

24  
ИМ. Г. Г. ТУМИМЪ  
14210

16-е МУЖСКОЕ  
4-хъ клас. Педагогическое Училище  
КУРЛЯНСКАЯ 18.

# ОБЪ АЗБУКАХЪ

и

# БУКВАРЯХЪ

491.75 (075)  
(098)  
Т 833

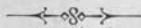
512.4

ОБЗОРЪ ПОСОБІЙ И РУКОВОДСТВЪ ПО ОБУЧЕНІЮ ЭЛЕМЕНТАРНОЙ ГРАМОТЫ

(ДЛЯ УЧАЩИХЪ И УЧАЩИХСЯ)

81297  
44218  
298895

ВЫПУСКЪ ВТОРОЙ



С.-ПЕТЕРБУРГЪ  
1913

C

## ВМѢСТО ПРЕДИСЛОВІЯ.

---

Въ журналѣ «Русская Школа» за 1911 г. (№ 12), и за 1912 г. (№ 7-8), въ двухъ небольшихъ статьяхъ я обозрѣлъ около 40 руководствъ и пособій, предназначенныхъ для школъ съ преобладающимъ инородческимъ элементомъ. Судя по запросамъ, поступающимъ ко мнѣ отъ разныхъ лицъ, интересующихся вопросомъ обученія инородцевъ отечественному языку, я въ правѣ думать, что статьи мои не остались незамѣченными. Это тѣмъ болѣе вѣроятно, что литература наша по данному вопросу достаточно бѣдна, потребность же въ правильномъ освѣщеніи этого вопроса въ странѣ, насчитывающей у себя около ста различныхъ народностей, весьма велика.

Тѣ же соображенія даютъ мнѣ право надѣяться, что и въ отдѣльномъ изданіи эти статьи, дополненныя данными справочнаго характера, не окажутся лишними для тѣхъ, кто интересуется постановкой преподаванія русскаго языка въ инородческой школѣ.

---

## I.

Методовъ обученія чужому языку можетъ быть только три: аналитическій, синтетическій и аналитико-синтетическій. Фактически столько ихъ и существуетъ, но школьный обиходъ, допуская ихъ подъ различными наименованіями, даетъ авторамъ методическихъ руководствъ поводъ говорить не только о трехъ названныхъ методахъ, но и о нѣсколькихъ другихъ, каковы, напримѣръ: индуктивный, дедуктивный, грамматическій, переводный, естественный, натуральный, практическій, нѣмой, прямой, простой, смѣшанный и др.

Такое обиліе названій—несомнѣнный плодъ смѣшенія понятій, во 1-хъ, и небрежнаго обращенія съ терминами,—во 2-хъ.

Получая свое названіе (аналитическаго, синтетическаго или аналитико-синтетическаго) въ зависимости отъ того, что именно, анализъ или синтезъ, лежитъ въ его основѣ, каждый изъ этихъ трехъ методовъ можетъ, не мѣняя своей основы, мѣнять свое отношеніе къ тѣмъ или инымъ частностямъ, къ тѣмъ или инымъ приемамъ, его составляющимъ, къ отдѣльнымъ группамъ работъ, въ него входящимъ.

Характеризируя такія измѣненія, мы въ правѣ, конечно, измѣнять соотвѣтственно и названіе метода, но противопоставлять данный методъ, подъ этимъ новымъ названіемъ, тому же методу подъ основнымъ его наименованіемъ—значитъ совершать большую логическую ошибку. Неустойчивость, спорность терминологіи, вредная вообще, въ данномъ случаѣ тѣмъ досаднѣе, что жертвою ея является все тотъ же молодой, неопытный учитель, которому и безъ того приходится имѣть дѣло съ массой «спорнаго» методическаго и дидактическаго матеріала.

Въ затажномъ спорѣ между защитниками разноименныхъ методовъ, которые въ дальнѣйшемъ изложеніи мы будемъ называть не методами, а *способами*, главнымъ «пунктомъ обстрѣла» является отношеніе данныхъ методовъ къ *грамматикѣ* изучаемаго языка и къ родному языку учащихъся.

Въ то время, какъ одни методисты настаиваютъ на томъ, что усвоеніе *чужого* языка должно осуществляться не иначе, какъ при помощи родного (материнскаго) языка, другіе стоятъ за обученіе чужому языку безъ всякаго посредства родного языка учащихся. Этимъ, между прочимъ, объясняется существованіе терминовъ «переводный» (методъ) и (методъ) «непереводный или прямой».

Осуществляя обученіе чужому языку при помощи родного, можно или прибѣгать къ посредству грамматики обоихъ языковъ (и чужого и родного) или совершенно обходиться безъ ея помощи. Отсюда—такія наименованія методовъ, какъ *грамматическій*, переводно-грамматическій и т. п.

Тщательно подбирая доводы въ пользу рекомендуемаго ими метода и еще болѣе старательно подчеркивая все, что говоритъ противъ отрицаемыхъ ими методовъ, авторы методическихъ руководствъ и статей даютъ намъ недурной матеріалъ для ознакомленія съ наиболее распространенными въ наше время способами обученія дѣтей чужому языку.

Лучшую, наиболее обстоятельную и полную, хотя и сжато выраженную, характеристику двухъ главнѣйшихъ способовъ—переводно-грамматическаго, иначе называемаго старымъ, и натурального, практическаго, непереводнаго, прямого (новаго)—находимъ мы въ «Трудахъ 1-го всероссійскаго союза учителей городскихъ по положенію 1872 г. училищъ»<sup>1)</sup>. Здѣсь, подъ заголовкомъ «Тезисы Е. А. Лёве», почтенный специалистъ дѣлаетъ слѣдующее сопоставленіе обоихъ способовъ въ примѣненіи ихъ къ обученію русскихъ новымъ (иностраннымъ) языкамъ<sup>2)</sup>:

### I. По отношенію къ самому предмету изученія:

а) старый методъ смотритъ на языкъ какъ на анатомическій препаратъ;

б) старый методъ строитъ обученіе новому (чужому) языку какъ бы на фундаментъ родного языка;

а) новый методъ рассматриваетъ языкъ какъ живой организмъ;

б) новый методъ обучаетъ иностранному языку непосредственно, не прибѣгая къ помощи родного языка, а напротивъ, избѣгая его;

<sup>1)</sup> Труды первого всероссійскаго съѣзда учителей городскихъ по положенію 1872 г. училищъ (7—14 июня 1909 г.). Подъ общей редакціей Самсонова и Тумима. Т. 2. часть I. (Стр. 433) II. 2 р.

<sup>2)</sup> Текстъ воспроизводится полностью, но въ отступленіе отъ подлинника расположенъ—въ интересахъ большей наглядности—въ 2 столбца.

в) старый методъ хочетъ подчинить языкъ логикѣ;

г) старый методъ имѣетъ характеръ отвлеченный;

д) при старомъ методѣ на первомъ планѣ стоитъ учебникъ;

е) старый методъ заботится, главнымъ образомъ, о знаніяхъ;

в) новый методъ основывается на законахъ психологии и рассматриваетъ языкъ, какъ процессъ психо-физиологическій;

г) новый методъ—наглядный;

д) при новомъ методѣ первенствующую роль играетъ преподаватель;

е) новый методъ—объ умѣнни и практическомъ примѣненіи.

## II. По отношенію къ отдѣльнымъ вопросамъ методики:

### 1. Произношеніе:

Старый методъ исходитъ отъ алфавита и пренебрегаетъ произношеніемъ;

новый методъ исходитъ отъ звуковъ и требуетъ выработки чужихъ звуковъ, иностраннаго ударенія и иностранной интонаціи.

### 2. Грамматика:

а) старый методъ начинаетъ съ грамматики и отъ правилъ переходитъ къ примѣрамъ;

б) при старомъ методѣ первенствующую роль играетъ грамматика;

в) старый методъ даетъ готовые правила (догматически);

г) старый методъ учитъ грамматику;

д) старый методъ распределяетъ грамматическій матеріалъ согласно системѣ, выработанной наукой.

е) старый методъ строго отдѣляетъ этимологию отъ синтаксиса;

а) новый методъ переходитъ отъ явленій языка къ его законамъ (отъ примѣровъ къ правиламъ);

б) при новомъ методѣ центромъ занятій является чтеніе;

в) новый методъ заставляетъ учениковъ выводить ихъ при помощи и подъ руководствомъ преподавателя изъ данныхъ примѣровъ (индуктивно);

г) новый методъ учитъ языку;

д) новый методъ распределяетъ его по степени трудности и важности, т. е. по соображеніямъ дидактическимъ и методическимъ;

е) новый методъ считаетъ это дѣленіе неестественнымъ и неприводимымъ.

### 3. Устные упражнения:

Старый метод пренебрегает новыми методами с самого начала упражняет в живой речи и разговорах.

### 4. Изучение слов:

Старый метод дает вначале отдельные слова (изолированные вокабулы) и потом отдельные предложения; новый метод дает слова в контексте полных предложений и упражняет на связном тексте.

### 5. Письменные упражнения:

#### а) переводы:

Старый метод основан на переводах, при чем главное значение придается переводу на иностранный язык; новый метод в общем избегает переводов, а переводы на иностранный язык допускает только на старшей ступени, как средство для контроля приобретенных знаний;

#### б) экстенпорале:

Старый метод особое значение придает экстенпоралиям; новый метод предпочитает диктовки, перефразировки, ответы на иностранном языке на таковые же вопросы, самостоятельно придуманные примеры, рассказы прочитанного или прослушанного, имитации и т. д.

## III. По отношению к учащимся:

а) старый метод имеет в виду преимущественно интеллектуальные способности ученика; а) новый метод принимает в расчет и другие способности детской природы: подражательность, наблюдательность, бессознательное усвоение и т. д.;

б) старый метод обременителен для учеников и очень удобен для учителей; б) новый метод облегчает ученика, но утомителен для преподавателя.

## IV. По отношению к учащимся и предъявляемым к ним требованиям.

а) старый метод требует от преподавателя знания языка, родного ученику; а) новый метод может обойтись без этого знания;

б) старый метод не требует от преподавателя знакомства с исторической грамматикой преподаваемого им языка; б) новый метод настаивает на этом требовании;

в) старый метод не требует от преподавателя даже полного владения языком, им преподаваемым; в) новый метод требует, чтобы преподаватель владел им в совершенстве.

## V. По отношению к достигаемым результатам:

Старый метод в лучшем случае дает знание грамматики; новый метод дает знание языка: разговорного и литературного.

Вряд ли есть надобность возражать против 2-3 тезисов, неправомерность или спорность которых легко может броситься в глаза<sup>1)</sup>. Дело не в деталях, которым не поколебать основного вывода о большой педагогической ценности натурального способа и о крупных преимуществах этого способа перед способом переводно-грамматическим<sup>2)</sup>.

## II.

Но если такова роль натурального способа в применении его к преподаванию иностранных языков вообще; если такова эта роль не только по мнению г. Лева, но и по мнению весьма многих прогрессивных педагогов, то значит ли это, что и в применении к обучению наших инородцев чужому для них языку необходимо пользоваться тем же натуральным способом?

<sup>1)</sup> Наиболее спорным является утверждение г. Лева, что новый (натуральный) способ не требует от преподавателя знания родного детям языка. По мнению, напр., другого методиста — Э. Э. Лямбека, знание родного детям языка необходимо для преподавателя, который, в интересах дела, должен руководствоваться этим знанием, не демонстрируя его, однако, перед детьми.

<sup>2)</sup> К числу авторитетных лиц, не разделяющих увлечения натуральным способом, принадлежит, между прочим, проф. А. Томсон, мнение которого, приводимое мною в интересах большей объективности, достаточно выукло характеризуется следующими его словами: «Если преподавание языков в школах ведется исключительно по методу в роду «натурального», то по отношению к языку школа перестает быть образовательным и умственно-развивающим учреждением». («Общ. язык.», 412).

Вопросъ этотъ не такъ простъ, какъ это можетъ показаться тому, кто на основаніи приведеннаго выше сопоставленія двухъ способовъ проникся безграничнымъ довѣріемъ къ натуральному способу. Обстоятельствомъ, значительно осложняющимъ вопросъ, служитъ то, что въ данномъ случаѣ рѣчь идетъ не просто объ иностранномъ, чужомъ для дѣтей языкѣ, а объ языкѣ *государственномъ*, что придаетъ вопросу, по природѣ своей чисто педагогическому, особый — *политическій* привкусъ.

При такихъ условіяхъ, нѣтъ ничего удивительнаго въ томъ, что натуральный способъ, въ примѣненіи его къ практикѣ инородческихъ школъ, встрѣчаетъ отрицательное къ себѣ отношеніе даже со стороны принципиальныхъ защитниковъ его, и что, наоборотъ, лица, совершенно равнодушныя ко всякимъ методамъ, способамъ и приемамъ обученія вообще, усиленно хлопочуть о томъ, чтобы обученіе инородцевъ государственному языку производилось «отнюдь не по переводному или переводно-грамматическому способу, а по способу прямому (натуральному)».

Обозрѣвая наиболѣе распространенныя или въ какомъ-нибудь отношеніи интересныя пособія и руководства по обученію русскому языку въ инородческихъ училищахъ, я буду не только излагать сущность и обоснованіе рекомендуемаго авторомъ способа обученія, но и отмѣчать (тамъ, гдѣ это поддается учету) отношеніе автора къ другимъ способамъ.

Но прежде чѣмъ перейти къ обзору намѣченныхъ мною изданій, я считаю полезнымъ привести здѣсь краткую справку о томъ, какими именно официальными положеніями нормируется вопросъ объ обученіи русскому языку въ инородческихъ училищахъ. Учтя эту формальную сторону вопроса, легче понять и правильно отнестись къ школьной книгѣ, планъ и содержаніе которой авторъ, волей-неволей, долженъ былъ согласовать съ обязательными требованіями учебнаго начальства.

До 1907 г. въ инородческой начальной школѣ въ первомъ учебномъ году преподавались на русскомъ языкѣ: 1) разговорныя упражненія, 2) обученіе русской грамотѣ и 3) арифметика, какъ самостоятельный учебный предметъ. Такое обиліе всякихъ трудностей было тѣмъ болѣе обременительно для «первогодковъ», что одновременно съ перечисленными предметами дѣти должны были изучать родную грамоту. Правилами, изданными 1 ноября 1907 года, къ обученію русской грамотѣ разрѣшается приступать на второмъ году, къ первому же году приурочиваются обученіе родной грамотѣ и устныя упраж-

женія въ разговорной русской рѣчи. Что же касается до арифметики, то въ теченіе первыхъ двухъ лѣтъ обученіе ей ведется на родномъ языкѣ и только съ третьяго года — на русскомъ языкѣ. Новыя правила не только облегчаютъ работу дѣтей и учителя, но и обеспечиваютъ большую продуктивность этой работы.

Таково официальное положеніе интересующаго насъ вопроса, въ предѣлахъ распределенія занятій русскимъ языкомъ по годамъ.

Менѣе благоприятно обставленъ этотъ вопросъ съ точки зрѣнія интересовъ и правъ родного языка. Въ правилахъ, изданныхъ въ 1870 г. мы читаемъ:

*«Орудіемъ первоначальнаго обученія для каждаго племени должно быть родное нарѣчіе его; учителя инородческихъ школъ должны быть изъ среды соответствующаго племени инородцевъ, хорошо знающіе русскій языкъ, или же русскіе, владѣющіе соответствующимъ инородческимъ нарѣчіемъ... Дѣти, при помощи мѣстныхъ нарѣчій, обучаются русскому разговорному языку посредствомъ нагляднаго обученія и затѣмъ, какъ только усвоятъ себѣ довольно значительный запасъ русскихъ словъ и выраженій, начинаютъ обучаться русской грамотѣ, продолжая въ то же время обучаться и русскому разговорному языку, при чемъ это наглядное обученіе и обученіе грамотѣ должны все время восполнять и помогать другъ другу, содѣйствуя какъ умственному развитію дѣтей черезъ ознакомленіе ихъ съ окружающимъ міромъ, такъ и большому по возможности усвоенію ими русскаго языка, съ непремѣннымъ переводомъ читаннаго по-русски на мѣстное инородческое нарѣчіе».*

Того вниманія къ интересамъ родного дѣтямъ языка, которое чувствуется въ этихъ правилахъ, почти не замѣтно въ позднѣйшихъ правилахъ, циркулярахъ и разъясненіяхъ. Еще меньше его въ толкованіяхъ и дѣйствіяхъ мѣстныхъ представителей власти.

Наконецъ, что касается до цѣли и ближайшихъ задачъ, которыя ставятся обученію инородцевъ русскому языку, то и съ этой стороны положеніе занимающаго насъ вопроса нельзя признать удовлетворительнымъ. Изъ того, что повидимому говорятъ печатныя правила, при тенденціозномъ толкованіи ихъ господами разъяснителями, съ теченіемъ времени выходятъ «мелкія, но частыя» циркулярныя предписанія, дышущія обрусительскими вождѣльнїями. Такъ, съ одной стороны въ «учебномъ планѣ» 1880 г., дѣйствовавшемъ въ Намѣстничествѣ Кавказскомъ, опредѣленно говорится о томъ, что:

*«Къ концу курса дѣти должны: а) свободно читать и писать на родномъ и русскомъ языкахъ; переводить дѣтскія статьи съ русскаго языка на родной и обратно; умѣть излагать прочитанное устно и письменно на обоихъ языкахъ; знать наизусть мо-*

литвы, а также понимать значение литургии и главных катехитических истинъ и умѣть объяснить ихъ на родномъ языкѣ; в) рѣшать и умѣть объяснить на обоихъ языкахъ задачи, относящіяся къ четыремъ арифметическимъ дѣйствіямъ, и имѣть понятіе о дробяхъ».

Съ другой стороны, болѣе патриотично настроенные округа вдохновляли подвѣдомственныхъ имъ педагоговъ на такую напр. формулировку задачъ инородческой школы:

«На инородческую школу (читаемъ мы у г. Шельцеля<sup>1)</sup> возлагается задача привести подрастающее молодое поколѣніе, въ возможно скоромъ времени, къ полному усвоенію русскаго языка, или, иными словами, названная школа должна положить начало прочному и тѣсному единенію инородцевъ съ русскимъ народомъ».

### III.

Однимъ изъ позднѣйшихъ по времени выхода въ свѣтъ изданій по интересующему насъ вопросу является книга г. Милославскаго<sup>2)</sup>. Здѣсь мы находимъ не только горячую защиту *натуральнаго* метода въ примѣненіи его къ обученію русскому языку въ инородческихъ школахъ, но и обстоятельное изложеніе научныхъ основъ этого метода и подробную характеристику его. Здѣсь же къ услугамъ педагоговъ имѣется характеристика и нѣкоторыхъ другихъ (отрицаемыхъ авторомъ) методовъ.

Объясняя сущность *натуральнаго* метода, г. Милославскій говоритъ, между прочимъ, слѣдующее:

«Своимъ происхожденіемъ онъ (этотъ методъ) обязанъ весьма распространенному въ жизни явленію, когда дѣти знакомятся съ языкомъ матери и окружающихъ ихъ взрослыхъ членовъ семьи, не зная еще никакого языка, или когда взрослые выучиваются иностраннымъ языкамъ, живя среди чужестранцевъ, совершенно не понимающихъ природнаго языка ихъ. Какими приемами пользуются при этомъ взрослые и чужеземцы, научая своему природному языку малолѣтковъ и чужестранцевъ, такіе же, безъ сомнѣнія, употребляютъ и школьные учителя, обучающіе дѣтей чужому языку безъ посредства природной ихъ рѣчи, съ тою лишь разницею, что приемы ихъ являются болѣе усовершенствованными, а обученіе планомѣрнымъ».

<sup>1)</sup> «Практическое руководство». Стр. 10.

<sup>2)</sup> Милославскій, Н. Натуральный методъ въ примѣненіи его къ обученію русскому языку въ инородческихъ школахъ. (Въ связи съ ученіемъ о предложеніи). Каз. 1911 г. 102—4 стр. Ц. 30 коп.

Считая самою главною трудностью натурального способа уясненіе съ его помощью значенія измѣняемыхъ словъ, «въ ихъ разнообразныхъ формахъ», г. М. предлагаетъ—въ дѣляхъ значительнаго упрощенія этой задачи—объяснять каждое данное слово непременно въ связи съ дѣльмъ предложеніемъ, въ которомъ все остальные слова хорошо извѣстны дѣтямъ. Если при этомъ учитель ясно и правильно понимаетъ значеніе предложенія и его составныхъ частей и умѣетъ, «при истолкованіи смысла отдѣльныхъ словъ и формъ ихъ», «пользоваться средствами наглядности», то отъ трудностей метода не останется и слѣда.

Какъ ни «элементарны, просты и малозначащи» послѣдніе два условія, (въ особенности первое изъ нихъ), «тѣмъ не менѣе пониманіе механизма разсматриваемаго метода и умѣнье пользоваться имъ» зависитъ именно отъ нихъ. Ошибочный взглядъ «на природу предложенія и составныхъ его частей», крѣпко усвоенный школьной грамматикой, имѣетъ, по мнѣнію автора, «роковое вліяніе на пониманіе механизма натурального метода».

Вотъ почему, отстаивая натуральный способъ, г. М. около 20 страницъ своей книги посвящаетъ ученію о предложеніи, при чемъ старается исчерпать все возраженія, выдвинутыя въ свое время научною критикой противъ стараго ученія о предложеніи, построеннаго на логической основѣ, и излагаетъ и разбираетъ взглядъ Потебни и въ заключеніе опредѣляетъ содержаніе предложенія, какъ «воображаемую или данную въ наблюденіи картину, изображаемую средствами языка».

Предвидя вполне естественный вопросъ о томъ, какое отношеніе имѣетъ изложенное имъ ученіе о предложеніи къ механизму натурального метода, г. М. даетъ на него довольно пространный отвѣтъ, сущность котораго сводится къ слѣдующему:

«Ученіе о содержаніи предложенія, какъ картинѣ, изображаемой средствами языка, указываетъ на драгоценную способность нашего сознанія *расчленять* всю окружающую дѣйствительность на рядъ отдѣльныхъ картинъ, такихъ размѣровъ, что каждая съ большимъ или меньшимъ удобствомъ помѣщается на ясномъ полѣ его, *фотографировать* каждую такую картину, *созерцать* (въ качествѣ объекта) и *обозрѣвать* отдѣльныя части ея, ихъ взаимныя отношенія, *замѣчать* недостающія и *изображать* средствами языка».

Этой именно способностью нашего сознанія пользуется учитель при обученіи дѣтей иностранному языку безъ помощи языка родного,

материнского<sup>1)</sup>. Самый ходъ обученія таковъ: выбирается картина, составляющая содержаніе того предложенія, которое должно быть усвоено дѣтми, и демонстрируются ея составныя части, которыя по очереди дѣлаются центромъ вниманія учащихся; всему показанному даются соответствующія наименованія (на изучаемомъ языкѣ), которыя затѣмъ и повторяются дѣтми до тѣхъ поръ, «пока они не привыкнутъ правильно произносить и не запомнить» всего. Такимъ путемъ учитель «достигаетъ того, что сообщенное дѣтямъ предложеніе становится понятнымъ для нихъ и въ составляющихъ его частяхъ и въ цѣломъ видѣ».

«Само собою понятно, — говоритъ г. М., — что ученики, наблюдая рядъ такихъ картинъ, приучаются постепенно замѣчать на нихъ и дѣйствующее лицо или предметъ, и дѣйствіе его, и объекты въ ихъ разнообразныхъ отношеніяхъ къ субъекту, дѣйствію его и между собою, и признаки субъекта и объектовъ, и признаки или обстоятельства дѣйствій. Задача же учителя въ этихъ случаяхъ сводится не только къ тому, чтобы сообщить и сдѣлать понятными нужныя слова и такимъ образомъ обогатить лексиконъ дѣтей, но и развить навыкъ пользоваться формами рѣчи, навыкъ изображать ими соответствующія отношенія предметовъ, признаковъ и дѣйствій».

Въ дальнѣйшемъ своемъ изложеніи г. М. говоритъ: а) о роли наглядности въ данномъ методѣ; б) о систематическихъ живыхъ бесѣдахъ на изучаемомъ языкѣ; в) о сравнительной педагогической цѣнности методовъ — натурального (нагляднаго, наблюдательнаго), съ одной стороны, и переводно-грамматическаго (переводнаго), съ другой, и г) о взаимоотношеніи различныхъ методовъ.

Ставя натуральный методъ неизмѣримо выше остальныхъ и, въ частности, выше переводнаго, «даже при условіи присоединенія къ послѣднему — въ качествѣ вспомогательнаго средства — уроковъ разговорной рѣчи», г. М. идетъ навстрѣчу и самому сильному аргументу, выдвигаемому принципиальными противниками натурального метода не вообще, а лишь въ примѣненіи его къ обученію инородцевъ государственному языку.

Аргументъ этотъ, какъ извѣстно, сводится къ тому, что если въ инородческихъ школахъ преподаваніе государственнаго языка и нѣкоторыхъ другихъ предметовъ будетъ производиться на русскомъ

<sup>1)</sup> Та же способность находить себѣ приложение и въ томъ случаѣ, когда обученіе иностранному языку производится при содѣйствіи материнскаго (родного дѣтямъ) языка. Т.

языкѣ, то это будетъ насиліемъ надъ личностью ученика-инородца, будетъ не только обученіемъ, но и «обрусеніемъ».

По этому пункту возраженія г. М. сводятся главнымъ образомъ къ ссылкѣ на «резолюцію, принятую Съѣздомъ нѣмецкихъ профессоровъ и педагоговъ, происходившимъ въ Лейпцигѣ въ 1900 г. и обсуждавшимъ условія успѣшнаго изученія новыхъ языковъ въ средней школѣ». Какъ ни пространна эта ссылка, она все же больше «дѣйствуетъ на воображеніе», нежели убѣждаетъ, и главный аргументъ противниковъ остается безъ серьезнаго возраженія по существу. Около 30 послѣднихъ страницъ книги г. М. заняты образцовыми уроками (бесѣдами), которые должны «показать, какъ осуществляется примѣненіе натурального метода въ дѣлахъ практическаго изученія государственнаго языка и преподаванія на немъ русской грамоты съ элементарной арифметикой, которая, въ свою очередь, является также могущественнымъ средствомъ въ дѣлѣ изученія языка». При такомъ назначеніи этихъ уроковъ, познакомиться хотя бы съ однимъ изъ нихъ не только интересно, но и необходимо. Вотъ почему, прежде чѣмъ перейти къ разбору другихъ руководствъ, я привожу изъ книги г. М. (безъ всякихъ измѣненій) урокъ (бесѣду) № 2.

«Урокъ письма и чтенія съ предварительными письменными и устными упражненіями.

Поди, Вася, къ доскѣ, возьми линейку, награфи шесть горизонтальныхъ линій и скажешь потомъ, что ты сдѣлалъ. + Я награфилъ шесть линій. — Шесть какихъ линій ты награфилъ? + Шесть горизонтальныхъ линій. Теперь награфи Митя 10 наклонныхъ линій. Сколько линій награфилъ ты? + Я награфилъ 10 наклонныхъ линій. — Что составлено изъ этихъ линій съ горизонтальными? + Изъ наклонныхъ линій съ горизонтальными составлена графическая сѣтка. — Повторите, изъ какихъ линій состоитъ графическая сѣтка? + Графическая сѣтка состоитъ изъ линій горизонтальныхъ и наклонныхъ. — На какой доскѣ графилъ вы графическую сѣтку? + Мы награфили сѣтку на классной доскѣ. — Выньте изъ столовъ аспидныя доски, грифеля и квадратики. Что вы вынули? Скажи, N. + Мы вынули доски, грифеля и квадратики. — Возьмите квадратики и грифеля и графите сѣтку. Награфите сперва 10 горизонтальныхъ линій. Когда учащіяся подъ наблюденіемъ учителя и частью съ его помощью награфятъ эти линіи, учитель обращается къ классу съ вопросомъ: Сколько линій вы награфили? + Мы награфили 10 линій. — Десять какихъ линій вы награфили? + Десять горизонтальныхъ линій. — Скажи, N., на чемъ ты награфилъ ихъ? + Я награфилъ ихъ на доскѣ. — На какой доскѣ? + На аспидной доскѣ. — Скажи тоже самое полнымъ отвѣтомъ. + На аспидной доскѣ я награфилъ 10 горизонтальныхъ линій. — Награфите теперь столько же наклонныхъ линій. Сколько линій и гдѣ ты награфилъ, N? + Я награфилъ 10 наклонныхъ линій на аспидной доскѣ. — Что получилось изъ наклонныхъ и горизонтальныхъ линій? + Полу-



чилась графическая сѣтка. — Изъ сколькихъ линий она образовалась? — Изъ 10 наклонныхъ и горизонтальныхъ линий. — Иди къ классной доскѣ, Вася, возьми мѣлъ и напиши наклонную палочку. Ученикъ пишетъ. — Между какими линиями сѣтки ты написалъ ее? — Между горизонтальными. — По какой линіи провелъ ее? — Я провелъ ее по наклонной линіи. — А какую линію присоединилъ къ ней? — Волосную линію. — Къ какой части наклонной палочки присоединилъ? — Къ верхней части палочки. — Скажи полнымъ отвѣтомъ, какую линію и гдѣ присоединилъ ты къ наклонной палочкѣ? — Я присоединилъ волосную линію къ верхней части наклонной палочки. — Возьмите грифеля и на своихъ аспидныхъ дощечкахъ напишите наклонную палочку съ волосной линіей. Ученики пишутъ. — Скажи, N., что написалъ ты? — Я написалъ наклонную палочку съ волосной линіей. — На чемъ, Анюта, написала ты палочку? — Я написала ее на аспидной доскѣ. — Между какими линиями сѣтки? — Между горизонтальными линиями. — Иди къ доскѣ, Ваня, и напиши палочку съ закругленіемъ вверху, затѣмъ палочку съ закругленіемъ внизу, дальше палочку съ закругленіями вверху и внизу, еще длинную палочку съ петлей внизу, овалъ, полуовалъ съ нажимомъ съ лѣвой стороны и полуовалъ съ нажимомъ съ правой стороны. Когда элементы эти будутъ написаны, учитель обращается къ ученикамъ съ вопросами: Какъ называется вторая палочка? — Она называется палочкой съ закругленіемъ вверху. — Чѣмъ эта палочка соединена съ первой? — Съ первой палочкой она соединена волосной линіей. — Укажи, N., у нея закругленіе и волосную линію. — Вотъ закругленіе и волосная линія. — Къ какой части первой палочки присоединена волосная линія? — Къ нижней части первой палочки. — Гдѣ закругленіе у третьей палочки? — У третьей палочки закругленіе внизу. — Какъ называется такая палочка? — Палочка съ закругленіемъ внизу. — Чѣмъ соединена она со второй палочкой? — Со второй палочкой она соединена волосной линіей. — Какъ называется четвертая палочка? — Палочкой съ закругленіемъ вверху и внизу. — А какое названіе имѣетъ пятая палочка? — Она называется палочкой съ петлей внизу. — Укажи, N, правую и лѣвую сторону овала. — Вотъ правая и лѣвая сторона овала. — На которой сторонѣ его сдѣлано утолщеніе? — Утолщеніе сдѣлано на лѣвой сторонѣ. — За оваломъ какой написанъ полуовалъ? — Полуовалъ съ нажимомъ на лѣвой сторонѣ. — А за этимъ полуоваломъ? — За этимъ полуоваломъ? — За этимъ полуоваломъ — полуовалъ съ нажимомъ на правой сторонѣ. — Возьмите грифеля и напишите палочки, овалъ и полуовалъ на своихъ аспидныхъ дощечкахъ. Ученики пишутъ. — Теперь мы станемъ писать буквы. Вася, Митя и Миша, идите къ классной доскѣ. — Напиши, Вася, первую букву *и* и скажи, изъ чего состоитъ она. — Она состоитъ изъ палочки съ закругленіемъ внизу и изъ точки надъ этой палочкой. — Напиши вторую букву *и* и скажи, изъ какихъ частей состоитъ эта буква. — Вторая буква *и* состоитъ изъ палочки съ закругленіями вверху и внизу и изъ палочки съ закругленіемъ внизу. — Митя напишетъ буквы *у* и *м* и скажетъ, изъ какихъ частей состоятъ эти буквы. — Буква *у* состоитъ изъ палочки съ закругленіями вверху и внизу и изъ длинной палочки съ петлей, а буква *м* изъ волосной линіи съ точкой внизу и изъ двухъ палочекъ съ закругленіями внизу. — Напиши, Миша,

буквы *и*, *с* и *а*. По написаніи этихъ буквъ учитель ведетъ съ классомъ бесѣду: изъ сколькихъ и какихъ палочекъ состоитъ буква *и*? — Изъ двухъ палочекъ: изъ палочки съ верхнимъ закругленіемъ и второй палочки съ нижнимъ закругленіемъ. — Чѣмъ соединены эти палочки и гдѣ? — Онѣ соединены волосной линіей посрединѣ. — Изъ чего состоитъ буква *е*? — Изъ полуовала съ нажимомъ на лѣвой сторонѣ и точки вверху съ правой стороны. — Изъ какихъ частей составлена буква *а*? — Изъ овала и палочки съ нижнимъ закругленіемъ. — Съ какой стороны къ овалу приставлена палочка? — Она приставлена съ лѣвой стороны. — Не скажете ли, изъ какихъ частей составлены написанныя буквы? — Изъ палочекъ, овала, полуовала и петли. Забудьте, объясняетъ учитель, что такія части называются еще элементами буквъ. Повтори, N., какъ еще называются палочки, овалы и полуовалы. — Они называются еще элементами буквъ.

Въ слѣдующей части урока учитель переходитъ къ письму словъ, съ предварительнымъ анализомъ ихъ на слоги и звуки, а затѣмъ и къ чтенію ихъ. Выполненіе этой работы на русскомъ языкѣ не встрѣтитъ затрудненій потому, что русское письмо и чтеніе для инородцевъ предваряется обыкновенно на нѣсколько мѣсяцевъ изученіемъ грамоты природнаго языка дѣтей, вслѣдствіе чего дѣти приступаютъ къ прохожденію русской грамоты не только съ готовыми понятіями о словахъ, слогахъ, звукахъ и буквахъ, но и съ навыками производить анализъ словъ на слоги и звуки, равно какъ и дѣлать синтезъ звуковъ въ слоги, а слоговъ въ слова при чтеніи и письмѣ. Кромѣ того, для обезпеченія возможно большей сознательности и продуктивности этой работы мы считаемъ необходимымъ на первыхъ двухъ-трехъ урокахъ выполнять ее при участіи грамотныхъ порусски учениковъ, чтобы дать съ одной стороны возможность новичкамъ наблюдать ходъ обученія, а съ другой — прислушиваться къ русскимъ названіямъ предметовъ и дѣйствій, встрѣчающихся при изученіи грамоты.

Предметомъ этой части урока будетъ служить письмо и чтеніе словъ — *лиса*, *рама*, *лампа* и *сумка*, значеніе которыхъ объясняется учащимся въ краткой предварительной бесѣдѣ съ помощью наглядныхъ пособій. Когда учащіяся безошибочно будутъ называть предметы, обозначаемые словами *лиса*, *рама*, *лампа* и *сумка*, учитель заявляетъ имъ, что теперь они будутъ писать и читать эти слова. — Произнеси, N., слово *лиса* по слогамъ. — Ли-са. — Сколько слоговъ въ этомъ словѣ? — Въ словѣ *лиса* два слога. — Который изъ нихъ первый и какой второй? — Первый слогъ *ли*, второй *са*. — Чѣмъ раздѣлилъ ты слово *лиса* на слоги, когда произносилъ его по слогамъ? — Я раздѣлилъ его на слоги остановкой. — Какимъ образомъ? — Произнесъ слогъ *ли* и сдѣлалъ остановку, а потомъ сказалъ второй слогъ *са*. — Произнеси еще разъ слово *лиса* по слогамъ. — Ли-са. — А теперь произнесите по слогамъ слово *рама*. — Ра-ма. — Въ этомъ словѣ сколько слоговъ? — Два слога: первый слогъ *ра*, а второй *ма*. — Чѣмъ при произношеніи отдѣленъ одинъ слогъ отъ другого? — Они отдѣлены остановкой. — Скажи, N., какъ ты отдѣлилъ одинъ слогъ отъ другого. — Я произнесъ слогъ *ра* и остановился, а затѣмъ сказалъ *ма*.

Такимъ же образомъ производится дѣленіе на слоги и остальныхъ словъ, при чемъ учитель наблюдаетъ, чтобы дѣти не только

Г. Г. Гумиль.



научились правильно выполнять эту работу, но и объяснять, какъ производить ее. Затѣмъ учитель переходитъ къ дѣленію первыхъ словъ на звуки и къ письму съ чтеніемъ. — Кто раздѣлитъ слово *лиса* на звуки? + Раздѣли, N. Раздѣли сперва слогъ *ли*. + *Л-и*. — Какой слогъ ты раздѣлил на звуки? + Я раздѣлил слогъ *ли*. — Сколько звуковъ въ этомъ слогѣ? + Въ этомъ слогѣ два звука. — Какой первый и какой второй? + Первый звукъ *л*, а второй *и*. — Какъ слышатся они въ слогѣ *ли* — раздѣльно или слитно? + Они слышатся слитно. — А ты какъ произнесъ ихъ, когда дѣлил слогъ? + Я произнесъ раздѣльно. — Раздѣлите теперь на звуки слогъ *са*. + *С-а*. — Сколько звуковъ въ этомъ слогѣ? + Въ немъ два звука. — Какой первый и второй звукъ? + Первый звукъ *с*, второй *а*. — Какъ произнесъ ты ихъ, когда дѣлил слогъ? + Раздѣльно: *с-а*. — Теперь скажите, сколько всѣхъ звуковъ въ словѣ *лиса*? + Всѣхъ звуковъ четыре: *л-и-с-а*. — А сколько нужно буквъ, чтобы написать цѣлое слово? + Также четыре буквы. — Какую первую букву нужно написать? + Букву *Л*. — Почему? + Потому что первый звукъ въ этомъ словѣ *л*. — Пишу, говоритъ учитель. — Какую вторую букву нужно написать? + Букву *и*. — Почему? + Потому что въ словѣ *лиса* второй звукъ *и*. — Какимъ образомъ слѣдуетъ написать букву *и* — отдѣльно отъ буквы *л* или соединить съ ней, т. е. связно? + Связно съ буквой *л*. — Почему? + Потому что въ словѣ *лиса* звукъ *и* произносится слитно съ звукомъ *л*, а не отдѣльно. — Пишу букву *и* связно съ буквой *л-и*. Чѣмъ соединена буква *и* съ буквой *л*? + Она соединена волосной линіей. — Скажите теперь, какія я долженъ написать буквы третью и четвертую въ словѣ *лиса*? + Буквы *с* и *а*. — Почему? + Потому что въ этомъ словѣ третій звукъ *с*, а четвертый *а*. — А какъ ихъ слѣдуетъ написать, связно или отдѣльно? + Связно. — Почему? + Потому что въ слогѣ *са* звукъ *с* произносится слитно съ звукомъ *а*. — Какимъ образомъ произносятся въ словѣ *лиса* слоги *ли-са* — слитно или отдѣляются чѣмъ? + Отдѣляются короткой остановкой. — Мы покажемъ это чертой между слогами *ли* и *са* такимъ образомъ: *ли-са*. — Прочитай, N., слово, которое я написалъ на классной доскѣ. + Лиса.

— Теперь это слово вы напишите на своихъ аспидныхъ доскахъ. Возьмите грифель и пишите».

Подробный разборъ цитированнаго урока представляется мнѣ совершенно излишнимъ. Достаточнымъ полагаю сказать, что изъ четырехъ «образцовыхъ» уроковъ г. Милославскаго я остановился на данномъ не потому, что признаю его лучшимъ или худшимъ, а потому, что считаю его наиболѣе нагляднымъ. Такой урокъ — лучшая иллюстрація того, что не въ одномъ только методѣ сила, и что даже прекрасный натуральный методъ не можетъ застраховать дѣтей отъ малосодержательныхъ и томительно скучныхъ уроковъ.

## IV.

Тому же натуральному (естественному или реальному) способу, теории и практикѣ его, посвящены и книги, составленныя г. Шельцелемъ<sup>1)</sup> Изъ пяти книгъ этого автора наибольшій интересъ для педагога представляетъ «Практическое руководство», построенное по слѣдующему плану: а) *теорія* метода (около 50 страницъ); б) материалъ для упражненій въ *рисованіи* и *письмѣ* (всего 44 стран.). в) *устныя* и *письменныя* упражненія, заключающія въ себѣ «формы рѣчи, предметные уроки и выраженія для повседневнога общаго» (около 80 стр.); г) *картинки* для нагляднаго обученія (25 стр.); д) дѣтскія *пѣсни* съ нотами (10 стр.), и наконецъ е) школьныя *игры* (около 25 стр.).

«На инородческую школу — говорить въ этой книгѣ г. Ш. — возлагается задача привести подрастающее молодое поколѣніе, въ возможно скоромъ времени, къ полному усвоенію русскаго языка, или, иными словами, названная школа должна положить начало прочному и тѣсному единенію инородцевъ съ русскимъ народомъ»

Задача эта трудна, но вполне достижима: необходимъ лишь умѣлый выборъ средствъ и, въ частности, наиболѣе подходящій способъ преподаванія русскаго языка. Какой же изъ способовъ лучший? Въ средней школѣ при обученіи иностраннымъ языкамъ очень часто пользуются способами, которые, «несмотря на извѣстное разнообразіе въ расположеніи матеріала и въ приемахъ его разработки, всѣ» «должны быть отнесены къ числу такъ называемыхъ *переводныхъ* или *грамматическихъ* методовъ».

Допустимые въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ, преслѣдующихъ свои особыя цѣли, всѣ переводные (или грамматическіе) методы со-

<sup>1)</sup> Шельцель, К. а) «Русская азбука». Учебникъ, примѣненный къ обученію русскому языку въ инородческихъ школахъ. Съ удареніями, рисунками и подписями. Од. Ц. 25 к.

б) «Книга для чтенія» ч. I. Ц. 35 к.

в) «Книга для чтенія» ч. II. Ц. 35 к.

г) «Практическое руководство» для первоначальнаго обученія русскому языку въ инородческихъ училищахъ. Въ 2-хъ частяхъ. Съ приложеніемъ рисунковъ, школьныхъ игръ и дѣтскихъ пѣсней съ нотами. Часть I. Ц. 1 руб. 50 к.

д) «Первый шагъ» на пути къ изученію русскаго языка. Наглядное пособіе для учащихся въ инородческихъ училищахъ. Составлено примѣнительно къ «Практическому руководству» того же автора Ц. 25 коп.

вершено непригодны, по мнѣнію г. Ш., для инородческой школы. Причинъ тому много, и главныя изъ нихъ таковы:

а) «Переводный методъ требуетъ отъ учащихся <sup>1)</sup> основательнаго знанія роднаго языка» и, въ частности, его грамматики, и потому «тѣ скудныя свѣдѣнія, съ которыми дѣти — инородцы поступаютъ въ школу, нельзя считать достаточными»;

б) примѣняемый въ инородческой школѣ, переводный методъ ставитъ насъ въ необходимость «отказаться совсѣмъ отъ *образованія понятій* на русскомъ языкѣ» «путемъ непосредственнаго знакомства съ предметами и явленіями» и тѣмъ самымъ «налагаетъ оковы на дѣлѣйшее развитіе языка и душевныхъ силъ учениковъ».

Отъ критики переводныхъ и грамматическихъ методовъ г. Ш. переходитъ къ изложенію главнѣйшихъ условій, содѣйствующихъ успѣшности обученія языку по натуральному методу. Условій этихъ много, тѣмъ не менѣе каждому изъ нихъ авторъ удѣляетъ должное вниманіе, съ видимымъ удовольствіемъ дѣлясь съ читателемъ своими наблюденіями, соображеніями и выводами дидактическаго и методическаго характера.

Стараясь, подобно г. Милославскому, не упустить ничего, что можетъ поднять въ глазахъ читателя натуральный методъ, авторъ на 1<sup>1/2</sup>—2 страницахъ сообщаетъ «нѣкоторые наиболее существенные факты» изъ 300-лѣтней исторіи этого метода, а потомъ переходитъ и «къ нѣкоторымъ современнымъ явленіямъ, которыя говорятъ въ пользу (нашего) метода не менѣе убѣдительно, чѣмъ приведенныя (раньше) историческія свидѣтельства».

Странное впечатлѣніе производятъ эти страницы! Какъ и многія страницы въ книгѣ г. Милославскаго, онѣ имѣютъ цѣлью *во что бы то ни стало* убѣдить читателя, во-первыхъ, въ томъ, что нѣтъ метода выше натурального, а во-вторыхъ, въ томъ, что примѣненіе этого метода при обученіи русскому языку въ инородческихъ школахъ не только желательно, но и *необходимо*. Доказать нѣкоторыя преимущества натурального метода въ примѣненіи его къ преподаванію иностранныхъ языковъ вообще — совсѣмъ не трудно, и для этой цѣли аргументовъ г. Ш., пожалуй, даже много. Подъ этимъ тезисомъ можетъ подписаться любой педагогъ. Не то съ тезисомъ вторымъ. Принять его — значитъ совершить актъ не только педагогическій, но и политическій. Тамъ, гдѣ рѣчь идетъ не просто объ иностранномъ, чужомъ для дѣтей языкѣ, а объ языкѣ *государственномъ*, роль кото-

<sup>1)</sup> «Практическое руководство». Стр. 79 и 80.

раго не всегда соответствуетъ его педагогической цѣнности; тамъ, гдѣ государственный языкъ претендуетъ на роль большую, нежели роль одного изъ предметовъ школьнаго курса; тамъ, наконецъ, гдѣ со второго (или даже перваго) года обученія цѣлый рядъ предметовъ преподается уже *не на родномъ*, а на государственномъ языкѣ, тамъ и завѣдомо хорошій методъ требуетъ переоцѣнки. Натуральный методъ въ «патриотическихъ» рукахъ — врагъ роднаго языка, какъ посредника въ дѣлѣ обученія чужому языку. Примѣненіемъ этого метода при обученіи государственному языку значительно усиливается и безъ того привилегированное положеніе государственнаго языка, при чемъ усиленіе это совершается исключительно за счетъ языка роднаго, материнскаго. Не даромъ наши защитники натурального метода, въ примѣненіи его къ обученію въ инородческихъ училищахъ, «спятъ и видятъ» инородческія школы въ Эльзасѣ, гдѣ натуральный методъ, «посѣянный» (лѣтъ 35—40 тому назадъ) въ цѣляхъ усиленной германизации края, далъ достойные зависти всходы. Для иллюстраціи тѣхъ политическихъ вождѣлній, какія прикрываются иногда «педагогическими рѣчами» въ защиту натурального метода, считаю необходимымъ привести слѣдующую, не требующую комментаріевъ, резолюцію, заимствованную г. Ш. изъ отчета о десятомъ съѣздѣ учителей фабричнаго округа Верхней Силезіи:

«1) Натуральный методъ преподаванія нѣмецкаго языка, введенный по предписанію учебнаго начальства въ инородческихъ школахъ Верхней Силезіи, слѣдуетъ признать вполне цѣлесообразнымъ на основаніи долготѣшняго опыта, давашаго отличные результаты.

2) Слѣдуетъ считать совершенно не основательными упреки противниковъ натурального метода, особенно тѣхъ изъ нихъ, которые отрицаютъ воспитательное значеніе названнаго метода преподаванія. Эти нападки исходятъ изъ политическихъ соображеній и имѣютъ своею единственною цѣлью замедленіе успѣховъ германизации Верхней Силезіи и ограниченіе власти государства надъ школой.

3) Съѣздъ позволяетъ себѣ въ виду этого просить правительство не оставлять принятаго въ настоящее время въ верхнесилезскихъ школахъ направленія и въ видахъ чисто педагогическихъ *совершенно воспретить употребленіе польскаго языка* въ названныхъ учебныхъ заведеніяхъ».

Обученію дѣтей инородцевъ русской грамотѣ предшествуютъ систематическія упражненія въ устной разговорной рѣчи. Матеріалъ для этихъ упражненій раздѣленъ г. Ш. на 126 уроковъ, общее содержаніе которыхъ опредѣляется авторомъ такъ: «формы рѣчи, предметные уроки и выраженія для повседнежнаго обихода». Эта, чисто

практическая часть «Руководства» имѣетъ тѣсную связь съ другой его частью, которая содержитъ въ себѣ «Картинки для нагляднаго обученія»<sup>1)</sup>. По картинкамъ дѣти «заучиваютъ названія предметовъ, качества и дѣйствія, описываютъ предметы и сцены изъ обыденной жизни, составляютъ рассказы и повторяютъ все пройденное на практическихъ урокахъ». Материала этого много, подобранъ онъ довольно тщательно и распределенъ умѣло, привычною рукой. Тѣмъ не менѣе изрѣдка попадаются неудачныя мѣста, въ родѣ, напр., слѣдующаго подбора фразъ «для повседневнаго обихода»:

«Есть ли у тебя часы? У меня нѣтъ часовъ. Который теперь часъ? Теперь восемь часовъ. Мои часы *нейдутъ*. Заведи твои часы. Мои часы опаздываютъ. *Живи ли твои родители? У меня умеръ отецъ*»<sup>2)</sup>. Въ которомъ часу ты встаешь? Я встаю въ семь часовъ».

Образчикомъ рекомендуемыхъ г. Ш. упражненій въ устной разговорной рѣчи можетъ служить слѣдующій урокъ, приводимый мною безъ сокращеній и необходимыхъ исправленій:

«37. Топоръ, пила, сундукъ, супъ, жаркое, квасъ, кухарка, няня, ребенокъ.—Творительный падежъ именъ существительныхъ на вопросъ «чѣмъ».—Настоящее время глаголовъ: рѣзать, рубить, колоть, пилить.

*Учитель рѣжетъ хлѣбъ и говоритъ:* Я рѣжу хлѣбъ. Хлѣбъ рѣжутъ ножомъ. Чѣмъ рѣжутъ хлѣбъ? Ножомъ рѣжутъ хлѣбъ. *Ко всемъ:* Чѣмъ рѣжутъ хлѣбъ? —<sup>3)</sup> *Подобнымъ же образомъ выслушаются слова:* колоть, пилить<sup>4)</sup>. Чѣмъ колятъ<sup>5)</sup> дрова? — Чѣмъ рѣжутъ мясо? — Чѣмъ пилить дрова? — Что дѣлаютъ топоромъ? — Топоромъ колятъ<sup>6)</sup> дрова. Что дѣлаютъ ножомъ? — Что дѣлаютъ пилою? — Чѣмъ кушаютъ супъ? — Чѣмъ кушаютъ мясо? —

*Послѣ этого ведется беседа по рисунку, помѣщенному въ 3 ряду на 7 стр. въ книгѣ «Первый шагъ».*

На этой картинкѣ изображена семья<sup>6)</sup> за обѣдомъ. Что изображено на этой картинкѣ? — Семья эта сидитъ за столомъ и обѣдаетъ. Гдѣ сидитъ семья? — Что она дѣлаетъ? Столъ накрытъ скатертью. Чѣмъ накрытъ столъ? — На столѣ стоитъ сундукъ, бутылка съ квасомъ, стаканы и тарелки. Что стоитъ на столѣ? — Возлѣ тарелокъ лежатъ вилки и ножи. Что лежитъ возлѣ та-

<sup>1)</sup> Эта часть «Руководства», содержаніе которой составляетъ 200 рисунковъ, имѣется и въ отдѣльномъ изданіи, подъ названіемъ «Первый шагъ».

<sup>2)</sup> Курсивъ мой.

<sup>3)</sup> Тире (—) послѣ вопроса показываетъ, что необходимый отвѣтъ полученъ.

<sup>4)</sup> Пропущенъ глаголъ *рубить*.

<sup>5)</sup> Колотъ.

<sup>6)</sup> Съ этимъ словомъ дѣти познакомились на урокѣ 12-мъ, одновременно со словами: отецъ, мать, сынъ и дочь.

релокъ? — Отецъ пьетъ квасъ. Что дѣлаетъ отецъ? — Мать, сынъ и дочь ѣдятъ супъ. Что дѣлаютъ мать, сынъ и дочь? — Ребенокъ пьетъ молоко. Что дѣлаетъ ребенокъ? — Возлѣ ребенка стоитъ няня. Кто стоитъ возлѣ ребенка? — Около матери стоитъ кухарка. Кто стоитъ около матери? — У нея въ рукахъ блюдо. Что у нея въ рукахъ? — На блюдѣ лежитъ жаркое. Что лежитъ на блюдѣ? —

*Изъ этихъ ответовъ составляется статеика слѣдующаго содержанія:* На этой картинкѣ изображена семья за обѣдомъ. Семья сидитъ за столомъ. Столъ накрытъ скатертью. На столѣ сундукъ, бутылка съ квасомъ, тарелки и стаканы; возлѣ тарелокъ лежатъ вилки и ножи. Отецъ пьетъ квасъ. Мать, сынъ и дочь ѣдятъ супъ. Ребенокъ пьетъ молоко. Возлѣ ребенка стоитъ няня. Около матери стоитъ кухарка. У нея въ рукахъ блюдо. На блюдѣ лежитъ жаркое».

Кстати, картинка, которою авторъ предлагаетъ при этомъ пользоваться, очень «ненаглядна»: вопреки тому, что говорить о ней авторъ, на столѣ нѣтъ ни стакановъ, ни ножей; на всю семью — одна вилка (у отца) и одна ложка (у матери); что пьетъ ребенокъ, — неизвѣстно. Если для словъ *вилка, ложка и молоко*, какъ пройденныхъ раньше, «не надо никакой наглядности», то для новыхъ, очередныхъ словъ — *квасъ, жаркое* и др., она необходима, а между тѣмъ отецъ семейства не пьетъ изъ стакана, а только намѣревается (повидимому) пить; въ стаканѣ видна какая-то жидкость, но квасъ ли это, — дѣти сказать не могутъ, а темная бутылка ничего имъ не подскажетъ. Какъ обойтись тутъ безъ перевода на родной языкъ, авторъ не объясняетъ. Въ довершеніе бѣды, кухарка, о которой дважды говорится, что она стоитъ «около матери», оказывается въ противоположномъ концѣ комнаты, «около отца».

Справедливость требуетъ сказать, что приведенный выше урокъ — одинъ изъ наименѣе удачныхъ, какихъ у г. Ш., вообще немного. Всѣ остальные уроки составлены имъ съ болѣе точнымъ соблюденіемъ главнѣйшихъ дидактическихъ требованій, которыя самъ онъ формулируетъ такъ: «1) каждая форма должна быть заучиваема путемъ частаго повторенія; 2) не слѣдуетъ заучивать много формъ сразу; 3) должно начинать съ формъ болѣе легкихъ и употребительныхъ; 4) необходимо избѣгать формъ неправильныхъ».

Авторъ — сторонникъ звуковаго способа совмѣстнаго обученія письму-чтенію. Излагая ходъ обученія по аналитико-синтетическому и синтетическому методамъ, онъ говоритъ, что послѣдній изъ этихъ методовъ примѣнимъ только въ томъ случаѣ, «когда родная грамота проходила по звуковому» способу, «въ противномъ случаѣ учитель прежде всего долженъ познакомить учащихся со звуками, и обученіе ведется тогда по аналитико-синтетическому методу».

«Русская азбука» г. Ш. составлена примѣнительно къ наглядно-звуковому способу совмѣстнаго обученія письму-чтенію. Книга состоитъ изъ такихъ отдѣловъ, какъ: 1) строчныя буквы; 2) буквы прописныя; 3) статейки описательнаго характера; 4) рассказы и стихотворенія; 5) таблицы прописей; 6) таблицы для рисованія по клѣткамъ. Есть здѣсь и обычный матеріалъ для самостоятельныхъ письменныхъ упражненій. Въ книгѣ много рисунковъ, иллюстрирующихъ «нормальныя слова» и дающихъ матеріалъ для классныхъ бесѣдъ. Первое слово для чтенія—*усъ*. Стеченіе согласныхъ встрѣчается впервые въ § 15. Матеріалъ для чтенія составленъ по преимуществу «изъ тѣхъ словъ и выраженій, съ которыми учащіеся познакомились на практическихъ урокахъ. Способъ пользованія «Азбукой» подробно изложенъ въ «Руководствѣ». Приступать къ обученію русской грамотѣ слѣдуетъ, по мнѣнію г. Ш., «послѣ прохожденія грамоты роднаго языка, но не позже 2 года обученія».

Что касается, наконецъ, до «Книги для чтенія» того же автора, то онѣ составляютъ естественное продолженіе «Русской азбуки» и, подобно ей, заключаютъ въ себѣ обильный и содержательный, но мало оригинальный матеріалъ.

## V.

Статью, посвященную цѣлямъ и методамъ обученія русскому языку въ инородческихъ школахъ, находимъ мы въ довольно распространенномъ «Руководствѣ» г. Дависа, автора нѣсколькихъ книгъ и пособій по элементарной грамотѣ<sup>1)</sup>.

«Начальное обученіе русскому языку (говоритъ г. Д.) кромѣ душевнаго развитія учащихся, имѣетъ въ виду слѣдующія цѣли: 1) научить учениковъ говорить и понимать по-русски. 2) научить ихъ по-русски читать, писать и понимать читаемое, и 3) научить ихъ письменно излагать свои мысли на русскомъ языкѣ.

<sup>1)</sup> Дависъ, Н. 1) *Руководство къ преподаванію русскаго языка въ инородческихъ школахъ*. Ц. 80 коп. 2) *Родной Миръ*. Книга для обученія русскому языку въ инор. школахъ. Ч. I. Азбука и первая послѣ азбуки книга для чтенія съ матер. для устн. и письм. упр. Ц. 20 коп. 3) *Родной Миръ*. Часть II. Вторая послѣ азбуки книга для чтенія съ матер. для устн. и письм. упр. Ц. 30 к. 4) *Родной Миръ*. Часть III. Третья послѣ азбуки книга для чтенія съ матеріаломъ для устн. и письм. упр. Ц. 40 коп. 5) *Элементарный курсъ практической русской грамматики для инородческихъ училищъ*. Ц. 15 коп. 6) *Русскія прописи*. Ц. 6 коп.

Достигаются эти цѣли при посредствѣ «двухъ методовъ»<sup>1)</sup> обученія: переводной (или грамматической) и естественной (или натуральной). Сущность ихъ опредѣляется г. Дависомъ приблизительно такъ же, какъ и г. Милославскимъ и Шельделемъ. Сравнивая объ методы, авторъ находитъ, что естественная метода, которую онъ, кстати сказать, называетъ временами «наглядно-практическою», имѣетъ свыше десятка важныхъ преимуществъ. Сущность того, что г. Д. относитъ къ преимуществамъ натурального способа исчерпывается слѣдующими положеніями<sup>2)</sup>: 1) «При обученіи по естественной методѣ дѣти начинаютъ съ *первыхъ же дней по поступленіи въ школу говорить по-русски*»; 2) «Обученіе по естественной методѣ, какъ нельзя лучше, удовлетворяетъ принципу *наглядности*, и потому оно *сознательно, легко усваивается и прочно сохраняется*»; 3) обученіе при посредствѣ даннаго способа даетъ просторъ дѣтской *самодѣтельности*<sup>3)</sup>, «разнообразно и при умѣломъ веденіи бесѣдъ становится для дѣтей крайне *интереснымъ*»; 4) обученіе идетъ отъ извѣстнаго къ неизвѣстному, отъ близкаго къ отдаленному, отъ *простого къ сложному*; 5) такое обученіе «всесторонне и *гармонично дѣйствуетъ на развитіе душевныхъ силъ* учащихся»; 6) «ученики изъ бесѣдъ съ учителемъ не только обогащаются новыми понятіями и ихъ русскими названіями, развивая тѣмъ самымъ и свою устную рѣчь, но и *приобрѣтаютъ разныя свѣдѣнія изъ окружающей дѣйствительности*»; 7) данный способъ вполне удовлетворяетъ тому (обязательному, по мнѣнію г. Д.) требованію, по которому «прежде, чѣмъ учить ребенка русской грамотѣ, нужно научить его говорить по-русски и понимать простую русскую разговорную рѣчь»; 8) при данномъ методѣ возможно обученіе грамотѣ по *звуковому способу*; 9) при данномъ способѣ «нѣтъ особой надобности сообщать грамматическія формы и правила на первыхъ ступеняхъ обученія», и 10) исключается необходимость «заучивать слова безъ всякой внутренней связи, лишь бы они подходили подъ извѣстное грамматическое правило». Всѣ эти преимущества не только перечислены авторомъ, но и добровѣстно изложены и объяснены. Къ

<sup>1)</sup> Злоупотребляя словомъ «методъ», авторъ говоритъ о своей «Азбукѣ», что она составлена по *наглядно-звуковому* методу. Въ интересахъ читателей, автору слѣдовало бы говорить объ *методахъ*—аналитико-синтетическомъ и синтетическомъ и о *способахъ*—звуковомъ, наглядно-звуковомъ, натуральномъ и переводномъ.

<sup>2)</sup> Части I и II.

<sup>3)</sup> По выраженію г. Д., оно «самодѣтельно».

тому, что говорить объ натуральномъ способѣ г. Леве въ цитированной выше «параллели», г. Д. ничего новаго не прибавляетъ.

Около 20 страницъ «Руководства» занимаютъ главы (II и III), посвященныя «Самодѣятельности» и «Наглядности», какъ обязательнымъ, по мнѣнію автора, спутникамъ обученія по естественной методѣ.

Содержаніе остальныхъ главъ составляютъ весьма полезныя указанія автора относительно веденія устныхъ и письменныхъ занятій, примыкающихъ къ обученію элементарной грамотѣ, грамматикѣ и правописанію. Есть здѣсь и небольшая глава, посвященная *школьному музею*, какъ учебно-вспомогательному учрежденію, важному для школы вообще, а для инородческой—въ особенности. По вопросу о распредѣленіи занятій по родному и русскому языкамъ, г. Д. совѣтуетъ придерживаться того порядка, который, по его мнѣнію, даетъ наибольшую возможность при обученіи русскому языку пользоваться «знаніями и умѣніями, приобретенными на урокахъ родного языка. Такъ, при занятіяхъ съ новичками порядокъ этотъ можетъ быть таковъ:

1) Въ теченіе первыхъ 2—4 дней пребыванія дѣтей въ школѣ «ведутся исключительно на родномъ языкѣ, такъ называемая, **вступительныя бесѣды**, имѣющія цѣлью ознакомить учениковъ съ учителемъ, школою и ея порядками; б) ознакомить учителя съ учениками, съ познаніями, стремленіями, развитіемъ и индивидуальными способностями; в) дать ученикамъ нѣкоторыя знанія и умѣнья, безъ которыхъ невозможно никакое обученіе, и г) «развязать имъ языкъ»—развить ихъ устную рѣчь».

«Къ концу первой недѣли уроки распредѣляются по учебнымъ предметамъ, при чемъ занятія по родному языку съ неграмотными дѣтьми начинаются съ обученія грамотѣ, а на урокахъ русскаго языка ведется подготовительныя, или наглядныя бесѣды объ окружающихъ предметахъ и явленіяхъ, имѣющія цѣлью практически научить новичковъ говорить по-русски».

3) «Устные бесѣды по русскому языку ведутся до тѣхъ поръ (приблизительно 1—2 мѣсяца), пока ученики не научатся кое-какъ говорить по-русски и понимать простую разговорную рѣчь на русскомъ языкѣ».

4. Параллельно этимъ бесѣдамъ идетъ обученіе дѣтей азбукѣ родного языка (по наглядно-звуковому способу). Учасъ читать и писать на родномъ языкѣ, дѣти вмѣстѣ съ тѣмъ «знакомятся съ окру-

жающими предметами и явленіями»; по мѣрѣ расширенія круга понятій происходитъ и обогащеніе лексикона родного дѣтямъ языка.

5) Когда родная азбука усвоена дѣтьми, учитель приступаетъ къ обученію ихъ *русской* грамотѣ. Въ это же время ведется и устная бесѣда, матеріаломъ для которыхъ служатъ или хрестоматійныя статейки или картины.

Наибольшій интересъ, съ точки зрѣнія обозрѣвателя, представляетъ глава V-ая, разрабатывающая вопросъ о *роли родного языка*, какъ *вспомогательнаго* средства при обученіи русскому языку. Защитникъ того же «натуральнаго метода», который такъ горячо отстаивается гг. Милославскимъ и Шельцелемъ, авторъ значительно отличается отъ нихъ своимъ отношеніемъ къ родному языку учащихся. Говоря объ родномъ языкѣ, какъ о *вспомогательномъ* средствѣ при обученіи государственному языку, гг. М. и Ш. допускаютъ употребленіе его лишь въ самыхъ крайнихъ случаяхъ, подчиняясь необходимости и относясь къ этому, какъ къ неизбежному злу. Рядомъ съ ними г. Д., хотя и говоритъ, что пользоваться роднымъ языкомъ слѣдуетъ съ большою осторожностью, тѣмъ не менѣе не только удѣляетъ много вниманія правильной организаціи занятій по родному и русскому языкамъ и тѣсной связи между этими языками, кзкъ предметами преподаванія, но и рекомендуетъ употребленіе учащимися словарей, «съ коими неразлучно связано *понятіе о переводѣ* съ русскаго языка на родной или же съ родного на русскій». Въ его построеніи каждый изъ языковъ хлопочетъ (если можно такъ выразиться) самъ о себѣ, не посягая при этомъ на права другого и не конкурируя, а сотрудничая съ нимъ, какъ и съ другими предметами, въ дѣлѣ всесторонняго развитія учащихся. При такомъ взаимоотношеніи языковъ родного и государственнаго, первый изъ нихъ, оставаясь въ роли «вспомогательнаго» средства при обученіи второму, не утрачиваетъ и своей самостоятельности, являясь—внѣ уроковъ государственнаго языка—достойною самоцѣлью. При такомъ взаимоотношеніи предметовъ немислима резолюція, подобная цитированной выше, въ которой преподаватели государственнаго языка, пользующіеся «естественнымъ методомъ», ходатайствуютъ о такой «противоестественной» мѣрѣ, какъ совершенное изъятіе изъ школьнаго обихода родного языка учащихся.

Натуральный методъ дѣйствительно хорошій методъ, но пользоваться имъ при обученіи государственному языку въ правѣ только тотъ, кто, радѣя объ успѣхахъ дѣтей въ чужомъ для нихъ языкѣ, способенъ искренно радоваться и каждому успѣху ихъ въ языкѣ

родномъ. Но... повидимому, преподавать государственный языкъ по натуральному методу легче, нежели понять, что естественный методъ совмѣстимъ съ уваженіемъ къ материнскому языку учащихся, и что чѣмъ больше прочныхъ знаній приобретутъ дѣти на родномъ имъ языкѣ, тѣмъ легче и успѣшнѣе будетъ идти обученіе ихъ языку чужому.

Не лишены интереса соображенія, которыя выдвигаются г. Д. въ качествѣ возраженія (не принципиальнаго характера) противъ утвержденія, «что въ инородческихъ школахъ можно обучать русскому языку по наглядно-практической методѣ *безъ перевода* точно такъ же, какъ въ семействахъ бонны обучаютъ иностраннымъ языкамъ». Соображенія эти построены главнымъ образомъ на томъ, что «обученіе русскому языку въ инородческихъ школахъ существенно отличается по цѣли, объему курса, продолжительности учебнаго времени, мѣсту обученія, числу и возрасту учащагося отъ подобнаго обученія въ семействахъ боннами иностраннымъ языкомъ».

При составленіи «Руководства», г. Д., судя по его словамъ, «имѣлъ въ виду не столько изложить теорію обученія русскому языку, сколько *практически* показать, какъ слѣдуетъ вести первоначальное обученіе въ инородческихъ школахъ, примѣнительно къ составленнымъ имъ учебникамъ». Въ основѣ и теоретической и практической частей «Руководства» лежатъ цѣнные наблюденія автора, сдѣланныя имъ за время многолѣтней работы въ инородческой школѣ по обученію латышской, эстонской, нѣмецкой и польской дѣтвора.

По мнѣнію автора, въ кругъ первоначальныхъ занятій русскимъ языкомъ въ инородческой школѣ должны входить: 1) подготовительныя (начальныя) бесѣды; 2) обученіе грамотѣ; 3) обученіе бѣглому, вѣрному, выразительному и сознательному чтенію и 4) письменныя упражненія. Матеріалъ для такихъ занятій даютъ три книги того же автора, носяція общее названіе «Родной мѣръ». Эти книги, примѣнительно къ которымъ составлено «Руководство» г. Д., носятъ на себѣ слѣды добросовѣстной и вдумчивой учительской работы. Несмотря на то, что въ нихъ найдется не мало такихъ мѣстъ, которыя даютъ поводъ къ болѣе или менѣе серьезнымъ возраженіямъ противъ содержанія или тона нѣкоторыхъ статей, противъ формулировки или даже цѣлесообразности нѣкоторыхъ вопросовъ; несмотря на спорность отдѣльных приѣмовъ, рекомендуемыхъ авторомъ; несмотря, наконецъ, на сомнительную цѣнность отдѣльных работъ, предлагаемыхъ дѣтямъ, — несмотря на все это, «Родной

мѣръ», взятый въ цѣломъ, отличается цѣльностью и систематичностью, которыя ставятъ его выше многихъ книгъ, обслуживающихъ въ настоящее время инородческую школу.

При обученіи по «Родному Мѣру» на прохожденіе азбуки требуется 43 урока, что, считая по 8 уроковъ въ недѣлю, составляетъ около 6 недѣль учебнаго времени. «Уже со 2-го урока, ознакомившись всего съ четырьмя буквами», дѣти «читаютъ коротенькія предложенія»; съ 44 урока они приступаютъ къ статькамъ, чтенію которыхъ сопутствуютъ болѣе или менѣе полезныя устные и письменныя упражненія.

Для иллюстраціи того, какъ слѣдуетъ, по его мнѣнію, вести — въ указанной выше послѣдовательности — подготовительныя или наглядныя бесѣды, звуковыя упражненія и обученіе грамотѣ, г. Д. даетъ примѣрную проработку большого количества уроковъ. Ни въ примѣрныхъ бесѣдахъ, ни въ образцовыхъ звуковыхъ упражненіяхъ г. Д. нѣтъ ничего такого, что особенно выгодно отличало бы ихъ отъ цитированныхъ выше уроковъ.

Болѣе удачны уроки по обученію грамотѣ. Воспроизведеніемъ одного изъ этихъ уроковъ (NI) я и закончу обзоръ пособій г. Д.

Урокъ I: буквы а, м, п.

Учитель: какіе вы знаете \*) звуки? Ученики: звуки а, у, и, о, с, л, м, к, р, п. Учитель: чѣмъ ты слышишь звуки? Ученик: звуки я слышу ушами. Учитель: а чѣмъ ты видишь картинки?? Ученик: картинка я вижу глазами. Учитель: мы можемъ и звуки изобразить \*) знаками. Этотъ знакъ (пишетъ букву а) изображаетъ звукъ а, а этотъ знакъ (пишетъ букву м) изображаетъ звукъ м. Какой звукъ изображаетъ этотъ знакъ (а), и какой звукъ изображаетъ тотъ знакъ (м)? Ученик: Этотъ знакъ изображаетъ звукъ а, а тотъ — звукъ м. Учитель: Эти знаки (или знаки звуковъ) называются буквами. Гдѣ тутъ буква а? А гдѣ буква м? Покажи, гдѣ тутъ буква а. Смотрите, какъ пишется буква а (пишетъ на классной доскѣ крупную букву а). Напишите а. Ученики пишутъ букву а<sup>1)</sup>. Учитель: Смотрите, какъ пишется буква м (пишетъ на классной доскѣ крупную букву м). Напишите букву м. Ученики пишутъ букву м. Учитель: Какіе звуки въ словѣ «мама»? Ученик: Звуки м, а, м, а. Учитель: Напиши знакъ перваго звука — букву м. Напиши знакъ втораго звука. Напиши знакъ третьяго звука. Напиши знакъ четвертаго звука. Ученикъ пишетъ рядомъ буквы такъ, что получается слово *мама*. Учитель: Читай, что онъ (ты) написалъ. (Въ случаѣ надобности предлага-

\*) «Звѣздочкой означены тѣ слова и реченія, которыя ученикамъ вполне понятны на родномъ языкѣ, вслѣдствіе чего для ознакомленія съ ними достаточно простого перевода на родной языкъ».

1) Элементы буквъ уже извѣстны ученикамъ.

гаются наводящие вопросы: какой звук изображает первая буква? какой вторая? какой третья? какой четвертая? Значит, какое слово тут написано?) *Ученик* читает *мама*. *Учит.*: Напиши(те) букву *м*. Напиши(те) букву *а*. Напиши(те) слово «мама». *Ученики* несколько раз пишут буквы *м*, *а* и называют их звуки. Точно также они несколько раз пишут и читают слово «мама». *Учит.*: Вот этот знак (пишет букву *п*) изображает звук *п*. Это буква *п*. Смотрите, как пишется буква *п* (пишет на доске *п* и показывает из каких частей она состоит). Напиши(те) букву *п*. *Ученики* несколько раз пишут букву *п*. *Учит.*: Какие звуки в словѣ «папа»? *Учен.*: звуки *п*, *а*, *п*, *а*. *Учит.*: Напиши слово «папа». (Въ случаѣ надобности предлагаются наводящие вопросы). *Ученики* несколько раз пишут и читают слова «папа» и «мама». *Учит.*: (вывѣшивает на классной доскѣ крупныя печатныя буквы *м*, *а*, *п* или показывает ихъ въ «Родномъ Мирѣ»); эти буквы мы писали, это *письменныя\** буквы, а это *печатныя\** буквы. Это *м*; это *а*; это *п*. Покажи печатную букву *м* (*п*, *а*), Покажи письменную букву *а* (*м*, *п*). Напиши буквы *м*, *а*. Напиши слово «мама». Прочитай, что онъ написал. Покажи печатныя буквы: *м*, *а*. (Составивъ изъ печатныхъ буквъ слово «мама»); Прочитай это слово! (Если ученики затрудняются прочитать печатное слово «мама», то имъ предлагаются вспомогательныя вопросы). *Ученики* читаютъ «мама». *Учит.*: Напиши буквы *п*, *а*. Напиши слово «папа». Прочитай(те), что онъ написал. Покажи, гдѣ тутъ печатныя буквы *п*, *а*. (Составивъ изъ печатныхъ буквъ слово «папа»); Прочитай это слово. *Ученики* читаютъ слова «папа», «мама». После этого ученики достаютъ «Родной Миръ» и читаютъ письменныя и печатныя слова «мама» и «папа». Въ концѣ урока дѣтямъ раздаются листы газеты или какой-нибудь ненужной книги съ крупнымъ шрифтомъ, гдѣ они отыскиваютъ и обозначаютъ буквы *а*, *м*, *п*. Ученики могутъ обозначать, напр., букву *а* черточкою снизу, букву *п*—сверху, букву *п*—сбоку, или букву *а*—черточкою, *м*—крючкомъ, *п*—крестикомъ и т. д.)

## VI.

Наибольшаго вниманія изъ всѣхъ этихъ пособій и руководствъ заслуживаютъ книги г. Корханиди<sup>1)</sup>, рассчитанныя, главнымъ образомъ, на греческія, грузинскія и армянскія школы.

Изъ краткаго предисловія къ «Методическому руководству» этого автора видно, что, не гоняясь ни за излишней полнотой, ни за новиз-

<sup>1)</sup> Корханиди, П. 1) Методическое руководство къ преподаванію русскаго языка по руководству того же автора «Живое Слово». Ц. 30 к. 2) «Живое Слово». Вып. I. Элементарный учебникъ русскаго языка для греческихъ училищъ. (Азбука и первая книга для чтенія). Ц. 25 к. 3) То же—для армянскихъ училищъ. Ц. 25 к. (Изд. 4-ое). 4) То же—для грузинскихъ училищъ. Ц. 25 коп. 5) «Живое Слово». Вып. II. (Вторая книга для чтенія). Ц. 35 коп.

ной и оригинальностью, г. Корханиди имѣлъ въ виду лишь собрать и доступно изложить «общеизвѣстные дидактическіе и методическіе положенія и приемы, имѣющіе непосредственное отношеніе къ содержанію» составленнаго имъ руководства «Живое Слово» и «съ достаточной полнотой разработанные извѣстными педагогами какъ въ специальныхъ руководствахъ по дидактикѣ и методикѣ, такъ и въ отдельныхъ монографіяхъ». Тѣмъ, кто пожелалъ бы «глубже и всесторонне ознакомиться съ дѣломъ первоначальнаго обученія русскому языку въ начальной школѣ вообще, и въ инородческой особю», авторъ рекомендуетъ обратиться къ цѣлому ряду источниковъ.

Краткій, но, повидимому, продуманный, а не случайный списокъ книгъ, къ которымъ г. К. отсылаетъ интересующихся, свидѣтельствуеетъ о томъ, что самъ авторъ знакомъ съ литературой предмета. Столь же утѣшительный выводъ напрашивается и при детальномъ ознакомленіи съ «Методическимъ руководствомъ». Имѣя въ своемъ распоряженіи массу матеріала, сообщаемого различными методистами, г. К. сумѣлъ сдѣлать все то, чего только и можно требовать отъ хорошаго компилятора. Прочитавъ «Руководство», учитель не только узнаетъ, какъ надо преподавать по «Живому Слову», но и пойметъ, почему именно слѣдуетъ вести преподаваніе такъ, а не иначе. Въ расчетъ на думающаго учителя, добросовѣстный авторъ не ограничивается изложеніемъ того способа, который ему представляется наилучшимъ, а знакомитъ читателя съ сущностью и другого способа, которому не сочувствуетъ.

Для существующіе способы<sup>1)</sup> обученія чужому языку на *грамматическіе* и *естественныя*, г. К. очень рѣшительно высказывается за вторые. Но въ его пониманіи, пониманіи широко, естественный способъ не только не исключаетъ пользованія роднымъ (материнскимъ) языкомъ учащихся, но, напротивъ, опирается на него. Въ то время, какъ сторонники *узко-понимаемаго* естественнаго способа<sup>2)</sup>, скрѣпя сердце допускаютъ, и то въ видѣ исключенія, переводъ на родной языкъ учащихся только нѣкоторыхъ новыхъ словъ, г. К., подобно цитируемымъ имъ А. Перенну<sup>3)</sup>

<sup>1)</sup> Повторяя ошибку большинства авторовъ, г. К. называетъ *методомъ* то, что правильнѣе называть *способомъ*.

<sup>2)</sup> Напримѣръ, г. Шельцель, книги котораго разобраны мною выше.

<sup>3)</sup> *Альфредъ Перренъ*. О способѣ обученія французскому языку туземцевъ Алжира и Туниса.



и Я. Гогобашвили<sup>1)</sup>, стоитъ за широкое пользованіе переводомъ, считая примѣненіе его, въ особенности въ 1-омъ году, необходимымъ во всѣхъ тѣхъ случаяхъ, когда въ готовомъ лексиконѣ дѣтей имѣются соотвѣтствующія слова и выраженія.

Практическіе выводы, которыми онъ рекомендуетъ пользоваться при обученіи инородцевъ русскому языку въ начальной школѣ такковы<sup>2)</sup>:

I. Преподаваніе русскаго языка безусловно должно быть предметно-нагляднымъ, т. е. сначала предметъ или его изображеніе, а затѣмъ его русское названіе.

II. Сверхъ этого, всякое новое русское слово и выраженіе, во избѣжаніе могущей произойти неясности, сбивчивости и двусмысленности въ его пониманіи, обязательно должно быть переведено на родной языкъ ученика, если, конечно, въ его лексиконѣ имѣется это слово.

III. Если же, съ дальнѣйшимъ развитіемъ ученика, у него является потребность въ *новыѣ словахъ* для выраженія *новыѣ понятій*, для которыхъ въ его лексиконѣ нѣтъ словъ родного языка, то тутъ уже можно прямо называть ихъ на русскомъ языкѣ, и въ данномъ случаѣ *это будетъ вполне естественно*<sup>3)</sup>.

IV. Для того, чтобы дать возможность ученикамъ больше слушать русскую рѣчь, *желательно*<sup>4)</sup>, чтобы преподавательскимъ языкомъ учителя на урокахъ русскаго языка былъ русскій языкъ, Этимъ, однако, не нужно злоупотреблять въ ущербъ правильному развитію дѣтей, особенно, если это влечетъ за собой еще бесполезную трату учебнаго времени, и безъ того не очень продолжительнаго.

Обѣ части «Живого Слова», составленныя авторомъ примѣнительно къ рекомендуемому имъ способу обученія, выполнены столь же удачно, какъ и «Методическое руководство»: не блещутъ ни оригинальностью, ни новизной, но вполне приемымы въ качествѣ учебныѣ книгъ для инородческихъ училищъ.

Называя свой естественный способъ обученія *наглядно-переводнымъ*, г. К. сдѣлалъ многое, чтобы оправдать это сложное наименованіе. «Всякое названіе предмета, свойства или дѣйствія, которое можетъ быть показано наглядно, снабжено рисункомъ». Такихъ рисунковъ въ книгахъ много. Всѣ тѣ слова и выраженія изъ I-й книги, которыя автору удалось иллюстрировать, собраны имъ въ особый *наглядный словарь*, замѣтно облегчающій классную работу.

<sup>1)</sup> Яковъ Гогобашвили. Руководство для учителей и учительницъ.

<sup>2)</sup> Цитирую по изданію 1903 г.

<sup>3)</sup> Здѣсь авторъ оговаривается, что сказанное вѣрно до тѣхъ поръ, пока считается *неизбѣжимымъ*, что образовательнымъ языкомъ въ инородческой школѣ долженъ быть *русскій языкъ*.

<sup>4)</sup> Курсивъ автора.

Напечатанный въ качествѣ приложенія не къ I-й книгѣ, а къ методическому руководству, онъ достигаетъ своей цѣли, не увеличивая стоимости классной книги. Вновь вводимыя слова переведены на родной для учащихся языкъ. «Рисунокъ (говорить по этому поводу г. К.) свяжетъ новое русское слово съ полученнымъ впечатлѣніемъ отъ предмета (или его рисунка), а переводъ подведетъ единичное представленіе о предметѣ подъ понятіе о немъ. Только при этомъ условіи ученикъ будетъ умѣть называть новымъ словомъ всѣ разновидности даннаго предмета».

Такъ какъ правильная постановка грамматическихъ удареній требуетъ навыка, то всѣ слова въ книгахъ г. К. снабжены соотвѣтствующими знаками. Пользуясь при чтеніи этими знаками, ученики упражняются въ правильномъ произнесеніи словъ, въ результатѣ чего и создается необходимый навыкъ.

Наконецъ, что очень важно (съ точки зрѣнія наглядности), матеріалъ для чтенія и письма и многія иллюстраціи указываютъ на стремленіе автора придать книгѣ *мѣстный* характеръ.

Предлагаемый авторомъ курсъ русскаго языка начинается, такъ называемыми, *лексическими* (разговорными) *уроками*. Они непременно предшествуютъ обученію грамотѣ и даютъ дѣтямъ необходимую подготовку къ нему. Цѣль ихъ—1) «усвоеніе дѣтьми русскіѣ словъ и фразъ, чаще всего употребляемыхъ въ классномъ и домашнемъ обиходѣ, и 2) выработка у учениковъ чистаго русскаго произношенія».

Весь лексическій матеріалъ хорошо систематизированъ и въ самомъ своемъ расположеніи заключаетъ необходимые для учителя планъ и конспектъ занятій. Матеріала этого достаточно. Раньше онъ печатался въ 1-омъ выпускѣ «Живого Слова», а теперь (судя по предисловію къ 4-му изданію) составляетъ отдѣльную брошюру, предназначенную только для учителя.

Главнѣйшими дидактическими положеніями, которыми, по его мнѣнію, обуславливается успѣшность лексическихъ уроковъ, г. К. считаетъ слѣдующія: 1) «немногое, но основательно»; 2) «какъ вопросы, такъ и отвѣты учениковъ должны отличаться чистотой и правильностью произношенія»; 3) «слѣдуетъ, особенно вначалѣ, почаще прибѣгать къ хорошему произношенію (?) цѣлымъ классомъ, или, еще лучше, какой-либо частью класса»; 4) «не слѣдуетъ злоупотреблять переводами съ русскаго языка на родной языкъ учениковъ».

Заботясь о томъ, чтобы не оказаться въ противорѣчїи съ самимъ собою, авторъ, повидимому, тщательно продумалъ постановку каждаго урока.

Для ознакомленія съ тѣмъ, какъ вообще ведутся лексическіе уроки, и какъ рекомендуетъ вести г. К., я считаю полезнымъ привести одинъ изъ такихъ уроковъ (№ 5), который заимствую изъ «Методическаго Руководства». Останавливаю свой выборъ на этомъ именно урокѣ потому, что самъ авторъ приводитъ его въ качествѣ иллюстраціи того, въ какой мѣрѣ можно и слѣдуетъ пользоваться переводомъ.

«§ 5. Нужно сообщить слова: *сидитъ, стоитъ, ходитъ, лежитъ, виситъ, или*.—Ученики изъ первыхъ 5 параграфовъ уже знаютъ слова: читай молитву, сядьте, встаньте, сядь, встань, икона, книга, столъ, крестъ, Евангеліе, лампада, скамейки, шкапъ, доска, мѣлъ, тряпка, линейка, карандашъ чернильница, тетрадь, картина, портретъ Государя, часы, бумага, сумка, дверь, окно, стѣна, полъ, потолокъ, комната, церковь, домъ, ли, да, нѣтъ, гдѣ, здѣсь, тамъ, возьми, положи, покажи, и.

Послѣ повторенія стараго, учитель вызываетъ учениковъ А и В и, указывая на стулъ, говоритъ одному изъ нихъ: сядь! Ученикъ садится, потому что это слово въ этой формѣ онъ выучилъ на 1 урокъ. Затѣмъ учитель обращается ко всему классу, и, указывая сначала на одного, потомъ на другого ученика, говоритъ: *А сидитъ. В стоитъ*. Эти слова въ данной формѣ встрѣчаются впервые и потому, для большей ясности, должны быть переведены на родной языкъ учениковъ. Далѣе учитель говоритъ: Встань, А! Сядь, В! Сидитъ ли В? *Учен.*: Да, В сидитъ. *Учитель.*: Стоитъ ли А? *Учен.*: Да, А стоитъ. *Учитель.*: Стоитъ или сидитъ В? Слово *или* встрѣчается впервые и потому полезно перевести его. *Учен.*: В не стоитъ, а сидитъ. *Учитель.*: сидитъ или стоитъ А? *Учен.*: А не сидитъ, а стоитъ.

Далѣе учитель заставляя одного изъ учениковъ ходить по классу, и указывая на него, говоритъ ученикамъ: *А ходитъ*. Для провѣрки, такъ ли все ученики поняли это слово, переводятъ его. Затѣмъ, останавливая его (А), учитель говоритъ: *А стоитъ*. Потомъ опять заставляя его ходить. *Учитель.*: Стоитъ или ходитъ А? *Учен.*: А не стоитъ, а ходитъ. *Учитель.*: В ходитъ или сидитъ? *Учен.*: В не ходитъ, а сидитъ... и т. д.—*Учитель.*: Столъ стоитъ. Книга *лежитъ*. Икона *виситъ*. *Лежитъ* и *виситъ* впервые вводятся, и тутъ же слѣдуетъ перевести ихъ, чтобы провѣрить, вѣрно ли ученики понимаютъ ихъ. *Учитель.*: Лежитъ или стоитъ стулъ? *Учен.*: Стулъ не лежитъ, а стоитъ. *Учитель.*: Лежитъ или виситъ портретъ Государя? *Учен.*: портретъ Государя не лежитъ, а виситъ. *Учитель.*: Что стоитъ? *Ученики.*: 1-ый—стоитъ столъ. 2-ой—стоитъ стулъ; 3-ий—стоитъ скамья; 4-ый—стоитъ шкапъ и т. д. *Учитель.*: Что лежитъ? *Ученики.*: 1-й—лежитъ ручка; 2-й—лежитъ карандашъ; 3-й—лежитъ мѣлъ; 4-й—лежитъ тетрадь и т. д. *Учитель.*: Что виситъ? *Ученики.*: 1-й—виситъ икона; 2-й—виситъ лампада; 3-й—виситъ портретъ Государя; 4-й—виситъ картина и т. д.»

Не преувеличивая значенія методическаго руководства и правильно расцѣпывая свою собственную работу, въ которой, конечно не безъ промаховъ<sup>1)</sup>, г. К. предостерегаетъ учителей отъ дословнаго воспроизведенія предлагаемыхъ имъ лексическихъ уроковъ.

Стронникъ звукового способа обученія грамотѣ, авторъ въ основу своей азбуки положилъ «сокращенный наглядно-звуковой методъ раздѣльнаго, но *одновременнаго* обученія чтенію и письму». Рекомендую этотъ способъ для инородческой школы, г. К., сверхъ доводовъ, обычно приводимыхъ въ пользу примѣненія звукового способа при обученіи *родной* грамотѣ, приводитъ еще слѣдующіе два аргумента:

«а) благодаря всякаго рода звуковымъ упражненіямъ, имѣющимъ мѣсто при этомъ методѣ, ухо ученика лучше привыкаетъ къ звукамъ русскаго языка, а это, въ свою очередь, сильно влияетъ на правильность произношенія; б) краткія бесѣды, предпосылаемыя звуковому анализу словъ, содѣйствуютъ развитію рѣчи учениковъ путемъ постоянного повторенія имѣющагося у нихъ запаса словъ и обогащенія ихъ новыми словами и выраженіями».

Къ сокращенію звукового способа, онъ, по его словамъ, прибѣгаетъ отчасти потому, что дѣти, прошедшія родную грамоту по тому же звуковому способу, уже не нуждаются въ *предварительныхъ* звуковымъ упражненіяхъ, на которыя, какъ извѣстно, затрачивается обыкновенно не мало времени.

Соображенія, высказываемыя авторомъ въ пользу раздѣльнаго, но одновременнаго обученія чтенію и письму, ничего новаго въ себѣ не заключаютъ, и тотъ, кто сознательно стоялъ за *совмѣстное* обученіе чтенію и письму, такъ и останется при своемъ мнѣніи. Это, однако, не помѣшаетъ ему пользоваться книгой г. К. и помѣщенными въ ней таблицами прописей.

Изъ пяти наиболѣе распространенныхъ способовъ обученія письму<sup>2)</sup> авторъ отдаетъ предпочтеніе *генетическому*, но вносить въ него и кое-что изъ другихъ, находя, что «только умѣлое соединеніе хорошихъ сторонъ всехъ этихъ методовъ и можетъ служить средствомъ къ хорошему *во всехъ отношеніяхъ* письму».

<sup>1)</sup> Къ числу такихъ слѣдуетъ, на примѣръ, отнести не вполне удачный подборъ словъ, изъ которыхъ нѣкоторыя только съ натяжкой можно подвести подъ категорію «чаще всего употребляемыхъ въ классномъ и домашнемъ обиходѣ».

<sup>2)</sup> Генетическій, копировальный, ливейный, американскій и тактическій.

Кстати—нѣсколько словъ о внѣшней сторонѣ прописей. Всѣ таблицы<sup>1)</sup>, и малыя и большія, не вполне удовлетворительны: густая и толстая сѣтка съ недостаточно простыми линиями буквъ и ихъ элементовъ придаютъ таблицамъ грязноватый и скучный видъ.

Еще менѣе привлекательный видъ имѣютъ «образцы рисунковъ», которые, ко всему этому, и въ педагогическомъ отношеніи возбуждаютъ большія сомнѣнія. Не слишкомъ ли они устарѣли?

Вторая часть «Живого Слова», названная авторомъ «Первой книгой для чтенія дома и въ школѣ», содержитъ въ себѣ обильный матеріалъ для чтенія, классныхъ бесѣдъ и всякаго рода письменныхъ и устныхъ упражненій. Всѣ статьи сгруппированы въ 14 отдѣловъ: 1) дома; 2) въ школѣ; 3) наши друзья; 4) около да вокругъ дома; 5) осенью; 6) среди звѣрей; 7) зимою; 8) среди птицъ; 9) весною; 10) среди рыбъ, гадовъ и насѣкомыхъ; 11) лѣтомъ; 12) среди растений; 13) земля, вода и воздухъ; 14) про человѣка. Сверхъ того, послѣднія 6 страницъ книги заняты «первыми уроками правописанія».

Послѣ многихъ статей помѣщены близкія по темѣ пословицы или загадки и вопросы для устныхъ или письменныхъ отвѣтовъ.

Рисунковъ и въ этой книгѣ много<sup>2)</sup>, но среди нихъ не мало, къ сожалѣнію, такихъ, которые смѣло можно назвать «загадочными». Таковы, напримѣръ, «весна», «лѣто», «осень», «зима» и т. п.

## VII.

Не меньшій интересъ для специалиста представляютъ книги г. Михеева<sup>3)</sup>, хорошо повидимому, знакомаго съ тѣми трудностями, которыми неизбежно сопровождается обученіе русскому языку вотяковъ, чувашъ и татаръ. Въ его «Руководствѣ»<sup>4)</sup> къ услугамъ учителя имѣется 80 конспектовъ лексическихъ (разговорныхъ) уроковъ, которые всѣ ведутся въ теченіе перваго года обученія. Содержаніемъ этихъ уроковъ служатъ:

<sup>1)</sup> Рѣчь идетъ о 4-мъ изданіи 1-ой части «Живого Слова».

<sup>2)</sup> Рѣчь идетъ объ изданіи 5-омъ, 1908 г.

<sup>3)</sup> *Михеевъ, И.* 1) Наглядный русскій букварь и первая книга для чтенія и практическихъ упражненій въ русскомъ языкѣ для инородцевъ. Изд. 6-ое. Ц. 20 к. 2) Вторая книга для чтенія и практическихъ упражненій въ русскомъ языкѣ для инородцевъ. Ц. 30 к. 3) Третья книга для чтенія и практ. зан. въ рус. языкѣ для инород. Ц. 50 к.

<sup>4)</sup> Руководство къ веденію разговорныхъ уроковъ по русск. языку въ инородческой школѣ. Ц. 50 коп.

<sup>5)</sup> Изд. 1905 г.

1) «Классные предметы. 2) Учитель и ученикъ и ихъ дѣйствія. 3) Человѣкъ, его названіе по возрастамъ. Главнѣйшія движенія и состоянія человѣка. Семья, названія членовъ семьи. 4) Члены человѣческаго тѣла и ихъ назначеніе. 5) Одежда и обувь. 6) Кушанья и напитки. 7) Деревья, знакомыя дѣтямъ, и растения, идущія въ пищу. 8) Птицы, извѣстныя дѣтямъ. Ихъ движенія и голоса. 9) Домашнія животныя и ихъ назначеніе. Движенія и голоса. 10) Рыба, лягушка и змѣя и ихъ движенія. 11) Сельско-хозяйственныя занятія крестьянъ».

Первые 49 уроковъ авторъ рекомендуетъ вести (только устно) «въ то время, пока инородцы на особыхъ урокахъ учатся читать и писать на своемъ языкѣ»; всѣ остальные уроки тѣсно связаны съ чтеніемъ и письмомъ, матеріалъ для которыхъ дается въ «Первой книгѣ».

На лексическихъ урокахъ дѣти усваиваютъ не только русскія слова и фразы, которыя даются имъ довольно легко, но и «мучительныя» для нихъ грамматическія формы. Къ 80-му уроку достояніемъ учащихся оказывается слѣдующій грамматическій матеріалъ<sup>1)</sup>, при выборѣ и расиребленіи котораго учителю необходимо, конечно, все время считаться съ тѣмъ, что прошли и знаютъ дѣти по грамматикѣ родного имъ языка:

«1) Именительный падежъ существительныхъ единств. числа.

2) Третье лицо глаголовъ настоящ. врем. единств. числа.

3) Повелительное наклоненіе самыхъ необходимыхъ въ школьномъ обиходѣ глаголовъ: садись—сидитесь; встань—встаньте и т. д.

4) Первое лицо настоящаго времени въ единств. ч. (съ 18-го урока).

5) Второе лицо настоящ. врем. единств. ч. (съ 24-го урока).

6) Предложный падежъ именъ существит. на вопросъ *идь?* (съ 28 ур.).

7) Именит. падежъ мѣстоименій *мой, твой, моя, твоя*, (41-й урокъ).

8) Именит. падежъ нѣкоторыхъ прилагательныхъ мужск. род. (съ 43 ур.).

9) Дательный падежъ отъ мѣстоименій *я, ты, онъ, она* на вопросъ *кому?* (съ 47 ур.).

10) Прошедшее время глаголовъ (съ 40 ур.).

11) Будущее время отъ извѣстныхъ ученикамъ глаголовъ.

12) Именит. падежъ числит. *одинъ, одна, одно* (съ 55 урока).

13) Первое лицо глаголовъ множ. числ. наст. врем. (съ 50 ур.).

14) Второе лицо глаголовъ множ. числ. наст. вр. (съ 51 ур.).

15) Третье лицо глаголовъ того же числа и времени (съ 52 ур.).

16) Именит. пад. мѣстоименій *мой, твой, нашъ, вашъ* и т. д. (съ 53 ур.).

<sup>1)</sup> Само собою разумѣется, что о грамматической терминологіи на данной ступени обученія русскому языку не можетъ быть и рѣчи.

- 17) Множеств. число существительныхъ (съ 56 ур.).  
 18) Числительныя *два* и *два* (съ 58 ур.).  
 19) Именит. пад. прилагательныхъ единств. числ. всѣхъ род. (съ 65 ур.).  
 20) Дательн. пад. существительныхъ на вопросъ *кому?* (съ 68 ур.).  
 21) Винительн. пад. существительныхъ на вопросы *кого? что?* и *куда?* (съ 69 ур.).  
 22) Родительн. пад. существит. на вопросы *откуда? у кого?* (*нѣтъ?*) (съ 72 ур.).  
 23) Творит. пад. существит. на вопросы *кѣмъ?* и (*подъ, надъ, за, предъ*) *чѣмъ?* (съ 76 ур.).  
 24) Винительн. пад. мѣстоименій *мой, твой* и т. д. (съ 79 ур.).

Избѣгая, особенно на первыхъ порахъ, всего скучнаго и утомительнаго, учитель долженъ разнообразить способы и приемы обученія. Въ разбираемомъ «Руководствѣ» г. М. мы находимъ около 7 видовъ упражненій, объясняя которыя, г. М. вводитъ учителя въ кругъ способовъ и приемовъ, примѣняемыхъ самимъ авторомъ при чтеніи и списываніи подобнаго рода упражненій. Вотъ нѣкоторыя изъ этихъ упражненій:

I. Даются двѣ грамматическія формы: одна—знакомая дѣтямъ—*онъ стоитъ, онъ видитъ, онъ слышитъ, онъ рубитъ, онъ коситъ, онъ боронитъ, онъ молотитъ*, и другая—очередная, подлежащая изученію—*мы стоимъ, мы видимъ, мы слышимъ, мы рубимъ* и т. д. «Новая форма—говоритъ авторъ—усваивается путемъ многократнаго чтенія въ нѣсколько приемовъ»:

1) Первый разъ учитель читаетъ упражненія самъ, громко и отчетливо произнося каждое слово. Послѣ учителя читаютъ лучшіе ученики, а потомъ и посредственные. Наскучило подобное чтеніе, учитель читаетъ упражненія другими, приведенными ниже способами.

2) Первые фразы учитель читаетъ самъ, ученики повторяютъ ихъ хоромъ, употребляя глаголь въ первомъ лицѣ множественнаго ч.

Учитель:	Ученики хоромъ:
онъ стоитъ	мы стоимъ
онъ видитъ	мы видимъ

и т. д.

Предварительно учитель, конечно, объясняетъ ученикамъ, что они должны дѣлать.

3) Тотъ же приемъ. Только вмѣсто учителя первыя фразы читаетъ одинъ изъ учениковъ, а остальные повторяютъ хоромъ глаголы въ первомъ лицѣ множ. числа.

4) Первые фразы читаетъ учитель, а ученики, каждый по себя, образуютъ глаголы первого лица во множ. ч. *Учитель:* онъ рубитъ. Скажите это со словомъ *мы*. Иванъ, скажи ты. *Ученикъ:* мы рубимъ. *Учит:* Ѳедоръ, ты скажи, и т. д.

5) Тотъ же приемъ, только вмѣсто учителя спрашиваетъ одинъ изъ учениковъ.

6) Учитель говоритъ глаголы первого лица во множественномъ числѣ по-инородчески, ученики повторяютъ ихъ по-русски и наоборотъ:

Учитель (по-вотски):	Ученики (хоромъ или въ одиночку):
ми турнаськом	мы косимъ
ми усяськом	мы боронимъ
ми кутсяськом	мы молотимъ

и т. д.

II. Дается длинное предложеніе (напр., на тему: «Чѣмъ работаетъ крестьянинъ?»). Крестьянинъ пашетъ *сохой* или *плугомъ*, боронитъ *бороною*, сѣетъ *рукою*, жнетъ *серпомъ*, коситъ *косою*, молотитъ *цѣпомъ*, вѣетъ *лопатою*. Въ книгѣ, которою пользуются дѣти, подчеркнутыя мною слова замѣнены маленькими рисунками. Читая или списывая, дѣти замѣняютъ рисунокъ словомъ, которое употребляютъ въ требуемой по смыслу формѣ. Такъ, въ данномъ упражненіи ученикамъ приходится писать слова: *сохой, плугомъ* и т. д.

III. Учитель производитъ передъ учениками рядъ дѣйствій; ученики, слѣдя за этими дѣйствіями, называютъ ихъ. Слѣдя, напр., за тѣмъ, какъ учитель беретъ мѣлъ, подходитъ къ классной доскѣ и рисуетъ раму, ученики говорятъ: «Учитель взялъ мѣлъ, подошелъ къ классной доскѣ и нарисовалъ на ней раму». Составляя подобныя предложенія, дѣти приучаются къ свободному пользованію русскимъ лексикономъ, ежедневно пополняемымъ новыми словами и выраженіями. Этотъ видъ упражненій носить не совсѣмъ точное названіе «элементарныхъ сочиненій».

Въ цѣляхъ облегченія этой работы, можно прибѣгнуть къ слѣдующему приему. При каждомъ новомъ дѣйствіи учитель ставитъ дѣтямъ такіе вопросы, которые заключаютъ въ себѣ уже большую и труднѣйшую часть отвѣта. Составивши по данному вопросу необходимое предложеніе, дѣти отыскиваютъ его въ книгѣ, гдѣ оно напечатано въ ряду нѣсколькихъ другихъ, и затѣмъ списываютъ его.

Подобно г. Корханиди, г. М. не боится употребленія родного дѣтямъ языка, хотя и пользуется имъ нѣсколько иначе и рѣже. По его мнѣнію, къ помощи инородческаго языка слѣдуетъ прибѣгать къ слѣдующихъ трехъ случаяхъ: 1) когда новое «слово не поддается наглядному объясненію», т. е. когда «нельзя показать ни самаго предмета, ни его рисунка»,

2) «при объясненіи употребленія грамматическихъ формъ русскаго языка», и

3) при желаніи «убѣдиться, вѣрно-ли поняли инородческія дѣти сообщенныя имъ русскія слова и фразы».

Несомнѣнно полезное для начинающаго учителя, «Руководство» г. М. нуждается, однако, въ болѣе внимательномъ отношеніи автора къ подбору и формулировкѣ фразъ. Слѣдить за собственной рѣчью необходимо всякому учителю, а учителю инородческой школы—въ особенности: его рѣчь силою да рядомъ оказывается для дѣтскаго уха единственнымъ источникомъ правильныхъ звуковыхъ образовъ русскіхъ словъ. Неправильныя конструкціи фразъ запоминаются дѣтьми столь же легко, какъ и правильныя. Неправильности въ употребленіи словъ, часто допускаемыя учителемъ по небрежности, прочно усваиваются дѣтьми, засоряя ихъ лексиконъ. Нельзя поэтому не пожалѣть о томъ, что даже въ 3-мъ изданіи «Руководства» не случайно, а «зауряднымъ» явленіемъ оказываются такіе, на-примѣръ, сомнительной цѣнности абзацы:

I. «Это языкъ. Скажите: языкъ.—<sup>1)</sup> А это что? *Ученики:* это носъ. *Учитель:* Носъ нюхаетъ. Нюхаетъ ли языкъ? *Ученики:* Нѣтъ, языкъ не нюхаетъ. *Учитель:* Да, языкъ не нюхаетъ. Языкъ говоритъ. Что дѣлаетъ языкъ? *Ученики:* Языкъ говоритъ. *Учитель:* Говоритъ ли носъ? Нюхаетъ ли носъ? Говоритъ ли языкъ? Языкъ нюхаетъ или говоритъ? Носъ говоритъ или нюхаетъ?»<sup>2)</sup>

II. «Это нога. Нога ходитъ. Что дѣлаетъ? Ходитъ. Скажите: ходитъ. Ходитъ ли нога? Думаетъ ли голова? Слышитъ ли ухо? Работаетъ ли рука? Думаетъ ли глазъ?.. ухо?.. рука?.. нога? Слышитъ ли голова?.. глазъ?.. рука?.. нога?.. Видитъ ли рука?.. голова?.. нога?.. Голова думаетъ или видитъ? Глазъ видитъ или слышитъ? Ухо видитъ или слышитъ? Нога ходитъ или видитъ?»<sup>3)</sup>

III. «*Учитель,* показывая рисунокъ курицы и пѣтуха: это курица, а это пѣтухъ. *Ученики* повторяютъ. *Учит.:* человекъ поетъ. Повтори это, Семень.—Повторите всѣ.—Кто поетъ? *Ученики:* человекъ поетъ. *Учитель:* поетъ ли курица? *Ученики:* да, поетъ. *Учит.:* а пѣтухъ поетъ или нѣтъ? *Ученики:* и пѣтухъ поетъ. *Учит.:* кто поетъ громко: пѣтухъ или курица? *Учен.:* пѣтухъ поетъ громко. *Учит.:* а курица какъ поетъ? *Учен.:* курица поетъ тихо. *Учит.:* какъ поетъ пѣтухъ?—Какъ поетъ курица?—Кто поетъ громко?—Кто поетъ тихо?—Пѣтухъ поетъ. Пѣтухъ еще кудахчетъ. Что дѣлаетъ? Кудахчетъ. Еще кто кудахчетъ? Еще курица кудахчетъ»<sup>4)</sup>.

Каждому изъ послѣднихъ 30 уроковъ (№№ 50—80) сопутствуетъ «Примѣрное распредѣленіе времени и матеріала для чтенія и списыванія». Содержащіяся въ немъ подробныя указанія о томъ,

<sup>1)</sup> Гире обозначаетъ, что требуемый отвѣтъ полученъ.

<sup>2)</sup> Стр. 20.

<sup>3)</sup> Стр. 20.

<sup>4)</sup> Стр. 35.

что, когда именно и какъ слѣдуетъ предлагать дѣтямъ, могутъ сослужить большую службу начинающему учителю, которому необходимо, однако, помнить, что подобными распредѣленіями, даже въ тѣхъ случаяхъ, когда они не названы *примѣрными*, можно и слѣдуетъ пользоваться, но подчиняться, рабски слѣдовать имъ нельзя.

Обильно иллюстрированная «Первая книга» г. М. начинается нагляднымъ букваремъ, занимающимъ 30 страницъ. Содержаніе букваря составляютъ отдѣльныя слова, картинки съ напечатанными подъ ними словами—названіями и цѣлыя фразы. Сосѣдство словъ, имѣющихъ общія буквы или слоги, облегчаетъ и ускоряетъ обученіе чтенію. Весь букварный матеріалъ простъ и доступенъ. Матеріаломъ для «повторительнаго чтенія и списыванія» служатъ 7 страницъ контурныхъ рисунковъ, изображающихъ отдѣльные предметы и дѣйствія. Въ самомъ низу каждой такой страницы находятся 3—4 строки словъ, обозначающихъ тѣ же предметы и дѣйствія, но расположенныхъ въ другой послѣдовательности.

На слѣдующихъ двухъ страницахъ книги даются перечни именъ (мужскихъ и женскихъ).

Страницы 40—81 содержатъ въ себѣ упоминавшійся выше матеріалъ «для чтенія и списыванія въ связи съ разговорными уроками». Къ пользованію этимъ матеріаломъ дѣти приступаютъ лишь послѣ 49-го урока. Послѣдній отдѣлъ книги составляютъ «Маленькіе рассказы для чтенія въ связи съ разговорными уроками». На 14 страницахъ, занимаемыхъ отдѣломъ, помѣщено свыше 50 мелкихъ рассказовъ и стихковъ, за малымъ исключеніемъ, вполне соответствующихъ своему назначенію. Относящіяся къ 66-му уроку 2 цвѣтныя таблицы исполнены вполне прилично. Авторъ хорошо сдѣлалъ, что, вмѣсто таблицы съ неправдоподобно раскрашенными шубами, косоворотками, горшкомъ и самоваромъ, украшавшими эту книгу въ 3-мъ изданіи, помѣстилъ таблицу съ правдивыми изображеніями плодовъ, овощей, ягодъ и цвѣтовъ.

Изъ остальныхъ книгъ того же автора слѣдуетъ сказать нѣсколько словъ о «Третьей книгѣ». Содержаніе ея составляютъ:

1. *Общій отдѣлъ* (80 страницъ). Около 70 мелкихъ рассказовъ и стихотвореній на разнообразныя темы.

2. *Животный и растительный міръ* (110 стр.). Около 90 популярныхъ статей, басенъ, рассказовъ и стихковъ на темы: а) наши домашнія животныя; б) наши звѣри; в) наши птицы; г) наши рыбы и гады; д) наши насѣкомыя; е) наши растенія.

3) *Четыре времени года* (18 страниц). Около 40 статей въ прозѣ и стихахъ.

Большинству статей сопутствуютъ три добавленія подъ заголовками: 1) вопросы; 2) для перевода; 3) письменныя работы. Содержаніемъ перваго добавленія служатъ вопросы, отвѣчая на которые, дѣти пересказываютъ прочитанную статью въ той послѣдовательности и въ томъ масштабѣ, какіе желательны учителю. Подъ заголовкомъ «Для перевода» помѣщены слова и цѣлыя выраженія, значеніе которыхъ учитель долженъ объяснить дѣтямъ «передъ чтеніемъ статьи или попутно съ чтеніемъ». Переводъ этихъ словъ и выраженій на родной языкъ исполняется дѣтьми «послѣ урока въ качествѣ самостоятельной работы». О томъ, что скрывается подъ третьимъ заголовкомъ, можно судить по слѣдующимъ, напимѣръ, образцамъ:

1. («Письмен. раб.» къ ст. *отецъ и сыновья*): «Отецъ уговаривалъ дѣтей... Но они... Тогда отецъ взялъ... и говоритъ... Сколько дѣти ни старались... Тогда отецъ велѣлъ... Дѣти легко... Отецъ и говоритъ»... (Стр. 1).

2. (Къ ст. «Умный отецъ»): «Замѣните слова *малышкѣ* и *отецъ* словами *двоичка* и *мать* и напишите всю статью въ новомъ видѣ». (Стр. 2).

3. Къ ст. «Правда и Кривда»: «Прочитайте всѣ «русскія пословицы» и выпишите тѣ изъ нихъ, въ которыхъ говорится о правдѣ». (Стр. 72).

4. (Къ ст. «Какъ живутъ рыбы»): «Написать, какія рыбы водятся въ вашихъ рѣкахъ. Чѣмъ вы ихъ ловите?» (Стр. 146).

По плану автора, въ связи съ чтеніемъ по этой книгѣ должны находиться «письменные изложенія». Темы для нихъ (около 15-ти) указаны въ оглавленіи къ данной книгѣ. Такъ, среди рассказовъ, помѣщенныхъ въ отдѣлѣ «Наши звѣри», подъ №№ 99 и 102, значатся 2 темы: 1) «Какъ лиса воронъ ловитъ» и 2) «Охота на медвѣдя». Главныя матеріалы для изложеній даютъ, однако, не столько статьи того или другаго отдѣла книги, сколько картинки, изданныя для этой цѣли авторомъ (въ видѣ книжекъ<sup>1)</sup>). Нѣсколько картинокъ, относящихся къ одной и той же темѣ, играютъ роль графическаго плана, содѣйствующаго успѣху этой, несомнѣнно, полезной работы.

<sup>1)</sup> *Михеевъ*: 1) Сочиненіе въ начальной школѣ по картинкамъ. 10 книгъ по 5 коп.; 2) То же, книжка для учащихся. Ц. 10 коп.

## VIII.

Изъ русскихъ книгъ, предназначенныхъ для обученія польскихъ дѣтей, въ моемъ распоряженіи имѣются три части «Школьнаго Товарища», составленныя г. Соха<sup>1)</sup>. Ни особой брошюры «для учителя», ни руководящихъ замѣтокъ для него же, ни, наконецъ, предисловія къ которой-нибудь изъ трехъ частей «Шк. Тов.», повидимому, не существуетъ. Если опытному учителю подобныя «указанія» и не очень нужны, то для начинающаго, малоопытнаго учителя они прямо необходимы. Бываютъ, правда, случаи, когда толково и оригинально составленныя книги «сами за себя» говорятъ, сами себя объясняютъ... Но здѣсь у насъ такого случая нѣтъ. Ни подборъ матеріала, ни расположеніе его ничего «говорящаго» въ себѣ не заключаютъ. Не зная ни намѣреній, ни желаній г. Соха, учитель, пользующійся «Шк. Тов.», можетъ лишь догадываться о тѣхъ цѣляхъ, которыя авторъ ставитъ русскому языку, какъ предмету преподаванія въ инородческой элементарной школѣ. Болѣе или менѣе основательными догадками придется ему ограничиться и по серьезному вопросу о роли *родного* языка. Да и для рѣшенія, наконецъ, не менѣе важнаго вопроса о правильномъ соотношеніи рекомендуемыхъ авторомъ классныхъ (и домашнихъ) работъ по обученію чтенію, грамматикѣ и правописанію, книги г. Соха не содержатъ въ себѣ никакихъ данныхъ.

Первая часть «Шк. Тов.» представляетъ собою книжку, состоящую изъ 105 страницъ небольшого формата. Больше  $\frac{1}{2}$  книжки (около 62 стр.) занимаетъ собственно букварь, въ составъ котораго входятъ мелкіе рисунки (около 2—8 на страницѣ), буквы, небольшое количество слоговъ, цѣлыя слова и короткія предложенія. Изображенія простѣйшихъ, знакомыхъ дѣтямъ, предметовъ даютъ матеріалъ для классныхъ бесѣдъ, а помѣщенные тутъ же названія предметовъ, т. е. слова, ихъ «звучанія» и двоякаго рода начертанія (печатное и рукописное) служатъ цѣлямъ звукового и буквеннаго анализа, при чемъ очередные звуки и буквы опредѣляются преимущественно по началу или по концу разлагаемыхъ словъ. Давая рядомъ съ рисункомъ два изображенія каждаго очереднаго звука (рукопис-

<sup>1)</sup> *Соха*, С. 1) Русскій букварь для польскихъ дѣтей. Варш. Ц. въ переплетѣ 20 к. 2) «Школьный Товарищъ». Книга для обученія русск. языку. Ч. II. Ц. 30 к. (безъ пер.). 3) «Школьный Товарищъ». Ч. III. Ц. 60 к. (безъ переплета).

ная и печатная буквы), авторъ тутъ же печатаетъ и «переводъ» этого звука на родной дѣтямъ языкъ. Рядомъ, напимѣрь, съ рисункомъ, изображающимъ щетку, и словами «*щѣт-ка*» и «*щет-ка*» дѣти видятъ русскія буквы «*щ* и «*ц*» и польское «*SZCZ*».

Страницы 63—66 заняты мелкими рисунками (по 12 на каждой страницѣ), назначеніе которыхъ не указано. Подобные рисунки служатъ обыкновенно матеріаломъ и для разговорныхъ уроковъ, и для составленія дѣтьми небольшихъ рассказовъ, и для, такъ назыв., «самодиктанта» (въ качествѣ картинокъ-прописей).

Матеріалу для «чтенія послѣ азбуки» отведено 29 страницъ, на которыхъ собрано около 60 маленькихъ стихковъ и рассказиковъ. Въ художественномъ отношеніи отдѣлъ этотъ слабъ, зато въ «техническомъ» отношеніи статьи подобраны довольно удачно: ни трудныхъ словъ, ни малодоступныхъ выраженій, ни сложныхъ оборотовъ, ни очень длинныхъ предложеній здѣсь почти нѣтъ.

Послѣднія 9 страницъ книги заняты словаремъ (словникомъ). Отсутствие указаній автора относительно того, когда и какъ слѣдуетъ прибѣгать къ переводу на родной языкъ, затрудняетъ оцѣнку этого словотолкователя, въ которомъ, при небольшомъ, сравнительно, количествѣ словъ и выраженій вообще, авторъ счелъ все же возможнымъ помѣстить такія простые слова, какъ *чаша*, *елм*, *попугай* и даже *житажъ*, *извозчикъ* и *усы*.

Составляющія продолженіе букваря слѣдующія двѣ части «Школьнаго Товарища» содержатъ въ себѣ обыкновенный хрестоматійный матеріалъ для второго и третьяго годовъ обученія. Подобно букварю, обѣ книжки обильно иллюстрированы и снабжены грамматическими удареніями. Желательность и даже необходимость при первоначальномъ обученіи картинокъ—не нуждается въ защитѣ, но такія картинки должны быть, непременно, хороши, а это значитъ, что онѣ, въ худшемъ случаѣ, должны не возбуждать сомнѣній относительно того, что именно на нихъ нарисовано, и не давать неправильнаго представленія объ изображаемомъ предметѣ. Съ этой точки зрѣнія, книжки г. С., какъ и большинство книгъ для класснаго чтенія, «оставляютъ желать многого».

На первыхъ 120 страницахъ II-й части—свыше 200 статей въ прозѣ и стихахъ, а на 332 страницахъ части III-й такихъ же статей около 300. Всѣ безъ исключенія статьи одной книги и большинство статей другой хорошо знакомы тому, кто знаетъ содержаніе наиболѣе распространенныхъ хрестоматій. Никакого серьезнаго плана въ подборѣ и расположеніи матеріала мнѣ не удалось замѣтить; не уловить

его, должно быть, и начинающій, малоопытный учитель. Зато бросаются въ глаза нѣкоторые слѣды небрежной работы составителя. Къ числу таковыхъ слѣдуетъ отнести, напимѣрь, то, что известное стихотвореніе Петерсона, помѣщенное на 6 страницъ II-й части подъ заглавіемъ «Сиротка», встрѣчается и на 52 страницѣ той же книги подъ заглавіемъ «Сирота». Мало того, выпущенныя въ первомъ случаѣ 4 строки (послѣднія), сохранены во второмъ случаѣ; одинъ и тотъ же стихъ во второмъ случаѣ редактированъ такъ: «И заснулъ... Спокойный сонъ!», а въ первомъ иначе: «И заснулъ спокойнымъ сномъ». Наконецъ, въ одномъ мѣстѣ сохранены обошедшія десятки хрестоматій слова оригинала «*Заперъ* глазки, улыбнулся», а въ другомъ—нерусскій оборотъ замѣненъ русскимъ—«*Закрылъ* глазки, улыбнулся».

Многимъ статьямъ II-й части «Шк Тов.» сопутствуютъ «вопросы». Они почти всѣ относятся только къ содержанію, очень однообразны, а нѣкоторые изъ нихъ къ тому же не вполне удачно сформулированы<sup>1)</sup>. Кое-гдѣ послѣ рассказовъ помѣщены пословицы и загадки; въ 2—3 мѣстахъ даны объясненія словъ (безъ перевода на родной языкъ), а мѣстами попадаетъ и требованіе пересказать прочитанное своими словами. Послѣднія 40 страницъ этой книги заняты матеріаломъ для письменныхъ упражненій, которыя сводятся къ обычнымъ упражненіямъ въ классификаціи предметовъ (8 страницъ) или къ довольно однообразнымъ и скучнымъ грамматическимъ занятіямъ. Статей, специально предназначенныхъ для устнаго разбора, въ книгѣ нѣтъ. Цѣлямъ подобнаго разбора могутъ служить 18 хрестоматійныхъ статей изъ числа предназначенныхъ для чтенія и пересказа по вопросамъ.

Въ III-й части матеріала для письменныхъ упражненій нѣтъ. Нѣтъ здѣсь также ни вопросовъ, ни объясненій, ни загадокъ, ни пословицъ. Матеріалъ для чтенія, кромѣ многочисленныхъ «номеровъ» (177 статей) на различныя темы, составляютъ еще 4 группы статей, объединенныхъ слѣдующими заголовками: 1) Исторія (17 статей); 2) Домъ Романовыхъ (21 ст.); 3) Географія (39 ст.) и 4) Естественная исторія (40 ст.).

Не заключая въ себѣ ничего «мѣстнаго», ничего (исключая грамматич. ударен.) специально содѣйствующаго устраненію тѣхъ труд-

<sup>1)</sup> См., напр., стр. 24: «Что было въ одномъ домѣ? Кто тамъ (!) забрался?» (Котъ и мыши), или стр. 105: «Что изъ этого слѣдуетъ?» (Заяцъ и лягушки) и т. п.

ностей, которыми сопровождается обучение русскому языку тѣхъ или другихъ инородцевъ, части II-ая и III-ья «Школьнаго Товарища», въ качествѣ книгъ для нерусскихъ дѣтей, много теряютъ при сравненіи ихъ съ разобранными выше книгами г. Корханни и г. Михеева.

## IX.

Заслуживающую нѣкотораго вниманія попытку создать элементарную книжку для инородцевъ представляетъ собою «Первый шагъ» г. Вульф<sup>1)</sup>, «плодъ двадцатилѣтней службы» автора «въ инородческихъ (нѣмецкихъ) училищахъ». Но не приспособленность этой книги къ задачамъ нѣмецкихъ именно училищъ и не соответствіе ея нуждамъ нѣмецкихъ именно дѣтей составляетъ особенность «Перваго шага»,—этого-то въ немъ какъ разъ и нѣтъ, и для нѣмецкихъ дѣтей онъ пригоденъ не больше, нежели для другихъ инородцевъ. Особенность работы г. В. заключается въ тѣхъ весьма многочисленныхъ рисункахъ, которыми снабдилъ свою книгу авторъ—этого типа рисунки желательны было бы видѣть въ каждомъ аналогичномъ учебникѣ. Простые, свободные отъ ненужныхъ для дѣла деталей и къ тому же умѣло спаянные съ изучаемымъ текстомъ, рисунки недурного доморощенного рисовальщика могутъ дать дѣтямъ «букварнаго возраста» больше, нежели посредственная репродукція классическихъ картинъ, искусственно подгоняемая къ тексту составителями дѣтскихъ книгъ. Недаромъ легкіе, «мотентальные» рисунки мѣломъ на доскѣ, которыми нѣкоторые учителя сопровождаютъ свои объясненія или классное чтеніе, больше нравятся малышамъ, больше интересуютъ ихъ, нежели «хорошія» иллюстраціи, которыми такъ восхищаются «папы и мамы». Элементарные рисунки, сдѣланные «ad hoc», больше говорятъ дѣтскому воображенію, прочнѣе запоминаются дѣтьми и лучше осмысливаются въ ихъ глазахъ слова учителя или книги, нежели «пристегнутыя» къ чужому тексту произведенія лучшихъ художниковъ, пониманіе которыхъ требуетъ такой же подготовки, какую мы всѣ считаемъ необходимой для чтенія лучшихъ произведеній художественной литературы. Если не все, то «почти все», что можетъ быть выражено не однимъ только словомъ, т. е. звуками и буквами, но и рисункомъ, «зарисовано» авто-

<sup>1)</sup> Вульфъ, Р. К. Первый шагъ. Букварь и первая книга для чтенія. (Опытъ обученія русскому письму—чтенію совмѣстно съ упражненіемъ въ русской разговорной рѣчи). Саратовъ. 1910 г. Ц. 20 коп.

ромъ, сознательно привлекающимъ къ работѣ не одну только дѣтскую память, но и дѣтское воображеніе. Конечно, широкое пользование рисунками еще не обезпечиваетъ полной наглядности, а является лишь однимъ изъ средствъ для достиженія послѣдней; тѣмъ не менѣе, снабдить дешевую элементарную книгу, предназначенную для нашихъ нищенски обставленныхъ наглядными пособиями сельскихъ школъ, снабдить такую книгу «говорящими» рисунками—значитъ сдѣлать большой шагъ «въ сторону наглядности». Среди одной сотни иллюстрацій, помѣщенныхъ авторомъ въ «Первомъ шагѣ», есть, впрочемъ, и неудовлетворительныя. Къ числу ихъ слѣдуетъ отнести, напр., кусты смородины и крыжовника (§ 35) и нѣкоторые другіе. Но такихъ рисунковъ въ книгѣ немного.

Текстъ слабѣе рисунковъ. Тяжелый языкъ нѣкоторыхъ статей пестритъ «всяческими неправильностями». Такова, напримѣръ, статья «Кто я?» (на стр. 62):

«Я—человѣкъ. У меня есть голова. Голова у меня круглая. На головѣ находятся: уши, глаза, носъ, ротъ. Въ носу находятся двѣ ноздри. Во рту находятся зубы. Пovyше глазъ есть брови. Глаза закрываются вѣками<sup>1)</sup> (?) На вѣкахъ<sup>1)</sup> (!) растутъ рѣсницы. На головѣ растутъ волосы. У мужчинъ растутъ еще борода и усы. Голова соединяется съ туловищемъ посредствомъ шеи. Шея у меня короткая. Туловище продолговатое. Къ туловищу прикрѣпляются двѣ руки и двѣ ноги. На каждой рукѣ и на каждой ногѣ по пяти пальцевъ. На пальцахъ есть ногти».

Среди фразъ, предназначенныхъ для развитія рѣчи, попадаются такіе: «Пистолетомъ стрѣляютъ, а перомъ...? Бочкою возятъ воду, а самоваромъ...? Мѣломъ пишутъ на классной доскѣ, а чижкомъ...?» (стр. 77). Въ упомянутомъ выше стихотвореніи Петерсона мальчикъ сирота «заперъ глазки» (стр. 103), въ другой статейкѣ «Дѣти играютъ въ игрушки» (стр. 32), а подъ однимъ изъ рисунковъ значится: «Лошадина голова и медвѣдь сидитъ на головѣ»... (стр. 82). Воспитательное вліяніе книги на дѣтей обезпечивается такими изреченіями, какъ «Любите, милыя дѣти, папу и маму, пока (?) они живы, и молитесь за нихъ Богу!» (стр. 110).

## X.

— Тому, кто близко знакомъ съ разобранными мною учебными пособиями и руководствами, не трудно будетъ замѣтить отсутствіе чего бы то ни было оригинальнаго въ книгахъ, составленныхъ

<sup>1)</sup> Авторъ дѣлаетъ удареніе не на *Ѣ*, а на *А*.



гг. Бубликовымъ и Гольденбергомъ<sup>1)</sup> или гг. Григорьевымъ и Оленинымъ<sup>2)</sup>. То обстоятельство, что нѣкоторыя изъ этихъ книгъ выходятъ 10-мъ или 20-мъ изданіями и, стало быть, имѣютъ большое распространеніе въ то время, какъ другія книги, послужившія для нихъ образцами, расходятся въ небольшихъ, сравнительно, количествахъ, нисколько не говоритъ еще въ ихъ пользу. *Труды* г. Иловайскаго имѣли огромное распространеніе, которое, однако, никого не могло убѣдить въ томъ, что «зубрить Иловайскаго» — значитъ изучать исторію. Чтобы выбрать для своихъ учениковъ хорошую книгу, мало знать, какова должна быть хорошая книга, недостаточно знать, что такая книга существуетъ, — надо еще быть свободнымъ въ выборѣ книгъ, а этой-то свободы выбора какъ разъ и не имѣютъ многіе учителя. Подчиняясь силѣ обстоятельствъ, они нерѣдко добросовѣстно работаютъ и по плохой книгѣ, которую — по тѣмъ или другимъ соображеніямъ — навязало имъ начальство.

Начинающему учителю, который пожелалъ бы поближе познакомиться со всеми трудностями, связанными не съ преподаваніемъ русскаго языка вообще, а съ обученіемъ этому языку инородцевъ, гг. Бубликовъ и Гольденбергъ и гг. Григорьевъ и Оленинъ врядъ ли окажутъ необходимое содѣйствіе, за которымъ ему — рано или поздно — придется все же обратиться къ другимъ методистамъ. Подъ этими послѣдними я разумю тѣхъ перечисленныхъ равнѣ авторовъ, которые либо сами внесли что-нибудь цѣнное въ дѣло обученія инородцевъ чужому языку, либо тщательно и съ полнымъ пониманіемъ дѣла собрали и толково изложили все то, что нашли цѣннаго въ чужихъ взглядахъ, не только хорошо ими изученныхъ, но и проверенныхъ личнымъ опытомъ и наблюденіями.

<sup>1)</sup> Бубликовъ, М. и Гольденбергъ, Н. «Русская Школа». Книга для обученія русскому языку въ тѣхъ школахъ, въ которыхъ поступающіе не умѣютъ говорить по-русски, съ матеріаломъ для письменныхъ упражненій и съ рисунками въ текстѣ, въ трехъ частяхъ: 1) Часть I. Букварь и первая послѣ букваря книга для чтенія. 2-ое изд. Ц. 20 к.; 2) Часть II. Книга для чтенія. Изд. 9-ое. Ц. 30 к.; 3) Часть III. Книга для чтенія; 4) Замятки для преподающихъ по книгѣ «Р. Ш.». Ц. 25 к.

<sup>2)</sup> Григорьевъ, Л. «Русское Слово». Руководство къ обученію русскому языку въ тѣхъ школахъ, въ которыхъ дѣти при поступленіи не умѣютъ говорить по-русски. 1) Вып. I. Букварь. Изд. 19-ое. Ц. 20 коп.

Григорьевъ, Л. и Оленинъ, В. «Русское Слово». 2) Вып. II. Книга для чтенія. Изд. 15. Ц. 30 к. 3) Вып. III. Книга для чтенія. Изд. II. Ц. 40 к.

## XI.

Съ болѣшимъ правомъ пользуются значительнымъ распространеніемъ книги г. Вольпера<sup>1)</sup>, уже очень много лѣтъ служащая дѣлу обученія тѣхъ же инородцевъ — евреевъ, поляковъ, литовцевъ, нѣмцевъ и латышей, для которыхъ, главнымъ образомъ, предназначаются и книги гг. Бубликова и Гольденберга и гг. Григорьева и Оленина.

Авторъ-сторонникъ *наглядно-звукового* способа обученія грамотѣ. Примѣнительно къ этому способу онъ и построилъ свой букварь, въ составъ котораго входятъ: а) «заглавные» рисунки для иллюстраціи очередныхъ звуковъ; б) печатныя и письменныя подписи подъ рисунками для иллюстраціи очередныхъ буквъ; в) ряды отдѣльныхъ словъ; г) отрывочныя предложенія; д) фразы, напечатанныя рукописнымъ шрифтомъ; е) буквенныя задачи, заключающіяся въ перестановкѣ данныхъ буквъ для полученія знакомыхъ словъ; ж) неполныя слова, превращаемыя дѣтми въ полныя, и г) прописи — картинки, имѣющія тройное назначеніе: 1) облегчить дѣтямъ пониманіе новыхъ словъ; 2) дать тему для бесѣды и 3) дать матеріалъ для письменныхъ упражненій.

Три выпуска составленной г. Вольперомъ «Русской Рѣчи», заключающіе въ себѣ кромѣ букваря еще первыя двѣ книги для чтенія, послужили образцомъ для весьма многихъ позднѣе вышедшихъ «инородческихъ» книгъ, а его «Руководящія замятки о преподаваніи», при всей спорности нѣкоторыхъ взглядовъ автора, сослужили хорошую службу не одной сотнѣ учителей и учительницъ: имъ, при первыхъ шагахъ ихъ труднаго пути, важно было услышать изъ устъ педагога-практика, какъ шла, изъ какихъ моментовъ и элементовъ состояла его ежедневная работа, и чѣмъ именно руководствовался онъ, останавливая свой выборъ на томъ или другомъ матеріалѣ, или на тѣхъ, а не иныхъ приемахъ и способахъ проработки этого матеріала.

<sup>1)</sup> Вольперъ, М. «Русская Рѣчь». Въ трехъ выпускахъ: 1) Вып. I. Букварь. Изд. 59. Ц. 20 к. 2) Вып. II. Первая послѣ букваря книжка для чтенія. Изд. 53. Ц. 30 к. 3) Вып. III. Книга для чтенія. Ц. 50 к. 4) Руководящія замятки о преподаваніи русскаго языка по руководствамъ того же автора «Русская Рѣчь» и «Практическая русская грамматика». Изд. 7. Ц. 30 к.

Въ тѣсной связи съ четырьмя названными книгами г. В. находятся еще три книги того же автора, изъ которыхъ одна<sup>1)</sup> представляетъ собою «учебное руководство (по грамматикѣ), примѣненное къ употребленію преимущественно при обученіи тѣхъ дѣтей, которыя при поступленіи въ школу не умѣютъ говорить по-русски», а другія двѣ<sup>2)</sup>, предназначающіяся и для учащихся, и для учащихся, содержатъ въ себѣ «Иллюстрированный Толкователь словъ, фразъ и оборотовъ, встрѣчающихся во второмъ и третьемъ выпускахъ «Русской Рѣчи».

Подробное изложеніе содержанія всѣхъ семи книгъ г. В. и болѣе или менѣе детальный разборъ ихъ привели бы меня къ необходимости повторить многое изъ того, что сказано уже выше. Ограничусь поэтому только двумя-тремя вопросами. Къ первому изъ этихъ вопросовъ относится слѣдующій абзацъ изъ «Руководящихъ замѣтокъ», содержащій въ себѣ тѣ соображенія, которыя привели г. В. «къ мысли снабдить всѣ три выпуска «Русской Рѣчи» знаками удареній».

«На практикѣ (говоритъ г. Вольперъ) учителя, преподающіе въ школахъ, гдѣ обучаются некоренныя русскія дѣти, поступаютъ такъ: къ уроку чтенія ученики запасаются перьями или карандашами и отмѣчаютъ ими ударенія на тѣхъ словахъ, въ которыхъ ученикъ, читающій вслухъ, допустилъ неправильное удареніе. Но неудобства такого веденія дѣла очевидны: а) ученики приучаются марать книги и испещрять ихъ множествомъ знаковъ, а это ведетъ къ неопытности и небрежности вообще; б) ученики, слѣдящія молча за чтеніемъ товарища, могутъ, по разсѣянности, поставить удареніе не тамъ, гдѣ слѣдуетъ, и надолго усвоить неправильное произношеніе слова; в) этимъ способомъ ошибки только исправляются, а не предупреждаются; г) многія слова остаются безъ знаковъ ударенія по той причинѣ, что ученикъ, читающій вслухъ, произнесъ ихъ правильно, между тѣмъ, какъ другіе ученики могутъ ошибаться въ нихъ; д) отсутствующіе на урокѣ ученики теряютъ возможность читать правильно пройденныя въ классѣ статьи; е) самый процессъ выставленія (?) удареній отнимаетъ много времени и тормозитъ дѣло преподаванія; ж) занятые этимъ процессомъ ученики не въ состояніи слѣдить за толкованіемъ словъ и за вопросами учителя; з) этотъ спо-

<sup>1)</sup> М. Вольперъ. Практическая русская грамматика. Изд. 10-ое. Ц. 50 к.

<sup>2)</sup> *Его-же*. Иллюстрированный Толкователь. Часть I. Изд. 6. То-же Часть II. Изд. 5. Ц. 35 к.

собъ исключаетъ возможность назначенія ученикамъ самостоятельнаго чтенія нечитанныхъ статей».

Останавливаюсь на данномъ вопросѣ и цитирую эти слова г. В. потому, что хотя грамматическія ударенія и составляютъ въ настоящее время принадлежность всѣхъ «инородческихъ» книгъ, тѣмъ не менѣе почти никто изъ авторовъ такихъ книгъ не считаетъ нужнымъ защищать эти знаки, словно необходимость ихъ уже доказана кѣмъ-нибудь «разъ на всегда» и мнѣніе убѣжденныхъ противниковъ обозначенія грамматическихъ удареній не заслуживаетъ вниманія.

Второй вопросъ касается преимуществъ звукового способа въ примѣненіи его къ обученію инородцевъ. Не повторяя всѣхъ тѣхъ аргументовъ, какіе приводились въ пользу звукового способа такими методистами, какъ Ушинскій, Бунаковъ и Тихомировъ и др., г. В. останавливается на тѣхъ особенностяхъ этого способа, которыя даютъ ему «право исключительнаго господства» въ инородческихъ школахъ.

«Сверхъ общихъ достоинствъ (говоритъ авторъ), присущихъ ему (звуковому способу), какъ источнику многихъ образовательныхъ началъ вообще, онъ въ этихъ школахъ полезенъ еще вотъ чѣмъ: 1) благодаря краткимъ бесѣдамъ о предметахъ, предпосылаемымъ звуковому разбору словъ, въ названія которыхъ входятъ буквы, подлежащія изученію, лексиконъ учениковъ продолжаетъ съ каждымъ днемъ обогащаться во все время прохожденія азбуки; 2) посредствомъ выдѣленія звуковъ изъ словъ по слуху, составляющаго одинъ изъ элементовъ этого метода, ученики воспринимаютъ звуки въ ихъ чистомъ видѣ непосредственно изъ источника, что оказываетъ важное вліяніе на ихъ произношеніе; 3) отыскиваніе въ другихъ словахъ звуковъ, тождественныхъ съ изученными, дѣлаетъ слухъ учениковъ чуткимъ къ русскимъ звукамъ; 4) придумываніе или припоминаніе словъ съ тѣмъ или другимъ звукомъ заставляетъ учениковъ удерживать въ памяти всѣ сообщаемыя имъ слова, которыя отъ частаго повторенія все болѣе и болѣе упрочиваются въ ней; 5) система позвучнаго изученія азбуки, свободная отъ необходимости пройти весь алфавитъ въ нѣскольکو уроковъ, даетъ возможность: а) распределять звуки по степени ихъ трудности и переходить отъ легчайшихъ къ труднѣйшимъ, и б) останавливаться дольше на тѣхъ звукахъ, которые или совсѣмъ отсутствуютъ въ родной рѣчи учениковъ, или произносятся не такъ, какъ въ русской рѣчи».

Затронувши такой вопросъ, котораго не касаются другіе авторы, г. В. изложилъ его «весьма коряво». Тѣмъ не менѣе, доводы его—въ основѣ своей—серьезны и потому заслуживаютъ вниманія.

Въ заключеніе необходимо сказать, что въ отношеніи автора къ родному языку учащихся звучать, и не менѣе рѣзко, тѣ же ноты, которыя мы встрѣчали уже въ трудахъ гг. Шельцеля и Милослав-

скаго. Радѣя о «полномъ обрусеніи всѣхъ безъ различія жителей Россіи», г. В. опредѣленно говоритъ (и даже подчеркиваетъ курсивомъ), что «начиная съ третьяго (!) мѣсяца обученія, настаетъ пора требовать отъ учениковъ, чтобы они въ разговорѣ съ товарищами, по крайней мѣрѣ въ стѣнахъ школы, употребляли исключительно русскую рѣчь».

## XII.

Перечисленными и разобранными книгами далеко не исчерпывается интересующая насъ литература по теоріи и практикѣ обученія русскому языку въ инородческой школѣ. Объ этомъ свидѣтельствуется хотя бы помѣщенный въ концѣ книги библиографическій указатель, который, при всей своей неполнотѣ, содержитъ въ себѣ свыше ста восьмидесяти названій.

Разсмотрѣніе всѣхъ книгъ, вошедшихъ въ указатель, представляется мнѣ совершенно бесполезнымъ. Оно потребовало бы еще 2—3 печатныхъ листовъ, а въ итогѣ дало бы много ненужныхъ повтореній, избѣжать которыхъ невозможно уже потому, что добрая половина всѣхъ инородческихъ книгъ весьма мало отличается отъ разобранныхъ мною пособій и руководствъ г. Вольпера, Дависа, Шельцеля и др. Цѣлесообразнѣе, по моему, давши указатель книгъ, снабдить его ключомъ, группирующимъ эти книги по народностямъ, для которыхъ онѣ предназначены, излишній же разборъ менѣе оригинальныхъ книгъ замѣнить сводкой тѣхъ особенностей, которыя характерны для всей массы, или—по крайней мѣрѣ—для большинства учебниковъ русскаго языка, обслуживающихъ инородческую школу.

## УКАЗАТЕЛЬ

### азбукъ, букварей, хрестоматій и другихъ книгъ для обученія русскому языку въ инородческой школѣ.

- 1) **А-ли, Г.** Начальный практической курсъ русскаго языка для грузинъ. Кутаисъ. Ц. 30 к.
- 2) **Альбовъ.** Этимологія русскаго языка для польскихъ дѣтей. Ц. 1 р.
- 3) **Андреевъ.** Дѣтскій другъ. Хрестоматія для инородческихъ школъ. Ц. 50 к.
- 4) **Апинъ, Е.** Учись! Русская азбука и 1-ая послѣ азбуки книга для чтенія, составленная по натуральному (разговорному) методу для инородцевъ. Рига. Ц. 30 к.
- 5) **Аугенбергъ и Соостъ.** Азбука для обученія письму и чтенію. Либава. Ц. 15 к. Для нѣмецкихъ дѣтей.
- 6) **Айзенштадтъ и Дайхесъ.** Нашимъ дѣтямъ. Хрестоматія на русскомъ языкѣ для еврейскихъ дѣтей. Ч. I. Ц. 50 к.
- 7) **То же.** Ч. II. Ц. 80 к.
- 8) **То же.** Ч. III. Ц. 1 р. 20 к.
- 9) **Валясный, Н.** Самоучитель русскаго языка для умѣющихъ читать по-польски. Варшава. Ц. 40 к.
- 10) **Влосфельдъ.** Русская грамматика для нѣмецкихъ школъ.
- 11) **Влоштейнъ.** Практическая русская грамматика для евреевъ.
- 12) **Вогдановъ, В.** Русская хрестоматія, преимущественно для училищъ съ нѣмецкимъ преподавательскимъ языкомъ. Спб. Ч. I. Ц. 1 р. 25 к.
- 13) **То же.** Ч. II. Выпускъ I. Ц. 1 р. 25 к.
- 14) **То же.** Ч. II. Выпускъ II. Ц. 1 р. 25 к.
- 15) **То же.** Ч. II. Выпускъ III. Ц. 2 р.
- 16) **Вогородицкій, В.** (проф.). О преподаваніи русскаго языка (Ивъ наблюденій въ казанской татарской учительской школѣ). (тр. 27. Каз. Ц. 25 к.
- 17) **Ворманъ, П.** Русская азбука для латышскихъ народныхъ школъ. Рига. Цѣна не обозначена.
- 18) **Вубликовъ и Гольденбергъ.** Русская школа. Книга для обученія русскому языку. Ч. I. Букварь и 1-ая послѣ букваря книга для чтенія. Ц. 20 к.
- 19) **То же.** Ч. II. Книга для чтенія. Ц. 30 к.
- 20) **То же.** Ч. III. Книга для чтенія. Ц. 35 к.
- 21) **То же.** Русская школа. Замѣтки для преподающихъ по книгѣ того же названія. Ц. 25 к.

- 22) **В -ъ.** Краткій очеркъ правилъ русской этимологiи. Для употребленiя въ нѣмецкихъ училищахъ (съ нѣмецкимъ преподавательскимъ языкомъ). Митава. Ц. 40 к.
- 23) **Ванель, Г.** Новый самоучитель русскаго языка для евреевъ. Вильна. Ц. 50 к.
- 24) **Вахтеровъ, В.** Для инородцевъ. Русскiй букварь для обученiя письму и русскому чтенiю.
- 25) **Вахтеровъ, В. и Э.** Для инородцевъ. Миръ въ разказахъ для дѣтей.
- 26) **Видеманъ, Н.** Свой мирокъ (ч. I). Среди людей и природы (ч. II). Цѣна (въ перепл.) 60 к.
- 27) **Вольперъ, М.** Русская рѣчь. В. I. Букварь. Ц. 20 к.
- 28) **То же.** Вып. II, 1-я послѣ букваря книжка для чтенiя. Ц. 30 к.
- 29) **То же.** Вып. III. Книга для чтенiя. Ц. 50 к.
- 30) **То же.** Практическая русская грамматика. Ц. 50 к.
- 31) **То же.** Руководящiя замѣтки о преподаванiи русскаго языка инородцамъ. Ц. 30 к.
- 32) **То же.** Сборникъ статей образцовыхъ писателей для класснаго и домашняго чтенiя. Ц. 75 к.
- 33) **То же.** Толкователь тѣхъ словъ, фразъ и оборотовъ, которые встрѣчаются во 2 и 3-мъ выпускахъ «Русской Рѣчи». Ч. I — 20 к. Ч. II — 35 к.
- 34) **То же.** Этимологiя русскаго языка въ таблицахъ. Ц. 30 к.
- 35) **Воронецъ, Е.** Чтенiе по-русски для крещеныхъ татаръ. Казань. Ц. 10 к.
- 36) **Вульфъ, Ф.** Первый шагъ. Букварь и 1-ая книга для чтенiя. Съ рис. Ц. 20 к. (Для инородцевъ).
- 37) **Гогебашвили, Я.** Русское Слово для грузинскихъ школъ. Ч. I. Съ образцами прямого письма. Ц. 40 к.
- 38) **Онъ же.** Ч. II. Ц. 50 к. (въ перепл.).
- 39) **Онъ же.** Методика къ «Русскому Слову» для учащихся. Ц. 60 к. (въ перепл.).
- 40) **Онъ же.** Государственный языкъ въ грузинскихъ начальныхъ школахъ. Ц. 30 к.
- 41) **Головковъ.** Справочный словарь русскаго языка, указывающiй грамматическiя свойства правописанiя, мѣсто ударенiя и дѣленiе для переноса каждаго слова въ его начальной и производныхъ формахъ. Одесса. Ц. 80 к.
- 42) **Голотузовъ, О.** Азбука для нагляднаго обученiя письму и чтенiю въ тѣхъ школахъ, въ которыхъ дѣти при поступленiи не умѣютъ говорить по-русски. Рига. Ц. 25 к.
- 43) **Гольденбергъ, Н.** Ключъ къ «Русской школѣ». Посobie для учащихся. Въ 3 выпускахъ. Выпускъ I (къ I части «Р. Ш.»). Ц. 15 к.
- 44) **То же.** Выпускъ II (къ 2-й части «Р. Ш.»). Ц. 20 к.
- 45) **То же.** Выпускъ III (къ 3-ей части «Р. Ш.»). Ц. 25 к.
- 46) **То же.** Словари къ 1-й и 2-ой частямъ «Русской Школы» Русско-польскiй. Вып. I. Ц. 15 к.
- 47) **То же.** Русско-польскiй словарь. Вып. II. Ц. 20 к.
- 48) **То же.** Русско-латышскiй словарь. Вып. I. Ц. 15 к.
- 49) **То же.** Русско-латышскiй словарь. Вып. II. Ц. 20 к.
- 50) **То же.** Русско-литовскiй словарь. Вып. I. Ц. 15 к.
- 51) **То же.** Русско-литовскiй словарь. Вып. II. Ц. 20 к.
- 52) **Григорьевъ, Л.** «Русское Слово». Вып. I. Рига. Ц. 20 к. (Изд. Рига).

- 53) **Григорьевъ и Оленинъ.** «Русское Слово». Вып. II. Книга для чтенiя. Ц. 30 к.
- 54) **Онъ же.** «Русское Слово». Вып. III. Книга для чтенiя. Ц. 40 к.
- 55) **Онъ же.** «Русское Слово». Вып. IV. Сборникъ статей образцовыхъ русскихъ писателей. Съ портр. Ц. 75 к.
- 56) **Григорьевъ, Л.** Русско-нѣмецкiй словарь къ «Русскому Слову». Ч. I. Ц. 10 к.
- 57) **То же.** Ч. II. Ц. 20 к.
- 58) **То же.** Ч. III. Ц. 30 к.
- 59) **То же.** Русско-латышскiй словарь къ «Русскому Слову». Ч. I. Ц. 10 к.
- 60) **То же.** Ч. II. Ц. 20 к.
- 61) **То же.** Ч. III. Ц. 30 к.
- 62) **Грушецкiй, В.** Русская грамота, со статьями для чтенiя. Изд. по распоряженiю попечителя Варшавскаго учебнаго округа. В. Ц. 25 к.
- 63) **Онъ же.** Первоначальное знакомство съ русскимъ языкомъ. Книга I. Ц. 15 к.
- 64) **Дависъ, И.** Руководство къ преподаванiю русскаго языка въ инородческихъ училищахъ. Рига. Ц. 80 к.
- 65) **Онъ же.** Родной миръ. Книга для обученiя русск. яз. въ инородческихъ уч. Ч. I. Азбука и 1-ая послѣ азбуки книга для чтенiя. Ц. 20 к.
- 66) **Онъ же.** Родной Миръ. Ч. II. Книга для чтенiя. Ц. 30 к.
- 67) **Онъ же.** Родной Миръ. Ч. III. Ц. 40 к.
- 68) **Онъ же.** Русско-нѣмецкiй и русско-латышскiй словари. Ч. I. Ц. 10 к.
- 69) **Онъ же.** II часть. Ц. 20 к.
- 70) **Онъ же.** III часть. Ц. 30 к.
- 71) **Дарбашевъ.** Руководство къ наглядному обученiю русскому языку въ армянскихъ домахъ и школахъ. Ц. 40 к.
- 72) **Джанаридзе и Зедгинидзе.** Методическая хрестоматiя по-русскому языку съ первыми уроками грамматики. Для приготовительныхъ классовъ средн. уч. зав. Ч. I. Ц. 80 к. (въ перепл.). Тифлисъ.
- 73) **Долончевъ.** Опытъ словаря неправильностей въ русской разговорной рѣчи. Варшава. Ц. 1 р. 20 к.
- 74) **Еруслановъ.** 1-ая учебная книжка для совмѣстнаго обученiя черемисъ. Ц. 30 к.
- 75) **Иманаевъ.** Русско-татарскiй орографическiй словарь. Ц. 50 к.
- 76) **Ислентьевъ, В.** Учебникъ русскаго языка для вотяковъ. Ц. ? Казань.
- 77) **Онъ же.** Букварь и Первая учебная книжка для вотяковъ. Каз. Ц. не обозн.
- 78) **Онъ же.** Руководство для учащихся къ преподаванiю грамоты и русскаго языка по Букварю, Первой учебной книжкѣ и Учебнику для вотяковъ. Съ ключемъ для переводовъ. Каз. Ц. ?
- 79) **Онъ же.** Первая учебная книжка для совмѣстнаго обученiя чувашъ и русскихъ. Каз. Ц. не обозн.
- 80) **Онъ же.** Учебникъ русскаго языка для инородцевъ. Ч. I. Первоначальныя упражненiя въ русскомъ языкѣ для инородцевъ. Курсъ первыхъ двухъ лѣтъ обученiя. Каз. Ц. 25 к.
- 81) **Онъ же.** Учебникъ русскаго языка для инородцевъ. Часть II. Книга для класснаго чтенiя и практическихъ упражненiй въ русскомъ языкѣ. 3-й годъ обученiя инородцевъ. Ц. не обозн.
- 82) **Онъ же.** Руководство къ преподаванiю русскаго языка инородцамъ.

- 83) **Иессенъ, А.** Новый Путь. Хрестоматія для I класса среднихъ учебныхъ заведеній и старшихъ отдѣленій начальныхъ училищъ. Рига. 1909 г. I часть. Ц. 60 к. (преимущественно для немецкихъ и латышскихъ школъ).
- 84) **Казаковъ, И.** Русская азбука для обученія и самообученія грамотѣ по наглядно-звуковому способу дѣтей татаръ и башкиръ-мусульманъ Волжско-Камскаго района. (Казань). Ц. 25 к.
- 85) **Казасъ, И.** Краткій практической учебникъ русскаго языка для татарскихъ народныхъ школъ. Отдѣленіе I-ое. Одесса. Ц. 25 к.
- 86) **Онъ же.** Отдѣленіе II. Симферополь. Ц. 30 к.
- 87) **Капланъ.** Книга учебная по русскому языку для еврейскаго юношества. Ц. 40 к.
- 88) **Книга для чтенія** въ учебныхъ заведеніяхъ Царства Польскаго. Отдѣленіе I. Варшава. Ц. 25 к.
- 89) **Корханиди, П.** Живое Слово. Учебникъ русскаго языка по наглядно-переводному методу для первоначальнаго обученія. Ч. I. Азбука (въ четырехъ отдѣльныхъ изданіяхъ — для греческихъ, армянскихъ, грузинскихъ и татарскихъ школъ). Ц. 25 к.
- 90) **Онъ же.** Живое Слово. Ч. II. Первая книга для чтенія и бесѣды. (Со словаремъ и безъ словаря). Ц. 40 к.
- 91) **Корханиди, П.** Начальная Хрестоматія съ приготовительнымъ курсомъ грамматики. Ч. I. (Курсъ младшаго приготовительнаго класса среднихъ учебныхъ зав. и 2-го отдѣленія низшихъ училищъ). Ц. 60 к.
- 92) **То же.** Часть II. (Курсъ старшаго пригот. средн. уч. зав. и 3-яго отдѣленія низшихъ училищъ). Ц. 70 к.
- 93) **То же.** Лексические, или разговорные уроки. Предварительныя устные занятія по-русскому языку до обученія грамотѣ. Ц. 10 к.
- 94) **То же.** Методическое руководство къ преподаванію русскаго языка по руководству «Живое Слово». Ц. 30 к.
- 95) **Кусиняцъ и Саргеянцъ.** «Родное Слово», съ армяно-русскимъ словаремъ. Ц. 50 к.
- 96) **Лафичъ и Хохловъ.** Ученье—Свѣтъ. Книга для обученія русскому языку въ инородческихъ училищахъ. Часть I. Азбука и I-ая послѣ азбуки книга для чтенія. Ц. 15 к. (Рига).
- 97) **Левитскій, Ф.** Курсъ русскаго языка для начальныхъ училищъ среди туземнаго (на Кавказѣ) населенія. (Азбука и I-ая книга для чтенія). Ц. (въ переплетѣ) 30 к.
- 98) **Онъ же.** Часть II. Книга для чтенія. Ц. (въ пер.) 45 к.
- 99) **Лубенецъ, А.** Педагогическія бесѣды.
- 100) **Любимовъ, А.** Этимологія русскаго языка для не-русскихъ. Ц. 45 к.
- 101) **Мевесъ, Д.** Руководство къ первоначальному обученію русскою грамотѣ. Для дѣтскихъ народ. училищъ Прибалтійскаго края. Рига.
- 102) **Милославскій, Н.** Натуральный методъ въ примѣненіи его къ обученію русскому языку въ инородческихъ школахъ. (Въ связи съ ученіемъ о предложеніи). Казань. 1911 г. Ц. 30 к.
- 103) **Михеевъ, И.** Наглядный букварь и первая книга для чтенія и практическихъ упражненій въ русскомъ языкѣ. Для инородцевъ. Казань. Ц. 20 к.
- 104) **Онъ же.** Вторая книга. Ц. 30 к.
- 105) **Онъ же.** Третья книга. Ц. 50 к.
- 106) **Онъ же.** Четвертая книга. Ц. 50 к.
- 107) **Онъ же.** Руководство къ веденію разговорныхъ уроковъ по русскому языку въ инородческихъ школахъ. Ц. 50 к.

- 108) **Онъ же.** Грамматическія упражненія въ инородческой школѣ. Ч. I и II. Ц. 30 к.
- 109) **Онъ же.** Часть III. Ц. 40 к. (Для учащихся).
- 110) **Онъ же.** Сочиненіе въ начальной школѣ по картинкамъ. 10 книжекъ. Ц. каждой кн. 5 к. (Серія—50 к.).
- 111) **То же.** Книжка для учащихся. Ц. 10 к.
- 112) **Москвинъ, К.** Толкователь словъ къ учебнику Григорьева и Оленина. «Руск. Слово». Ко II вып. Ц. 26 к. (въ папкѣ).
- 113) **То же.** Ель III-му выпуску. Ц. 36 к. (въ папкѣ).
- 114) **Мостовскій, А.** Русскій букварь для латышей съ присоединеніемъ нѣкоторыхъ грамматическихъ правилъ. Рига.
- 115) **М. П.** Обученіе русскому языку дѣтей сельскаго малороссійскаго духовенства дома и въ училищѣ. («Спб. Вѣд.» 1869. № 37).
- 116) **Овчинниковъ и Пляшкевичъ.** Русская азбука и I-ая послѣ азбуки книга для чтенія. I-й годъ обученія въ начальныхъ училищахъ (преимущественно на окраинахъ Имперіи). Каз. Ц. 20 к. (Приспособлена для обученія дѣтей латышскаго происхожденія).
- 117) **Огиенко.** Словарь удареній въ русскомъ языкѣ и правила русскаго ударенія. Кіевъ. Ц. 35 к.
- 118) **Онъ же.** Словарь неправильныхъ, трудныхъ и сомнительныхъ словъ, синонимовъ и выраженій въ русской разговорной рѣчи. (Юго-Зап. край). Кіевъ. Ц. 40 к.
- 119) **Одинцовъ и Вогоявленскій.** 2-ая книга для чтенія въ народныхъ училищахъ Северо-Западнаго края Россіи. Ц. 35 к.
- 120) **Папернъ, А.** Самоучитель русскаго языка. Книга грамматическо-практическа, примѣн. къ быту евреевъ. Варшава. Ц. 40 к.
- 121) **Онъ же.** Теоретическо-практическое руководство къ изученію русскаго языка для евреевъ, по методу Оллендорфа.
- 122) **Онъ же.** Краткая грамматика русскаго языка въ катехизической формѣ. Варшава. Ц. 40 к.
- 123) **Паруновъ, М.** Учебникъ русскаго языка для немецкихъ училищъ въ Россіи. Спб. Ц. 60 к.
- 124) **Пасальскій.** Способы обученія русскому языку въ нашихъ молдавскихъ школахъ («Бесс. обл. вѣд.» 1870. № 80).
- 125) **Первые уроки русской грамоты.** Букварь и первоначальное чтеніе. Для еврейскаго юношества. Вильна. Ц. 15 к.
- 126) **Первоначальные уроки русской грамоты.** Букварь и начальное чтеніе съ прибавленіемъ уроковъ письма и ариметическихъ таблицъ. Для еврейскихъ дѣтей. Вильна. Ц. 15 к.
- 127) **Первоначальные уроки русскаго языка для татаръ.** Ц. 15 к. (Казань).
- 128) **Петяевъ, И.** Методическія указанія по преподаванію русскаго языка въ инородческихъ и русскихъ начальныхъ училищахъ. Стр. 159 + 2 ор. табл. Ц. 75 к. Казань. (Преимущ. татарск. шк.).
- 129) **Пильманъ, Г.** Краткій очеркъ русской этимологіи. Ревель.
- 130) **Поска, М.** Обученіе русскому чтенію и письму въ мѣстной сельской школѣ. Съ 244 карт. (Для эстонскихъ дѣтей). Ревель. Ц. 22 к.
- 131) **Радловъ.** Грамматика русскаго языка, составленная для татаръ Восточной Россіи. Казань. Ц. 60 к.
- 132) **Онъ же.** Первая книга для чтенія, составленная для татаръ восточной Россіи. Казань. Ц. 25 к.
- 133) **Ретсепъ, П.** Всемирный универсальный методъ. Живые звуки родной рѣчи. М. 6 книгъ. Книга I. Звуки и буквы. Ц. 20 к.
- 134) **Онъ же.** Живые звуки родной рѣчи. Книга II. Слоги. Книга для всѣхъ. Ц. 50 к.

- 135) **Онъ же.** Живые звуки родной рѣчи. Книга III. Практическая этимология. Ц. 75 к.
- 136) **Онъ же.** Живые звуки родной рѣчи. Книга IV. Практической синтаксисъ. (2-ая кн. для чтенія).
- 137) **Онъ же.** Живые звуки родной рѣчи. Книга V. Хрестоматія. (3-ья для чтенія).
- 138) **Онъ же.** Жив. звуки родн. рѣчи. Обоснованіе методъ и руководство для учителя. Ц. 50 к.
- 139) **Ривесманъ, А.** Живая русская рѣчь. Систематическій сборникъ устныхъ и письменныхъ упражненій по-русскому языку для школь, гдѣ учащіеся при поступленіи не умѣютъ говорить по-русски. Ц. 30 к.
- 140) **Онъ же.** Руководящія замѣтки къ книгѣ «Живая русская рѣчь». Ц. 15 к.
- 141) **Рукисъ.** Письменные упражненія въ русскомъ первоначальномъ правописаніи. (Для рижскихъ школь). Ц. 50 к.
- 142) **Русская грамота** для латышей. Изд. Виленскаго уч. окр Вильна. Ц. 20 к. (1876 г.).
- 142) **Русская грамота** для литовцевъ. Вильна. Ц. 20 к.
- 143) **Русское чтеніе** для еврейскаго юношества. Вильна. Ц. 50 к.
- 145) **Самоучитель русской грамоты** для кирзиговъ. Казань. Ц. 50 к.
- 146) **Серно-Соловьевичъ, А.** Практическая грамматика для нѣмцевъ. (На русск. и нѣмецк. яз.). Ревель. Ц. 1 р. 25 к.
- 147) **Соха, С.** Школьный Товарищъ. Ч. I. Букварь. Ц. 20 к.
- 148) **Онъ же.** Ч. II. Ц. 30 к.
- 149) **Онъ же.** Ч. III. Ц. 60 к.
- 150) **Старосивильскій, С.** Учитель дѣтей. Руководство для обученія русскому языку въ школахъ Варшавскаго уч. округа. Ч. I. Русская Азбука (по нагляд. зв. сп.). Ц. 25 к.
- 151) **Онъ же.** Ч. II. 1-ая послѣ азбуки книжка. Ц. 25 к.
- 152) **Онъ же.** Ч. III. 2-ая послѣ азбуки книжка. Ц. (въ уч. перепл.) 65 к.
- 153) **Онъ же.** Объясненіе къ «Русской азбукѣ». Нѣсколько словъ учащимъ и родителямъ относительно веденія первоначальныхъ занятій, при обученіи русской грамотѣ по книгѣ «Учитель дѣтей».
- 154) **Онъ же.** Руководство къ обученію письму и элементарному рисованію.
- 155) **Онъ же.** «Вокругъ насъ». 15 таблицъ-картинокъ для устныхъ бесѣдъ и письменныхъ упр. при первонач. обуч. дѣтей русск. гр.
- 156) **Тарнавскій, А.** По предметамъ и картинкамъ. Первые уроки нагляднаго обученія инородцевъ русскому языку. Спб. Ц. 30 к. (Способъ, примѣн. въ *кирзиск.* учит. шк.).
- 157) **Темкины, В. и М.** Русскій учитель. Руководство, примѣненное къ обученію русскому языку въ тѣхъ школахъ, въ которыхъ дѣти при поступленіи не умѣютъ говорить по-русски. Ч. I. Букварь и первая послѣ букваря книга для чтенія. Съ матеріаломъ для устныхъ и письменныхъ упражненій и 500 рис. въ текстѣ. Спб. Ц. 25 к.
- 158) **Теръ-Акоповъ, Н.** Учебникъ русскаго языка для армянскихъ училищъ. Тифлисъ. Ц. 60 к.
- 159) **Трескинъ.** Книжка-бесѣда. 2 части. Ц. 50 к.
- 160) **Онъ же.** Руководящія замѣтки къ «Книжкѣ-бесѣдѣ». Ц. 20 к.
- 161) **Тростниковъ, М.** Русская Рѣчь. Чтеніе, письмо и рисованіе. Вып. I. Юр. Ц. 25 к.
- 162) **Онъ же.** Русская Рѣчь. Вып. II. Ц. 30 к.

- 163) **Онъ же.** Первые упражненія въ русскомъ языкѣ и обученіе грамотѣ. Для инородцевъ. Стр. 16. Юрьевъ. Ц. 10 к.
- 164) **Фейгензонъ, Н.** Дѣтскій учитель. Начальный учебникъ русскаго языка, приспособленный для *евреевъ*. Вильна. Ц. 25 к.
- 165) **Чекиръ.** Помощникъ молдаванъ при первоначальномъ изученіи русскаго языка. 3 части. Ц. 1 р. 20 к.
- 166) **Черняевскій.** Русская рѣчь. Элементарный учебникъ русскаго языка для *армянскихъ* школ. Ц. 35 к.
- 167) **Цацкинъ, В.** Практическое руководство для основательнаго изученія русскаго языка въ теченіе полугодя. Сост. для евреевъ по методѣ Оллендорфа на разговорно-еврейскомъ языкѣ. Одесса. Ц. 60 к.
- 168) **Циллиакусъ и Вогакъ.** Россія и русскіе. Русская Хрестоматія для среднихъ и высшихъ классовъ среднихъ учебныхъ заведеній Финляндіи. Съ рис., порт. и 2 картами. Гельсингфорсъ. 1910 г. Ц. 4 марки.
- 169) **Шахрай, Л.** Русское слово еврейскимъ дѣтямъ. 1-ая школьная книга для чтенія, бесѣдъ, письменныхъ и грамматическихъ упражненій. Ч. I. 2-й годъ обученія. Ц. 30 к.
- 170) **То же.** Ч. II. 3-й и 4-й гг. изданія. Ц. 60 к. (Одесса).
- 171) **Шельцель, А.** Практическое руководство для первоначальнаго обученія русскому языку въ инородческихъ училищахъ. Въ 2-хъ частяхъ. Ч. I. Ц. 1 р. 50 к. (Одесса).
- 172) **Онъ же.** Первый шагъ на пути къ изученію русскаго языка. Наглядное пособие для учащихся въ инородческихъ училищахъ. Составлено примѣнительно къ «Практическому Руководству». Ц. 20 к.
- 173) **Онъ же.** Русская Азбука. Учебникъ, примѣненный къ обученію русскому языку въ инородческихъ школахъ. Одесса. Ц. 35 к. (въ перепл.).
- 174) **Онъ же.** Книга для чтенія. Ч. I. Ц. 45 к.
- 175) **Онъ же.** Книга для чтенія. Ч. II. Ц. 65 к. (Одесса).
- 176) **Штейнгауеръ и Федоровъ.** Слово и Слогъ. Учебное руководство къ постепенному изученію русскаго языка для школъ съ инородческимъ элементомъ. Выпускъ I. Букварь и 1-ая книжка для чтенія. Ц. 20 к. (въ перепл.). (Нагл. звук. переводн. мет.).
- 177) **То же.** 2-ая книга для чтенія и письменныхъ работъ. Ц. (въ переплѣтѣ) 30 к.
- 178) **То же.** Слово и Слогъ. Выпускъ III. Систематическая книга для чтенія и письменныхъ работъ. Спб. Ц. (въ переплѣтѣ) 50 к.
- 179) **То же.** Объяснительная записка. Ц. 15 к. («Изъ практики инородческой школы»). Методич. замѣтки.
- 180) **Яковлевъ, И.** Грамматическія упражненія для инородческихъ школъ. 2 части. Казань. Ч. I. Ц. 18 к.
- 181) **То же.** Ч. II. Ц. 10 к.
- 182) **Ясинская, С.** Русская книга для польскихъ дѣтей. Стр. VI + 331. Варшава, цѣна не обозначена.

## К Л Ю Ч Ъ

къ указателю азбукъ, букварей, хрестоматій и другихъ книгъ, предназначенныхъ для инородцевъ.

№№

Для армянъ . . . . .	71, 89, 90, 95, 97, 98, 158, 166.
» башкиръ . . . . .	84.
» вотяковъ . . . . .	76, 77, 78, 107.
» грековъ . . . . .	89, 90.
» грузинъ . . . . .	1, 37, 38, 39, 40, 89, 90, 97, 98.
» евресвъ . . . . .	6, 7, 8, 11, 23, 87, 120, 121, 122, 125, 126, 144, 157, 164, 167, 169, 170.
Для инородцевъ вообще . . . . .	3, 4, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 41, 42, 43, 44, 45, 52, 53, 54, 55, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 72, 73, 80, 81, 82, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 116, 117, 118, 119, 128, 129, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181.
» киргизовъ . . . . .	145, 156.
» латышей . . . . .	17, 18, 19, 20, 21, 43, 44, 45, 48, 49, 52, 53, 54, 55, 59, 60, 61, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 83, 114, 116, 142.
» литовцевъ . . . . .	18, 19, 20, 21, 43, 44, 45, 50, 51, 143.
» малоросовъ . . . . .	99, 115.
» молдаванъ . . . . .	124, 165.
» нѣмцевъ . . . . .	5, 10, 12, 13, 14, 15, 22, 36, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 83, 123, 146.
» поляковъ . . . . .	2, 9, 18, 19, 20, 21, 43, 44, 45, 46, 47, 147, 148, 149, 182.
» татаръ . . . . .	16, 35, 75, 84, 85, 86, 89, 90, 97, 98, 127, 128, 131, 132.
» финляндцевъ . . . . .	168.
» черемисъ . . . . .	74.
» чувашъ . . . . .	79, 180, 181.
» эстонцевъ . . . . .	130.

*Примѣчаніе.* Въ «Указатель» включены не только книги для учениковъ, но и книги для учителя. Къ числу такихъ книгъ относятся методическія пособия и словари, о существованіи которыхъ необходимо знать каждому учителю инородческой школы.

## Общѣ выводы.

При ближайшемъ ознакомленіи съ книгами, обслуживающими инородческую школу, сами собой напрашиваются слѣдующіе выводы:

1) Большинство книгъ разсчитано на обученіе русскому языку, по такъ-называемому *наглядно-звуковому способу*.

2) Наименѣе удачными оказываются книги, разсчитанныя на инородцевъ вообще; болѣе удачны книги, приуроченныя къ обученію дѣтей одной опредѣленной народности.

3) Даже лучшія изъ инородческихъ азбукъ и книгъ для чтенія являются, строго говоря, подраженіемъ книгамъ Ушинскаго, Бунакова, Тихомірова и другихъ авторовъ, предназначавшихъ свои книги не для инородческой, а для русской школы.