониманию состава предложений и периодов, к синтаксису, преподаватель подготовляет дитя логическими упражнениями, о которых мы говорили выше, и разбором письменных упражнений; так, например, уясняя выбранное предложение вопросами: о ком или о чем здесь говорится? что делает предмет, о котором говорится? когда это он делает? чем? при каких обстоятельствах? каков предмет по форме, по цвету? один здесь предмет или два? одно он делает или еще что-нибудь, и т. п. Конечно, слова: предмет, обстоятельство — должны быть заменены более конкретными словами, извлеченными из содержания разбираемого предложения: например, о ком здесь говорится? О соловье. Что сделал соловей? Полетел. Куда он полетел? и т. д. Весьма полезно также приучить самих детей делать подобные вопросы. Ни в каком случае не надо детей приучать к неправильному письму, а потому, если случится такая постановка знака, которую еще нельзя объяснить детям, то следует просто ставить знак, говоря: так нужно, а почему — вы узнаете после. Дети многое угадывают инстинктивно и приучаются ставить знаки, не будучи еще в состоянии объяснить, почему так делают.  
Этот полусознательный навык нисколько не вреден, а скорее полезен. Одним из полезных упражнений признаем мы распространение предложений по известным loca topica, совершенно нелепым в риторике, но имеющим свое место в логическом подготовлении к грамматике. Это упражнение, которое мы видели во многих заграничных училищах, очень живо и занимает детей. Учитель, например, пишет на доске слово бежала и говорит детям, чтобы они придумали какое-нибудь слово: кто бежала? Один говорит: девочка, другой - лошадь, третий — собака и т. д. Учитель выбирает слово, которое более соответствует его цели, и пишет его на доске сам или поручает кому-нибудь из детей; потом продолжает спрашивать дальше: где бежала собака? Один говорит: по улице, другой — в лесу и т. д. Слово это также ставится на место и т. д. Таким образом составляется простое распространенное предложение. Потом учитель таким же образом вносит в это предложение новое подлежащее, которое изменяет окончание сказуемого и определения, и дети сами замечают необходимость этих изменений. Потом ученики, при помощи учителя, вносят новое сказуемое, новое определение и т. д. Точно так же вводятся новые слова в предложение, затем — придаточное предложение. Далее, уясняя причину какого-нибудь действия, цель его, средства и т.п., учитель переходит к периодам. Само собой разумеется, что здесь кратко очерчен целый ряд последовательных упражнений, а не одно упражнение, делаемое в один урок. При этом сама собой уясняется постановка знаков, значение различных частей предложения и соотношение предложений. Самые правила грамматики должны быть передаваемы детям при этих упражнениях постепенно, смотря по возможности.  
В то же самое время должно идти и подготовление к этимологии. Знакомство с частями речи обыкновенно не стоит детям большого труда, особенно при таких упражнениях в языке, какие мы выставили выше: ребенок скоро начинает понимать, что есть названия предметов, есть названия качеств, есть названия действий и т. д. Несколько труднее усваивается детьми различие неизменяемых частей речи; но поставленные в предложении предлоги, союзы скоро выдают свое настоящее значение.  
Что касается до изменений в окончаниях по склонениям, спряжениям и т. д., то одним из хороших приемов мы считаем следующие упражнения: дети рассказывают какое-нибудь событие в настоящем времени, а учитель требует потом, чтобы они передали тот же рассказ в прошедшем времени; так, например, вы берете коротенькое описание весны, и дети делают вам три упражнения: весна настоящая, весна прошедшая, весна будущая. Точно так же переделывается рассказ из первого лица в третье, из единственного числа во множественное и т. д.  
Изменение слов по степеням сравнения иногда затрудняет наших детей своей чрезвычайной неправильностью, а потому следует упражнять в нем детей, заставляя их дополнять предложения; так, например, наш пруд глубок, но река еще... Дети сами должны окончить. Такой вызов слов и форм языка из детской памяти очень полезен: у детей запас слов и форм родного языка обыкновенно не мал, но они не умеют пользоваться этим запасом, и вот этот-то навык отыскивать быстро и верно в памяти требуемое слово и требуемую форму есть одно из важнейших условий развития дара слова. Учитель должен дать детям этот навык, в то же время обогащая постепенно самый умственный запас, и развить в детях чутье языка, которое угадывает, что форма не та, какая требуется. Не должно забывать, что сколько бы мы ни вносили сознательности в нашу речь, многое зависит от верности и развития нашего словесного инстинкта: ребенок четырех или пяти лет, никогда не слышавший какого-нибудь глагола, а тем менее каких-нибудь грамматических правил, по большей части, начинает спрягать новый для него глагол правильно, вследствие бессознательного инстинктивного навыка. Этот инстинкт не только должно приводить в сознание грамматикой, но и усиливать его беспрестанным упражнением.  
Особенное значение для этимологии вообще и, в частности, для орфографии имеет словопроизводство, которое и занимает детей, представляя для них нечто вроде игры в слова. Учитель берет какое-нибудь слово, потом говорит и пишет несколько слов, имеющих с первым общий корень; повторяет это упражнение три-четыре раза, и дети, еще не знающие, что такое корень слова и слова одного корня, инстинктивно приучаются к этому упражнению и на выбранное учителем слово подбирают сначала медленно одно-два слова одного корня, а потом делают это все быстрее, и класс отыскивает обыкновенно почти все слова одного корня. Это упражнение не только дает детям власть над тем запасом слов, который бессознательно лежит в их памяти, но служит одним из лучших приготовительных упражнений к орфографии.  
Обыкновенно употреблявшийся у нас так называемый грамматический разбор есть само по себе очень хорошее упражнение; но постоянное употребление одного этого упражнения в продолжение нескольких лет делает его для детей невыносимо скучным. Мы советуем прибегать к нему изредка, для того только, чтобы повторить уже усвоенные детьми грамматические сведения и привести их в новую систему, сообразную с разбираемым отрывком. Такая перетасовка приобретенных сведений весьма полезна для развития и укрепления ума. Разбор должен усложняться постепенно. Так, например, ученик, узнавший уже, что такое имя существительное, отыскивает в прочитанном им отрывке все имена существительные, потом прилагательные и существительные, далее глаголы в прошедшем времени и т. п., наконец, достигает до разбора, этимологического и синтаксического, предложения за предложением и слова за словом. Но останавливаться долго над этим последним упражнением не следует. У нас же в прежнее время, а во французских школах и теперь, в какой класс ни придешь — все разбор да разбор. Скажем, не обинуясь, что это любимая форма для занятий ленивых учителей; ничего не может быть покойнее, как заставлять учеников одного за другим разбирать наудачу развернутую страницу, разбирать не только изустно, но и письменно. Но что это за скучная и бесполезная меледа для учащихся?! Письменный разбор как вещь совершенно бесполезную мы советуем решительно исключить и заменить его другими письменными упражнениями, заключающими в себе более смысла и занимательности для учащихся. А то к чему же могут привести эти вечные переписывания в продолжение многих лет: «дом — имя сущ. ; нариц., муж. р., единств, ч.» и т. д.?  
Мы не входим здесь в подробности самих упражнений, предоставляя это практикам, и знаем очень хорошо, что, кроме перечисленных нами, можно найти еще много других; мы же перечислили только такие, пользу которых испробовали сами и которые особенно нам понравились в русских и заграничных школах.  
Нужно ли систематическое изучение грамматики? Мы считаем его необходимым или, по крайней мере, чрезвычайно полезным, полезным для всякого ученика, необходимым для тех учеников, которым предстоят еще впереди занятия науками или которые сами со временем будут учить других. Обладая большим запасом слов и форм и развитым навыком в их употреблении, ученик сводит все это в одну систему при систематическом изучении грамматики. Это полезно, потому что развивает сознание дитяти, укрепляет в нем уже приобретенное и приучает дитя, с одной стороны, к наблюдению над таким духовным предметом, как слово, а с другой — к логической системе, первой научной системе. У нас многие вооружались против научных систем в преподавании, и, конечно, если система предшествует предмету, то она не годится для детей; но если она является результатом изучения предметов одного рода, то в высшей степени полезна. Только система, конечно, разумная, выходящая из самой сущности предметов, дает нам полную власть над нашими знаниями. Голова, наполненная отрывочными, бессвязными знаниями, похожа на кладовую, в которой все в беспорядке и где сам хозяин ничего не отыщет; голова, где только система без знания, похожа на лавку, в которой на всех ящиках есть надписи, а в ящиках пусто.  
Истинная педагогика, избегая обеих крайностей, дает ученикам прежде материал и по мере накопления этого материала приводит его в систему. Чем более и разнообразнее накопляется материал, тем выше становится система и, наконец, достигает до отвлеченности логических и философских положений. В постройке такого миросозерцания в голове учащихся принимают, конечно, участие преподаватели всех предметов; но мы полагаем, что именно на преподавателе русского языка и словесности лежит обязанность обзора всех приобретаемых детьми знаний и приведение их в стройную логическую систему, потому что родное слово есть именно та духовная одежда, в которую должно облечься всякое знание, чтобы сделаться истинной собственностью человеческого сознания.