**Родное слово. Книга для учащих.

Год первый

Вступление**

Книга для первоначального обучения отечественному языку, изданная мною под заглавием «Родное слово», заключает в себе много нового как в методе, так и в приемах ученья, а потому и не может обойтись без объяснений, которые были бы не на месте в книге для учеников. Это побудило меня издать особую книжку для тех, кто хочет учить детей по «Родному слову».
Издавая такое руководство для учащих по «Родному слову», я имел в виду не только школу, но и семью. У нас более, чем где-нибудь, распространено домашнее первоначальное обучение и дай бог, чтобы оно распространялось и улучшалось. Осмотрев множество заграничных школ для малолетних детей, я вынес из этого осмотра полное убеждение, что первоначальное воспитание и ученье детей, по крайней мере, до 8-летнего и даже до 10-летнего возраста более на месте в семье, чем в общественной школе, и что самая школа для малолетних детей тогда только хороша, когда она вполне проникнута семейным характером и более похожа на семью, чем на школу. Я нередко любовался устройством малолетних школ за границей; но всегда находил дурным, что они избавляют от необходимости заниматься с детьми не только таких матерей, у которых весь день поглощен личным и тяжелым трудом, но и таких, которые очень могли бы посвятить обученью своих малюток те немногие часы или, лучше сказать, минуты дня, какие для этого нужны. С удивлением заметил я потом, что в самой педагогической стране в мире вовсе не развиты в женщине те педагогические наклонности, которые столь свойственны женской природе. Не вдаваясь здесь в объяснение причин такого странного явления, я скажу только, что желал бы от всей души, чтобы на моей родине, рядом с устройством малолетних школ для детей, не могущих по каким-нибудь уважительным причинам пользоваться счастьем хорошего домашнего воспитания и ученья, развивались в русской женщине наклонность и уменье самой заниматься первочальным воспитанием и обучением своих детей.
Я желал бы, чтобы русская женщина, испытав глубокое наслаждение самой учить и развивать своего ребенка, не уступала этого наслаждения никому без крайней необходимости. Что женщине врождено стремление учить и развивать свое дитя и вместе с тем даны и необходимые для этого способности, в этом не может быть сомнения. И если многие матери, несмотря на все свое желание не расставаться рано с своими детьми и учить их самим, тем не менее поручают это дело школе или чужим лицам, то это объясняется практической неподготовленностью матерей к делу первоначального обучения.
Вот почему, назначая мой учебник не только для школы, но и для семьи, я счел необходимым приложить к нему такое руководство для учащих, которое ведет их шаг за шагом в деле первоначального обучения отечественному языку. И если кому-нибудь из лиц, знакомых с немецкой педагогикой или выработавших самостоятельной педагогической практикой рациональные приемы первоначального обучения, покажутся многие мои советы и разъяснения излишними, то пусть они не забудут, что есть и такие лица, для которых мои слова будут новостью. Я же в этой книге имел главной целью — помочь начинающим учить и в особенности облегчить для матери и сделать для нее приятным труд первоначального обучения.
В моей педагогической практике мне приходилось экзаменовать множество детей, поступающих в младшие классы наших учебных заведений, и между ними весьма редко встречал я таких, которые были бы сколько-нибудь правильно подготовлены к серьезному ученью. Весьма часто 10-летние дети, даже из достаточных семейств, или едва умели читать, или если читали бойко, то не могли дать никакого отчета в прочитанном и сколько-нибудь правильно и не каракуль-ками написать самое простое предложение без грубых ошибок. Дети, умеющие порядочно выражать изустно содержание того, что прочли, и понятно записать простую мысль, были редким исключением. А между тем 10-летнее дитя, вступая в среднее учебное заведение, находит в первом же его классе весьма сложный курс с двумя или даже тремя иностранными языками. Еще в то время задумал я облегчить труд первоначального приготовления для родителей и наставников; но только теперь, и то отчасти, мог выполнить свое желание.
«Родное слово» назначается исключительно для первоначального обучения отечественному языку, и я не хотел касаться в нем других предметов первоначального курса. Но так как в первоначальном обучении отечественный язык занимает, бесспорно, главное место, и наставник или наставница отечественного языка преподают или, по крайней мере, должны бы преподавать все остальные предметы и распоряжаться ходом всего обученья и развития детей, то я считаю здесь не лишним высказать предварительно несколько главнейших правил первоначального обучения вообще, прежде чем приступлю к изложению методы преподавания отечественного языка по изданному мною руководству. Конечно, эти общие правила не могут быть здесь ни слишком многочисленны, ни слишком подробны, какими они должны бы быть в особенном педагогическом курсе первоначального обучения, который, может быть, я представлю в свое время.
Предлагая здесь отрывочно главнейшие правила первоначального обучения вообще, я делаю это также и для того, чтобы промахи, которые могут быть сделаны во всем первоначальном обучении, не падали потом, в частности, обвинениями на предлагаемую мной методу обучения отечественному языку. Если все первоначальное обучение страдает каким-нибудь коренным недостатком, то никакая метода преподавания отдельного предмета не принесет тех результатов, какие могла бы принести при другой обстановке. Эти главные общие правила первоначального обучения в семье и в школе я разделяю на несколько маленьких трактатцев, никак не думая исчерпать ими даже одной методики первоначального обучения. Я говорю здесь только: 1) о времени для начала ученья вообще и о необходимости соображаться с естественным развитием дитяти, зависящим от времени, при всяком новом шаге его обучения, 2) о предметах первоначального обучения, 3) об организации семейного или школьного класса, 4) о школьной дисциплине, 5) о значении обучения русскому языку в первоначальном курсе. После этих предварительных рассуждений начинаю уже я изложение подробной методики преподавания отечественного языка по «Родному слову».

**О времени начала ученья**

Приступая к ученью ребенка, надобно иметь в виду, что дитя, независимо от ученья, развивается с каждым днем, и развивается сравнительно так быстро, что месяц или два в жизни шестилетнего дитяти приносят более перемен в его душевном и телесном организме, чем потом целый год в возрасте от 10 до 15 лет. Угадать настоящее время для начала ученья довольно трудно и, конечно, есть дело практики; но, во всяком случае, лучше начать ученье несколько позднее, чем несколько раньше, хотя как то, так и другое имеют свои дурные стороны.
Если вы начинаете вообще учить ребенка раньше, чем он созрел для ученья, или учить его какому-нибудь предмету, содержание которого приходится ему еще не по возрасту, то неминуемо встретитесь с такими препятствиями в его природе, которые может преодолеть только одно время. И чем настойчивее будете вы бороться с этими препятствиями возраста, тем более принесете вреда вашему ученику. Вы требуете от него невозможного: требуете, чтобы он стал выше своего собственного развития, забывая, что всякое органическое развитие совершается в определенный период времени и что наше дело — не ускорять и не замедлять этого развития, а только давать ему здоровую душевную пищу. И зачем, спрашивается, бьетесь вы над преждевременным объяснением детям того или другого, мучите понапрасну и себя и дитя, которое не понимает вас теперь и поймет, может быть, очень легко через полгода, даже только потому, что проживет эти полгода?
Но хуже всего то, что, встречаясь преждевременно с чрезмерными требованиями ученья вообще и какого-нибудь отдельного предмета в особенности и нападая на непреодолимые по возрасту трудности, дитя может потерять веру в свои собственные силы, и эта неуверенность в нем так укоренится, что надолго замедлит его успехи в ученье. Не одно талантливое, нервное и впечатлительное дитя сделалось тупым и ленивым именно потому, что в нем преждевременными попытками подорвана уверенность в своих силах, столь необходимая для человека при всяком деле. Вот почему мы советуем всякому наставнику, заметившему, что какое-нибудь новое дело, несмотря на искренние усилия ребенка, ему не дается, немедленно прекратить неудачную попытку и отложить ее до времени.
Не педагогически также поступает и тот, кто, будучи не в состоянии поднять ребенка до понимания какого-нибудь предмета, старается понизить этот предмет до уровня детского понимания. Как, например,— говорит иной наставник,— не познакомить малюток с событиями отечественной истории? И вот для этой цели начинает он перекраивать исторические личности на детский лад: понаделает из Святославов и Владимиров детских куколок и радуется, что дети знают отечественную историю. Но на что, спрашивается, ребенку и кому бы то ни было такая история? Неужели только для того, чтобы со временем он узнал, каким глупостям его учили в детстве? И куда торопится воспитатель? Зачем не хочет он обождать того времени, когда ребенок созреет до понимания исторических событий? И не лучше ли бы сделал воспитатель, если бы вместо того, чтобы забегать вперед, подготовлял дитя к пониманию истории чтением детских рассказов и изучением библейских событий, столь доступных детскому пониманию и вместе с тем превосходно подготовляющих дитя к дельному изучению истории?
Но, отвергая уродование науки для детей, я нисколько не отвергаю сообщения детям тех научных сведений, из какой бы науки они ни были взяты, которые не только могут быть поняты ребенком (это еще не причина), но оказываются необходимыми для пополнения и уяснения его детского миросозерцания или полезными для его умственных и словесных упражнений.
Я сказал выше, что лучше опоздать, чем поспешить с началом ученья; но и опаздывание имеет свое дурное влияние. Душевные силы ребенка, не направленные вовремя на учебные занятия, принимают часто такое направление, с которым наставнику приходится потом бороться, и не всегда удачно. Всякий опытный наставник согласится со мной, что много встречается в школах детей, которые учатся с трудом именно потому, что начали учиться поздно, и которых обгоняют их товарищи, младшие по возрасту. Но, с другой стороны, я видел также много детей, которые учатся дурно именно оттого, что их послали в школу или дома засадили за азбуку слишком рано.
В Германии дети на шестом году уже идут в народную школу, но в школах малолетних встречается много детей и на пятом году возраста. Что же делают там эти малютки? Хорошо еще, если им дадут в руки какое-нибудь фребелевское занятие! Но очень дурно, если их засадят за азбуку - или, не давая никакого дела, принудят сидеть сложа ручонки, требующие деятельности, и привыкать к яду томительной школьной скуки. Насмотревшись вволю на эти малолетние школы, я вынес твердое убеждение, что если бы школа допускала детей не ранее исполнившихся 7 лет, то достигла бы не только теперешних, но гораздо лучших результатов, и что школа, допускающая детей от 5 до 7 лет, только напрасно вредит здоровью детей и их естественному развитию, подрывая, таким образом, основы своих собственных учебных успехов. Пусть школа, точно так же, как и медик, не забывает, что она не может дать человеку жизненных сил; а может только устранить препятствия для правильного развития этих сил и предложить здоровую и полезную пищу вместо вредной.
Православная церковь, допуская детей к исповеди в 7 лет, согласно с физиологией и психологией, признает этот год детского возраста окончанием младенчества и началом отрочества, намекая на начало развития самосознания в детях. Начало отрочества должно быть вместе и началом правильного ученья.
Я советую, впрочем, уже на седьмом году пробовать заниматься с ребенком и, по охоте его к рисованию, по способности его сосредоточивать внимание на одном предмете, слушать то, что ему говорят, и выражаться не отрывочными словами, а полными предложениями, заключать о возможности начать методическое обучение.
Если же внимание ребенка слабо, речь его очень отрывиста и бессвязна, выговор слов плох, то лучше, не начиная методического обучения, подготовляйте его к нему беседой о предметах, окружающих дитя или изображенных на картинках, заучиванием со слов какой-нибудь понятной для дитяти песенки; подготовляйте его руку детским рисованием, учите считать пальцы, палочки, орехи; но не начинайте методического ученья, пока оно не сделается для ребенка возможным.
Я не говорю здесь об особенных обстоятельствах, могущих иметь влияние на разрешение вопроса о начале учения, каковы, например, физическое здоровье ребенка, особенные условия его домашней жизни и т. п. Замечу только одно, что чем легче метода ученья, представляющаяся ребенку, тем раньше может быть начато ученье. Если вы думаете засадить ребенка за азы и буки, то и в семь лет будет еще слишком рано.

**Предметы первоначального ученья**

С чего следует начинать ученье? В прежнее время на этот вопрос ответ был очень легок: с чего же, как не с азбуки? Но современная рациональная педагогика при решении этого вопроса обращает внимание на детскую природу и замечает, что чем моложе ребенок, тем менее способен он к постоянству деятельности в каком-нибудь одном направлении, тем быстрее устает он ходить, сидеть, держать в руках самую легкую вещь, даже лежать, и что тот же ребенок, перемешивая всевозможные роды деятельности и, по-видимому, вовсе не отдыхая, резвится целый день и удивляет взрослого своей неутомимостью. То же самое замечается и в душевной деятельности дитяти: чем моложе дитя, тем менее способно оно к постоянству какой бы то ни было душевной деятельности в одном направлении, тогда как, разнообразя свои занятия, может работать довольно долгое время. Самая перемена занятий действует на ребенка лучше даже полного отдыха, который, конечно, необходим в свое время. Ребенок, видимо, устал читать, внимание его ослабело, процесс понимания остановился: заставьте дитя полчаса пописать, порисовать, посчитать, попеть и — заметите, что, воротившись потом к чтению, ребенок снова стал и понятлив, и внимателен.
Конечно, способность к постоянству умственной деятельности в одном направлении есть одно из важнейших условий всякого ученья; но способность эта развивается мало-помалу, постепенно; а преждевременными чрезмерными усилиями вы можете только подорвать это развитие и заметите, что дитя не только перестанет идти вперед, но как бы подвинется назад, будто в душе его лопнула какая-то слишком натянутая струна. Приучайте же ребенка к постоянству деятельности в одном направлении, но приучайте осторожно, понемногу; а в первое время ученья, чем разнообразнее будет ваш урок и чем разнообразнее деятельности, которых вы требуете от детей, тем более вы успеете сделать. Если в полтора или в два часа занятий дети у вас и почитают, и попишут, и порисуют, и пропоют две-три песенки, и посчитают, и прослушают или расскажут какое-нибудь событие из библейской истории, то в конце месяца не только сумма приобретенного ими, но и то, что приобрели они в каждом отдельном знании и умении, будет больше того, чем могли бы приобресть они, занимаясь все это время одним только этим знанием или уменьем. Так, например, при таких разнообразных занятиях во время урока они сделают более успехов в чтении, чем сделали бы тогда, если бы каждый ваш урок вы посвятили одному чтению. Ничто не противоречит так природе ребенка, как засадить его за одну азбуку, не давая ему в это время никаких других занятий, и держать его за этой азбукой по нескольку часов, а когда он, наконец, ее одолеет, перейти к такому же занятию складами и т. д.
На основании вышеизложенного физиологического и психического закона современное первоначальное обучение открывается не одним, но несколькими предметами: наглядное обучение, письмо, рисование, детские работы, чтение, счет, библейские рассказы, пение и гимнастика сменяют друг друга и поддерживают в ребенке телесную и душевную бодрость и свойственную этому возрасту веселость.
Но, заметит при этом иная мать, как же мне заниматься самой первоначальным обучением, если я должна знать столько предметов? Напрасная робость: каждая, сколько-нибудь порядочно образованная женщина, при небольшом старании, может преподавать все эти предметы детям от 7 до 8 и даже до 9 лет. Предметов много, но в каждом из них ребенок может усвоить только то немногое, что очень доступно всякой сколько-нибудь развитой женщине. Трудно ли ей, например, при малейшей способности к пению, усвоить голоса трех, четырех молитв и десятка песен, годных для детей, приготовить самой, руководствуясь библией, 20 и много 30 рассказов из Ветхого и Нового завета, выучиться руководить пятью-шестью фребелевскими работами, рисовать по квадратикам и присмотреться к десятку первоначальных гимнастических движений? А вот и все, что могло бы затруднить мать, которая, получив порядочное образование, хочет сама приняться за первоначальное обучение своих детей. Но чем разнообразнее предметы первоначального обучения, тем необходимее, чтобы все эти предметы, или, по крайней мере, большинство их, преподавались одним лицом. Если же вы думаете на каждый отдельный предмет взять учителя или учительницу, то лучше уменьшите число предметов до возможной степени. Полезное и даже необходимое разнообразие предметов первоначального обучения и возможно только при том условии, чтобы в нем, собственно говоря, не было никаких отдельных предметов, а все сливалось в одно разумное воздействие взрослого лица, дающего пищу деятельности детей и направляющего всю эту разнообразную деятельность к одной разумной цели — ко всестороннему развитию телесного и душевного организма дитяти и приготовлению его к тому изучению отдельных предметов, которое ожидает его впереди.
Русская пословица, что «у семи нянек дитя без глаза», ни к чему так не применима, как к первоначальному обучению. Множество наставников, ревнующих каждый о своем предмете, могут начинить дитя всякими знаниями и уменьями, но умственные глаза его останутся нераскрытыми. Итак, чем более разнообразия в учебных занятиях и чем менее разнообразия в учащихся, тем лучше для первоначального обучения.

**Организация первоначального обучения**

Под именем организации ученья разумею я здесь: распределение времени занятий; продолжительность их; распределение занятий между детьми одного класса или одной семьи, но различных по возрасту, познаниям и развитию.
Я советую начинать ученье лучше несколько позднее и назначать для него сначала как можно меньше времени; но с первого же раза отделить его от игры и сделать серьезной обязанностью для ребенка. Конечно, можно выучить ребенка читать и писать играючи, но я считаю это вредным, потому что, чем долее вы будете оберегать ребенка от серьезных занятий, тем труднее для него будет потом переход к ним. Сделать серьезное занятие для ребенка занимательным - вот задача первоначального обучения. Всякий здоровый ребенок требует деятельности, и притом серьезной деятельности: с меньшим удовольствием играет он со своими сверстниками, чем помогает отцу или матери в каком-нибудь серьезном деле, если только это дело не превышает его сил и не требует от него такого продолжительного постоянства, которое приходится ему не по возрасту. Следовательно, с первых же уроков приучайте дитя полюбить свои обязанности и находить удовольствие в их исполнении.
Для достижения этой цели я советую, приступая к ученью, тогда же назначить для него определенное время и место (этот совет относится, конечно, только к семейному обучению). Пусть книги и вещи, употребляемые при учении, лежат на месте и пусть дети не трогают их не во время уроков. Помните, что, нарушая эти простые правила, а также манкируя часто уроками или перестанавливая их с одного часа на другой, вы кладете в душу дитяти те семена беспорядочности в делах, которые, развившись с течением времени, могут отравить всю его жизнь. Скупо отделите минуты от вашего дня для занятий с детьми; но, отделив их раз, не берите назад. Берегитесь, чтобы дитя не привыкло к тому, что оно может отделаться от уроков: тогда урок, от которого оно не может отделаться, покажется ему тяжелым.
Конечно, сделав занимательным свой урок, вы можете не бояться наскучить детям, но помните, что не все может быть занимательным в ученье, а непременно есть и скучные вещи, и должны быть. Приучите же ребенка делать не только то, что его занимает, но и то, что не занимает,— делать ради удовольствия исполнить свою обязанность. Вы приготовляете ребенка к жизни, а в жизни не все обязанности занимательны, и если вы до 10 лет будете учить дитя играючи, то приготовите ему страшную муку, когда встретится он потом с серьезными учебными обязанностями, иногда вовсе не занимательными.
Что касается до продолжительности урока, то на первое время довольно будет часа поутру и полчаса после обеда. На следующий год можно будет прибавить по получасу — полтора часа утром и час после обеда; далее — два часа утром и, по крайней мере, до 9 лет не идти выше трех часов ежедневных занятий. Сначала через каждые полчаса, а потом через час давайте полный отдых ребенку,— пусть он немного побегает, порезвится и привыкнет принуждать себя переходить от игры к делу.
Задавать детям внеклассные уроки в этом возрасте положительно вредно; и только на десятом году, и то после хороших предварительных классных занятий в прежние годы, можно допустить небольшие уроки вне класса, имея в виду, что такие уроки ожидают детей в большинстве наших учебных заведений. Припомним только себе, сколько слез и мучений стоили каждому из нас эти заданные внеклассные уроки и какую ничтожную пользу они принесли. Нет ничего легче для учащих, как отметить ногтем или карандашом страницу в книге и задать ребенку выучить ее к следующему разу. Но посмотрите, как ребенок, предоставленный слишком рано самому себе, бьется над этой мучительной страницей, как зубрит ее бестолково, удесятеряя свой труд неуменьем за него взяться, как пачкает и тетрадь, и руки, и лицо чернилами, какими горькими слезами обольет иную, неудающуюся букву,— и вы поймете, откуда иногда берется в детях отвращение к учению. Кроме того, помните, что вы вашим уроком не только испортили ребенку то время, когда он сидел за ним, но испортили ему целый вечер, а может быть, и целый день и что, играя, он бледнеет и вздрагивает, вспоминая залитую чернилами страницу или невыученные строки. Мы сильно заблуждаемся, если думаем, что жизнь ребенка в школьном возрасте вся принадлежит школе; нет, школа имеет только весьма небольшую долю в том естественном развитии дитяти, на которое гораздо больше влияния оказывают время, природа и семейная жизнь. Школа не имеет права вторгаться в чуждую ей область и мешать своими уроками влиянию других великих воспитателей человека: природы и жизни. Итак, при первоначальном обучении дети должны исполнять все свои уроки в классе, под надзором и руководством учащих, которые сначала должны выучить ребенка учиться, а потом уже поручить это дело ему самому. Из этого ученья уроков в самом классе, при учащем, выходит много полезных последствий; во-первых, как я уже сказал, тогда уроки не мешают ребенку свободно развиваться в семье под влиянием природы и окружающих его людей, не лишают его сна и аппетита, не отравляют его игры; во-вторых, учитель, задавший урок, видит, как этот урок исполняется ребенком, и замечает, может быть, свои собственные ошибки в преподавании; в-третъих, наблюдая за ребенком, выполняющим урок, учитель всего удобнее изучает дитя, замечает, что ему дается легко и что трудно, и предупреждает всякое ложное понимание, часто превращающееся посредством зазубривания в умственный недостаток, который надобно потом искоренять; в-четвертых, дитя выучивается учиться под руководством наставника, а это в первоначальном обучении важнее самого ученья.
Но, может быть, заметят мне иные: назначая на урок так мало времени и не задавая внеклассных уроков, нельзя успеть многого. Правда, но многого уже и не требуется. Если ребенок в продолжение трех лет занимается, и действительно разумно занимается, каждый день от 2 до 3 часов, то он может быть так приготовлен к слушанию гимназического курса, как теперь не бывает подготовлен почти ни один десятилетний мальчик, являющийся к экзамену. Он будет в состоянии говорить связно и толково, читать плавно, с явным пониманием того, что читает (если, конечно, читаемое ему доступно по содержанию), считать бойко в уме и на письме в пределах четырех первых правил арифметики; знать наизусть 20 или 30 стихотворений и уметь рассказывать столько же маленьких рассказов; записать толково, четко и красиво небольшую мысль без важных орфографических ошибок и поставить главные знаки препинания; рассказывать 20 или 30 событий из Ветхого и Нового завета; рисовать простые предметы, хотя по четвероугольникам; чертить карту своей комнаты, дома, улицы, города или деревни и рассказывать эту карту или читать ее, как говорят в Германии\*. (\* Об этом занятии я скажу в примечаниях ко 2-й части.)
Но главное — ребенок принесет с собой в школу уменье и охоту учиться, способность сосредоточивать свое внимание в продолжение довольно долгого времени и усваивать быстро то, что без привычки усваивается очень медленно. Это совершенно достаточно для 10-летнего дитяти.
Отчего же, скажут нам, в большей части случаев, начиная ученье ранее, чем я полагаю, употребляя на него больше времени и задавая внеклассные уроки, не успевают достигнуть и половины выставленных мною результатов? Да именно оттого, что, отнимая много времени из детской жизни, растрачивают большую часть этого времени понапрасну, без пользы для ученья и со вредом для физического и умственного развития ребенка; оттого, что первоначальное ученье наше устроено так, что дитя, просидев на уроках 4 часа в день и больше, хорошо еще, если действительно займется 15 и много 20 минут в эти 4 часа; а иной счастливец так и выйдет из класса, не занявшись ни одной минуты, если на его долю в этот раз не выпало быть спрошенным. Мы отнимаем много времени у жизни ребенка и, к стыду нашему, растрачиваем это драгоценное для развития человека время не только понапрасну, но часто с большим вредом для детей, заставляя их страдать в классе от неподвижности и скуки. Если же мы устроим наш урок так, что все дети будут в продолжение его действительно работать постоянно, то заметим, может быть, что время, назначенное мною для уроков, не только коротко, но слишком продолжительно, хотя оно, как каждое полное содержания время, проходит для личного ощущения очень быстро. Мы заметим, что дети чувствуют усталость, но уже не от скуки и неподвижного сиденья, а от работы и что в продолжение часа мы сделали многое. Я убежден, что усовершенствование педагогических приемов приведет еще к большему уменью пользоваться временем и что даже то число часов, которое назначают теперь в лучших школах для первоначального обучения, со временем покажется слишком большим.
В наших первоначальных школах, обучающих грамоте, часто жалуются на то, что дети, поступая в школу в различное время года, делают невозможным систематическое занятие с целым классом. Конечно, если дети поступают в неопределенные сроки,— сегодня приведут одного, через неделю другого и так круглый год,— то никакое систематическое обучение невозможно. Но для облегчения родителей следует в такой школе назначить прием не иначе как по третям года, а самый класс разделить на три группы. Такое деление класса на группы, из которых одна сильнее другой, не только не вредно, но даже полезно, если наставник умеет, занимаясь с одной группой сам, дать двум другим полезное самостоятельное упражнение. В Швейцарии я видел превосходные школы, где учитель таким образом занимается разом с шестью последовательными годовыми классами и тем множеством разнообразных предметов, какие предлагает курс шестилетней школы. Не требуя от наших наставников такой усиленной и разнообразной деятельности, для которой нужна специальная подготовка, я не вижу никаких затруднений для каждого благоразумного человека, принимающегося за первоначальное обучение, учить разом три или четыре немногочисленные отдела одного класса, занимаясь лично с одним из этих отделов и давая другим самостоятельные упражнения, особенно если все ученье не выходит из предела нашей элементарной школы. Одни ученики пишут, другие читают, третьи решают арифметическую задачу, четвертые занимаются с учителем,— это самая правильная деятельность школы, и не только не хуже, но гораздо лучше той, когда сам учитель все время занимается с целым классом.
Прежняя схоластическая школа взваливала весь труд ученья на плечи детей, давая в руки учителя только ферулу для того, чтобы подгонять ленивых. Следовавшая затем школа ударилась в другую крайность: она взваливала весь труд на учителя, заставляя его развивать детей так, чтоб для них это развитие не стоило никаких усилий. Новая школа, напротив, разделяет и организует труд учителя и учеников: она требует, чтобы дети по возможности трудились самостоятельно, а учитель руководил этим самостоятельным трудом и давал для него материал.
Вот почему сказал я, что класс, состоящий из нескольких отделов, последовательных по развитию и занятиям, даже больше представляет условий для правильного ученья, чем класс, состоящий из детей одного возраста, развития и познаний. Кроме того, если наставник привыкнет к такому совместному и одновременному обучению нескольких классов в одном классе и войдет в свою настоящую роль — руководителя самостоятельным ученьем детей,— то он будет в состоянии учить одних и тех же детей два и три года сряду; а это есть важное условие успеха в первоначальном учении, в котором не только разнообразие учителей, преподающих в одно время, но и ежегодный переход учеников от одного учителя к другому приносит много вреда, лишая ученье воспитательной и развивающей силы.
Эта заметка относится и к семейному обучению в том отношении, что часто родители, избегая излишних издержек, учат одному и тому же детей различного возраста. Это чрезвычайно вредно: напрягая чересчур силы одного, не упражняя как следует сил другого, такое ученье поселяет в то же время между детьми одной семьи весьма дурные чувства — зависть, тщеславие и часто ненависть там, где должна царствовать братская любовь. Различие в возрасте детей нисколько не мешает, а напротив, помогает одновременно заниматься с ними, если только наставник или наставница, не задавая внеклассных уроков, сумеют заниматься с одним ребенком, а другому дать самостоятельное занятие.
При составлении моего учебника я именно имел в виду дать учащему возможность занять одновременно нескольких детей или несколько небольших классов. С первых же уроков я представляю упражнения для самостоятельной деятельности детей.

**Классная дисциплина**

Если мы устроили наш класс по началам, высказанным выше; если мы ввели в него порядок и стройность в занятиях, не утомляем детей слишком продолжительным для их возраста занятием в одно направлении и в то же время не допускаем и классной скуки, не оставляя ни на одну минуту ни одно дитя без дела; если мы сумели сделать эти занятия занимательными для ребенка и в то же время собственной своей ревностью и серьезностью, никогда, впрочем, не переходящею в суровость, внушили детям уважение к исполнению своих обязанностей, если сделали эти обязанности ни слишком легкими, чтобы их нельзя было заметить, ни слишком трудными, чтобы погнулась под ними слабая натура дитяти; если не требуем от ребенка развития, которого он еще не достиг, и даем достаточную пищу тому, которое в нем в настоящее время совершается; если, наконец, нравственная природа наша такова, что дети могут полюбить нас,— то классная дисциплина в наших руках. В старой школе дисциплина была основана на самом противоестественном начале — на страхе к учителю, раздающему награды и наказания. Этот страх принуждал детей не только к несвойственному, но и вредному для них положению: к неподвижности, классной скуке и лицемерию. Ребенок вялый, неподвижный по натуре, легче других выносящий школьную скуку, или ребенок, быстро выучившийся лицемерить, смотреть на учителя с величайшим вниманием и в то же время щипать товарища под скамьей, получал награду; дети живые, подвижные, жадно требующие пищи своим развивающимся способностям, откровенные, не умеющие скрывать своих душевных движений,— подвергались наказаниям. Дорого все мы поплатились за это смирное сиденье в классе!
«Выражение — сидеть смирно (говорит Нестор швейцарских педагогов, Шерр)— отлично обличает дух старой школы: она не хотела возбуждать, оживлять, давать деятельность детям; она не хотела удовлетворять законным потребностям свежей, подвижной детской природы и заставляла детей сидеть смирно, бессмысленно, ничего не делая». Грех этот, к сожалению, еще царствует во многих наших школах, и он-то именно порождает ту кучу школьных проступков, с которыми так трудно бороться дисциплине. В школьной скуке скрывается источник множества детских проступков и даже пороков: шалостей, лени, капризов, отвращения от ученья, хитрости, лицемерия, обманов и тайных грехов. Уничтожьте школьную скуку,— и вся эта смрадная туча, приводящая в отчаянье педагога и отравляющая светлый поток детской жизни, исчезнет сама собой.

Все школьное ученье и вся школьная жизнь должны быть проникнуты разумным, религиозным и нравственным элементом. В школе должна царствовать серьезность, допускающая шутку, но не превращающая всего дела в шутку, ласковость без приторности, справедливость без придирчивости, доброта без слабости, порядок без педантизма и, главное, постоянная разумная деятельность. Тогда добрые чувства и стремления сами собой разовьются в детях, а начатки дурных наклонностей, приобретенные, быть может, прежде, понемногу изгладятся.
Это, так сказать, гигиеническое влияние школы действует незаметно, но чрезвычайно сильно и прочно. Оно гораздо важнее того патологического влияния, которое оказывает школа поощрениями, наказаниями и моральными наставлениями.
Поощрения и наказания уже не безвредные гигиенические средства, предупреждающие болезнь или излечивающие ее правильной нормальной жизнью и деятельностью, а лекарства, которые вытесняют болезни из организма другою болезнью. Чем менее нуждается школа или семья в этих, иногда необходимых, но всегда лекарственных и потому ядовитых средствах, тем лучше; и пусть педагог не забывает, что если поощрения и наказания остаются и до сих пор необходимыми для детей, то это показывает только несовершенство искусства воспитания. Лечат только больного; но, к несчастью, в наше время болезни нравственные и физические — весьма обыкновенная вещь в детском возрасте; а наше домашнее воспитание и устройство школ, в особенности закрытых, таково, что не только не уничтожают зачатков нравственных и физических болезней, но часто развивают их с ужасающей быстротой и силой, так что для излечения их приходится прибегать к ядам, вытесняющим одну болезнь и поселяющим на ее место другую. Таковы все наказания и поощрения, действующие сильно на детское самолюбие, а также основывающиеся на одном страхе, чувстве боли и т. п. Много говорили у нас о том, чтобы выгнать все наказания из школы; но рациональнее было бы требовать такого устройства школ, при котором награды и наказания сделались бы ненужными.
Что касается до моральных сентенций, то они едва ли даже не хуже наказаний, если относятся к детям того возраста, о котором здесь говорится. Приучая детей слушать высокие слова нравственности, смысл которых не понят, а главное, не прочувствован детьми, вы приготовляете лицемеров, которым тем удобнее иметь пороки, что вы дали им ширмы для закрытия этих пороков.
Здесь, говоря только о классной дисциплине, я не имею надобности входить в подробности нравственных детских болезней и средств их излечения; но, повторяю еще раз, что разумно устроенная классвая деятельность есть одно из рациональнейших и действительнейших гигиенических средств, не только предупреждающих нравственные детские болезни, но и излечивающих их разумной деятельностью и той правильной жизнью, которой проживает ребенок в свои два часа в классе. И новейшая медицина, и новейшая педагогика начинают смотреть с недоверием на все сильные специфические средства, восхваляемые в прежнее время, и обе прибегают охотнее к средствам гигиеническим с одной и той же целью — разумною жизнью и разумною деятельностью не только вытеснить болезнь, зародившуюся под условиями противоположными, но и изменить самую почву, на которой эта болезнь выросла. В разумно устроенной школе наказаний за леность быть не может, потому что уроки выучиваются в классе; наказаний за шалости — также, потому что дети заняты и шалить им некогда. Все, что может быть допущено в такой школе, так это самые легкие взыскания за невнимательность или поощрения за внимание.

**Кое-что о первых уроках в школе**

Первые два-три урока с детьми, только что поступившими в школу, можно употребить на то, чтобы устроить между ними некоторый порядок, ознакомиться с ними и ознакомить их с собою и школою: следовательно, это — скорее беседы, чем уроки. Тон на этих беседах должен быть как можно менее формален. Учитель должен говорить с детьми тем языком, к которому они привыкли в своих семействах; конечно, без той грубости, какую иногда употребляют родители. Если дети, посещающие школу, говорят на каком-нибудь особенном наречии, то учитель должен говорить на этом наречии, приводя детей мало-помалу к пониманию общерусского литературного языка. Какого-нибудь подражания детскому лепету вовсе не нужно; но не должно также трактовать детей как взрослых. Наши ласковые уменьшительные имена: Коля, Ваня, Маша — совершенно уместны; употребление холодно-вежливого вы, которое хотели было ввести у нас, скорее пугает дитя, чем ободряет.
С вопросами своими учитель обращается к целому классу и потом называет дитя, которое должно дать ответ. На первых же уроках учитель должен приучить детей к этой форме вопросов и ответов. Если вопрос нов и ответ на него сколько-нибудь затруднителен, то учитель обращается к одному из более способных, развитых и бойких детей, которые своими ответами ободряют робких. Неправильный ответ ребенка можно поправить, но только в главном и без большой настойчивости, не забывая, что дурные привычки и недостатки выговора исправляются не разом и что очень вредно внушить ребенку убеждение в слабости его сил для выполнения того, что от него требуется.
В эти же первые уроки учитель может приучить детей к некоторым классным движениям по команде, которые полезны не только потому, что дают детям возможность подвигаться и размять свои усталые от сиденья члены, но еще более потому, что помогают учителю возбуждать и сосредоточивать на своих словах и движениях внимание класса. Эти движения должны быть немногочисленны и просты: встаньте, сядьте, руки на стол, руки назад, поднимите правую руку, левую, выйдите из-за скамей, перемените места, первая скамья встань, вторая — сядь и т. п. Еще лучше, если учитель приучит детей к некоторым из этих движений по немой команде какими-нибудь условными знаками.
Прекрасное, освежающее и гармонирующее класс средство есть классное пение. Вы заметили, что класс устал, рассеян, работает вяло, начинаются зевки, маленькие шалости; заставьте пропеть какую-нибудь песенку — и все придет опять в порядок, энергия возродится, и дети начнут работать по-прежнему.
Если учитель не умеет петь, пусть приучит детей произносить целым классом какие-нибудь молитвы, стихотворения, пословицы: это может заменить отчасти пение как средство, освежающее утомленный и расстроившийся класс.
В школе начинать ученье чтению и письму с первых же уроков я не советую, потому что масса новых впечатлений для ребенка и так слишком велика: надобно дать ребенку время осмотреться, попривыкнуть к своему новому положению, и тогда только можно уже рассчитывать на его внимание.
В первые уроки можно показать детям несколько картинок и тем вызвать их на беседу: показать, как складывать из палочек две-три нехитрые фигурки, нарисованные учителем на доске, научить пересчитать пальцы и т. п. Если учитель занят другим классом, то может отпустить новичков ранее, но никак не внушать им того убеждения, что в классе можно сидеть и ничего не делать.

**О значении отечественного языка в первоначальном обучении**

Дитя входит в духовную жизнь окружающих его людей единственно чрез посредство отечественного языка, и наоборот, мир, окружающий дитя, отражается в нем своей духовной стороной только чрез посредство той же среды — отечественного языка. В другом месте я уже говорил о глубоком, центральном значении отечественного языка не только в первоначальном обучении, но и в средних учебных заведениях; здесь же, имея более близкую цель, я укажу только на влияние, которое имеет хорошее или дурное приготовление в отечественном языке на все ученье дитяти.
Изучение каждого предмета передается ребенку, усваивается им и выражается всегда в форме слова. Дитя, которое не привыкло вникать в смысл слова, темно понимает или вовсе не понимает его настоящего значения и не получило навыка распоряжаться им свободно в изустной и письменной речи, всегда будет страдать от этого коренного недостатка при изучении всякого другого предмета. Скажу еще яснее: наставник рассказывает детям какое-нибудь библейское происшествие, но дети не понимают настоящего значения многих слов, эпитетов, видов глагола, наречий, союзов и, следовательно, не понимают вполне настоящего смысла рассказа. Дети не привыкли вникать в связь предложений, в отношение придаточных к главному, не понимают значения вводного, не видят, где причина и где следствие, где случайное и где необходимое, не привыкли даже задать себе вопрос, о ком или о чем говорится, и т. п., вот и вся речь наставника отражается в их головах бессвязными и перепутанными фразами. Уча урок по книге, дитя встречается еще с большими затруднениями, потому что тут нет учителя с его мимикой и интонацией, которые могли бы показать, что в книге главное, что второстепенное и о чем говорится только мимоходом,— и вот дитя, вместо того чтобы прочесть раза два урок со вниманием и усвоить его совершенно своей свежей детской памятью, учит печатные строчки, помнит, в какой строчке какое слово поставлено, а урока все-таки не знает. Далее, приходится ребенку рассказывать свой урок, и вот опять новая борьба с непривычкой его к отечественному слову: он не может заменить ни одного слова другим, не может переставить свободно двух слов, и язык его точно в цепях тех строчек, которые он заучил. Ему остается только вызубрить слово в слово, но и тут невыломанный язык его путается и ошибается при каждом трудном звуке. То же самое испытывает дитя, не приготовленное как следует в отечественном языке, при изучении истории, географии, естественных наук и математики, когда ему приходится объяснять теорему или выражать своими словами какую-нибудь математическую задачу. Не ясно ли теперь, что преподавание отечественного языка в первоначальном обучении составляет предмет главный, центральный, входящий во все другие предметы и собирающий в себе их результаты, и что я имел право взглянуть на наставника отечественного языка как на руководителя всего первоначального ученья и подать ему некоторые общие педагогические советы? Теперь я могу приступить прямо к изложению методики первоначального преподавания отечественного языка по предлагаемому мною руководству.

**Первые занятия отечественным языком**

Когда новый класс примет несколько стройный вид, привыкнет слушать учителя и исполнять его требования, тогда можно уже начать систематическое обучение отечественному языку, преподаванием которого я и займусь теперь, выразив выше полную необходимость сопровождать его и другими занятиями.
Первоначальное обучение отечественному языку разделяется на три совместно идущие занятия: 1) наглядное обучение, 2) приготовительные упражнения в письме и 3) звуковые упражнения, приготовляющие к чтению. Все эти три упражнения должны идти одновременно, сменяя одно другое в каждом уроке; но для ясности изложения я должен говорить о каждом отдельно.

**О наглядном обучении**

Способствовать развитию изустной речи в детях есть, без сомнения, одна из важнейших обязанностей учителя русского языка. Никто, конечно, не сомневается, что изустная речь развивается единственно от упражнений. Следовательно, наставник русского языка обязан дать упражнение изустной речи детей и руководить этими упражнениями. Это — едва ли не главная его обязанность и потому, наконец, что изустная речь служит основанием письменной. Но изустная речь основана на мышлении: следовательно, наставник русского языка обязан дать детям упражнения, возбуждающие мысль и вызывающие выражение этой мысли в слове. Но чем вы возбудите мысль ребенка и вызовете из него самостоятельное слово, как не показав ему какой-нибудь предмет или изображение предмета? Вот почему я помещаю наглядное обучение в число обязанностей наставника русского языка и ставлю это занятие прежде двух других — обучения письму и чтению, хотя все эти три занятия, конечно, должны идти одновременно.
О наглядном обучении у нас говорили и писали много; но почти ничего не сделали, чтобы оно могло, хотя мало-помалу, входить в наши школы и в наши семейства. Даже самая идея наглядного обучения как-то плохо привилась у нас и встретила много противников. По моему мнению, это лучшее доказательство того, что мы, с охотою витая в высших сферах идей и не отказываясь свысока бросить взгляд и на воспитание, не потрудимся никогда вникнуть в самую идею первоначального обучения, считая это дело или слишком легким, или слишком маловажным, так что идея первоначального обучения живет у нас в каких-то неопределенных формах, темна и не проникнута светом сознания. Иначе в наглядном обучении мы видели бы необходимое и неизбежное дело при первых занятиях с детьми.
Что такое наглядное обучение? Да это такое ученье, которое строится не на отвлеченных представлениях и словах, а на конкретных образах, непосредственно воспринятых ребенком: будут ли эти образы восприняты при самом ученье, под руководством наставника, или прежде, самостоятельным наблюдением ребенка, так что наставник находит в душе дитяти уже готовый образ и на нем строит ученье. Этот ход ученья, от конкретного к отвлеченному, от представления к мысли, так естественен и основывается на таких ясных психических законах, что отвергать его необходимость может только тот, кто вообще отвергает необходимость сообразоваться в обучении с требованием человеческой природы вообще и детской в особенности. Весь наш мыслительный процесс, руководимый внутренней врожденной ему силой идеи, состоит только из тех элементов, которые были восприняты нами из внешнего мира. Идея принадлежит нашему духу; но материала для работ и выражения этой идеи нет другого, кроме того, что дает внешний, видимый, ощущаемый мир. Весь наш язык проникнут этими влияниями внешнего материального мира. Непосредственно воспринятые нами из внешнего мира образы являются, следовательно, единственными материалами, над которыми и посредством которых работает наша мыслительная способность, хотя идея работы принадлежит нам.
Занимаясь наукой, мы привыкаем мало-помалу отвлекаться от употребляемых нами материалов, не будучи в состоянии никогда и ни в одном слове оторваться от них совершенно. Но дитя, если можно так выразиться, мыслит формами, красками, звуками, ощущениями вообще, и тот напрасно и вредно насиловал бы детскую природу, кто захотел бы заставить ее мыслить иначе. Таким образом, облекая первоначальное ученье в формы, краски, звуки, — словом, делая его доступным возможно большему числу ощущений дитяти, мы делаем вместе с тем наше ученье доступным ребенку и сами входим в мир детского мышления.
Верность наших заключений и вся правильность нашего мышления зависят: во-первых, от верности данных, из которых мы делаем логический вывод, и, во-вторых, от верности самого вывода. Как бы ни были логически верны наши выводы, но если данные, воспринятые нами из внешнего мира, неверны, то и выводы будут ложны. Отсюда вытекает обязанность для первоначального обученья — учить дитя наблюдать верно и обогащать его душу возможно полными, верными, яркими образами, которые потом становятся элементами его мыслительного процесса.
Всякое не мертвое, не бесцельное ученье имеет в виду готовить дитя к жизни; а ничто не может быть важнее в жизни, как уметь видеть предмет со всех сторон и в среде тех отношений, в которые он поставлен. Если мы вникнем глубже в то, что обыкновенно зовется в людях замечательным или даже великим умом, то увидим, что это, главным образом, есть способность видеть предметы в их действительности, всесторонне, со всеми отношениями, в которые они поставлены. Если ученье имеет претензию на развитие ума в детях, то оно должно упражнять их способность наблюдения.
Кто не замечал над собою, что в памяти нашей сохраняются с особенной прочностью те образы, которые мы восприняли сами посредством созерцания, и что к такой, врезавшейся в нас, картине мы легко и прочно привязываем даже отвлеченные идеи, которые без того изгладились бы быстро? Вот почему сам божественный учитель наш показал нам великий пример наглядного обученья: он брал полевую лилию и, указывая на нее, говорил о доверенности к провидению; он указывал на стены иерусалимские и говорил о суете всего земного, брал самые простые общеизвестные примеры из обыденной жизни и выводил из них высокое ученье о царстве божьем.
Детская природа ясно требует наглядности. Учите ребенка каким-нибудь пяти неизвестным ему словам, и он будет долго и напрасно мучиться над ними; но свяжите с картинками двадцать таких слов и — ребенок усвоит их налету. Вы объясняете ребенку очень простую мысль, и он вас не понимает: вы объясняете тому же ребенку сложную картину, и он вас понимает быстро. Попробуйте одно и то же происшествие рассказать двум детям, одинаково способным: одному — по картинкам, другому без картинок,— и вы оцените тогда все значение картинок для ребенка.
Показывание картинок и рассказы по ним — лучшее средство для сближения наставника с детьми. Ничем вы не можете так быстро разрушить стену, отделяющую взрослого человека от детей, и в особенности учителя от учеников, как показывая и объясняя детям картинки. Если вы входите в класс, от которого трудно добиться слова (а таких классов у нас не искать стать),— начните показывать картинки, и класс заговорит, а главное, заговорит свободно, непринужденно, что, конечно, необходимо для учителя русского языка, если он не суживает своей обязанности до выучки детей чтению, письму и орфографии.
При наглядном обучении учитель, так сказать, присутствует при самом процессе формирования языка в детях и может направлять этот процесс. Причем главное дело опять делает та же картинка: она поправляет ложный эпитет, приводит в порядок нестройную фразу, указывает на пропуск какой-нибудь части; словом, выполняет на деле легко то, что учителю на словах выполнить чрезвычайно трудно.
В Германии и Швейцарии нет уже спору о наглядном обучении; но спорят еще о том, должно ли его сделать предметом отдельного преподавания или только делать преподавание всех предметов наглядным. Практичнее всего, мне кажется, вести наглядное преподавание отдельно до тех пор, пока дети начнут читать порядочно и без большого труда, и потом слить наглядное обучение с объяснениями употребляемой в школе книги для чтения, что, конечно, возможно только тогда, если сама книга приспособлена к систематическому наглядному обучению. Я имел это в виду при составлении «Родного слова»; но, конечно, картинки, в нем помещенные, только отчасти делают чтение наглядным.
Что же касается до отдельного наглядного обучения в первый год школы, то я могу указать только на крайнюю его потребность; но не могу ничего дать для удовлетворения этой потребности. Издание сколько-нибудь порядочных картин для наглядного обучения обходится так дорого, а самая потребность этих картин сознана нашим обществом и нашими школами так мало, что едва ли кто-нибудь решится затратить на это дело значительный капитал. Вот почему я могу только посоветовать наставнику русского языка, принимающемуся за дело первоначального обучения, достать где-нибудь десяток сносных картин, которые, по содержанию своему, могли бы вызвать детей на беседу: это могут быть ландшафты, изображения животных и растений, какие-нибудь сцены из народной жизни и т. п. Пусть учитель создаст себе план бесед по этим картинам и ведет эти беседы не торопясь, но и не надоедая детям излишними подробностями. Картины не должны быть известны детям, не должны висеть в классе, иначе они потеряют свой интерес. Пусть учитель приносит в класс картину за картиной, меняя их тогда, когда все содержание картины будет беседой исчерпано и когда дети приобретут навык рассказывать картину порядочно для своего возраста. Успех и от такого наглядного обучения будет значительный; но пусть наставник не думает, что это наглядное обучение таково, как оно должно быть. Правильное наглядное обучение имеет свою систему, свои правила и приемы, о которых распространяться здесь я считаю излишним, так как у пас пока нет средств для такого обучения.

**О первоначальном обучении грамоте вообще**

Новейший рациональный способ обучения детей грамоте следует, в отличие от всех прочих, назвать историческим, потому что он основан па способе, которым, как можно предполагать, был изобретен письменный язык.
Величайший подвиг изобретателей письменного языка состоял в том, что они, не довольствуясь иероглифическими изображениями понятий, стали вслушиваться в слова и разделили слова на простые звуки. Сравнивая же потом звуки в различных словах, заметили, что эти звуки немногочисленны и постоянно повторяются, только в различных сложениях. Изобрести условные значки для этих звуков, а вместе и азбуку, было уже делом легким.
Заслуга новой звуковой методы обучения грамоте именно в том и состоит, что она оторвалась от прежней искусственной, схоластической методы и обратилась на естественный исторический путь: обратилась прямо к изучению звуков как элементов изустного слова и их начертаний.
Многие, однако ж, в особенности у нас, еще не совершенно сознали преимущества звуковой методы; и если немного уже найдется таких, которые стоят за прежние азы и живете, то немало еще защитников последующих затем бе, ве, ге, ем, ен и бесконечных таблиц складов, говоря, что и по этой методе выучивались читать так же хорошо и скоро, как и по нынешней звуковой.
Если бы это было и так (чего я, впрочем, не признаю), то и тогда я отдал бы преимущество звуковой методе на том основании, что она способствует умственному развитию дитяти, тогда как прежняя останавливала и замедляла это развитие и, кроме того, надоедала детям. Не нужно быть большим психологом, чтобы понять, что прежняя метода бессмысленным заучиванием множества букв и потом множества еще более бессмысленных складов, не давая никакой пищи детскому уму, не позволяла ему в то же время заняться чем-нибудь другим и, следовательно, держала его, во все продолжение обучения грамоте, в бездейственном, оцепенелом состоянии. Если же принять в расчет, что такое оцепенелое состояние слабого детского ума продолжалось по нескольку часов в день круглый год, а иногда два, то нельзя сомневаться, что такое учение не могло не отразиться весьма гибельно, не говорим уже на уме, а просто на мозге детей, который в это время чрезвычайно нежен, впечатлителен и находится в полном процессе формировки. Попробуйте ежедневно, на три или на четыре часа, в продолжение года или двух, привязывать одну руку ребенка к его туловищу — и если эта рука не усохнет, то только единственно потому, что вы не оставляли ее привязанной целый день; но во всяком случае, рука, подвергавшаяся такому опыту, разовьется гораздо слабее другой. Мозговой организм гораздо нежнее организма руки и развивается позже и дольше всех других частей организма. Судите же по этому, какой вред вы приносите ребенку даже в физическом отношении, методически и насильственно приостанавливая деятельность мозга в продолжение долгих часов и многих месяцев. Представьте себе дитя в какой-нибудь деревенской трущобе, которое играло и резвилось целый день под влиянием всеразвивающей природы, беспрестанно двигалось, ощущало, думало, по-детски конечно, изобретало то то, то другое, плакало или смеялось, словом, жило всем своим духовным и телесным организмом. И вдруг вы схватываете это дитя, кидаете его в душную, мрачную школу старинного закала, где оно прежде всего должно сидеть смирно, не шевеля ни одним членом, не думать, не чувствовать, не соображать, не придумывать что-нибудь, не плакать и не смеяться, даже не глядеть по сторонам; а пристально уставившись на букварь, вдалбливать букву за буквой и один бессмысленный слог за другим. Представьте себе, что это дитя чуть свет отправляется в школу, выходит оттуда ночью и проводит так день за днем два, три, четыре года, в период сильнейшего развития организма, не имея других ощущений, кроме страха получить побои, и получая действительно колотушки в голову,— и вы поймете, почему наши грамотники-крестьяне по большей части показывают менее природного ума и развития, чем те, которые развивались свободно, вне стен школы, под влиянием природы и жизни; поймете, почему между нашими простонародными грамотниками и писарями так часто встречаются люди страшно тупые и в то же время безнравственные. Но одно ли это вы поймете? Вы поймете также, чего желают те люди, которые с высоты своего журнального величия советуют оставить наш народ учиться в таких школах, у таких учителей и по таким методам. Но возвратимся к звуковой методе, полагая, что разъяснить нашей публике значение хорошей методы преподавания грамоте — значит в то же время уяснить ей истинное значение людей, вооружающихся против введения хороших метод и всяких нововведений в наши народные школы, людей, толкующих о нравственности в школах и не понимающих, как неразрывно связана нравственность школы с употребляемыми в ней методами.
Я не потому предпочитаю звуковую методу, что дети по ней выучиваются скорее читать и писать; но потому, что, достигая успешно своей специальной цели, метода эта в то же время дает самодеятельность ребенку, беспрестанно упражняет внимание, память и рассудок дитяти, и, когда перед ним потом раскрывается книга, оно уже значительно подготовлено к пониманию того, что читает, и, главное, в нем не подавлен, а возбужден интерес к учению.
Обращаясь теперь к изложению самих приемов в обучении грамоте, я считаю себя обязанным высказать, что многое мною заимствовано у немецких педагогов и в особенности у швейцарского педагога Шерра,— заимствовано как из книг, так и из личных наблюдений за ходом этого дела в заграничных школах, но изменено мною сообразно нашим русским потребностям и под влиянием моей собственной практики в обучении детей по этому способу. Метода Шерра есть превосходнейший анализ процесса обучения детей чтению и письму и отлично вводит педагога в полное понимание этого процесса. Но на практике в этой методе многое слишком систематично, а потому растянуто, и может быть выпущено не только без вреда, но и с пользой. Самые условия нашего языка не позволяли мне слишком близко придерживаться германских метод; но не помешали воспользоваться тем, что, имея общечеловеческие основы, применимо ко всем языкам и детям всех народностей.

**Элементарное письмо**

Первые упражнения в письме делаются детьми мелом на классной доске и грифелем на аспидных досках. Грифельные доски должны быть разлинеены с одной стороны на маленькие квадратики для рисования тех фигурок, какие наставник найдет на первых четырех страницах «Родного слова»; на другой стороне должны быть параллельные двойные линейки, несколько пошире тех, какие находятся в азбуке «Родного слова». Самих азбук не следует давать детям в руки на первых уроках.
Учитель собирает детей в кружок у классной доски и приучает их брать мел в правую руку; причем, разумеется, окажется, что не все дети знают, какая правая и какая левая рука. Чтобы познакомить с тоном первого урока, я передам его почти в той форме, какая находится у Шерра, и, конечно, не для буквального подражания.
Учитель. Посмотрите, дети, что у меня в руке? В какой руке у меня мел? Глядите, как я держу его. Алеша, возьми мел так же, как и я. Теперь ты, Вася, и т. д. Замечайте, что я сделаю мелом на доске. Это — точка, точка. Что это такое, Ваня? Ваня. Точка. Учитель. Что это такое, класс? Весь класс. Точка. Учитель. А ну, Сережа, возьми мел и поставь такую же точку на доске. Теперь ты, Анюта, и т. д. Вот сколько мы наставили точек; однако, я все сотру. Смотрите теперь: сколько я поставил точек, Вася? Вася. Две точки. Учитель. Хорошо (обращаясь ко всем). Класс, сколько точек?\*
(\* Это общий прием первоначального обучения: удачный ответ одного ученика должен быть повторен целым классом.)
Все ученики. Две точки. Учитель. Верно! и одна точка стоит вверху, а другая — внизу. Покажи, Ваня, которая вверху и которая внизу? А ты, а ты... Теперь я ставлю еще точку: сколько точек? Один из учеников. Три точки. Учитель. Класс, сколько точек? Класс. Три точки. Учитель. Верно: одна, две, три. Одна стоит вверху, другая — внизу, а третья — где? Один из учеников. Посредине. Учитель. Хорошо! Подойди, Анюта, покажи палочкой точку вверху, внизу и посредине. Митя... и т. д. Вот я сотру три точки: поставь теперь ты, Ваня, две точки. Недурно, только вот нижнюю точку надо поставить как раз под верхней.
Учитель приучает детей ставить три точки, одна под другой на прямой линии и в одинаковом расстоянии. (См. азбуку «Родного слова», стр. 19.) Потом то же делают ученики на своих грифельных досках, и хорошо, если ставят по команде учителя: раз, два, три!
Когда дети сносно ставят три точки на своих досках по команде учителя и без команды, тогда учитель идет с классом далее\*. (\* Прошу не забывать, что для удобства и краткости изложения я соединяю везде в один урок то, что должно быть изложено в нескольких.)
Учитель. Поднимите правую руку. Хорошо! Где правая рука, там и правая сторона. Вот я ставлю точку на правой стороне доски; от нее налево ставлю другую точку, посредине — третью. (Учитель ставит три точки в горизонтальном направлении.) Ваня, укажи точку направо, точку налево, и т. д.
Следуют опять упражнения учеников, сперва на классной, а потом на грифельных досках.
Учитель. Вот теперь я поставлю все точки, какие мы научились ставить: одну — вверху, другую — внизу, третью — посредине, четвертую — направо, пятую — налево. (См. азбуку «Родного слова», стр. 19.) Покажи, Митя, точку направо, посредине и т. д.; сосчитай, сколько поставлено точек\*\*. (\*\* Предполагается, что дети уже умеют считать до десяти; если же нет, то это исправляется тем, что ученье счету идет одновременно с элементарным письмом.)
За упражнениями на классной доске следуют упражнения на грифельной. Потом наставник переходит к остальным четырем точкам (см. азбуку «Родного слова», стр. 19), которые для краткости следует называть так: направо — вверху, направо — внизу и т. д. Упражнение это повторяется прежним порядком и до тех пор, пока дети привыкнут ставить, считать и называть все девять точек, означенные в азбуке. Упражнения на грифельной доске делаются всем классом разом по отчетливой команде учителя: точку — вверху, точку -внизу! и т. д. \*\*\* (\*\*\* Само собой разумеется, что при домашнем обучении приемы должны быть несколько изменены; но порядок ученья остается тот же.)
При этом первом упражнении наставник достигает различных целей:
1) Приучает детей правильно сидеть при письме, не прижиматься грудью к скамье,— что очень вредно для развивающейся детской груди,— не наклоняться слишком близко к доске,— отчего очень часто развивается у детей близорукость, класть правильно перед собой доску, держать как следует руки и грифель. Все эти привычки очень важны для здоровья ребенка и для хода самого ученья. Они гораздо легче усваиваются детьми теперь, при первых легчайших упражнениях, чем впоследствии, когда эти упражнения уже сами по себе станут довольно трудными и займут все внимание ребенка. Кроме того, впоследствии, когда ребенок начнет уже писать, отрывать его от дела беспрестанными поправками: сядь прямее, не так держишь грифель и т. п., сильно мешает ученью и замедляет его ход. Выучив, например, ребенка держаться прямо, мы сохраним очень много времени впоследствии, избавившись от необходимости беспрестанных замечаний.
2) На этих легчайших упражнениях дети приучаются писать в такт, по команде, что необходимо для письма по американской методе, признанной везде за лучшую. Такт для пишущей руки значит то же самое, что и для танцующей ноги. Строгий размер в движении — вот вся тайна красивого и быстрого письма. Посмотрите на руку хорошего писца, как она движется по бумаге, и вам придет в голову искусная нога, танцующая по паркету; в обоих движениях основание одно и то же — такт. Вот почему американская метода письма в такт, угадавшая законы хорошего письма, так быстро распространилась в школах. И замечательно, что в школе, где сколько-нибудь порядочный учитель учит писать по американской методе, величайшая редкость встретить ученика, пишущего плохо.
3) Приучаясь ставить точки в различных направлениях, дети приобретают первый навык в письме, который помогает им потом проводить линии по этим направлениям\*. (\* Многим могут показаться мелочными и педантическими эти первые упражнения в постановке точек. Я сам смотрел на них отчасти так же, пока мне не пришлось присутствовать на этом уроке в Бернской учительской семинарии, где преподавал лучший швейцарский дидакт, господин Рюг. Тут я на деле убедился, какое сильное влияние оказывают эти первые уроки на строй класса и ход всего первоначального обучения.)
За упражнениями в постановке точек следуют подобные же упражнения в проведении линий по этим точкам и, следовательно, во всех направлениях. Линии должно проводить с одного почерка и так, чтобы они по возможности пересекались в одной точке. Это упражняет и руку и глаз ученика. Приемы те же, как и прежде.
Когда дети выучатся сносно проводить линии, хорошо сидят, хорошо держат доску и грифель, слушают команду учителя, тогда уже можно приступить к письму, но еще не самых букв, а только элементов нашей азбуки. Эти элементы азбуки выставлены у меня на 19-й странице азбуки «Родного слова».

Все эти упражнения — прямая черточка, черточка с крючком внизу, черточка с двумя крючками и нолик — пишутся с одного почерка, не отрывая руки от доски. При этих упражнениях не нужно слишком спешить: чем основательнее пройдете вы их, тем вернее и быстрее пойдете потом. Основательное, ничем не пренебрегающее первоначальное обучение постепенно ускоряет свой ход, ученье, много пропускающее в начале, теряет гораздо больше времени на пополнение этих пропусков. Пусть разочтет каждый учитель-практик, сколько он в продолжение нескольких лет потеряет времени на постоянную поправку детей в уменье их держать себя за письмом; а поправки эти, именно потому, что они происходят мимоходом, не цроизводят должного впечатления и должны быть повторяемы беспрестанно. Еще замечу, что всякое новое упражнение учитель должен начинать сам с учениками на классной доске, потом упражнять их в такт на грифельных досках, и, наконец, когда дети приобретут навык, оставлять их самих упражняться. При начале этих самостоятельных упражнений, делаемых по образцу, выставленному учителем на классной доске, я советую поручать ученику старшего класса или лучшему ученику того же класса — писать на классной доске и давать такт целому классу.
После письма ноликов, связанных один с другим, можно приступить к письму гласных букв, звуки которых уже будут знакомы детям из второго упражнения, которое должно идти одновременно с приготовительными упражнениями в письме и о котором я буду говорить в следующей главе. При письме букв следует помогать детям усвоять очертание букв, давая каждой букве особое название: так, буква и будет две палочки с двумя крючками вниз; о — будет нолик, или кружочек; а — нолик с палочкою; е — полунолик и т. д. Приучив писать восемь гласных, поставленных на 19-й странице азбуки, и, конечно, после их звукового изучения, о котором будет речь ниже, следует упражнять детей в письме слогов из гласных: ая, ея и т. д., с которыми они уже познакомились по звуку. При этом следует писать всякий слог с одного почерка, если возможно, и притом также в такт.
Когда в изученье звуков дети перейдут к первой согласной, с, тогда следует приступить к письму целых слов в том порядке, в каком они находятся в письменной азбуке.
При каждой новой букве идет сначала ее звуковое изучение, потом письмо ее в целом слове учителем на классной доске, далее письмо слова с новой буквой учениками на своих досках; затем письмо с прописей, находящихся в «Родном слове» и, наконец, переписка нового слова и целой фразы из печатной азбуки, начинающейся в «Родном слове» на стр. 31.
Ход этих письменных упражнений в связи с звуковыми упражнениями может быть понят по прочтении следующей за сим главы.

**Звуковые упражнения, приготовляющие к чтению**

Поупражнявши детей в постановке первых двух точек, в тот же урок учитель приступает к изучению звуков.
Изменяя во многом практические уроки Шерра, я тем не менее придерживаюсь и здесь принятой им драматической формы, считая ее самой удобной для передачи приемов преподавания.
Оставляя учеников на скамьях, учитель говорит: «заметьте теперь, дети, какой звук я скажу» — и произносит громко и протяжно звук а. «Ваня, скажи то же! Митя, ...» и т. д.
Учитель требует, чтобы ученики произносили звук громко, отчетливо, не переходя ни в о, ни в е.
Учитель. Теперь я произнесу другой звук — о. Повтори его ты, ты и т. д. Вот мы знаем теперь два звука: а и о. Сколько звуков мы знаем, Вася? Какой первый, какой второй? Скажите сначала первый, потом — второй, сначала — второй, а потом — первый. Говорите через человека; один — а, а следующий — о! Третий опять а и т. д. Первая скамейка — второй, третья скамейка — первый звук и т.д.
Эти маленькие приемы, о которых, избегая повторений, я не буду упоминать дальше, гораздо важнее, чем могут показаться с первого взгляда: своим разнообразием и неожиданностью перемен они превосходно поддерживают внимание целого класса, ученье идет живо, дети не скучают, каждый ждет, что его спросят, и принимает участие в общей деятельности.
За первыми двумя звуками, учитель знакомит тем же способом с третьим звуком — и. Этот звук имеет ту особенность, что во многих местностях России трудно добиться его чистого произношения.
Когда дети отвечают верно, быстро, отчетливо, тогда учитель переходит к новым упражнениям.
Учитель. Какие вы знаете звуки? Первый? второй? третий? А вот я вам скажу целое слово — вол! Какой здесь звук: а или о? Во-о-о-л!
Ученики, наиболее способные, угадают с первого раза. Если же никто не угадает, то учитель должен сказать сам. За третьим, четвертым словом все начнут отгадывать, но сначала, конечно, не без ошибок. Для этих упражнений нужно брать односложные слова, и притом такие, в которых гласные произносятся чисто. Вот несколько таких слов: кот, пол, конь, кол, сон, соль, шаг, мак, шар, рак, сад, таз, бич, линь, мир, сиг, чиж.
В том же порядке следует знакомить детей с остальными гласными; но уже не по три или по две, а по одной разом. Первое знакомство должно быть с тремя буквами на том основании, чтобы дитя могло сравнивать звуки или буквы в письме; потому что только это сравнение укореняет их в памяти. Если же вы хорошо укоренили в детской памяти первые три буквы или первые три звука, то продолжайте строить понемногу на этом прочном основании. Каждая новая буква и каждый новый звук, поступая в число твердо замеченных, быстро усвояется детьми; но дайте им опять разом три буквы или три звука,— и вы рискуете, что дети позабудут и то, что уже выучили. Это педагогическое правило, основанное на психологии, приложимо не к одному изучению азбуки, а вообще ко всякому изучению, где действует так называемая механическая память. При каждом новом звуке, поступающем в память детей, вы повторяете все прежние, привязывая к ним новый. (Это же самое должно делать и при изучении букв.)
За первыми тремя буквами я советую усваивать: е, у, ы, оставляя покуда я, ю, потому что это собственно двоегласные буквы; протянувши я, вы слышите на конце а, а протянувши ю, вы слышите у,— что сбивает детей; так что эти звуки следует изучать в двусложных словах, где дети могут сравнить и различить близкие звуки, например, в слове яма.
Звук ы у нас часто смешивают в некоторых местностях с звуком и, так что учителю придется потрудиться, чтобы усвоить детям понимание различия между этими двумя звуками. Но при этом пусть он не забывает, что язык и слух формируются постепенно и что разом тут ничего не сделаешь.
Для отыскания звуков е, у, ы предлагаю я следующие односложные слова: на звук е: день, щель, медь, лещ, мел, лес, бег, лень, жесть, печь, цель; на звук у: дуб, жук, гуж, зуб, куль, луг, луч, сук, суп, шум; на звук ы: бык, дым, пыль, мышь, быль, сыпь, тын, сыч. Все эти слова следует перемешивать так, чтобы детям беспрестанно приходилось угадывать разные звуки, а не один и тот же сряду.
Теперь уже можно перейти к двухсложным и многосложным словам. Прием следующий.
Учитель. Сколько же вы знаете звуков? Какие, Вася? Какой звук Вася пропустил, Митя? Пересчитайте теперь, все ли? Ну вот я вам скажу слово: мама. Какой здесь звук? Сколько раз он здесь повторяется: мама. А в слове: ла-па? А в слове: о-ко какой звук? Сколько раз он повторяется? А в слове: по-то-лок? Но вот слово: шу-ба. Какие в нем звуки? А в слове: ры-ба? А в слове: во-ло-сы? А в слове: си-ни-ца? и т. д.
Здесь еще не место объяснять детям, что такое слог; довольно и того, если внимание детей будет обращено на склад слова и они, только подражая учителю, приобретут навык разбивать слова на слоги и отыскивать в каждом слове знакомую им гласную.
Здесь можно уже употребить и другой прием, очень занимающий детей, задавая детям самим придумывать такие слова, где был бы звук о или звук а и т. д. Сначала дело пойдет медленно и ошибок будет много; но потом слова посыплются со всех сторон. Если ученик приводит слово, где нет требуемого звука, то, без малейшего укора и насмешки, следует разобрать сказанное учеником ошибочно слово и показать, что в слове не тот звук. Так как это упражнение очень забавляет детей, то должно учителю усилить серьезность, чтобы в классе не начался беспорядок.
За этим следует приступить к изучению букв я и ю. В словах ба-ня и я-ма дети узнают, что, кроме а, есть еще другой звук, я. Затем, в смеси с другими слогами, повторяющими прежние звуки, должно ставить и слова на я: няня, тятя, дядя, дитя, Ваня, Дуня, Митя и т. д. Подобным же образом изучается и звук ю. От звука у он отличается в словах: ду-ю, жу-ю, ку-ю, пу-лю, ду-лю, далее слова: юла, блюдо, люди, люблю и т. д.
С полугласной и дети познакомятся из сравнения следующих слов: мои — мой, твои — твой, свои — свой; вой, пой, лей и т. д. Потом можно давать детям составлять слоги из гласных на ая, ея, ыя и т. д. В слове её дети должны заметить еще один звук ё, хотя в русской азбуке и нет для него особой буквы. Слова на звук ё: ёж, лён, ёлка, мёл, вёл и т. д.
Все вышесказанные звуковые упражнения нужно вести так, чтобы они шли параллельно с приготовительными упражнениями в письме; чтобы, по изучении первых трех звуков: а, и, о, было уже возможно и письмо этих букв. В письме, впрочем, следует начинать с буквы и,— как легчайшей по начертанию. И таким образом следует идти дальше, буква за буквой, слог за слогом, предпосылая твердое звуковое изучение письму и подкрепляя письмом изученное на звуках.
Изучив все гласные звуки и в то время, когда дети упражняются в письме гласных и слогов из гласных, все еще не давая детям в руки азбуки, можно уже приступить к звуковому изучению согласных.
Уяснить детям значение согласной буквы — самое важное и самое трудное дело во всем обучении грамоте. Это — ключ к чтению: когда дети овладели им, то все остальное пойдет легко. Я советую употребить для этого следующие приемы.
Учитель. Знаете ли вы, что такое уж? (Змея ползает, у змеи нет ног: уж — змея не ядовитая, у него есть жало; он вылезает греться на солнышке и т. д.) А знаете ли вы, что такое ус? (У кого есть усы? и т. д.) Какой слышите вы знакомый вам звук в слове гуж? А в слове ус? Странно: в одном слове у и в другом слове у, а одно выходит уж, а другое — ус. На что оканчивается слово у-ж-ж? А на что оканчивается слово у-с-с? Вот мы знаем теперь с вами два новых звука: ж и с. Какой первый? какой второй? \* (\* Конечно, дети не отвечают удовлетворительно на каждый вопрос, и, чтобы вызвать ответ, учитель должен иногда много потрудиться. Но я, для краткости, выставляю здесь одни вопросы, означая ими постепенный ход обучения.)
Какой первый звук в слове ус? Какой второй? А в слове уж какой первый? Какой второй? А в слове еж? А в слове ось? (Если дети не знают, что такое ось, то следует объяснить.) Вот вы знаете теперь два новых звука: один жж, а другой сс. Какой из этих звуков в слове нож? А в слове нос? А в слове лужа? А в слове коса? А в слове жаба? и т. д. Не подберете ли вы сами какого-нибудь слова, где был бы звук жж? А звук сс?
Конечно, здесь изложен не один урок, а несколько. Когда же дети будут легко угадывать хотя два согласные звука в данных словах, тогда уже можно будет перейти к письму согласных и к полному соединению звукового изучения с письмом. Чтобы избежать слишком ранней встречи с безгласными ъ, ъ и с такими трудными для начертания буквами, как, например, наше ж, необходимо начать письменно-звуковое изучение азбуки с двухсложных слов и по возможности коротких. Моя азбука начинается со слов в три буквы.
Для перехода от звукового изученья к письму и чтению я советую следующий прием. Учитель. Вот теперь я вам скажу слово у-с-ы. Какой здесь звук первый: ы или у? У-с-ы? Хорошо! А последний? у-с-ы? А посредине что: у-с-ы? Сколько здесь звуков? Какой первый? Какой второй? Какой третий? А в слове: у-ж-и? А в слове: е-ж-и? А в слове: о-с-и? А в слове: о-с-ы? Какие из звуков в слове осы вы умеете писать? Поди, Ваня, к доске и напиши. Ну, вот есть первый звук и третий; а второго-то и нет. Какой второй? Где он должен стоять? Умеете ли вы его написать? Нет? Хорошо же, я вас выучу: ссс — очень не трудная буква. Вот как она пишется.
Когда дети приучатся писать букву с, тогда учитель продолжает:
Какая первая буква в слове осы? Напиши ее, Ваня, на доске. Какая вторая? Напиши и ее рядышком, с правой стороны. Какая третья? Напиши и ее. Читай теперь букву за буквой. Хорошо: вот теперь ты написал и прочел целое слово. Напиши теперь ты, Митя, теперь ты, Анюта, и т. д.
Когда весь класс порядочно пишет слово осы, тогда уже учитель без большого труда, тем же порядком, научит детей писать два другие слова: усы и оси, и тогда, как бы в награду за успех, раздаст им азбуки, где дети найдут уже много знакомого и могут уже прочесть три слова.
Теперь мне следует перейти к первоначальным упражнениям в чтении и письме по азбуке «Родного слова». Но чтобы не возвращаться более к отдельным звуковым упражнениям, я должен здесь сказать следующее.
С началом чтения и письма по азбуке не следует оставлять отдельных звуковых упражнений, можно вводить в них все согласные буквы, не стесняясь тем, что учащиеся многих еще не умеют писать, и продолжать эти отдельные упражнения до № 20 азбуки. После 20-го номера можно уже звуковые упражнения совершенно слить с письмом и чтением.
Такие звуковые упражнения весьма полезны для развития внимания в детях и прекрасно подготовляют их к правильному письму. Они могут выражаться в следующих приемах: а) в угадывании заданных звуков в словах; б) подбор детьми слов на заданные звуки; в) разложение слов на слоги и слогов на звуки; г) сложение слов из звуков; д) замена одних звуков другими,— причем с переменою одного звука значение всего слова изменяется, например, кот, пот, сот, рот и т. д.; е) приставка буквы к началу слова, например: от - рот, крот, рыть — крыть, скрыть, вскрыть, рак — фрак и т. п. Это очень полезно для приучения детей к соединению нескольких согласных и на письме и в выговоре; причем следует стараться, чтобы каждая согласная была слышна в слове; ж) приставка на конце слова и з) перестановка одних и тех же звуков, причем меняется значение слов, например мука — кума, сон — нос и т. п.

**Дальнейшее и совместное изучение письма и чтения по азбуке**

Здесь много объяснять уже нечего: сама азбука указывает ход преподавания. Для каждой новой согласной буквы есть картинка. Учитель спрашивает, что изображено на картинке, и если ученик говорит не то слово, которое подписано под картинкой, то учитель поправляет. Когда, наконец, ученики произнесли слово, подписанное под картинкой, тогда учитель спрашивает: Какие здесь знакомые звуки? Какой в начале? Какой на конце? и доводит ученика до сознания нового звука, стоящего посредине, таковы слова: ели, ива, уши. Здесь же дети знакомятся с буквой нового звука и приучаются писать ее не отдельно, но в целом слове, по возможности с одного почерка и в такт, заранее рассчитанный учителем так, чтобы дети сразу приучились писать целые слова, а не лепили букву к букве.
Первое четырехбуквенное слово улей для детей легко, потому что все буквы этого слова им знакомы и они уже писали слово лей. В слове няня — новая буква, повторяющаяся два раза.
В слове волы над буквой о стоит звездочка, чтобы напоминать детям, что о здесь произносится как а. Такая же звездочка стоит над всеми буквами, не имеющими своего настоящего произношения.
Письму фраз я советую также предпосылать звуковой разбор каждого слова, составляющего фразу.
После № 10 можно уже обратиться и к печатной азбуке. Первые уроки этой азбуки, соответствующие вполне азбуке письменной, наверно, не затруднят детей, так что учитель легко догонит с ними занятия по письму. После № 20 все занятия пойдут уже рядом, поясняя и подкрепляя одно другое, так что занятия каждого урока будут следующие:
1) звуковой разбор,
2) письмо,
3) чтение написанного,
4) чтение тех же слов и фраз к печатной азбуке,
5) чтение и переписка из печатной азбуки новых слов и фраз, не бывших в письменной,
6) отыскание знакомых букв и слогов в каком-нибудь рассказе,
7) сложение слов из букв печатной азбуки, наклеенных на деревяшки или картон.
По окончании всех вышесказанных упражнений, дитя будет в состоянии верно разобрать на звуки и потом сложить каждое слово, написать его правильно, насколько эта правильность условливается звуками, и, встретив его в печатной книге, прочтет медленно, но по большей части без ошибки и без несносных складов. Что может быть бессмысленнее такого чтенья: еръ, о — ро; те —еръ — тъ; ротъ. (Я не говорю уже о прежнем рцы, он, твердо, ер, — и выйдет рот, т. е. скажи; он твердо ер — и выйдет почему-то рот.) Здесь кстати я замечу, что люди, вооружающиеся против звуковой методы, утверждают, что она заставляет детей делать невозможное: выговаривать согласные без помощи гласных. Но, во-первых, это вовсе не невозможно и полезно даже для навыка языка; а во-вторых, разве этого не делает прежняя метода? Делает всякий раз, как только слово оканчивается на ъ и ь, чтобы сложить, например, слово кот, она должна же была говорить к, о — ко, т, ъ — тъ или в, о — во, л, ъ— лъ, вол. Следовательно, даже и в этом отношении, уступая во всем прочем, старая метода не имеет преимуществ перед звуковой. В моей же азбуке и произношение согласных без помощи гласных по возможности устранено, так как дети каждую новую согласную узнают в целом слове. Многие немецкие дидакты начинают обучение грамоте прямо с целых коротеньких слов, как, например, Еi или Fisch, и дело идет недурно; но только для этого нужна большая опытность со стороны преподающего. И я во всяком случае предпочитаю наломать сначала руку дитяти в письме элементов азбуки и отдельных букв и приучить его язык к произношению отдельных звуков, тем более что это упражнение продолжается недолго, и дитя, после изучения семи гласных, переходит к письму и чтению целых слови фраз. Кроме того, как я уже сказал выше, при этих первоначальных упражнениях, достигаются многие другие цели удобнее, чем впоследствии.
Но заметят мне, может быть, иные, прочитав все предыдущее: к чему столько советов различных приемов и тонкостей, чтобы сделать столь не хитрое дело — выучить дитя читать и писать? Дело это не совсем такое легкое, как кажется, и много детских слез пролито за этим учением; а главное — много положено дурных начатков, с которыми потом приходилось бороться. Дело обучения грамоте разделяется между двумя деятелями — учащим и учащимся, и чем менее учащий берет труда на себя подумать о своем деле, тем более падает труда на долю учащегося.
Существенных правил и главных приемов предлагаемой мною методы не много. Но многое должен был я говорить только для устранения тех, истинно уже хитрых и искусственных приемов, которые продолжают еще у нас царствовать с полной силой. Это дело слишком испорчено, чтобы можно было несколькими словами поставить его на прямую дорогу. Вот почему должен я был приложить много объяснений, хотя метода, предлагаемая мною, в сущности, очень проста. Вот она в главных чертах:
1) приучить глаз и руку дитяти к письму элементов букв;
2) приучить слух дитяти к отыскиванию отдельного звука в слове;
3) приучить язык дитяти к отчетливому произношению звуков;
4) приучить внимание дитяти останавливаться на словах и звуках, их составляющих, и
5) приучить и глаз, и руку, и слух, и язык, и внимание дитяти разлагать и складывать слова, представляемые в уме, произносимые, писанные и печатные.
Все это вместе имеет целью: упражнять все способности дитяти вместе с ученьем грамоте,— развивать, укреплять, давать полезный навык, возбуждать самодеятельность и как бы мимоходом достигать обучения чтению и письму.

**Первая книга после азбуки**

На изучение азбуки в том виде, как она изложена выше, я полагаю достаточным шести месяцев. Конечно, можно выучить дитя читать и писать гораздо быстрее; но я не понимаю цели, для достижения которой должно бы торопиться с этим делом. Что из того, если мы развернем перед ребенком книгу раньше, чем он может понимать ее и находить интерес в чтении? Я предпочитаю медленно приучать дитя к механизму чтения и письма; но вместе с тем развивать в нем способность внимания, устную речь, рассудок, обогащать его память живыми образами и меткими словами для выражения этих образов и вводить его понемногу в живой народный язык.
Но вот дитя в состоянии, звук по звуку, буква по букве, разобрать, прочесть и написать каждое слово,— все это, конечно, очень медленно и с трудом. Что же дать читать такому слабому читателю? Задача очень нелегкая. И действительно, написать первую книгу после азбуки едва ли не самая трудная задача во всей дидактике.
Взявшись за решение этой задачи, я никак не предполагал возможности решить се вполне удовлетворительно и думаю, что еще не скоро появится такая книга в этом роде, которую можно будет назвать совершенной. Я воспользовался всем, чем мог, из немецких учебников, прислушиваясь к преподаванию в заграничных школах и пользуясь собственной практикой, работал долго над этой маленькой книжечкой; но тем не менее сознаю ее недостатки и прошу критиковать ее не абсолютно, а сравнительно с другими книжками нашей педагогической литературы, назначенными для той же цели.
Наставник найдет в 1-й части «Родного слова»: 1) названия множества предметов, расположенные по родам и видам; 2) неоконченные фразы, которые должен окончить ученик, или вопросы, на которые он должен отвечать; 3) русские пословицы, поговорки, прибаутки, скороговорки и загадки; 4) русские сказки, отчасти переделанные для детей, отчасти придуманные по образцу народных; 5) русские песни и небольшие стихотворения и 6) картинки.
Скажу отдельно о назначении каждого из этих упражнений:
1) Название предметов по родам и видам. Если мы счастливо избежали бессмысленных бра, ера, дра, то теперь предстоит нам избежать утомительного чтения если не бессмысленных, то еще бессмысленнее сопоставленных слов вроде: счеты, хоры, арфа, фура и т. п. Однако перейти прямо к чтению рассказов, имеющих какой-нибудь смысл, тоже трудно. Рассказ в десять строк требует столько усилий от такого маленького читателя, что ему очень трудно дойти до смысла читаемого. Кроме того, читающий, естественно, делает беспрестанные ошибки: учитель останавливает, поправляет,— и рассказ, как бы он ни был интересен, теряет для дитяти всякую занимательность, а вместе с тем чтение превращается в механизм. Ребенок угадывает звуки, произносит слова и не обращает внимания на содержание, а следовательно, с первых же уроков приобретает вредную привычку читать без понимания того, что читает.
Во избежание этих крайностей я рядом с маленькими рассказами и сказками ставлю отдельные слова, размещенные по группам. При чтении сказок должно поправлять только главные ошибки, искажающие смысл читаемого, чтобы беспрестанными мелочными поправками не прерывать чтения. Но при чтении каждой отдельной группы слов должно налегать на отчетливое произношение каждого звука, насколько это возможно по развитию детского органа речи.
Кроме того, если учитель прямо заставит читать учеников эти группы слов: учебные вещи, игрушки, мебель, посуда, кушанье, напитки и т. д., то сделает ошибку. Чтению каждой группы должна предшествовать классная беседа учителя с учениками о тех предметах, которые в группе поставлены. Так, например, еще не развертывая книги, учитель спрашивает учеников, как называются все предметы, находящиеся в классе? Потом, когда дети назовут каждый предмет и назовут громко, ясно, учитель начинает говорить с ними о каждом предмете отдельно, не пускаясь в излишние подробности. Большей частью беседа эта должна отвечать на следующие простые вопросы: Для чего предмет назначен?
Из какого материала он сделан?
Кто его сделал?
Иногда, смотря по удобству, можно спросить о цвете предмета, его форме и частях. На одном или двух предметах можно остановиться подольше, а остальные пройти покороче. Затем, когда дети перечислят все учебные предметы, находящиеся в классе, учитель спрашивает детей: Какие у кого есть игрушки? И идет беседа об игрушках, и преимущественно о тех, названия которых помещены в книге.
После такой беседы учитель разбирает по звуковому способу труднейшие из слов, помещенных в том номере книги, который следует читать: так, например, в № 1 разбирает слово чернильница. Затем приступают уже к чтению. Все двенадцать слов, заключающиеся, например, в 1-м номере, должны быть прочитаны всеми учениками, и прочитаны с возможной отчетливостью. После чего некоторые из слов, особенно заключающих две согласные рядом, должны быть разобраны и сложены по звуковому способу, о котором сказано выше. Внизу под словами двух видов, напечатанными простым крупным шрифтом, напечатаны те же слова крупным курсивом, и уже не в порядке, а перемешаны оба вида вместе: так, например, в № 1: Мячик, Перо, Линейка, Кукла, Книга, Волчок, Доска, Кегли, Грифель, Карандаш, Чернильница. Учитель требует, чтобы при каждом слове ученик сказал: что это такое — учебная ли вещь, или игрушка? Так, например, мячик — игрушка, перо — учебная вещь и т. д. Прием этот можно разнообразить тем, что один ученик читает название предмета, а другой говорит, что это такое, третий опять читает название предмета, а четвертый говорит, что это такое, и т. д. Если ученик не подумал о слове, которое прочел, то непременно ошибется.
После этого учитель требует, чтобы ученики читали одни названия игрушек, пропуская названия учебных вещей, и наоборот, читали названия учебных вещей, пропуская названия игрушек, что приучает детей читать молча.
Цель этих упражнений очевидна: они, кроме упражнения в правильном, ясном чтении, требующем не быстрого перехода от одного слова к другому, но повторения слов, приучают дитя к внимательности с первых же уроков чтения. Но, чтобы вполне оценить важность этих упражнений и объяснить, почему я им отвожу так много места во всех частях «Родного слова», я должен здесь сказать несколько слов о значении внимания в детях и об условиях его развития.
Внимание есть та единственная дверь нашей души, через которую все из внешнего мира, что только входит в сознание, непременно проходит; следовательно, этой двери не может миновать ни одно слово ученья, иначе оно не попадет в душу ребенка. Понятно, что приучить дитя держать эти двери открытыми, есть дело первой важности, на успехе которого основывается успех всего ученья. Не входя в подробный психологический анализ внимания, я считаю нужным сказать здесь о двух его видах, или, лучше, о двух его проявлениях. Первый из этих видов я назову пассивным, второй — активным.
Пассивным вниманием я называю такое, в котором сам предмет, своей собственной занимательностью для нас, удерживает открытыми эти двери души человеческой, без участия нашей воли и даже иногда против нашего желания. Так, например, я слушаю интересный для меня рассказ, может быть, даже не хотел бы его слушать, но слушаю невольно. Я хотел бы не видеть пугающего меня предмета; но не могу оторвать от него глаз, несмотря на все усилия смотреть в другую сторону. Это — проявление пассивного внимания во всей его резкой крайности; но то же пассивное внимание, хотя не так резко проявляющееся, заставляет меня читать интересную книгу, а дитя — слушать или читать интересную для него сказку. Понятно само собой, что такое пассивлое внимание развивается в ребенке вместе с общим развитием его души, с постепенным пробуждением в ней интересов к окружающему миру.
Всякое интересное для детей ученье, чтение, рассказ способствует развитию пассивного внимания. Но одного пассивного внимания еще недостаточно, и даже развитое преждевременно, чрезмерно и без содействия активного внимания, о котором я скажу ниже, оно может превратиться в болезненное состояние души, которая делается какою-то бессильной, ленивой, требует беспрестанно раздражения интересными рассказами или интересным чтением, не может закрыть своих дверей, не может углубиться в себя и остаться наедине сама с собой, не может из себя ничего самостоятельно вызвать и проводит самую пассивную жизнь. Такой душевной болезнью страдают те читатели, а еще чаще читательницы, которые проводят всю жизнь в чтении романов и глотают их один за другим десятками. Пробуждая интересы к окружающему в душе ребенка, и в особенности интересы к слушанию занимательных рассказов, мы должны остерегаться, чтобы не перейти через границу благоразумия и не обессилить детской души, кормя ее только интересным для нее, да интересным и не возбуждая ее к самостоятельной деятельности, которая прежде всего выражается в активном внимании.

В активном внимании не предмет уже владеет человеком, а человек предметом. Мне скучно, например, перечитывать ученические тетрадки; но я знаю, что это мой долг и что от этого зависит успех ученья, за который я отвечаю; и вот я перечитываю внимательно в тридцатый раз одно и то же и замечаю каждую малейшую ошибку, не пропуская ни одной. Меня в это самое время сильно привлекает к себе начатая мною книга или интересная для меня беседа, идущая в той же комнате; но я упорно направляю свое внимание на исполнение своего долга. Чем более у меня власти цад самим собою и над моим вниманием, тем успешнее я достигаю цели, т. е. чем больше во мне силы воли, тем больше и активного внимания. Люди рассеянные — по большей части в то же время и люди слабохарактерные, с ничтожной волею. Понятно само собой, как важна для человека привычка владеть своим вниманием и направлять его свободно, смело отрывая от предметов, которые его привлекают, и направляя на предметы, вовсе не привлекательные. В жизни — это необходимое условие всякого дельного практического характера; в ученье — это необходимое условие всякого дельного ученика.
В детях и воля, а следовательно, и активное внимание непременно слабы; тогда как пассивное иногда очень сильно. Дитя все замечает, все слышит, хотя никто его к этому не принуждает, и громадная масса слов, образов, впечатлений, такая масса, что взрослому человеку не усвоить ее и в десять лет, ложится глубоко в свежую детскую душу, незагроможденную, как наша. Но то же самое дитя, которое, играя, выслушало краем уха весь ваш длинный разговор и заметило даже выражения, то же самое дитя, которое в какой-нибудь год, перенесенное в иностранную землю, начинает говорить на иностранном языке так, как вам, взрослому человеку, не выучиться в десять лет, то же самое дитя сидит целые часы над пятью иностранными словами или над десятью строками учебника, плачет, мучится и не может вдолбить их в голову. Вот вам резкое различие в детской природе между пассивным вниманием и активным.
Прежнее схоластическое ученье, заставляющее ученика учиться только угрозой наказания, не заботившееся нисколько сделать ученье для дитяти интересным, делало много зла, но развивало в детях активное внимание и через него силу воли. В прежних схоластических училищах сотни людей гибли под железной ферулою; но десятки выходили хотя с извращенными, однако сильными характерами.
Новая германская педагогика впала было в другую крайность и сделала было другую ошибку, от которой теперь, впрочем, освобождается под влиянием ближайшего знакомства с Англией и ее воспитанием. Новая германская педагогика хотела сделать все ученье интересным для ребенка, учить и развивать его только посредством возбуждения в нем интереса к тому, что читается и говорится. Но такое интересующее ученье, развивая дитя, не дает никакого упражнения его воле, а следовательно, не только не способствует, но еще мешает развитию в нем самостоятельного характера.
Истинный путь и здесь, как и в большей части случаев, лежит посредине. Должно делать ученье занимательным для ребенка, но в то же время должно требовать от детей точного исполнения и незанимательных для них задач, не наклоняя слишком ни в ту, ни в другую сторону, давая пищу пассивному вниманию и упражняя активное, которое хотя слабо в ребенке, но может и должно развиваться и крепнуть от упражнения. Воля наша, как и наши мускулы, крепнет только от постепенно усиливающейся деятельности: чрезмерными требованиями можно надорвать и волю и мускулы и остановить их развитие: но, не давая им упражнения, вы непременно будете иметь и слабые мускулы и слабую волю.
Вот на каком психологическом основании я и в первой части моего учебника, и в последующих везде привожу рядом с интересными для детей сказками неинтересные, но полезные упражнения, начиная с самых легких и усложняя их потом все больше и больше. Знаю, что на меня нападут за это защитники интересного детского ученья. Но стою за правое дело, не боясь упреков в приверженности к схоластике.
Эти же группы отдельных слов, выставленные в учебнике под номерами, могут служить для первых письменных упражнений, которыми должны всегда сопровождаться упражнения в изустном слове и чтении. По окончании чтения учитель приказывает ученикам написать по три, по четыре названия игрушек и учебных вещей. Дети, читавшие внимательно, напишут без ошибки. Чем более они привыкают к письму, тем большее число слов должны написать. Потом будут они так же писать маленькие, нераспространенные простые предложения, затем сложные и распространенные и т. д. Но об этом я скажу в своем месте.
Что сказал я об упражнении, стоящем в «Родном слове» под № 1, то относится и к последующим номерам до № 18. В № 18 названия месяцев уже не разделены, а нарочито смешаны для той цели, чтобы дети, после беседы с учителем, результатом которой должно быть усвоение детьми названий месяцев в порядке и по временам года, могли уже сами привесть в должный порядок слова учебника. Дети читают так: октябрь — осенний месяц; май — весенний и т. д., потом читают одни весенние, одни осенние и т. д. и, наконец, пишут все названия месяцев по порядку и временам года.
Далее за № 18 идут все подобные же статьи, где перемешаны слова одного рода, но различных видов. Без предварительной беседы с детьми упражнения эти не имеют никакого смысла.
2) Неоконченные фразы, которые должен окончить ученик; вопросы, на которые он должен отвечать.
При № 21 (72—73-я стр. «Родного слова»), кроме прежних упражнений, начинается ряд новых. Эти новые упражнения состоят в том, что после нескольких образцовых маленьких предложений, заключающих в себе понятия, уже усвоенные детьми, стоят подобные же, но неоконченные предложения, которые читающий может и должен кончить. Так, например, январь — зимний месяц, а май...? Дитя оканчивает, добавляя — весенний, и т. д.
В этих упражнениях внимание дитяти уже обращается на целое маленькое предложение, и, чтобы дополнить его безошибочно, дитя должно прочесть целое предложеньице внимательно. Кроме того, в этих упражнениях понятия, уже усвоенные детьми прежде, приводятся очень часто в новые комбинации. Необходимость этого нового упражнения, которое здесь только в зародыше и разовьется полнее в следующих частях учебника, основывается на следующем психологическом законе.
Усваиваемые нами представления ложатся в душе нашей рядами, по большей части в порядке своего усвоения, если мы только не привели их в другой порядок, на основании какого-нибудь другого, прежде усвоенного закона. У детей малоразвитых усваиваемые ими представления ложатся всего быстрее в порядке усвоения: так называемые зубрилы в классах отличаются именно такого рода усвоением урока. Они, например, выучивают иностранные слова в том порядке, в каком написаны в тетради, и не знают их в разбивку; заучивают священную историю так, что если вы им скажете первое слово, то они пойдут молоть; если остановились опять, то значит, что позабыли следующее слово: подскажите его, и опять мельница замолола; всякий посторонний вопрос сбивает их с толку и заставляет умолкнуть. Отчего? Оттого, что слова и понятия ложатся в них по порядку чтения, и дитя, усваивая их в этом порядке своей свежей памятью, не привыкло их комбинировать, перестанавливать, связывать с другими, прежде усвоенными понятиями; и конечно, не оно виновато, что не имеет этой привычки. Прежнее схоластическое ученье довольствовалось таким усвоением, и отличительный признак человека, воспитанного совершенно схоластически, заключается именно в том, что все бесчисленные представления, понятия и даже идеи лежат в голове его такими мертвыми вереницами, как лежат по преданию оцепенелые от стужи ласточки: один ряд лежит возле другого, не зная о существовании друг друга, и две идеи, самые близкие, самые родственные между собой, могут прожить в такой, поистине, темной голове десятки лет и не увидеть друг друга. Я выставляю это явление в его крайности; но не в такой крайности оно бывает почти во всех головах. Едва ли есть такая человеческая голова, в которой было бы совершенно светло так, чтобы все живущие в ней представления, понятия и идеи видели и знали друг друга. Но к воцарению возможно большего света должно стремиться всякое ученье. И вот на чем основана потребность заставлять дитя приводить усвоенные им понятия в разнообразные комбинации. Читатель, может быть, усмехнется, что для такой высокой цели я представляю такие маленькие, ничтожные средства, каковы упражнения, выставленные в моем учебнике. Но, во-первых, пусть читатель не забывает, что учебник мой имеет дело с семилетним ребенком, у которого все высокие душевные силы только в зародыше; а во-вторых, что учебник мой никак не заключает всего первоначального обучения и назначен только для первоначального ученья родному языку; а следовательно, и не может представлять тех комбинаций, которые могут быть в других предметах — в священной истории, арифметике, а потом в истории, географии и т. д. Наше дело небольшое, и влияние его не велико; но пусть таких влияний наберется много в преподавании всех предметов, и результат выйдет значительный.
Сначала в учебнике идут упражнения на имена существительные, потом на глаголы: составлением простого нераспространенного предложения из понятий, усвоенных детьми, оканчивается I часть «Родного слова», назначенная для первого года ученья. Письменные занятия при этих упражнениях ясны сами собой. Ученик пишет и оканчивает неоконченную фразу или отвечает письменно на выставленный в учебнике вопрос. Упражнений этих не много. Но я надеялся, что каждый хороший учитель не удовольствуется теми, которые найдет в моей книге, а по образцу их составит и напишет на классной доске много новых, для того чтобы ученики дополнили их сначала словесно и потом письменно.
3) Русские пословицы, поговорки, прибаутки и загадки.
Русские пословицы имеют значение при первоначальном ученье отечественному языку, во-первых, по своей форме и, во-вторых, по своему содержанию.
По форме — это животрепещущее проявление родного слова, вылетевшее прямо из его живого, глубокого источника — вечно юной, вечно развивающейся души народа. Эти пословицы и поговорки, сами дыша жизнью, пробуждают к жизни и семена родного слова, всегда коренящиеся, хотя и бессознательно, в душе ребенка. Немецкие педагоги также помещают в свои азбуки народные пословицы; но не слепой патриотизм заставляет меня сказать, что наши русские пословицы и разнообразнее, и глубже, и, главное, живописнее по форме и поэтичнее по духу. В немецких пословицах преобладает рассудочный, утилитарный элемент, и, кроме того, их перепортили педагоги, применяя к детскому пониманию и выправляя слог по грамматике. Еще более наши пословицы противоречат нашей грамматике, и почти каждая коренная русская пословица есть насмешка над грамматическим правилом. Но если наши пословицы не годятся для грамматического разбора, зато едва ли есть лучшее средство привести дитя к живому источнику народного языка и внушить душе ребенка бессознательно такт этого языка.
По содержанию наши пословицы важны для первоначального обучения тем, что в них, как в зеркале, отразилась русская народная жизнь со всеми своими живописными особенностями. Может быть, ничем нельзя так ввести дитя в понимание народной жизни, как объясняя ему значение народных пословиц. В них отразились все стороны жизни народа: домашняя, семейная, полевая, лесная, общественная; его потребности, привычки, его взгляд на природу, на людей, на значение всех явлений жизни.
Но заметят мне: не слишком ли рано знакомить дитя с народной жизнью, когда дело пока идет о том, чтобы выучить его порядочно читать и писать? И действительно, это было бы слишком рано, если бы я говорил здесь о знакомстве критическом, но я разумею здесь знакомство непосредственное и желал только, чтобы ребенок взглянул на предметы детски зоркими глазами народа и выразился его метким словом, верным духу народного языка, хотя разрывающим часто всякие грамматические путы. Конечно, у нас много пословиц, превышающих детское понимание, но много и таких, которые ему совершенно доступны. Благодаря богатому собранию Даля, мне было из чего выбирать.
Если я брал иногда и такие пословицы, нравственный смысл которых слишком глубок для ребенка, то брал потому, что в этих пословицах два смысла: один — внешний, живописный, вполне доступный ребенку, другой — внутренний, недоступный, для которого внешний служит живописной одеждой. В таких пословицах дитя следует знакомить только с внешним смыслом; так, пословица: куй железо, пока горячо — может быть объяснена детям только со своей внешней стороны: пусть дети скажут, почему должно ковать горячее, а не простывшее железо,— с них и довольно. Или, например, в пословице: горшок котлу не товарищ — пусть дети объяснят, почему не товарищ. Нравственный смысл пословицы может быть оставлен без объяснения.
Пословица тем именно и хороша, что в ней почти всегда, несмотря на то что она короче птичьего носа, есть нечто, что ребенку следует понять: представляет маленькую умственную задачу, совершенно по детским силам.
Поговорки, прибаутки и скороговорки, иногда лишенные смысла, я поместил затем, чтобы выломать детский язык на русский лад и развить в детях чутье к звуковым красотам родного языка. Особенно я рассчитывал на детей так называемого образованного класса, того класса, который испортил свой родной язык, лишив его цвета, красок поэзии и жизни.
Загадки я помещал не с той целью, чтобы ребенок отгадал сам загадку, хотя это может часто случиться, так как многие загадки просты; но для того, чтобы доставить уму ребенка полезное упражнение: приладить отгадку, сказанную, может быть, учителем, к загадке и дать повод к интересной и полезной классной беседе, которая закрепится в уме ребенка именно потому, что живописная и интересная для него загадка заляжет прочно в его памяти, увлекая с собой и все объяснения, к ней привязанные. Так, например, сколько интересных и полезных для ребенка объяснений можно связать с следующей поэтической загадкой: заря-заряница, красная девица, по лесу гуляла, ключи потеряла; месяц видел — не сказал, солнце увидало — подняло. Положим, что ребенок не отгадает, что ключи значит роса; но пусть он объяснит: почему заря называется красной девицей, почему говорится, что заря теряет росу, почему месяц не поднял росы, как солнышко подымет росу? Какая живая и полезная беседа может быть закреплена в душе дитяти подобной живописной загадкой! Словом, я смотрел на загадки как на картинное описание предмета.
4) Русские сказки. Многие русские сказки идут, конечно, из глубины языческой древности, когда они вовсе не были сказками, а сердечными верованиями народа. Но многие из них, по-видимому, переделаны народом или вновь составлены нарочито для детей. Это - первые и блестящие попытки русской народной педагогики, и я не думаю, чтобы кто-нибудь был в состоянии состязаться в этом случае с педагогическим гением народа. Народная сказка читается детьми легко уже именно потому, что во всех детских народных сказках беспрестанно повторяются одни и те же слова и обороты; из этих беспрестанных повторений, удовлетворяющих как нельзя более педагогическому значению рассказа, слагается нечто целое, стройное, легко обозримое, полное движения, жизни и интереса. Вот почему народная сказка не только интересует дитя, не только составляет превосходное упражнение в самом первоначальном чтении, беспрестанно повторяя слова и обороты, но чрезвычайно быстро запечатлевается в памяти дитяти со всеми своими живописными частностями и народными выражениями. Нравственный смысл сказки здесь неважен, да его часто вовсе нет. Природные русские педагоги — бабушка, мать, дед, не слезающий с печи,— понимали инстинктивно и знали по опыту, что моральные сентенции приносят детям больше вреда, чем пользы, и что мораль заключается не в словах, а в самой жизни семьи, охватывающей ребенка со всех сторон и отовсюду ежеминутно проникающей в его душу.
Я решительно ставлю народную сказку недосягаемо выше всех рассказов, написанных нарочно для детей образованной литературой. В этих рассказах образованный взрослый человек усиливается снизойти до детского понимания, фантазирует по-детски и не верит сам ни в одно слово, им написанное. Как бы ни был хорошо подделан такой детский рассказ, это — все-таки подделка: детская гримаса на старческом лице. В народной сказке великое и исполненное поэзии дитя-народ рассказывает детям свои детские грезы и, по крайней мере, наполовину верит сам в эти грезы.
Вот почему я помещаю много сказок в 1-й и 2-й части «Родного слова», вводя в 3-ю часть исторические легенды и думы. Если рядом с этими поэтическими рассказами я помещаю детские рассказы из образованной литературы, то только по необходимости и отчасти оттого, что должно же приучать дитя и к обыкновенному литературному языку.
Я позволил себе кое-где сокращать сказки, выбрасывая из них то, что могло бы потревожить нашу пугливую мораль, а иногда с целью еще более упростить рассказ и из двух-трех происшествий, соединенных в сказке, сообщить детям одно. Я не всегда также придерживался редакции сборников, вынесши из моего детства знание множества сказок; да и придерживаться редакций невозможно, потому что в них по большей части внесены перемены несущественные, а иногда ошибки, зависевшие, без сомнения, от последнего рассказчика. Так, например, в сказке о лисе и волке: мужик едет зимой на телеге, и лиса, прикинувшаяся мертвою, свернулась калачиком и т. п. Имея педагогическую, а не литературную цель, я не боялся делать подобные перемены, но везде, где можно, держался воззрений и выражений народа.
Иные рассудочные моралисты, может быть, упрекнут меня в том, что я внес в детскую книгу сказки с ведьмами, и скажут, что это значит наполнять воображение дитяти вредными образами. Я не сошлюсь здесь на авторитет Гримма и немецких педагогов, вносящих в детские сказки великанов, оборотней и ведьм; но скажу, что пугающее свойство подобных сказок исчезает совершенно, когда они читаются при дневном свете, в классе, при учителе. Если дитя боится какого-нибудь темного угла, то не уводите его прочь, а напротив, несите в этот угол свечу, садитесь там сами,— и страх ребенка рассеется безвозвратно.
В первой части «Родного слова» я поместил повторяющиеся сказки именно потому, что они легки и полезны для самого первоначального чтения; таковы: Репка, Колобок, Мена и др. Дитя, повторяя, одни и те же слова и выражения, прочитывает без большого труда такую сказку, хотя читает еще плохо, и упражняется в отчетливом произношении. Стишки, которыми часто прерывается прозаическая сказка, заучиваются детьми легко и с величайшей охотой, тем более что повторяются по нескольку раз.
Как читать эти сказки? Приемы могут быть различны: иногда учитель может сам прочесть или рассказать сказку и потом уже заставить учеников прочитать ее; иногда может заставить читать учеников с первого раза. Каждую сказку следует прочитывать несколько раз и потом, через несколько времени снова к ней возвращаться. Дети любят повторение сказок и просят рассказать именно ту, которую уже слышали много раз. Но не должно ограничиваться только прочтением сказки, а следует позволить детям рассказывать ее потом самим,— что они очень любят. Этот рассказ прочитанной сказки должно вести так, чтобы сначала рассказывал способнейший из учеников, а другие слушали его и замечали, что он пропустил, что сказал не так, как в книге. Целый класс непременно восстановит сказку в настоящем ее виде, и такая восстановленная целым классом сказка отлично запечатлеется в памяти детей со всеми подробностями. Я особенно рекомендую это средство как лучшее для развития устной речи в детях. Так же должно вести и все прочие классные рассказы.
В заключение скажу, что если я не считаю нужным в особенности развивать воображение в детях, то тем не менее считаю вредным оставить эту важную способность совершенно без пищи. Педагог же не должен забывать, что дух наш питается идеями, тело — материальной пищей, а душа и все ее способности — деятельностью.
Кроме сказок, я поместил еще маленькие рассказцы в несколько строчек. Одни из них — творение народа, другие — подделка. Назначение этих последних, крошечных литературных произведений, то, чтобы дитя, прочитав такой коротенький рассказ в две-три строчки, могло сразу уловить его содержание и передать его изустно. Я, кажется, ошибся и поместил их слишком рано; может быть, они были бы более на месте в конце 1-й части и во 2-й части. Впоследствии я советую учителю воспользоваться этими коротенькими рассказцами для приученья детей к употреблению правильного и литературного языка изустно и письменно. Здесь же следует заботиться об отделке каждого предложения, тогда как при длинных рассказах этого соблюдать невозможно, иначе опротивеешь детям беспрестанными поправками. Рассказец в три-четыре строчки, переданный изустно, совершенно верно грамматически, следует потом написать на доске с постановкой всех знаков. Таким образом, ученик приобретает механически привычку писать правильно: а эта привычка, как известно, не может быть заменена самым подробным изучением грамматики. Ученик, знающий и понимающий отлично все грамматические правила, будет непременно делать ошибки в письме, если не имеет механического навыка писать правильно.
5) Стихи. Детскими стихотворениями до крайности бедна наша литература. Ни один из наших замечательных поэтов не потрудился для педагогических целей; и если в их произведениях мы встречаем что-нибудь пригодное и для детской книжки, то это редкая случайность. По большей части даже и в таких стихотворениях есть два-три стиха, которые должны быть или выброшены, или переделаны. Кроме того, преобладание лирического элемента в нашей поэзии делает затруднительным даже такой выбор. Народные песни не могут также оказать той услуги, какую оказали сказки. Песня есть по большей части произведение возмужалого чувства, которое еще не тронуто и преждевременно было бы трогать в ребенке. Наши разбойничьи, разудалые песни, наши задумчивые, иногда пропитанные горечью мотивы, наши песни любви, конечно, не годятся для детей. И если можно отыскать в наших народных песнях что-нибудь педагогическое, то приходится брать только отрывок песни или выпускать, а иногда и заменять слова и стихи. Я так и сделал, оправдываясь в этих переменах педагогической целью. Между хорошими, хотя и отрывочными стихотворениями, которых, к сожалению, слишком мало, встречаются в моей книжке и положительно посредственные стихотворения, переделанные по большей части с немецкого. Знаю, что могут напасть на меня за помещение таких плохих стишков; но пусть укажут в нашей литературе, чем наполнить эти пробелы. Если в стихах не искажена мысль, есть картина или проблеск чувства, доступного детям, то я помещал эти стихи ради каданса и рифмы, которые нравятся детям и производят на них хорошее впечатление.
Прием при изучении стихотворений может разнообразиться, смотря по их содержанию. Но вообще в этом возрасте я советую разучивать стихотворения не иначе как в классе. Учитель сначала излагает детям содержание стихотворения и, если оно сколько-нибудь затруднительно, объясняет каждую мысль, каждое слово, конечно, не называя длинных объяснений на маленькие стихотворения. Потом читель прочитывает стихотворение по частям, и дети, руководимые кадансом и рифмой, тут же в классе легко заучивают одну часть за другой. Несколько позднее, в начале второго года ученья, можно уже будет требовать, чтобы дети умели писать без ошибок все маленькие заученные ими стихотворения, что очень важно для навыка в правильном письме.
6) Картинки. Желая сколько возможно пополнить недостаток упас картин для наглядного обучения, я поместил в «Родном слове» несколько картинок. Знаю, что это очень плохая замена; но лучше что-нибудь, чем ничего. Почти каждая из этих картинок может вызвать маленькую беседу между учителем и учениками. Кроме картинок, относящихся к статьям, есть у меня картинки, помещенные именно с целью дать словесные и письменные упражнения детям; такова, например, картинка на стр. 43, изображающая часть внутренности избы и находящиеся в ней вещи. Пусть дитя назовет все предметы, нарисованные на этой картинке, а потом напишет все эти названия. Впоследствии, когда дети станут уже писать маленькими предложениями, можно будет воротиться к той же картинке и потребовать, чтобы дитя о каждом предмете что-нибудь сказало и потом написало, как, например, кафтан висит на стене, лопата стоит в углу возле печки, дрова лежат под печкой и т. д. Когда дети будут в состоянии связывать несколько предложений в стройную речь, тогда можно и в третий раз возвратиться к той же картинке и потребовать, чтобы дети рассказали и описали все, что на ней нарисовано. Такие же картинки и для той же цели помещены мной в 1-й части «Родного слова» на стр.42, 46, 47, 48, 49, 54, 72, 76, 94...
Теперь мне остается изложить некоторые частные замечания на слова и выражения, отмеченные в учебнике звездочкой и не находящие себе объяснения в общих моих заметках о каждом отделе статей, помещенных в книге, и дать отгадки загадок. Но прежде я считаю необходимым сделать общее заключение.
Многим, может быть, покажется странным, что, составив такую маленькую книжечку для детей, какова «Родное слово», я написал к ней так много примечаний, объяснений и оправданий. Но и не может быть иначе: чем меньше возраст учеников, над образованием которых трудится воспитатель, тем больше требуется от него педагогических знаний, и это требование не возрастает, а уменьшается по мере возраста ученика. У педагогики очень широкое основание и очень узенькая верхушка: дидактика первоначального преподавания может наполнить томы; дидактика чтения лекций в университете может быть выражена в двух словах: «знай хорошо свой предмет и излагай его ясно». Вот почему по большей части профессорам, не занимавшимся специально психологией и педагогикой, всегда кажутся даже странными и лишенными дельного содержания педагогические толки и споры. Но пусть эти люди сами устроят первоначальную школу и станут преподавать в ней; тогда они очень скоро убедятся, что есть многое в первоначальном воспитании, о чем следует подумать, что следует изучить, о чем можно поспорить. Я вижу в педагогике не науку, а искусство; но убежден, что в теории этого искусства есть очень много такого, что совершенно необходимо узнать людям, берущимся за практику воспитания и ученья......

**Год второй.
Результат первого года**

Если первая часть «Родного слова» была пройдена в классе как следует, не торопясь, без пропуска выставленных в ней упражнений, то дитя, без сомнения, читает не очень быстро, не очень бойко, но с полным сознанием читаемого. Быстрота чтения должна развиваться сообразно с быстротой понимания. Если же дитя читает быстрее, чем может понимать, то значит, оно читает бессознательно. Так читали ученики старинных школ, иногда с быстротой трещотки, которой пугают воробьев, чем доставляли большое удовольствие своим родителям и наставникам; но такое чтение не было целью при составлении моей книги. Быстрота чтения придет сама собой, вместе с развитием понимания; а в начале преподавания она не только ни к чему не пригодна, но даже вредна.
В упражнениях первого года «Родного слова» можно было приобресть уменье писать без ошибок множество существительных и несколько глаголов, а вместе с тем навык правильно соединять глагол с существительными и, следовательно, составлять небольшие, простые нераспространенные предложения.
Изустная речь детей также должна была значительно развиться, если наставник вел с ними как следует все те беседы, предметы которых были даны в первой части «Родного слова». Если все сказочки были детьми рассказаны, некоторые стихотворения заучены, загадки и пословицы объяснены и многие из них усвоены, то язык детей должен был обогатиться множеством слов и чисто русских народных выражений.
Но главное, если упражнения детского внимания и рассудка были выполнены с точностью, то эти важные способности должны были значительно окрепнуть и дети приобрели возможность довольно настойчиво удерживать свое внимание на одном предмете или наблюдать разом несколько предметов и деятельностью рассудка сводить их представление в одно верное понятие.
Принимая в расчет такое развитие детей, я во второй части «Родного слова» уже изменяю несколько методу.

**Общий план второй части «Родного слова»**

Вторая часть «Родного слова» разделяется на три отдела. В первых двух отделах заключается собственно книга для чтения, в третьем изложены в систематическом порядке образцы словесных и письменных упражнений.
В каждом из двух первых отделов я руководствовался при размещении статей двумя различными основаниями.
В первом отделе, который назван мною «Вокруг да около», основанием порядка статей служило место; во втором отделе, под заглавием «Времена года», основанием было время. Я уже в первой части примечаний для учащих высказал причину, почему необходимо менять систему изучаемых детьми предметов. Во второй части «Родного слова» как эта цель, так и средства ее достижения выражаются яснее.
Все три отдела второго года должны быть проходимы одновременно. Главным основанием должен служить первый отдел, где предметы расположены, по месту их нахождения, все более и более расширяющимися кругами, центром которых является ученик и его класс, а последним кругом — черта города или села, где живет дитя. Чтение второго отдела, как я скажу подробнее ниже, должно совпадать с теми временами года и теми праздниками, которые в них описаны. Занятие третьим отделом, т. е. словесными и письменными упражнениями, должно идти с начала до конца года, сопровождая чтение и изустные беседы, чтением вызываемые. Скажу теперь о каждом отделе в особенности.

**Содержание первого отдела: «Вокруг да около»**

В этом отделе, кроме сказок, стихотворений, песен, пословиц и загадок, значение и употребление которых разъяснено уже мною в первой части, входят еще статьи нового рода, которые я назову, может быть, не совсем удачно, статьями деловыми, логичесkими. И вот значение и употребление этих-то новых статей следует здесь уяснить.
**Деловые статейки: их значение**
Я знаю, что многие приверженцы интересного для детей чтения вооружатся против таких сухих статей, каковы, например: «В школе», «Наш класс», «Одежда», «Посуда» и другие подобного же рода; но я высказал уже прежде, что если непосредственный интерес чтения должен оживлять преподавание, то никогда не должен достигать той степени, чтобы уничтожить труд учения, потому что именно труд, и труд не всегда интересный, но всегда осмысленный и полезный, есть величайший двигатель умственного и нравственного развития человека и человечества \* (\* Психологическое значение труда я старался выяснить подробно в статье «Труд и его психологическое значение», помещенной в «ЖМНП» за 1860 г., в июльской книжке.)
Кроме значения осмысленного и полезного труда, эти статейки имеют еще другое — столь же важное. Они приучают детей к простому и ясному выражению тех простых впечатлений, которые даются им правильным наблюдением окружающей их действительности: именно этими статейками делается возможной та наглядность обучения, о необходимости которой я сказал уже выше. В этих статейках говорится о таких предметах, которые дитя или видит, или недавно видело, так что легко может вспомнить во всей подробности. Описание подобного предмета, помещенное в книжке, конечно, не вполне сходно с предметом, находящимся в памяти или перед глазами дитяти, но из этого различия вытекает только возможность самых живых и точных сравнений; а сравнение, как известно, есть лучшее упражнение, развивающее и укрепляющее рассудок, который и сам есть не что иное, как способность сравнивающая.
Защитники исключительно интересных детям рассказов сами убедятся в пользе этих сухих статеек, если попытаются вывести рядом умственные и письменные упражнения из какого-нибудь детского интересного рассказца и из такой деловой статейки. Они увидят тогда сами, насколько последняя удобнее первой для умственных и письменных упражнений, для выводов, сравнений и умозаключений, и убедятся, что статейка, вовсе не интересная для дитяти по содержанию, делается для него интересной по той работе, которую она дает, по тем упражнениям, для которых ова, собственно, и написана.
Все эти логические статейки находятся между собой в связи, которая, конечно, невозможна при побасенках; а эта связь очень важна для педагога: он может подвигаться вперед, шаг за шагом, без перерывов и скачков, не позабывая старого, беспрестанно расширяя кругозор ребенка и органически укрепляя его умственные силы постепенно возрастающей трудностью задач умственных, изустных и письменных.
В употребительнейших германских и швейцарских книгах для первоначального чтения \* (\* Чуди, Шмидта, Шерра и др.) такие деловые статьи занимают почетное место, а иногда почти и вся книга состоит только из них, с присоединением библейских рассказов и немногих детских стихотворений. Но это уже другая крайность, при которой только налегают на детский рассудок, забывая, что у дитяти есть, кроме того, и воображение и чувство. Я старался избежать обеих крайностей и обильно перемешивал логические статьи сказками, стихами, рассказцами и песнями \*\* (\*\* Замечу, между прочим, что если, например, во второй или третьей книге Любена и Нааке преобладают рассказы, то это потому, что составители могли рассчитывать на подготовленность преподавателей к правильному наглядному обучению, на что у нас рассчитывать нельзя. Да и вообще я более держусь мнения, что наглядное обучение должно быть соединено с чтением.)
Иные, не вооружаясь прямо против статей дельного содержания, требуют, чтобы они изложены были в живописной форме: но при этом забывают, что живописная форма не только растягивает описание, но затрудняет дитя, если даже и нравится ему. Из такого живописного описания гораздо труднее для дитяти извлечь содержание, чем из простого логического, лишенного всяких украшений. Чем дальше идет развитие ребенка, тем сложнее и живописнее могут быть рассказы и тем более может быть скрыто их содержание; чем моложе дитя, чем труднее для него процесс чтения и понимания, тем короче, проще, ближе к делу должны быть статейки. Этого не хотели понять критики «Детского мира», обвинявшие меня в том, что я поместил занимательные рассказы в конце книги, а простые и довольно сухие — в начале. Но не должно судить детскую книгу по занимательности ее для взрослых, и естественно, что чем старше возраст, для которого назначается книга, тем более может иметь она общей занимательности по содержанию.
**Употребление деловых статеек**
Прежде всего следует заметить, что каждая такая статейка назначается не только для чтения, но составляет предмет для беседы наставника с учениками и что изустная беседа здесь так же важна, как и чтение. Беседа должна разъяснить читаемое; чтение должно закреплять усвоенное в беседе. Одно без другого не достигает цели преподавания.
Но что должно предшествовать — беседа или чтение?
Вначале, когда ученик не привык еще справляться с содержанием читаемого, беседа непременно должна предшествовать чтению; впоследствии чтение может предшествовать беседе.
После беседы и чтения должно точными, определенными вопросами вызвать в ответах учеников все содержание прочитанного, пополнив его тем, что может быть извлечено из беседы, и в заключение сделать из этих вопросов и ответов письменные упражнения.
Вопросы, исчерпывающие содержание прочитанного, не так легко делать, как может показаться с первого раза. Наставнику следует предварительно самому вполне усвоить содержание статьи и подготовить в уме вопросы на нее. Вначале же лучше предварительно даже записывать эти вопросы.

Вопросы должны вполне относиться к содержанию статьи, исчерпывать его, не превышать сил дитяти и соответствовать степени его развития. Так, вначале вопросы должны быть таковы, чтобы дитя могло отвечать на них, только обративши вопрос в ответную форму и прибавив одно, много два или три слова. Чем далее идет ученье, тем вопросы могут быть короче, а ответы длиннее и сложнее. Уменье давать вопросы и постепенно усиливать сложность и трудность ответов есть одна из главнейших и необходимейших педагогических привычек. Усвоить эту привычку из книги, конечно, невозможно, тем более что всякий преподаватель может выработать свои собственные приемы, которые уже потому хороши, что самостоятельны. А потому, не вдаваясь в подробное изложение приемов чтения, я изложу здесь порядок одного урока, нисколько не настаивая на его непреложности. Возьмем для образца чтение первой статейки во второй части, под заглавием: «В школе».
Наставник начинает свой урок беседой, выспрашивая у целого класса, что дети делали на прошедшем уроке, и ведет всю беседу к тому, чтобы в ответах детей вышла почти та статейка, которую им предстоит читать. Затем следует чтение, непрерываемое объяснениями, потому что все необходимое уже объяснено в предварительной беседе. Чтение идет так: сначала читает один ученик несколько предложений (вся статья состоит из коротеньких предложений), потом второй продолжает там, где остановится первый, и т. д., затем еще два или три ученика прочитывают всю статейку вполне. За чтением, при котором наставник добивается возможной ясности произношения, следуют вопросы такого рода: Кто бывает в классе? Где сидит учитель? Где сидят ученики? Что стоит возле учителя? Чем пишут на классной доске? Какие доски лежат перед учениками? и т. д. Когда на предлагаемые вопросы все ученики класса отвечают правильно, громко и быстро, тогда наставник может комбинировать свои вопросы так: Где сидит учитель и где ученики? Что стоит возле учителя? и что лежит перед учениками на скамьях? Чем пишут на классной доске и чем на грифельной? и т. д.
После этого ученики могут уже без вопросов повторить всю прочитанную статью.
Затем следуют сравнения того, что делается в описанной книжной школе, с тем, что делается в школе действительной, где находится ученик. Из этого сравнения в голове дитяти возникает ясное представление как действительности, его окружающей, так и прочитанной статьи.
Письменные упражнения состоят в том, что учитель пишет на доске несколько вопросов, уже разрешенных детьми изустно; а ученики пишут ответы на эти вопросы и почти без ошибок, потому что не только статья, но и самое начертание слов еще свежо в их памяти и укоренилось в ней повторением \*. (\* Вообще письменные задачи должны быть таковы, чтобы при выполнении их ученик мог вовсе не ошибаться или весьма мало. Исправление многочисленных ошибок берет много времени и приносит мало пользы, часто только раздражает наставника и учеников. Должно вести дело так, чтоб ошибки по возможности предупреждались, а не исправлялись.)
То же самое относится и к следующим статьям: Классная доска, Грифельная доска, Наш класс, Дома, Каков наш дом? Как строят дома? Наша семья, Пища и питье, Хлеб и т. д.
Вот, например, вопросы на статейку «Стол и стул» (стр. 131). Кто делает столы? Из чего их делают? Какие части стола? Какие доски бывают у столов? Кто и из чего делает стулья? Части стула? Какие бывают сидения у стульев? Чем стул отличается от табурета, от скамьи, от кресла? Что есть у стула, чего нет у стола? Что есть у стола, чего нет у стула? Для чего употребляется стол и для чего стул? Затем следуют вопросы о различии и сходстве между книжными столом и стулом и действительными, находящимися в классе, с наглядного изучения которых начался урок. Наконец, идут письменные упражнения, извлеченные из урока.
Обращу внимание наставников на статейки о животных, каковы: Вишка, Васька, Мышка, Лошадка, Коровка, Козел и другие. Если кому-нибудь такие описания животных покажутся слишком поверхностными, то пусть он вспомнит, что книга эта написана для восьмилетних детей. Довольно, если ребенок в этом возрасте может усвоить два, три, много четыре признака, наиболее кидающиеся в глаза. За полнотой и оконченностью здесь гнаться нечего: они придут со временем.
При каждом удобном случае следует вспомнить прочитанное; так, например, при статейке «Дома» следует вспомнить статейку «В школе»; прочтя статью «Васька», следует сравнить, насколько это возможно, кошку с собакой, потом корову с лошадью и т. д. Почти возле каждой деловой статейки есть стихотворение или рассказ, а иногда два и три, толкующие о том же предмете. Это, во-первых, для того, что сознательно прочитанная деловая статейка избавляет наставника от необходимости толковать о предмете рассказа или стихотворения; а во-вторых, для того, чтобы дать наставнику время и возможность обозреть один и тот же предмет с разных сторон. Для удобства размещения картинок в книге, часто рассказ или стихи предшествуют деловой статейке, к которой они относятся: но при практических занятиях следует всегда начинать с этой последней.
Сказки помещены в конце отделов; но, конечно, чтением и рассказом их должно перемешивать и разнообразить другие занятия.

**Картины для изустного рассказа**

...Я уже в первой части сказал, как должно вести такие рассказы.

**Изучение окрестности**

В первом же отделе наставник найдет несколько планов, каковы: план класса (стр. 115), план дома (стр. 119) и, наконец, план двора с садом и огородом (стр. 164). Планы не помещались обыкновенно до сих пор в наших книгах для чтения, а потому я должен по поводу их войти в некоторые подробности.
В швейцарских школах более, чем где-нибудь, вошло в употребление изучение окрестностей постепенно расширяющимися кругами. Я внимательно следил за этим новым для нас делом и убедился в его пригодности и полезности для всех возможных школ и даже для домашнего обучения.
Сначала дети подробно изучают класс, в котором сидят, и приучаются читать план класса, как там говорится. Каждый класс имеет свой план, прежде уже начерченный учителем и наклеенный на папку. Дети читают этот план, т. е. рассказывают в нем значение каждой черты и каждого знака, или, другими словами, подробно описывают класс по плану. Потом чертят сами с помощью учителя такой же план па классной доске. В других школах готового классного плана нет, а ученики с помощью учителя измеряют класс, приводят измеренные линии в принятый масштаб и мало-помалу восстанавливают план класса. Этот последний прием, мне кажется, полезнее первого, потому что дает больше самодеятельности детям, и это все не так трудно, как может показаться с первого раза. Дети так заинтересованы этой работой, что скоро приучаются измерять и приводить измеренные линии в принятый масштаб, так что учителю остается только объяснять дело и руководить слабыми силами детей. Сначала пусть дети вымеряют длину классной комнаты и начертят на классной доске прямую линию; но так как прямая линия во всю длину класса не может поместиться на доске, то дети скоро поймут значение масштаба. Затем пусть дети также вымеряют ширину и, по принятому масштабу, начертят, с помощью учителя, четвероугольник, потом расставят в этот четвероугольник мебель, означат место печи и т. п. Далее, дети могут нарисовать развернутые стены [как это показано мною на приложенном плане (стр. 115)] и на них означить место дверей, окон, географических карт, если они есть, и т. д.
При чтении плана следует с точностью обозначить длину и ширину предметов цифрами, выражать словами относительное их положение, рассказывать: из чего предмет сделан? кем? какое его употребление? а также описывать форму, цвет, стар он или нов, не имеет ли какой-нибудь особенности? и т. п., словом, все, что может обозначать предмет с точностью.
Упражнение это чрезвычайно полезно уже в том отношении, что приучает дитя к самой зоркой наблюдательности, к строгому порядку в мыслях и строгой точности в выражениях, а все это такие драгоценные качества, которые, конечно, должно стараться укоренить и развить в ребенке.
Второй план — план дома; но, конечно, его можно, смотря по удобству, заменить планом школы, особенно если школа занимает целый этаж, или, лучше, отдельный домик. Третий план — план того же дома с двором, садом и огородом, т. е. со всеми теми принадлежностями, о которых дети читают в книге. На втором году ученья можно ограничиться этими тремя планами. К третьему году ученья я отнес план улицы, на которой стоит дом или школа, план села или города, в котором школа находится, план окрестности и, наконец, план реки, которая своим течением должна уже вывести дитя из ближайшей окрестности в обширное отечество. После такого подготовления, на четвертый год ученья, удобно уже будет начать изучение географии отечества, и можно надеяться, что это ученье пойдет живее и лучше, чем идет теперь, когда начинают учить дитя географии с предметов, недоступных ему по громадности, и не развив в нем предварительного географического инстинкта — Ortssinn, как это называют немцы.
Этот инстинкт местности бывает иногда сильною, врожденною способностью, но чаще его следует укреплять и развивать и во всяком случае направлять как способность чрезвычайно полезную и в ученье и в практической жизни.

**Содержание второго отдела: «Времена года»**

Все, что совершается в видимом мире, совершается не иначе как в известном месте и в известный период времени. Если ученье не хочет быть сухим, отвлеченным и односторонним, а стремится к тому, чтобы развивать дитя во всей его живой, гармонической природной целости, то не должно никогда терять из вида места и времени. Всякое событие, представленное ученику в известном ему месте и с оттенками, которые придают событию то или другое время года, глубоко и плодовито укореняется в душе дитяти. Вот почему весьма полезно при изучении истории живо представлять детям ту местность, где событие совершается, природу этой местности и если возможно, то время года, в котором это событие происходило. Но к такому изучению следует подготовлять дитя заранее, и я не нахожу для этого лучшего средства, как взять предметом для чтений и изустных бесед, насколько это, конечно, возможно, ту местность, которая окружает дитя, и то время, когда учение происходит, чтобы впечатления, о которых читается в книге или говорится в школе, были в ребенке живы и могли быть проверены его собственным детским опытом и чувством. В таком случае ребенок будет говорить о том, что видит и чувствует, его слова будут полны действительности: истинность слова и есть именно то драгоценное его качество, которое надобно развивать все больше.
Вот вторая причина, которая побудила меня, кроме изложения статей по местностям в первом отделе, изложить их по времени во втором отделе. Для этой цели я в коротеньких рассказцах, перемешанных со стихами и описаниями, изложил в порядке, по воспоминаниям, целый детский год, в котором праздники занимают, конечно, самое видное место. Пусть каждый припомнит свое детство, и он увидит, что праздник для ребенка совсем не то, что для нас, что это действительное событие в годовой детской жизни и что ребенок считает свои дни от праздника до праздника, как мы считаем свои годы от одного важного события нашей жизни до другого. Церковь со своими торжественными обрядами, природа со своими годовыми переменами и семья со своими праздничными обычаями, веселостями и хлопотами — вот три элемента, озаряющие в моей памяти каждый праздник моего детства. И как тускло и серо было бы это детство, если бы из него выбросить праздники! Я полагаю, что и теперь дети,— по крайней мере, в тех семействах, которые не очистили своего быта до совершенной бесцветности изгнанием из него всех добрых обычаев и всей поэзии старины,— живут так же, как жили когда-то и мы, и что крашенки, березки, сирень, вербочки так же наполняют и будут еще долго наполнять жизнь русского ребенка.
Меня, может быть, упрекнут в том, что я внес в русскую книгу для чтения несколько малороссийских праздничных обычаев и даже выражений: но это, во-первых, потому, что я считаю малороссиян наравне и столько же русскими, сколько и москвичей, и не вижу, почему бы праздничные обычаи Перми или Вятки (а мне надобно же было выбрать какие-нибудь) были более русские, чем обычаи малороссиян; а во-вторых, потому, что, по сознанию самих великоруссов, в наших малороссийских праздничных обычаях сохранилось более жизни и детской поэзии, как и у всех чисто земледельческих народностей, не сглаженных влиянием промышленности. Два, три малороссийские слова, конечно, не испортят дела; дитя же другой местности, прочтя статейку, может сравнить то, что знает о своем празднике, с тем, что прочло в книге.
Имея в виду педагогическую цель, я позволил себе разрывать стихотворения и соединять из разных стихотворений одного и того же поэта стихи, обрисовывающие один какой-нибудь оттенок периодической жизни природы, которая прежде всего пробуждает поэтическое чувство в душе человека. Для ребенка светлый праздник и весна, рождество и зима, спас и спелые плоды, троица и зеленые березки сливаются в одно могучее впечатление, свежее и полное жизни.
Я присоединил картинки тех евангельских событий, которые вспоминаются в тот или другой праздник, назначая эти картинки для продолжения изустных рассказов, начатых еще при чтении первой части. Первое знакомство с евангельскими событиями всего удобнее совместить с объяснением предстоящих праздников: здесь и церковная служба, и рассказ матери, и праздничное чувство ребенка — все соединяется, чтобы оживить то или другое событие.
Чтение этого второго отдела, как я уже сказал выше, должно сопровождать чтение первого и должно быть приноровлено ко временам года и к праздникам и, конечно, сопровождаться беседами наставника с детьми о том, как они сами провели или как думают встретить праздник, из чего впоследствии легко сделать и полезные письменные упражнения.

**Отдел третий. Образцы упражнений**

В этом отделе идут далее те же изустные и письменные упражнения в языке, которые были начаты в первой части, где говорилось об их значении и употреблении. Естественно, что форма упражнений уже сложнее; а особенная цель их в этом отделе есть постепенная постройка простого распространенного предложения.
Большая часть упражнений начинается пословицами, в которых употреблена форма языка, вызываемая сама из детской памяти. Многие из этих пословиц имеют, кроме достоинства формы, педагогическое достоинство по содержанию, которым наставник может воспользоваться. Объяснить пословицу — по большей части значит разъяснить детям что-нибудь полезное и занимательное, и это разъяснение закрепится в уме ребенка энергическим народным выражением. Я говорил уже в 1-й части, как следует разъяснять пословицы; но здесь считаю нелишним прибавить, что не все пословицы разъясняются легко и, чтобы дать удачное разъяснение иной пословицы, учитель должен приготовиться.
В книге выставлены только образцы упражнений, и хотя этих образцов много, но все же их далеко не достаточно для приучения ребенка к правильному употреблению той или другой формы языка. Зато нет ничего легче, как по этим образцам составить много упражнений, написать их на доске и заставить учеников прочесть вопросы и дать на них ответы, сначала изустные, а потом и письменные.
Польза и цель этих упражнений во 2-й части раскрывается яснее. Они вопросами вызывают из детской души уже лежащие в ней формы народного языка и дают ребенку навык легко и свободно вызывать эти формы и правильно пользоваться ими. Так, конечно, можно учить только родному языку; но родному языку и не следует учить, как иностранному. Хотя, однако, родной язык усваивается душой ребенка непосредственно, без помощи школы, но школа должна приучить пользоваться быстро и кстати этими даровыми богатствами. Можно носить в душе много форм народного языка и не иметь привычки употреблять их быстро и кстати, что развивается только упражнениями.
Кроме того, упражнения эти, очевидно, подготовляют к последующему изучению грамматики. Дитя полусознательно, одним частым употреблением и постепенной постройкой предложений, приучается уже само собой к оценке значения частей речи и частей предложения. Слова уже начинают сами собою, от употребления, разделяться в его уме на грамматические порядки, так что впоследствии грамматике остается почти только приклеить ярлычки к различным отделам слов и форм, которые уже сами собой, одним практическим упражнением, разделились на группы.
Упражнения доходят мало-помалу до восстановления по вопросам, по известным loca topica , полного распространенного предложения, образец которого дан в № 26. Эти loca topica, как я уже сказал в другом месте, не имеющие смысла в риторике, очень полезны здесь, при первоначальном изучении родного языка, приучая ребенка расчленять всякое предложение на его составные элементы. Должно приучать детей не только отвечать на такие вопросы, но и самому ставить их в данном учителем предложении и по вопросам не только слагать, но и разлагать предложения, и все это покуда без всяких терминов и определений.
Все упражнения оканчиваются небольшими самостоятельными описаниями таких предметов, о которых в книге ничего не говорится (№ 36). Само собой разумеется, что всякому такому упражнению необходимо должна предшествовать изустная беседа и наглядное изучение предмета, если это возможно. Темы для первых сочинений ребенка непременно должны быть избираемы или из числа окружающих дитя предметов, или из опытов ощущений его собственной жизни. Пусть дитя напишет, что оно делало в классе, как провело праздник и т. п.
Считаю еще необходимым напомнить, что многие из упражнений, как, например, упражнения на времена (№ 11—16), на лица и числа (№ 18), могут с большей пользой быть применены к самому чтению тех или других статеек книги. Так, например, по прочтении какой-нибудь статейки в настоящем времени, можно потребовать, чтобы дитя переделало глаголы в прошедшее время, или рассказ, написанный в 3-м лице, переделало в рассказ от своего собственного лица. В одной из лучших швейцарских книг для чтения подобные задачи подписаны под каждою статейкою; но я считаю лучше предоставить учителю свободу самому выбрать и время и статью для того или другого упражнения, образец которого уже дан в 3-м отделе.
Для двух первых лет обучения совершенно достаточно, если дитя будет в состоянии сказать и написать правильно простое распространенное предложение. К третьему году я отношу периодическую речь и словопроизводство, которому в последнее время придали такое важное педагогическое значение шотландские педагоги-практики.

**Приложение**

Просмотрев еще раз мою книжку, я нашел, что изложил в ней довольно подробно главнейшие дидактические правила первых лет ученья и что мне осталось сказать немногое, чтобы вышла не дидактика элементарного преподавания, но маленький сборник необходимейших советов по этому делу, который, покуда у нас нет еще ни одного полного курса дидактики, может иметь свое значение и принесет относительную пользу. Вот что побудило меня сделать в конце моей книжки небольшое приложение, в котором я говорю: 1) о классных рассказах вообще и библейских в особенности, 2) о первоначальном обучении счету и 3) о первоначальном рисовании.

**1. О классных рассказах вообще и библейских в особенности**

Изустный рассказ учителя, выслушиваемый и потом передаваемый учащимися, есть необходимое дополнение первоначального обучения. Дети более любят слушать, нежели читать, уже и потому, что в первые два-три года самый процесс чтения еще утомляет их. Кроме того, необходимо приучить детей не только читать, но и слушать внимательно, а потом усваивать и передавать слышанное.
Искусство классного рассказа встречается в преподавателях не часто,— не потому, чтобы это был редкий дар природы, а потому что и даровитому человеку надо много потрудиться, чтобы выработать в себе способность вполне педагогического рассказа. Педагогический рассказ не только должен отличаться занимательностью, как и всякий другой, но заключать в себе еще чисто педагогические качества: он должен быть таков, чтобы мог легко запечатлеться в голове детей; чтобы, дослушав рассказ до конца, дитя помнило его середину и начало, чтобы подробности не затемняли главного и чтобы главное, будучи лишено подробностей, не оказалось сухим.
Предметом рассказов может быть все, доступное пониманию детей, и если учащий сам не обладает запасом детских рассказов, то может извлечь их из детских книг и хрестоматий. Но такой заимствованный рассказ должен быть не только усвоен предварительно учащим, но переработан им совершенно так, чтобы в рассказе не слышно было чужой фразы.
Я уже выше сказал о том, как восстановляются целым классом прочитанные в книге рассказы и сказки; то же самое относится и к рассказам изустным. Целый класс должен сначала восстановить рассказ учителя, и потом уже каждый ученик будет повторять этот рассказ. Самый способ ведения рассказа мне удобнее высказать, говоря о рассказах библейских, так как они только по содержанию своему и отчасти по тону отличаются от прочих рассказов.
Тон библейских рассказов должен быть не педантический и не книжный, но вполне серьезный и отличаться особенной задушевностью; шуточки и прибауточки, которые очень кстати при всяких других рассказах, вовсе не кстати при рассказах библейских. Но серьезность рассказа не должна делать его скучным и вялым.
Хорошие рассказчики событий библейской истории, которых мне удалось слышать и за границей и у нас, передают эти события не как нечто давно прошедшее, но как будто происшествие, только вчера ими виденное или слышанное. Интерес, который они сами принимали в рассказываемом событии, возбуждал к нему интерес в детях, и вера, выражавшаяся в словах наставника, пробуждала веру и в детском сердце.
Первые рассказы из библии никак не должны иметь претензии на передачу детям всего хода событий священной истории. Дети от 7 до 10 лет, даже позже, вовсе не способны к обзору такого обширного поля. Они едва в состоянии обозреть какое-нибудь одно не очень сложное и не очень длинное событие и свести его начало с концом. Вот почему в первых библейских рассказах должны быть сообщаемы отдельные события из Ветхого и Нового завета. В лучших заграничных школах в первый год ученья (детям от 6 до 8 лет) сообщается не более десятка рассказов; во второй год все эти рассказы вновь повторяются с новыми добавлениями и объяснениями, и к ним прибавляется еще от 10 до 15 рассказов. В третий год ученья снова повторяются рассказы как первого, так и второго года с новыми подробностями и объяснениями и т. д. Только тогда, когда в памяти детей напечатлеется, совершенно конкретным образом, столько отдельных библейских рассказов, что их возможно уже связать одной общей нитью, начинают излагать священную историю в порядке.
Эта метода преподавания, которая распространяется впоследствии и на всеобщую историю, имеет верное психологическое основание.
Душа дитяти, не загроможденная множеством впечатлений, чрезвычайно способна к усвоению всякого рода конкретных образов, и в то же время неспособна ни к отвлеченностям, ни к той последовательности, которая требуется для изучения истории. Эти конкретные образы, воспринятые детьми, только впоследствии могут служить материалом для постройки обширного исторического здания. Но кто захотел бы начать эту постройку раньше времени, тот потребовал бы от детской души того, чего она дать не может.
Итак, рассказывая детям отдельные события библейской истории, наставник должен только иметь в виду — дать прочный материал для будущей постройки. Чем этот материал ляжет прочнее в душу дитяти, чем свободнее овладеет им ребенок, чем ярче, определеннее будут эти образы,— тем легче, удобнее и скорее пойдет со временем самая постройка и тем прочнее она будет. Вот почему библейские рассказы, переданные раз, должны потом беспрестанно повторяться; не для того, чтобы возобновить забытое (это уже плохо, если что-нибудь позабыто), но для того, чтобы предупредить возможность забвения.
Повторение с целью припомнить забытое показывает уже недостаток ученья и вообще плохое преподавание в школе. Плохая школа, как и плохое здание, беспрестанно чинится, поправляется и никогда не бывает в исправности, хорошая же школа, беспрестанно повторяя пройденное, никогда не нуждается в починках. Сами дети очень не любят повторения того, что ими было выучено и позабыто, и очень любят рассказывать и пересказывать то, что помнят. Воспользуйтесь же этим указанием детской природы и ведите беспрестанно повторение, предупреждающее забвение, чтобы не иметь никогда нужды повторять забытое. Забвение есть отчасти тоже дурная привычка; и дети, которых учили многому, но бестолково, которые беспрестанно забывали то, что выучивали, отличаются впоследствии дурной памятью.
Наши школы особенно страдают забывчивостью; они много сыплют в детей и редко справляются, осталось ли что-нибудь из насыпанного. Хорошо еще, если ученик меньше забывает, чем учит; но если приход с расходом равен, то остается в голове ноль и еще хуже, чем ноль,— привычка ничего не усваивать прочно и забывать быстро.
Что касается до передачи каждого отдельного рассказа, то методы при этом могут быть различные; но, во всяком случае, учитель должен непременно заранее обдумать свой рассказ и даже написать его, если еще не имеет привычки рассказывать. Возьмите какой-нибудь библейский рассказ, лучше всего по библейскому же тексту, прочтите его сами со вниманием, сообразите, что придется объяснить детям, и потом отделите то, что вы можете рассказать и объяснить в первый раз, от того, что можете добавить при втором и третьем рассказе одного и того же события.
Рассказывая какое-нибудь событие в первый раз, вы должны передать только главные его черты, две, три интересные живописные подробности. Если вы в первый же раз привяжете к событию слишком много объяснений и подробностей, то весь рассказ рухнет в детской голове. Утвердите в ней сначала немного, но прочно и потом уже мало-помалу стройте на этом укоренившемся прочном основании.
Рассказав детям событие, причем вы должны делать сильное ударение на факты, собственные имена или выражения, составляющие сущность рассказа, вы можете потом обратиться к детям с вопросами, и сначала с такими вопросами, в ответ на которые дети передали бы вам главные черты события. Затем следует другой ряд вопросов, исчерпывающих подробности.
Когда таким образом весь ваш рассказ будет передан детьми в ответах на ваши вопросы, тогда только можете вы потребовать от способнейших учеников, чтобы они рассказали все, что слышали, в связи, последовательно. Старайтесь при этом поправлять рассказчика только в крайней необходимости, если видите, что он сбивается с главного пути, и позволяйте ему пропускать несущественные подробности. Когда ученик кончил рассказ, тогда другие пополняют его пропуски, и дело идет, как я уже сказал выше, до полного и верного восстановления целым классом всего рассказа.
Усвоенный детьми рассказ должен быть повторяем по возможности чаще, и при каждом повторении наставник может что-нибудь вновь объяснить и дополнить.
Очень полезно также, если наставник через несколько времени, на Другой год, например, рассказывает сам тот же рассказ, уже усвоенный детьми, с новыми подробностями или эпизодами, которых дети еще не знают. Ученики должны (и сделают это легко) заметить, что прибавлено новое в рассказе учителя, и эта прибавка прочно ляжет в их памяти.

**2. О первоначальном обучении счету**

При первоначальном обучении счету (пугающее имя арифметики следует оставить для высших классов) также не должно спешить и идти дальше не иначе, как вполне овладев прежним; а овладев чем-нибудь, никогда не оставлять его без постоянного приложения к делу.
Прежде всего следует выучить детей считать до 10 на наглядных предметах: на пальцах, орехах, особенных палочках, которые не жаль было бы и разломить, если придется показать наглядно половину, треть и т. д. Считать следует учить назад и вперед, так чтобы дети с одинаковой легкостью считали от единицы до 10 и от 10 до единицы. Потом следует приучить их считать парами: два, четыре, восемь, десять, и наоборот: десять, восемь и т. д.; тройками: три, шесть, девять и одна лишняя; далее четверками: четыре, восемь и два, и, наконец, пятками: так чтобы дети тут же поняли, что половина 10=5, что половина 8=4, что два раза 4 будет 8, два раза 5 будет 10, и т. д. Словом, не следует здесь стесняться громкими названиями: сложение, вычитание, умножение, дробные и целые числа и т. д., а просто приучить дитя распоряжаться с десятком совершенно свободно — и делить, и умножать, и дробить.
Когда дети совершенно овладеют десятком, тогда следует перейти с ними прямо к сотне, и перейти наглядным образом, а именно: связать десять пучков, из которых в каждом было бы ровно по 10 палочек, так чтобы дети с первого же раза совершенно ясно усвоили, что сотня есть только 10 десятков и что над 10 десятками или 10 пучками они могут делать то же самое, что делали над 10 единицами или 10 отдельными палочками, т. е. и прибавлять, и убавлять, и дробить и т. д.
Только после приобретения детьми совершенно ясного понятия о составе десятка и сотни следует перейти с ними к числам, состоящим из десятков и единиц, а потом — из сотен, десятков и единиц.
Весьма полезно упражнение не только в счислении, но вообще и во внимании: это счет вперед и назад, прибавляя или убавляя по 2, по 3, по 4 и т. д. В таком счете весь класс может принимать участие; так, один ученик говорит: три, следующий должен сказать: шесть, третий — девять и т. д.— или наоборот: первый ученик говорит: сто, второй — девяносто семь и т. д. Как только окажется возможным, следует дать детям аршин и складную (на ленте или веревочке) сажень, весы и горсть мелкой монеты. Пусть дети меряют, весят, считают. Это очень оживляет преподавание, нравится детям и укрепляет их в счислении. Если вы успели добиться того, что в голове дитяти прочно и ясно отразили состав сотни из десятков и десятков из единиц и приучили дитя распоряжаться этими представлениями совершенно свободно: считать и вперед, и назад, делить, умножать и дробить, то можете приступить уже к письменному счету.
Приучив дитя писать первые десять цифр, следует объяснить ему, что для десятка нет особой цифры, что он означается местом, на которое его ставят, и что для показания незанятого места существуют ноли.
Вы показываете сначала детям, что двадцать пишется 2 и ноль, а двести 2 и два ноля. Потом приучайте сводить и единицы, и десятки, и сотни в один ряд, заменяя цифрами нолики, так, чтобы дитя приучилось к следующему составу цифр:
200
+ 30
5
\_\_\_\_
235

Все это делается для того, чтобы дети усвоили ясно десятичную систему и ее выражение в цифрах, что и составляет главное основание уменья считать, а потому и арифметики.
К решению письменных задач (до сих пор я говорил только о наглядном и умственном счислении) следует приводить детей понемногу. Пусть сначала дети приучатся уже решенную умственно задачу написать на доске, сначала словами и, наконец, цифрами и арифметическими знаками; так, напр.:
пять да три будет восемь 5 да 3 будет 8
5+3 = 8
Это упражнение продолжается до тех пор, пока дети привыкнут проворно и без ошибки писать на доске цифрами и арифметическими знаками всякую задачу, предварительно решенную ими умственно. Затем следует приучать детей читать на доске задачу, решенную учителем, т. е. быстро передавать и цифры и арифметические знаки словами.
Эти упражнения имеют целью приучить детей к арифметическому языку: к арифметическому письму и чтению.
У многих детей кажущаяся непонятливость в арифметике зависит от непривычки к арифметическому языку. Наставник же, задающий детям письменную задачу и в то же время приучающий их к новому для них языку, делает важную педагогическую ошибку; он требует от детей одновременно двух дел и потому слишком затрудняет детей, и они не могут выполнить ни одного как следует. Вот почему я советую предварительно приучить детей писать и читать задачи, уже решенные, а потом перейти к решению письменных задач.
Само собой разумеется, что дети не должны выучивать никаких арифметических правил, а сами открывать их. Так, например, не следует говорить детям, что, если нельзя вычесть единиц из единиц, то следует занять единицу из десятков и т. п.; но должно дать ученику два десятичных пучка палочек и, кроме того, несколько палочек отдельно, положим три: скажите потом ребенку, чтобы он дал вам четыре палочки, и дитя само увидит необходимость развязать один десятичный пучок и когда сочтет потом, что у него осталось, то легко поймет, как занимать из десятков, сотен и т. д. Когда же все дети поймут какой-нибудь простой арифметический закон и привыкнут его выполнять и умственно, и словесно, и письменно, тогда вы можете формулировать этот закон в арифметическое правило, собственно для приучения детей к точности выражений. Содержание для задач должно брать, сколько возможно, из мира, окружающего детей: пусть они вымеряют весь свой класс, все скамьи, двери и окна; пусть пересчитают страницы всех своих книг и тетрадей; пусть сочтут свои годы, сочтут недели, дни и часы до праздников и т. п. Задачи, конечно, должны усложняться постепенно, но никогда не должны терять своего практического, наглядного характера. Впоследствии эти задачи могут быть первыми уроками в домашнем хозяйстве и политической экономии. Так, например, пусть дитя разочтет верно, что стоит его курточка: причем цена сукна, плата за работу и т. д. не должны быть даваемы наобум, но по возможности ближе к настоящим ценам.
В швейцарских школах мне удалось видеть пример, как наставник может воспользоваться арифметическими задачами, чтобы ввести детей в понимание экономической деятельности. Я слышал, например, как один швейцарский наставник рассчитывал с классом, что стоит хлебец, который дети съели за завтраком, и отчего он столько стоит. Это был самый занимательный урок и притом самый полезный: дети познакомились не только с ценами, входящими в состав цены хлеба, но даже с отношениями всех лиц, принимающих участие в производстве хлеба и в установлении его цены; они узнали, сколько берет мельник и почему он берет столько; какое вознаграждение досталось булочнику и почему и т. д.

**3. О первоначальном рисовании**

Все дети почти без исключения — страстные рисовальщики, и школа обязана удовлетворить этой законной и полезной страсти. Кроме того, рисование есть для ребенка самый приятный отдых после умственного труда и дает, следовательно, наставнику возможность разнообразить классные занятия, не оставляя никого без дела.
Для первоначального рисования всего удобнее рисование по сетке. Для этой цели одна сторона большой классной доски, или, что еще удобнее, особенная небольшая черная доска, висящая на стене, разделяется тоненькими красными линейками на небольшие квадратики; так же разделяются и грифельные доски учеников, если не красными линейками — для чего нужно доски заказывать,— то просто линейками, проведенными острым гвоздем. Квадратики ученических досок могут быть вчетверо меньше квадратиков классной доски. Всякий наставник и всякая наставница, умеющие провести довольно верно прямую линию, могут после небольшой подготовки сносно начертить по квадратам классной доски какую-нибудь нехитрую фигуру, вроде тех, образчики которых я представляю на первых страницах «Родного слова». Дети, конечно, могут перерисовать и прямо с азбуки и будут делать это очень охотно; но гораздо лучше, если они увидят, как рисует учитель и как мало-помалу образуется фигурка; потому что, не зная, с чего и как начать, дети сами себя затрудняют: так, например, ведут линейку снизу вверх, начинают с какой-нибудь частности и т. п.
Главное преимущество рисовки по квадратикам состоит в том, что она очень занимает дитя: руководимые квадратиками, дети, только что начинающие, без большого труда могут уже нарисовать фигурку, очень напоминающую домик, столик, лестницу и т. п., тогда как без квадратиков это было бы для них невозможно. Такой неожиданный успех радует и поощряет ребенка: он рисует охотно, а между тем глаз и рука его приобретают полезный навык, и, кроме того, отдыхая за этим занятием, дети не мешают учителю заниматься с другим отделом класса.
Начинать следует, конечно, с фигур прямолинейных и потом уже переходить к простым фигурам, очерченным кривыми линиями; но только необходимо, чтобы все эти фигурки представляли ребенку какой-нибудь знакомый предмет: сапог, рукавицу, часы и т. п. Ребенок с большим удовольствием десять раз рисует часы; но заставьте его рисовать простой круг, и это ему скоро надоест. Продолжая рисовать криволинейные фигуры по сетке, можно пробовать рисовать простейшие прямолинейные фигуры уже без сетки, и сначала грифелем на доске, а потом карандашом на бумаге.
Таким образом, интерес рисования не ослабевает, а вместе с тем возрастает верность руки и глаза, да и наглядность обучения получает сильного помощника в рисовании, если только наставник сумеет им воспользоваться.