

521

18-18

T

Увѣдомленіе Чл. Дел. Учен.

Мин. об. Аства.

1918/19

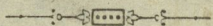
Ф. Ф. Тимофеевъ.

НАГЛЯДНО - ПЕРЕВОДНЫЙ МЕТОДЪ

ВЕДЕНІЯ

разговорныхъ уроковъ по русскому языку

въ инородческихъ училищахъ.



Изданіе Казанскаго Губернскаго Земства.



ЧУВАШСКАЯ
КНИЖНАЯ ПАЛАТА
г. Чебоксары Чувашской АССР
Абонем. ящ. № 25.

КАЗАНЬ
Типографія Совѣта С. и Р. Д.
1918

187

в библиотеку Д. Т.

МАШИНО-СТРОИТЕЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ

Чувашский институт

Чувашский институт

Чувашский институт

ОБЯЗАТЕЛЬНЫЙ ЭКЗЕМПЛЯР
ДОСТАВЛЕН
Чувашской Нижней Печате
_____ 19 ____ г.
№ _____

Наглядно-переводный методъ

*веденія разговорныхъ уроковъ по русскому языку въ ино-
родческихъ училищахъ.*

1. Цѣли и приемы обученія русскому языку.

Русскій языкъ—языкъ государственный, языкъ науки и культуры, языкъ промышленности и орудіе общенія съ великимъ русскимъ народомъ. Только благодаря обладанію русскимъ языкомъ инородцы могутъ сближаться съ русскими и вести съ ними свои дѣла, поступать на государственныя и общественныя должности, въ различныя учебныя заведенія, пользоваться русской литературой. Только русскій языкъ дастъ инородцамъ возможность достигнуть болѣе или менѣе высокаго культурнаго развитія.

Необходимость знанія инородцами русскаго языка такъ всѣмъ ясна и понятна, что о ней даже не стоило бы и говорить, если бы инородцевъ не обвиняли въ томъ, что они, въ своихъ школахъ, пренебрегаютъ русскимъ языкомъ. Всякій, кто желаетъ добра своему ближнему, не можетъ не пожелать, чтобы инородцы хорошо знали русскій языкъ, ибо это для нихъ большое благо.

Большая часть инородческаго населенія не обладаетъ знаніемъ русскаго языка.

Такъ, напримѣръ, по статистическимъ даннымъ волостныхъ правленій за 1911 годъ, только треть чувашскаго населенія болѣе или менѣе свободно объясняется по-русски; остальное же чувашское населеніе совсѣмъ не знаетъ русскаго языка. Культурное состояніе ихъ, безъ всякаго сомнѣнія, ниже русскихъ. То же самое надо сказать и относительно многихъ восточныхъ инородцевъ.

Сообразно ихъ положенію, конечной цѣлью обученія инородцевъ русскому языку должно быть достиженіе ими болѣе или менѣе высокаго культурнаго развитія и сближеніе съ русскимъ народомъ на почвѣ общности духовныхъ и матеріальныхъ интересовъ. Ближайшей цѣлью обученія русскому языку въ начальныхъ училищахъ является 1) научить инородческихъ дѣтей свободно говорить на русскомъ языкѣ, 2) научить свободно читать и писать на этомъ

языкъ и 3), обучая русскому языку, въ то же время достигать духовнаго развитія ученика. Двѣ первыя цѣли очень просты и понятны, послѣднюю же цѣль многіе совсѣмъ упускаютъ изъ вида. Между тѣмъ и она очень важна, потому что, во-первыхъ, при условіи духовнаго развитія ученика двѣ первыя цѣли достигаются легче и скорѣе, во-вторыхъ, потому что она есть общечеловѣческая цѣль воспитанія, положенная въ основу и инородческихъ школъ. Степень знанія русскаго языка къ концу школьнаго курса должна быть, самое меньшее, настолько высока, насколько это необходимо для поступленія въ среднія учебныя заведенія.

Для обученія русскому языку должны быть выработаны такіе приемы, которые прямѣе и скорѣе ведутъ къ намѣченной цѣли. Въ настоящее время преподаваніе русскаго языка въ инородческихъ школахъ ведется въ такомъ порядкѣ: сначала ведутся устные разговорные уроки, названные такъ потому, что они ведутся въ формѣ разговора и на нихъ ученики учатся говорить на русскомъ языкѣ. Когда ученики усвоятъ достаточный запасъ русскихъ словъ и научатся изъ нихъ составлять фразы, они приступаютъ къ изученію русской азбуки. Послѣ прохожденія букваря идутъ разговорные уроки, въ связи съ объяснительнымъ чтеніемъ и правописаніемъ. Съ четвертаго года обученія начинается изученіе элементарной русской грамматики.

Въ прежнее время при обученіи русскому языку въ инородческихъ школахъ употреблялся *первобытный приемъ*, состоящій въ томъ, что инородцы начинали изученіе русскаго языка прямо съ букваря, употребляющагося въ русскихъ школахъ, и все читаемое переводили на инородческій языкъ. Этотъ методъ, какъ неудовлетворяющій многимъ педагогическимъ требованіямъ, въ настоящее время оставленъ. Такъ называемый *грамматическій* или *переводный методъ*, употребляющійся въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ при изученіи иностранныхъ языковъ и состоящій въ переводѣ съ иностраннаго на русскій и обратно, въ инородческихъ школахъ не употреблялся за неимѣніемъ соответствующихъ пособій и руководствъ. Въ настоящее время изученіе русскаго языка начинается съ разговорныхъ уроковъ, при чемъ при веденіи этихъ уроковъ пользуются двумя методами—*натуральнымъ* и *наглядно-переводнымъ*. При первомъ методѣ обученіе ведется исключительно на русскомъ языкѣ, при второмъ допускается употребленіе роднаго языка учащихся для перевода, сравненія и сопоставленія формъ и т. д. При обученіи русскому алфавиту, чтенію, письму и грамматикѣ употребляются тѣ же приемы, что и въ русскихъ школахъ, но измѣненные и дополненные сообразно особенностямъ роднаго языка учащихся и степени ихъ развитія.

Цѣль настоящаго труда—дать понятіе о томъ, какъ слѣдуетъ вести разговорные уроки. Отъ правильнаго веденія этихъ уроковъ зависитъ весь дальнѣйшій успѣхъ по русскому языку.

2. **Натуральный методъ.**

Опредѣленіе натурального метода.

Натуральный методъ основывается на томъ принципѣ, что ребенокъ надо учить русскому языку такъ, какъ онъ въ обычныхъ условіяхъ учится родному языку. Сначала ребенокъ усваиваетъ названія предметовъ, которые онъ каждый день видитъ вокругъ себя, затѣмъ—названія ихъ дѣйствій, качествъ, отношеній. Потомъ онъ научается составлять употребительнѣйшія предложенія, обозначая ихъ сначала однимъ словомъ, потомъ—все сложнѣе и сложнѣе. Наконецъ онъ усваиваетъ цѣлые рассказы, описанія и т.д. Съ такою же постепенностью ребенокъ усваиваетъ грамматическія формы роднаго языка, т. е. сначала усваиваются формы наиболѣе употребительныя, потомъ менѣе употребительныя, и т.д. При изученіи словъ и фразъ ребенокъ почти всегда идетъ путемъ нагляднымъ: отъ предмета къ его названію или отъ названія непосредственно къ предмету. На дальнѣйшихъ ступеняхъ названія предметовъ и фразы составляются уже и путемъ отвлеченія и воображенія.

Натуральный методъ носить много названій. Онъ называется еще реальнымъ, непосредственнымъ, нагляднымъ, прямымъ, психологическимъ, наглядно-практическимъ и материнскимъ. Такое множество названій натурального метода объясняется тѣмъ, что его противники стали указывать на „неестественность естественнаго метода“, на то, что жизнь избираетъ для обученія ребенка родному языку путь извилистый, длинный, полный случайностей и отклоненій и далеко не педагогическій. Ребенокъ, съ момента появленія своего на свѣтъ, слышитъ вокругъ себя цѣлый лѣсъ формъ родной рѣчи, и легкихъ и трудныхъ, и простыхъ и сложныхъ; слышитъ названія и отдаленныхъ предметовъ, недоступныхъ пока его чувственнымъ воспріятіямъ, и близкихъ, находящихся передъ глазами, и если естественный методъ хочетъ быть естественнымъ, то онъ обученіе русскому языку долженъ вести среди хаоса и всякихъ случайностей. Уличенные какъ бы въ противорѣчіи, сторонники натурального метода придумывали другіе термины, чтобы ими точнѣе охарактеризовать сущность своего метода. Эти термины въ свою очередь опять подвергались нападеніямъ,—въ томъ, на примѣръ отношеніи что всякій методъ долженъ быть нагляднымъ, основан-

нымъ на психологіи; что спеціального нагляднаго или психологическаго метода не можетъ быть, и т. д. Между тѣмъ вся полемика такого рода есть только одно недоразумѣніе,—во-первыхъ, потому, что дѣло не въ терминѣ, а въ существѣ (мало ли у насъ терминовъ, употребляющихся чисто условно), а во-вторыхъ, потому, что этотъ приѣмъ называется методомъ. Разъ естественный методъ есть методъ, научный или педагогическій, то само собою разумѣется, что онъ только руководствуется естественнымъ развитіемъ рѣчи, будучи возведенъ въ педагогическую систему, безъ всякихъ уклоненій въ сторону и случайностей.

3. Положенія натурального метода.

Въ русской педагогической литературѣ, самымъ распространеннымъ, самымъ лучшимъ и самымъ типичнымъ руководствомъ по натуральному методу является „Методическое руководство для первоначальнаго обученія русскому языку въ инородческихъ школахъ“ К. Э. Шельцеля. Приводимъ основныя положенія натурального метода на основаніи этого руководства.

„Самымъ рациональнымъ основаніемъ для постановки преподаванія русскаго языка“ въ инородческихъ школахъ „долженъ быть призванъ нормальный путь развитія рѣчи“ при обученіи своему родному языку. „Конечно, безусловное подражаніе здѣсь невозможно, но общія основанія должны быть сохранены тѣ же. Во-первыхъ, преподаваніе русскаго языка въ инородческихъ школахъ должно основываться на непосредственномъ ознакомленіи учащихся съ предметами и съ ихъ свойствами; во-вторыхъ, преподаваніе названнаго предмета должно итти исключительно на языкѣ русскомъ“.

Что преподаваніе русскаго языка должно основываться на непосредственномъ ознакомленіи съ предметами и съ ихъ свойствами—это просто и понятно всякому, и этого требуетъ педагогика. Что преподаваніе должно итти исключительно на русскомъ языкѣ, то это мнѣніе основывается на слѣдующихъ соображеніяхъ 1) Когда ребенокъ учится говорить на своемъ родномъ языкѣ, онъ никакимъ другимъ языкомъ не пользуется. 2) Дѣти, поступающія въ школу, „бѣдны представленіями и понятіями, а слѣдовательно бѣдны словами и оборотами рѣчи. Они плохо понимаютъ свой родной языкъ и говорятъ на немъ съ трудомъ, ибо имѣющійся въ ихъ распоряженіи запасъ словъ такъ незначителенъ, что въ него не входятъ названія даже многихъ предметовъ окружающей обстановки.“—„Запасъ понятій и словъ крайне ограниченъ и притомъ страдаетъ неясностью и непредѣленностью.“ 3) При неупо-

требленіи родного языка „дѣти волей-неволей привыкнуть думать и говорить по-русски.“ 4) Многие сторонники натурального метода не хотят употреблять инородческихъ языковъ еще потому, что они будто-бы бѣдны и не въ состояніи выразить тѣ понятія и мысли, съ которыми мы встрѣчаемся въ школѣ.

При обученіи русскому языку употребляются слѣдующіе приемы: 1) „Слова русскаго [языка, подлежащія изученію, должны быть даваемы учащимся въ непосредственной связи съ предметами,“ ихъ свойствами, дѣйствіями и отношеніями, ими обозначаемыми. 2) „Въ тѣхъ случаяхъ, когда предметы, о которыхъ идетъ рѣчь, не могутъ быть показаны учащимся или недоступны полной наглядности, ихъ должно замѣнять моделями и хорошо исполненными рисунками.“ 3) „Для выясненія нѣкоторыхъ внутреннихъ душевныхъ переживаній, которыя трудно передать этими немногими словами, какія извѣстны учащимся, преподавателю необходимо пользоваться внѣшними проявленіями этихъ состояній, мимикой и жестикуляціей.“ 4) „Отвлеченныя понятія или положенія выясняются при помощи частныхъ фактовъ, живыхъ явленій и образовъ, въ которыхъ ярко выражаются свойства или особенности, выражаемая отвлеченными понятіями. Такъ, напримѣръ, исторія сотворенія міра даетъ наглядное понятіе о всемогуществѣ Творца; рассказъ о грѣхопаденіи—понятіе о грѣхѣ; притча о милосердномъ самарянинѣ—понятіе о любви къ ближнему; басня „Ворона и Лисица“, въ которой нарисованъ живой образъ лисицы,—понятіе о лести т. п. Источниками, откуда могутъ быть почерпнуты образы личностей для объясненія нѣкоторыхъ отвлеченныхъ понятій, могутъ служить: священная исторія Ветхаго и Новаго Заветъа, преимущественно притчи; поэтическія произведенія, въ особенности, басни; исторія, по возможности русская, и, наконецъ, собственный вымыселъ учителя. Само собою разумѣется, что нѣтъ необходимости во всѣхъ случаяхъ прибѣгать къ длиннымъ рассказамъ; иногда для выясненія понятія достаточно сообщить въ нѣсколькихъ словахъ содержаніе подходящаго обыденнаго факта.“ 5) „Можно пользоваться многими приемами, употребляемыми вообще при объяснительномъ чтеніи, при объясненіи непонятныхъ словъ.“ 6) „Кромѣ перечисленныхъ способовъ, есть еще и другія средства содѣйствующія успѣшному преподаванію русскаго языка, какъ-то: разговоры на темы обыденной жизни, игры, гимнастическія упражненія и др.“

Таковы главныя и существенныя основанія и приемы натурального метода. Въ этомъ сходятся всѣ. Разница между нѣкоторыми „натуралистами“ заключается только въ томъ, что одни изъ нихъ допускаютъ употребленіе родного языка, хотя и очень огра-

ниченно. Таковымъ является, напимѣрь, Дависъ, авторъ „Руководства къ преподаванію русскаго языка въ инородческихъ школахъ.“ Опъ допускаетъ родной языкъ 1) съ провѣрочною цѣлью, чтобы убѣдиться, вѣрно ли ученики поняли то или другое слово, такъ какъ иногда бываетъ, что, несмотря на примѣняемую наглядность, ученики понимаютъ слово неправильно; 2) когда объясненіе словъ на русскомъ языкѣ отнимаетъ много времени, и 3) когда изучаемое слово невозможно объяснить наглядно или при помощи другихъ русскихъ словъ, причемъ, во всѣхъ этихъ случаяхъ, переводятся русскія слова, а не цѣлыя предложенія, и только одинъ разъ.

Согласно развитію рѣчи, сначала заучиваются съ помощью наглядности, повторенія и подражанія названія наиболѣе часто встрѣчающихся предметовъ, качествъ и дѣйствій (изъ классной обстановки и обыденной жизни), затѣмъ менѣе употребительныя. Изъ усвоенныхъ словъ тотчасъ же составляются фразы, и начинается разговоръ на русскомъ языкѣ, то съ учителемъ, то съ товарищами. Наряду съ изученіемъ словъ идетъ изученіе грамматическихъ формъ русскаго языка, сначала наиболѣе употребительныхъ, а затѣмъ менѣе употребительныхъ.

4. Несостоятельность мотивовъ, по которымъ не допускается употребленіе родного языка.

При усвоеніи родного языка ребенокъ никакимъ другимъ языкомъ не пользуется. На этомъ основаніи „натуралисты“ считаютъ употребленіе родного языка на урокъ русскаго языка недопустимымъ, лишнимъ, даже вреднымъ. Такой мотивъ очень не силенъ, ребенокъ не пользуется другимъ языкомъ потому, что онъ еще никакого языка не знаетъ. Однако строгое наблюденіе надъ развитіемъ дѣтской рѣчи показываетъ, что младенцы, для выраженія своихъ мыслей и чувствъ, иногда употребляютъ, не языкъ матери, а свои дѣтскія слова, не употребляющіяся на языкѣ взрослыхъ. Вотъ что пишетъ по этому случаю Вундтъ въ своихъ „Очеркахъ психологіи“: „Исслѣдователи дѣтской психологіи бываютъ склонны, въ виду нѣкоторыхъ своеобразныхъ отличій, присущихъ рѣчи, считать ее за созданіе самого ребенка, между тѣмъ какъ болѣе тщательное наблюденіе показываетъ намъ, что рѣчь въ большой своей части является созданіемъ окружающей ребенка среды, которая приспособляется къ запасу звуковъ у ребенка и, поскольку это возможно, къ уровню его сознанія“. Ребенокъ сначала чисто рефлексивно образуетъ самостоятельно различные звуки: „ба-ба-ба“ „да-да-да“, „ам-ам-ам“, „гоп-гоп-гоп“ и т. д.; взрослые приноравли-

вають затѣмъ эти звуки къ звукамъ рѣчи и образуютъ слова: „баба“, „амъ-амъ“ (собака), „гопъ-гопъ“ (лошадь), „папа“, „мама“; „тетте“, „мемме“, „какка“, „тюттю“. Послѣднія 4 слова употребляются у чувашъ: первое—для обозначенія всего красиваго, второе—съѣстного, третье—некрасиваго и безобразнаго, четвертое—сладкаго, а „амъ“ на дѣтскомъ языкѣ у чувашъ, обозначаетъ, кромѣ собаки, еще все опасное и страшное. Кромѣ этихъ словъ, у чувашъ, на дѣтскомъ языкѣ, употребляются еще слѣдующія слова: паххá „лошадь“, ахъ „вода“, тяппи „нога“, биби „больно“, „болить“, тѣкка „падать“, паппа „спать, сонъ“, пакки „животъ“, моммо „пугать; страшное“. Эти слова ребенокъ, при помощи многократнаго указанія со стороны взрослыхъ на соотвѣтствующіе предметы, начинаетъ понимать, и пользуется ими для выраженія своихъ мыслей, при чемъ нѣкоторыя изъ нихъ (баба, мама) остаются въ употребленіи на всю жизнь, а нѣкоторыя (амъ-амъ, тюттю, гопъ-гопъ и др.) потомъ, въ разговорѣ между взрослыми, совсѣмъ не употребляются. Этотъ фактъ свидѣтельствуетъ о томъ, что ребенокъ, когда учится родному языку, пользуется еще своимъ дѣтскимъ языкомъ. Слѣдовательно, даже съ точки зрѣнія естественнаго развитія рѣчи, неупотребленіе родного языка при обученіи чужому, а слѣдовательно и самый принципъ натурального метода, приходится считать ошибочнымъ.

Дѣтскій лексиконъ ограниченъ; многія слова ребенокъ понимаетъ неправильно; иногда и свои мысли онъ выражаетъ не свободно. Это вѣрно. Но думать, что дѣтскій лексиконъ крайне ограниченъ, что при поступленіи дѣтей въ школу они говорятъ очень плохо, неправильно и неясно, и что, вслѣдствіе этого, материнскій языкъ въ школѣ—никому ненужный балластъ,—большое заблужденіе. Такіе педагоги и психологи, какъ Ушинскій, Ильминскій, Вахтеровъ, Мейманъ, утверждаютъ, что ребенокъ къ 7-ми годамъ (многіе и раньше) вполне овладѣваетъ материнскимъ языкомъ и правильно употребляетъ не только слова, но и форму языка. Дѣти-инородцы въ школу поступаютъ позднѣе русскихъ: девяти, десяти и даже одиннадцати лѣтъ. Ко времени поступленія въ школу и во время школьнаго ученія они участвуютъ въ всѣхъ крестьянскихъ работахъ. Слѣдовательно, языкъ ихъ къ этому времени получаетъ еще большее развитіе.

Согласимся, что дѣтскій языкъ бѣденъ и что дѣти говорятъ на своемъ материнскомъ языкѣ плохо. Что изъ этого слѣдуетъ? Надо ли совсѣмъ вытѣснить его изъ употребленія, или нужно его развить? Съ другой стороны, то, что соотвѣтствуетъ нашимъ врожденнымъ наклонностямъ, мы принимаемъ легко и усваиваемъ прочно, а то, что противорѣчитъ этимъ основамъ или чуждо имъ, мы принимаемъ съ трудомъ и удерживаемъ слабо. Если мальчикъ къ 8—10 годамъ не усвоилъ даже родной рѣчи, которая вообще дается легко,

почти безъ труда, то сколько времени потребуется ему на усвоение русскаго языка, совершенно ему чужого и дающагося съ большимъ трудомъ? Какъ ни старайтесь вытѣснить материнскій языкъ ученика, вы своей цѣли никогда не достигнете: онъ будетъ говорить на немъ дома, среди своихъ братьевъ, сестеръ и товарищей. Если бы вы какимъ-нибудь чудомъ своей цѣли и достигли, вы изъ ученика сдѣлали бы самага несчастнаго человѣка, который былъ бы принужденъ играть среди своихъ родныхъ роль нѣмого. Наоборотъ, если материнскій языкъ не развитъ, то его надо развить. Этимъ вы достигнете общечеловѣческой цѣли воспитанія, этимъ же вы сдѣлаете этотъ языкъ могучимъ проводникомъ новыхъ идей.

Не употребляйте роднаго языка, и ученикъ волей-неволей будетъ употреблять русскій языкъ. Это и противоестественно и не педагогично. Природа ученика требуетъ развитія и душевныхъ силъ. Развитіе послѣднихъ требуетъ постояннаго упражненія и физическаго ихъ выраженія. Если мы будемъ развивать какую-нибудь мысль словами, то мы ее лучше поймемъ и дольше сохранимъ въ памяти. Если же нѣтъ, то она будетъ сознаваться нами менѣе, и совсѣмъ исчезнетъ изъ памяти, не давъ никакого положительнаго результата. Чѣмъ свободнѣе ученикъ говорить, тѣмъ онъ лучше думаетъ и развивается; чѣмъ хуже онъ говоритъ, тѣмъ хуже развивается. Что вызоветъ у нашего ученика запрещеніе говорить на родномъ языкѣ?—Остановку духовнаго развитія до тѣхъ поръ, пока онъ не научится свободно выражаться на русскомъ языкѣ. Послѣдняго онъ безъ духовнаго развитія никогда не достигнетъ, слѣдовательно, онъ на вѣки останется на ступени дошкольнаго развитія. Пусть ученикъ сначала плохо говоритъ по-русски, но пусть развиваются всѣ его душевныя силы. Послѣднее важнѣе перваго. Будетъ послѣднее, будетъ и первое.

Что инородческіе языки сравнительно съ русскимъ бѣдны, объ этомъ не можетъ быть и спора. Но инородческіе языки по своему духовному содержанію неодинаковы: есть среди нихъ и бѣдные, есть и богатые. Напримѣръ, чувашскій языкъ бѣднѣе русскаго, но самъ по себѣ не бѣденъ, даже богатъ. По мнѣнію лицъ, хорошо знающихъ чувашскій языкъ, онъ даже очень богатъ: въ немъ болѣе сорока тысячъ словъ. На него переведено въ настоящее время болѣе 300 книгъ и весь Новый Завѣтъ, многія книги Ветхаго Завѣта, многія богослужебныя книги, брошюры религиозно-нравственнаго, политическаго и научно-литературнаго содержанія, учебники и пр. Всѣ слова и идеи, содержащіяся въ нихъ, переведены вполнѣ ясно и точно, какъ это можно сдѣлать

въ переводѣ. А сколько въ этихъ книгахъ мыслей и чувствъ, характеризующихъ душевнѣйшій міръ человѣка! Если нельзя съ одной стороны передать на чувашскій языкъ всѣ слова, всѣ конкретныя и образныя выраженія русскаго языка, то, съ другой стороны, и въ чувашскомъ языкѣ не мало такихъ непередаваемыхъ словъ и оборотовъ. Я самъ былъ не разъ свидѣтелемъ тому, какъ русскіе, живущіе среди чувашъ и хорошо знающіе ихъ языкъ, часто употребляютъ во время разговора чувашскія слова и выраженія, чтобы яснѣе и конкретнѣе выразить ту или другую мысль. Для доказательства бѣдности чувашскаго языка приводятъ еще тотъ аргументъ, что въ немъ нѣкоторыя слова имѣютъ много значеній; что, на примѣръ, русскимъ словамъ „лаеть“, „кипитъ“, „дуетъ“ въ чувашскомъ языкѣ соотвѣтствуетъ только слово „вѣреть“ и т. п. Такой доводъ едва-ли основателенъ: вѣдь и въ русскомъ языкѣ есть много словъ, выражающихъ два или болѣе понятій. Возьмемъ примѣры: „завелъ часы“, „завелъ обстановку“, „завелъ въ лѣсъ“; изъ нихъ видно, что слово „завелъ“ употребляется здѣсь въ трехъ значеніяхъ. Такихъ словъ въ русскомъ языкѣ не мало; чтобы убѣдиться въ этомъ, стоитъ только раскрыть полный словарь русскаго языка.

Предположимъ, что инородческіе языки бѣдны. Пусть въ нихъ только тысяча словъ,—даже меньше: триста или двѣсти. Стоитъ ли въ такомъ случаѣ пользоваться этими словами, или нѣтъ? Мы видѣли, что при развитіи рѣчи у ребенка окружающая его среда приспособляется къ уровню его сознанія и развитія и создаетъ особый дѣтскій языкъ для выраженія мыслей и чувствъ и для взаимнаго общенія. Если, для развитія ребенка, даже 10—15 дѣтскихъ словъ имѣютъ большое значеніе, то тѣмъ большее значеніе должны имѣть тѣ слова, съ которыми онъ поступаетъ въ школу. Съ точки зрѣнія естественнаго развитія рѣчи и сознанія у ребенка, пользоваться такими словами безусловно необходимо. Да и педагогика говоритъ: начинай обученіе съ той ступени, на которой стоитъ ребенокъ, и веди его дальше. Въ противномъ случаѣ ученіе, какъ не соотвѣтствующее степени развитія ученика, будетъ скучнымъ, неинтереснымъ, и не будетъ вызывать къ дѣятельности всѣхъ душевныхъ силъ учащихся.

5. Приемы натурального метода недостаточны для усвоенія русскаго языка на педагогическихъ началахъ.

Невозможно принести въ классъ, въ качествѣ наглядныхъ пособій, всѣ вещи и предметы, названія которыхъ изучаются въ классѣ, какъ-то: домъ, дворъ, щи, поле, озеро, грачъ, косарь, загонъ, тетя. Не всѣ изъ тѣхъ вещей, которыя можно бы принести

въ класъ, бываютъ подъ рукою (молоко, трава, ель, пирогъ). На помощь являются рисунки, картины, модели, да и то только отчасти. Ими опять не выразить всѣхъ словъ, изучаемыхъ въ классѣ, напр.: тетя, супъ, мягкій, соръ, родился, живетъ. Не во всѣхъ школахъ имѣются рисунки и модели, не всѣ учителя и учительницы умѣютъ удовлетворительно рисовать. Какъ объяснять такія слова? Переводить ихъ на родной языкъ учащихся противорѣчило бы натуральному методу; оставлять безъ ознакомленія—противорѣчитъ цѣлямъ обученія языку; объяснять при помощи другихъ русскихъ словъ—пока еще невозможно.

Многія наглядныя пособія носятъ нѣсколько названій, смотря по тому, на что обращено вниманіе ученика: кусокъ хлѣба можно называть и кускомъ хлѣба, и просто хлѣбомъ, а иногда—горбушкой; гвоздь—и гвоздемъ и желѣзомъ; комнату—и комнатою, и избой, и квартирой: щуку—и щукой и рыбой. Часто бываетъ такъ, что ученикъ слово „гвоздь“ понимаетъ въ смыслѣ „желѣзо“, слово „дерево“—въ смыслѣ „палка“. Или же онъ недоумѣваетъ: „Что же это дерево—„дерево“ или „палка“? Такое смѣшеніе и неопредѣленность понятій особенно часто бываетъ при наглядномъ ознакомленіи съ свойствами, качествами и дѣйствіями предметовъ: длина или тяжесть принимается за величину или объемъ, форма за краску, одно качество—за другое качество того же предмета и т. д. Вотъ что говоритъ по этому случаю одинъ изъ сторонниковъ натурального метода, Давись: „При сообщеніи такихъ предметовъ, дѣйствій и качествъ, которые хотя и можно показать, но названія которыхъ ученики могутъ относить къ чему-нибудь другому“, можетъ произойти смѣшеніе понятій. „Хорошее показываніе предметовъ и явленій—дѣло въ высшей степени трудное и требуетъ даже со стороны опытнаго преподавателя большого искусства и напряженности. Напр., матушку землю мы вездѣ и всегда можемъ показать дѣтямъ. Но добиться того, чтобы дѣти въ то же время, когда мы имъ показываемъ землю и произносимъ слово „земля“, соединяли съ этимъ словомъ именно понятіе „земля“, а не какое-нибудь другое понятіе,—дѣло далеко не столь простое, какъ это можетъ показаться съ перваго взгляда лицамъ, не занимавшимся въ инородческой начальной школѣ. Если учитель, находясь съ учениками на дворѣ (въ саду, въ полѣ, на лугу), указываетъ имъ на землю и говоритъ: „земля“, то ученики могутъ слово „земля“ отнести къ понятіямъ „дворъ“, „травка“ или къ тѣмъ предметамъ, которые находятся на дворѣ; если же учитель принесетъ землю въ классъ и, указывая на нее, скажетъ: „земля“, то ученики съ этимъ словомъ могутъ соединить понятія „песокъ“, „глина“ или „черноземъ“,—смотря по преобладающему въ почвѣ элементу. Точно

такъ же и небо всегда можно показать дѣтямъ. Но и здѣсь при показываніи можетъ произойти у дѣтей смѣшеніе понятій: небо, туча, облако, туманъ, воздухъ, вѣтеръ, солнце. Вотъ еще нѣсколько примѣровъ, гдѣ при показываніи можетъ произойти смѣшеніе понятій: идти—ходить—уходить—приходить—гулять; смотреть—увидѣть—видѣть—присматриваться; слышать—слушать—прислушиваться; говорить—разговаривать—бесѣдовать—сказать—разсказать—болтать. Мнѣ самому пришлось быть свидѣтелемъ, какъ одинъ учитель, указывая на стѣну, знакомилъ дѣтей со словомъ „стѣна“. При провѣркѣ же оказалось, что одни ученики словомъ „стѣна“ называли обои, а другіе—карту и картины, которыя висѣли на стѣнѣ“. Здѣсь натуральный методъ грѣшитъ противъ того педагогическаго положенія, что со словомъ ученики должны соединять соотвѣтствующія понятія, давать словамъ ясное и опредѣленное содержаніе. Когда ученики связываютъ со словами не соотвѣтствующія имъ понятія, то отъ этого у нихъ и русскій языкъ будетъ развиваться очень плохо, и мышленіе будетъ происходить неправильно.

Точно такъ же и рисунки не всегда указываютъ ясно и опредѣленно на то или другое слово. Мои ученики, при прохожденіи русской азбуки по букварю Михеева, слова „рама“, „паукъ“, „крыша“..., напечатанныя подъ соотвѣтствующими рисунками, переводили на чувашскій языкъ неправильно; слѣдовательно, они и понимали ихъ неправильно. На вопросъ, какъ называется рама по чувашски, они отвѣчали: „окно“. Остальныя слова переводили такъ: сосна—дерево; ель—сосна; паукъ—паутина, паукъ; крыша—труба, дымъ; спить—сонъ, кровать; спать—лежать; домъ—двухъ этажный, домъ дуга—колокольчикъ, дуга; гнѣздо—яйцо, яйца; пастухъ—корова коровы, кнутъ; охотникъ—ружье; щука—рыба; смѣется—смѣхъ, дѣвочка. На основаніи этого наблюденія я смѣю утверждать что и въ букварѣ Дависа многіе рисунки могутъ ввести дѣтей въ заблужденіе. „Мама“ могутъ понять въ смыслѣ *ребенокъ, няня, мама*; „липа“—*дерево*; „оса“—*осиное гнѣздо*; „масло“;—*тарелка, ножъ*; „поль“—*уголь, стѣна*; „нора“—многіе совсѣмъ не поймутъ; „мостъ“—какъ *алсть, мостъ*. Изъ этихъ примѣровъ видно, что, смотря на рисунокъ, ученики могутъ смѣшать родъ съ видомъ, часть съ цѣлымъ, предметъ съ дѣйствіемъ, предметы сходные, смежные, случайные—одинъ съ другимъ.

Жесты и мимическія движенія также могутъ имѣть мѣсто на разговорныхъ урокахъ, но сами по себѣ они яснаго и опредѣленнаго понятія дать не могутъ. Напримѣръ, я хочу познакомить жестомъ и мимикой со словомъ „злость“. Принимаю злое выраженіе лица, машу руками, топаю ногами и, указывая на самого себя, говорю: „Это злость“. Ученики повторяютъ это слово, продѣлаютъ

то же самое, что и я, и будутъ *спрашивать* другъ друга. Но какое понятіе свяжется у нихъ съ этимъ словомъ—неизвѣстно. Одни, чисто случайно, могутъ понять его правильно; другіе поймутъ это слово въ смыслъ строгости, сердитости, недовольства; третьи—въ смыслъ раздражительности, запальчивости и т. д., а четвертые будутъ только недоумѣвать, не придавая опредѣленнаго значенія этому слову.

Что касается объясненія отвлеченныхъ понятій при помощи басенъ, рассказовъ и притчъ, то это то же самое, что не зная ариѳметическихъ дѣйствій въ предѣлахъ десяти, приниматься за дѣйствія въ предѣлахъ тысячи, Слово „лестъ“ хотятъ объяснить басней „Ворона и Лисица“; слово любовь—притчею о милосердномъ самарянинѣ. Я увѣренъ, что ни Шельцель ни Дависъ этихъ пріемовъ не употребляли. Если мы изберемъ этотъ путь, то мы заберемъ въ такія дебри, которымъ не будетъ конца: непонятное будемъ объяснять непонятнымъ, которое само потребуетъ новыхъ объясненій, и т. д. Предположимъ, что ученики, въ концѣ концовъ, поняли басню и притчу; но еще вопросъ, какое понятіе они будутъ соединять со словами „лестъ“, „любовь“. По всей вѣроятности, они поймутъ лестъ какъ хитрость, ловкость, а любовь—какъ жалость, доброту. Чтобы усвоить отвлеченное понятіе должнымъ образомъ, необходимо выяснить его со всѣхъ сторонъ, а для этого надо привести не одинъ фактъ, а нѣсколько. Есть прекрасная басня Л. Н. Толстого „Слонъ и царь“. Царь созвалъ слѣпыхъ и приказалъ имъ пощупать слона. Одинъ пощупалъ ногу, второй—хвостъ, третій—клыки, четвертый—уши и т. д. Потомъ царь позвалъ слѣпыхъ и спросилъ ихъ, на что похожъ слонъ. Каждый отвѣтилъ по своему: первый сказалъ, что слонъ похожъ на столбъ, второй—на вѣникъ, третій—на рога, четвертый—на платокъ. Никто изъ нихъ не зналъ опредѣленно, на что похожъ слонъ. То же самое будетъ и въ школѣ при объясненіи отвлеченныхъ понятій при помощи только одного факта. Этотъ пріемъ нарушаетъ три главныхъ педагогическихъ требованія: непонятное стараются объяснить тѣмъ, что само по себѣ требуетъ объясненія; для объясненія избираютъ очень длинный путь; отвлеченныя понятія объясняются только съ одной стороны, слишкомъ узко, когда есть возможность объяснить все это скоро и ясно при помощи перевода.

Пріемы, употребляемые при объяснительномъ чтеніи, годятся тогда, когда ученики уже сколько-нибудь знаютъ по-русски. Напримѣръ, пусть ученикамъ извѣстны слова: „зимою“, „лѣтомъ“ „холодно“. Изъ предложенія: „зимою холодно, лѣтомъ тепло“ ученики могутъ, по ассоціаціи контраста, понять, что значить слово „тепло“. На урокахъ объяснительнаго чтенія, между прочимъ, широко пользуются пріемомъ, когда одно слово объясняется путемъ

замѣны другимъ тождественнымъ ему словомъ. Почему не пользоваться этимъ пріемомъ при ознакомленіи съ русскими словами, т. е. почему не обтѣяснить русское слово соответствующимъ ему роднымъ словомъ? Это было-бы и ясно и кратко. Въ противномъ случаѣ мы опять рискуемъ непонятное истолковать непонятнымъ.

Бесѣды съ учениками и игры, главнымъ образомъ и прежде всего, преслѣдуютъ воспитательныя цѣли. Чтобы эти цѣли достигались, чтобы оставить слѣдъ въ сердцѣ ученика, необходимо вести бесѣду на языкѣ вполнѣ понятномъ и ясномъ, каковымъ является для него родной языкъ. Если мы будемъ вести бесѣду на русскомъ языкѣ, котораго дѣти не понимаютъ или понимаютъ не вполнѣ ясно, то мы никакихъ положительныхъ результатовъ не достигнемъ. Игры тогда достигаютъ цѣли, когда ученикъ чувствуетъ себя въ нихъ свободно и свободно проявляетъ свой характеръ, свои мысли и чувства; а они легче всего проявляются тогда, когда выражаются на родномъ языкѣ. Если мы запретимъ употреблять родной языкъ во время игръ, то это будетъ не игра, не веселье, а приказъ, скука, подневольная работа. Это—общее положеніе. Въ частности, существуетъ игра, специально назначенная для изученія какого-нибудь языка. Это—игра въ ботаническое, зоологическое или какое-нибудь другое лото. Но такихъ игръ мало, и онѣ скоро становятся неинтересными, какъ только повторятся нѣсколько разъ.

Многіе „натуралисты“, какъ мы видѣли выше, сознаютъ, что употребленіе родного языка скорѣе и легче ведетъ обученіе къ намѣченной цѣли. Допуская употребленіе родного языка, они нарушаютъ основы натурального метода, такъ какъ, по ихъ словамъ, человѣкъ при обученіи своему языку никакимъ другимъ языкомъ не пользуется. Это, должно быть, хорошо понимаетъ Давись: онъ предпочитаетъ свой методъ называть не натуральнымъ, а наглядно-практическимъ.

Натуральный методъ разматриваетъ языкъ какъ совокупность словъ, обозначающихъ названія предметовъ, дѣйствій, качествъ, свойствъ и отвлеченныхъ понятій, и совсѣмъ не предусматриваетъ тѣ случаи, когда инородцамъ приходится усваивать сочетанія словъ въ предложеніи. Есть предложенія весьма понятныя и простыя для русскаго, но весьма трудныя для пониманія инородца. Всякій изучавшій иностранныя языки знаетъ, что иногда встрѣчаются такія предложенія, въ которыхъ всѣ слова, взятыя отдѣльно, понятны, и форма ихъ понятна, но мысль, выражаемая въ сочетаніи этихъ словъ, непонятна. Такія сочетанія словъ очень часто встрѣчаются въ русскомъ языкѣ, такъ какъ инородческіе языки Поволжья сильно отличаются по своему строю отъ русскаго, гораздо больше, чѣмъ русскій языкъ отъ нѣмецкаго или французскаго.

6. Лженатуральность натурального метода.

Натуральный методъ основывается на слѣдующихъ идеяхъ: 1) чужому языку надо учить такъ, какъ ребенокъ самъ собою учится говорить на материнскомъ языкѣ; 2) такъ какъ при изученіи материнскаго языка ребенокъ никакимъ другимъ языкомъ не пользуется, то употребленіе родного языка при изученіи чужого совершенно излишне и даже вредно; 3) изученіе чужого языка должно основываться исключительно на наглядности.

Изученіе языка при помощи одной наглядности, какъ мы видѣли выше, не удовлетворяетъ многимъ педагогическимъ требованіямъ, а потому и мало достигаетъ цѣли: способствуетъ смѣшенію и образованію неопредѣленныхъ понятій, непонятное старается объяснить непонятнымъ; многія слова, самыя нужныя, но не поддающіяся наглядному объясненію, оставляетъ въ сторонѣ; на ознакомленія со словами тратитъ много времени, не пользуется при этомъ всѣми силами ученика, имѣющими прямое отношеніе къ предмету; не считается съ личностью и развитіемъ ученика и т. д. Не выдерживаютъ критики и другія стороны натурального метода, хотя бы принципъ естественности.

Натуральный методъ, въ силу своей же натуральности, кажется былъ бы обязанъ считаться съ развитіемъ ученика и его личностью. Но онъ этого не дѣлаетъ, а разсматриваетъ ученика какъ годовалаго ребенка, который только что начинаетъ говорить и развивать свои душевныя силы; все то духовное развитіе, которое онъ получилъ до начала обученія русскому языку,—слѣдовательно, и личность ученика,—оставляется безъ всякаго вниманія, какъ нѣчто не имѣющее никакого педагогическаго значенія. Между тѣмъ, съ развитіемъ ученика и его умѣньемъ говорить на родномъ языкѣ необходимо считаться, такъ какъ послѣднее уже само по себѣ есть цѣль, а по отношенію къ русскому языку—сила, которою нельзя пренебрегать, и которая, при умѣломъ примѣненіи ея, способствуетъ скорѣйшему усвоенію русскаго языка. Здѣсь натуральный методъ нарушаетъ тотъ основной педагогическій принципъ, что при всякомъ обученіи надо считатьъ съ личностью ученика и его развитіемъ, и что тѣ знанія даются скорѣе, легче и основательнѣе, въ усвоеніи которыхъ принимаютъ участіе всѣ силы ученика. Такимъ образомъ, провозглашая принципъ естественности, „натуралисты“ сами нарушаютъ его.

Мы видѣли также, что ребенокъ при усвоеніи родного языка пользуется еще своимъ дѣтскимъ языкомъ, не употребляющимся взрослыми. Отсюда положеніе натурального метода, что при изуче-

ни чужого языка не надо пользоваться роднымъ, потому что при обученіи родному ребенокъ не пользуется никакимъ другимъ, надо считать ошибочнымъ. Наоборотъ, изъ признанія принципа, что чужому языку надо учить такъ, какъ ребенокъ учится родному, необходимо вытекаетъ, что при обученіи чужому языку надо пользоваться и роднымъ, соответственно тому, какъ при усвоеніи родного онъ пользуется дѣтскимъ языкомъ.

Натуральный методъ хочетъ учить чужому языку такъ, какъ ребенокъ учится родному языку. Но какъ лучше учить чужому языку: такъ-ли, какъ учатся родному, или какъ-нибудь иначе? Если натуральный методъ хочетъ быть вполне натуральнымъ, то онъ долженъ учить чужому не такъ, какъ ребенокъ учится родному, а такъ, какъ люди, уже знающіе родной языкъ, учатся говорить на другомъ языкѣ. Какъ люди учатся чужому языку? Иногда они узнаютъ изъ живого обихода, какъ называется на другомъ языкѣ тотъ или другой предметъ; напримѣръ, лошадь по чувашски, называется „лаша“ (примѣненіе наглядности.) Иногда человекъ, не знающій по-русски, спрашиваетъ у знающаго этотъ языкъ, какъ будетъ по-русски то или другое слово (переводъ съ родного на чужой), или же онъ заинтересуется какимъ-нибудь вновь услышаннымъ русскимъ словомъ и спроситъ, что оно означаетъ на его родномъ языкѣ (переводъ съ чужого на родной). Такъ же научаются и цѣлымъ фразамъ. Натуральный методъ, это — методъ обученія родному языку, а не чужому. Онъ не по праву, а по ошибкѣ получилъ свое названіе. Онъ — лженатуральный методъ. Истинно натуральный методъ, это — наглядно-переводный методъ.

Если бы значеніе родного языка при обученіи чужому было незначительно, то еще можно было бы согласиться, что употребленіе его нисколько не подрываетъ натурального метода. Но въдѣ самъ Давись въ своемъ руководствѣ для веденія разговорныхъ уроковъ признается, что съ употребленіемъ родного языка успѣхи по русскому языку получаютъ въ два и болѣе разъ лучше, чѣмъ безъ употребленія родного языка. То же самое говоритъ и Лай въ своей экспериментальной педагогикѣ. Значитъ, при усвоеніи русскаго языка переводъ имѣетъ такую же силу, если не большую, какъ всѣ виды наглядности, взятые вмѣстѣ. Значитъ, переводъ не вспомогательное орудіе при обученіи русскому языку, а одно изъ двухъ главныхъ средствъ, по крайней мѣрѣ на первоначальныхъ урокахъ. Значитъ, и приѣмами обученія должны быть наглядность и переводъ. Значитъ, и методъ обученія долженъ быть наглядно-переводнымъ. При этомъ методѣ соблюдается еще тотъ педагогическій принципъ, что при всякомъ обученіи надо пользоваться тѣмъ методомъ, который скорѣе и легче приводитъ къ цѣли.

7. Результатъ примѣненія натурального метода.

Натуральный методъ возникъ въ Германіи и оттуда распространился по всѣмъ культурнымъ государствамъ. Въ первое время этотъ методъ вызывалъ своими успѣхами восторгъ въ педагогическомъ мірѣ. Успѣхи его объясняются тѣмъ, что онъ собою замѣнилъ господствовавшій тогда грамматическій методъ, а въ инородческихъ школахъ—и первобытный. Съ теченіемъ времени увлеченіе натуральнымъ методомъ стало падать, и онъ сталъ постепенно уступать свое мѣсто наглядно-переводному методу. Однако, и въ настоящее время между этими двумя методами идетъ борьба. Успѣхи натурального метода въ настоящее время объясняются тѣмъ, что многіе сторонники его пользуются роднымъ языкомъ. Всякій, кто знакомъ съ учебниками иностранныхъ языковъ, навѣрное, знаетъ, что многіе учебники считаются составленными по натуральному методу, а между тѣмъ они имѣютъ ключи и словари къ каждой статьѣ, а также словарь всѣхъ словъ, заключающихся въ книгѣ, въ переводѣ съ русскаго на иностранный и обратно. Составители послѣднихъ, подрывая въ корнѣ натуральный методъ, являются самыми сильными защитниками его, создавая ему ложную славу.

Изъ моихъ личныхъ наблюденій, изъ разговора со многими педагогами по вопросу объ обученіи чужому языку и изъ знакомства съ литературой по этому вопросу я вынесъ такое убѣжденіе, что натуральный методъ по своимъ достоинствамъ далеко ниже наглядно-переводнаго метода. Высочайше утвержденныя въ 1906 и 1907 годахъ правила о восточныхъ инородческихъ школахъ предписываютъ употреблять наглядно-переводный методъ, а не натуральный. Въ приказѣ по военному вѣдомству, приведенномъ въ журналѣ „Педагогическій Сборникъ“ за іюль мѣсяца 1913 года, говорится, что натуральный методъ не оправдалъ возлагаемыхъ на него надеждъ, и преподаваніе языковъ по этому методу отмѣняется. Съѣздъ преподавателей новыхъ языковъ въ Москвѣ, въ 1913 году, высказался противъ натурального метода, при чемъ г. Симонъ, самый ярый и талантливый защитникъ натурального метода, на вопросъ, примѣнимъ ли этотъ методъ въ начальной школѣ, гдѣ учениковъ бываетъ болѣе 20, отвѣтилъ, что этотъ методъ для начальныхъ народныхъ училищъ совсѣмъ негоденъ. Лай, въ своей экспериментальной педагогикѣ, говоритъ, что пользованіе роднымъ языкомъ при обученіи чужому языку даетъ результаты въ два и три раза лучшіе, нежели обученіе безъ помощи родного языка.

8. Заслуги натурального метода.

При всѣхъ своихъ недостаткахъ и даже ошибочности своего основного положенія, натуральный методъ въ дѣлѣ обученія чужому языку оказалъ очень большую услугу. Онъ первый указалъ (хотя и не всегда удачно) принципы, на которыхъ должно основываться преподаваніе чужого языка, а именно: что обученіе языку должно быть естественнымъ, нагляднымъ, имѣть форму разговора, итти отъ названій ближайшихъ и употребительнѣйшихъ предметовъ къ названіямъ болѣе отдаленнымъ и менѣе употребительнымъ, отъ простыхъ и употребительнѣйшихъ формъ языка къ менѣе простымъ и менѣе употребительнымъ.

II. Наглядно-переводный методъ.

9. Опреѣленіе наглядно-переводнаго метода.

Этотъ методъ основывается на томъ принципѣ, что чужому языку надо учить такъ, какъ въ жизни люди, уже знающіе родной языкъ, учатся говорить на немъ соотвѣтственно своему возрасту и развитію. Законы, по которымъ учатся говорить какъ на родномъ, такъ и на чужомъ языкѣ, въ основныхъ своихъ чертахъ всегда одинаковы, но приемы усвоенія носятъ различный характеръ, смотря по тому, въ какомъ возрастѣ человѣкъ изучаетъ тотъ или другой языкъ. Усвоеніе родной рѣчи носитъ характеръ увлеченія, голода; ребенокъ говоритъ безпрестанно, въ день до 15 тысячъ словъ, многія слова и фразы произноситъ механически, не понимая ихъ смысла; развивая родной языкъ, ребенокъ развивается представленіями и понятіями. При обученіи чужому языку, человѣкъ, соотвѣтственно своему развитію, пользуется главнымъ образомъ своими духовными силами; механическое заучиваніе словъ и фразъ бываетъ очень рѣдко; новыхъ понятій и представленій онъ образуетъ мало. Усвоеніе родной рѣчи, основанное на наглядности, особенно первоначально, тянется до 7 лѣтъ; чужой языкъ усваивается при помощи наглядности и перевода, и изученіе его тянется отъ двухъ мѣсяцевъ до двухъ и болѣе лѣтъ, въ зависимости отъ способностей человѣка, его развитія и времени, удѣляемаго на изученіе языка. По своимъ приемамъ наглядно-переводный методъ — тотъ же натуральный методъ, но съ употребленіемъ родного языка. Такимъ образомъ при обученіи по наглядно-переводному методу примѣняются двѣ основныя силы — наглядность и родной языкъ; — для перевода, аналогіи и обобщенія словъ и формъ, пользованія ассоціаціями. Отъ этихъ двухъ основныхъ при-

мовъ ознакомленія со словами чужого языка наглядно-переводный методъ и получилъ свое названіе. Онъ, конечно, не отрицаетъ и другихъ приемовъ ознакомленія со словами и вообще всякихъ приемовъ, способствующихъ наилучшему усвоенію языка. Изъ исторіи видно, что идеи въ своемъ развитіи переходятъ изъ одной крайности въ другую и только черезъ довольно большой промежутокъ времени получаютъ настоящее свое примѣненіе. Ложно-классицизмъ въ литературѣ замѣнился сентиментализмомъ и романтизмомъ и только потомъ—реализмомъ. Тоже самое было и съ методомъ обученія чужому языку. Грамматическій принципъ замѣнился натуральнымъ и только въ настоящее время замѣняется наглядно-переводнымъ. Основателемъ наглядно-переводнаго метода надо считать Н. И. Ильминскаго, просвѣтителя восточныхъ инородцевъ. Въ основу изученія инородцами русскаго языка онъ положилъ наглядность, систематизированный разговоръ на русскомъ языкѣ, родной языкъ учащихся для перевода, ассоціаціи, обобщенія и сопоставленія словъ и формъ русскаго языка съ ихъ соотвѣтствіями на родномъ языкѣ. Первый разъ наглядно-переводный методъ официально упоминается и рекомендуется въ правилахъ для школъ восточныхъ инородцевъ, изданныхъ въ 1906 году.

10. Употребленіе перевода.

Наглядность примѣняется такъ же, какъ и при натуральномъ методѣ, а переводъ употребляется въ слѣдующихъ случаяхъ.

Когда мы рассматривали недостатки натурального метода, мы видѣли, что онъ далеко не достигаетъ своихъ цѣлей, потому что многіе предметы, дѣйствія, качества, свойства и отношенія, названія которыхъ изучаются въ школѣ, или никакъ не могутъ быть показаны наглядно или же, будучи показаны, приводятъ къ нежелательнымъ результатамъ, способствуя смѣшенію понятій и представленій. Во всѣхъ этихъ случаяхъ долженъ быть примѣненъ переводъ.

Многія понятія, выражающіяся на русскомъ языкѣ однимъ словомъ, на инородческомъ языкѣ выражаются частнѣе, многими словами. Возьмемъ слово „дядя“. На русскомъ языкѣ этимъ словомъ обозначаются всѣ братья отца и матери. На чувашскомъ языкѣ слова, соотвѣтствующаго слову „дядя“, нѣтъ, но есть *мучи*—старшій братъ отца, *пичи*—младшій братъ отца, *кукки*—братъ матери. Слову „отець“ на чувашскомъ языкѣ соотвѣтствуетъ *атте*—отець, *аттемь*—„мой отецъ“, *азю*—твой отецъ, *ашизэ*—его отецъ. Если съ такими словами знакомить только на одномъ примѣрѣ, то ученики будутъ понимать ихъ узко, не во всемъ объемѣ. Чтобы не было этого, необходимы переводъ и упражненія съ подобнымъ словомъ въ

разныхъ формахъ, которыя соотвѣтствовали бы всѣмъ значеніямъ этого слова на чувашскомъ языкѣ. Бываетъ и наоборотъ, т. е. что многія однородныя понятія на инородческомъ языкѣ обозначаются однимъ словомъ, а на русскомъ—многими словами. Напримѣръ, слова „онъ“, „она“, „оно“ по-чувашски передаются только словомъ „вѣл“. Въ такихъ случаяхъ переводъ опять необходимъ. При этомъ, если со всѣми этими словами ученики знакомятся на одномъ урокѣ то приходится по-инородчески объяснять, когда употребляется то или другое слово, и вести соотвѣтствующія упражненія, и наглядно и при помощи перевода. Если же сначала на одномъ урокѣ знакомятся только съ однимъ словомъ, а съ остальными на другихъ урокахъ, то случаи примѣненія этого слова надо отложить до ознакомленія съ другимъ словомъ и вести упражненіе только на первое слово.

Такъ какъ конструкція инородческаго языка сильно отличается отъ конструкціи русскаго, то при изученіи послѣдняго инородцами, всрѣчаются такіе случаи, когда фраза, составленная даже изъ извѣстныхъ словъ, совсѣмъ непонятна или мало понятна ученикамъ. Это извѣстно всякому, кто проходилъ иностранныя языки. Въ такихъ случаяхъ данную фразу необходимо перевести на инородческой языкъ, при чемъ слѣдуетъ составлять другія аналогичныя фразы, чтобы посредствомъ упражненія ученики совсѣмъ усвоили подобныя фразы.

Во время урока русскаго языка учитель иногда бываетъ принужденъ употребить неизвѣстное ученикамъ русское слово. Чтобы оно не затемняло смысла фразы, необходимо бываетъ мимоходомъ объяснить это слово по-русски же, если это возможно и не отнимаетъ много времени, или же—по-инородчески.

Привести всѣ случаи, когда необходимъ переводъ, нѣтъ никакой возможности. Урокъ русскаго языка самъ показываетъ, когда переводъ нуженъ и когда нѣтъ. Дѣло учителя принять всѣ мѣры, чтобы достигъ наилучшихъ успѣховъ по русскому языку—то наглядностью, то переводомъ, то сравненіемъ и сопоставленіемъ и т. д. А чтобы всегда вѣрно и кстати пользоваться роднымъ языкомъ учащихся, учителю необходимо самому знать его, а также его главнѣйшія фонетическія, морфологическія и синтаксическія особенности сравнительно съ такими же особенностями русскаго языка.

Мышленіе ученика идетъ на инородческомъ языкѣ. Всякое новое слово и новую форму онъ старается перевести на родной ему языкъ, старается опредѣлить поскорѣе новое слово или форму соотвѣтственно родному языку, связать новое со старымъ. Разъ въ сознаніи ученика переводъ совершается самъ собою, то его, для большей продуктивности, необходимо произвести словесно.

Когда человѣкъ на одномъ языкѣ думаетъ и говоритъ свободно и хорошо, а на другомъ плохо, или совсѣмъ мало его знаетъ, то въ

такихъ случаяхъ новое непонятное слово малоизвѣстнаго языка въ сознаниіи говорящаго само собою всегда переводится на хорошо извѣстный языкъ даже и тогда, когда значеніе новаго слова дается наглядно. То же самое происходитъ и при обученіи инородцевъ русскому языку.

Такая работа необходима. Всякое слово есть результатъ обобщенія изъ наблюденій надъ жизнью. На урокахъ русскаго языка ученикъ тоже наблюдаетъ, но его наблюденіе носить очень ограниченный характеръ; ученики могутъ понять слово узко; чаще всего смыслъ, придаваемый ими новому слову, представляетъ собою результатъ наблюденія одного предмета или дѣйствія. Чтобы ученики не давали изучаемымъ словамъ и формамъ ошибочнаго толкованія, необходимъ переводъ. Когда уже сдѣланъ переводъ, частные случаи и примѣры обобщаются, и ученики съ полнымъ пониманіемъ употребляютъ новыя слова или формы.

То, что ученикамъ дано наблюденіемъ и упражненіемъ, надо выразить словами кратко и ясно, ибо всякое знаніе, добытое наблюденіями и выражаемое словами, усваивается прочнѣе, чѣмъ то же знаніе, полученное однимъ только упражненіемъ. И съ этой точки зрѣнія опять необходимъ переводъ.

Чѣмъ болѣе ассоціацій связывается со словомъ, тѣмъ болѣе это слово бываетъ памятно ученику. При обученіи русскому языку одна ассоціація связывается съ предметомъ, названіемъ котораго это слово служитъ, а другая—съ соответствующимъ ему инородческимъ словомъ. Значеніе ассоціаціи этимъ еще не исчерпывается.

Инородческое слово—родное ученику. Съ произношеніемъ этого слова у него возникаютъ цѣлыя образы. Возьмемъ чувашское „тилѣ“—лиса. Это слово извѣстно ученику и изъ рассказовъ, и изъ сказокъ; можетъ быть, даже онъ и самъ когда-нибудь гнался за лисой. Съ этимъ словомъ у него возникаютъ живые, конкретные образы. Такихъ образовъ не можетъ возникнуть, когда онъ произноситъ слово „лиса“ и видитъ только рисунокъ лисы. Съ переводомъ, образы, связанные съ роднымъ словомъ, передаются и русскому слову. То же самое бываетъ и при произношеніи фразъ.

Фраза, сказанная на родномъ языкѣ, больше говоритъ сознанию ученика, чѣмъ та же фраза, сказанная по-русски. Надо сдѣлать такъ, чтобы ученикъ и на русскомъ языкѣ мыслить конкретно, образно. Однимъ изъ средствъ для достиженія этого опять является переводъ. Переводъ, это—мостъ, по которому понятія и образы, связанные съ роднымъ словомъ, передаются русскому слову.

Надо научить ученика правильно выражать свои мысли на русскомъ языкѣ. Съ этою цѣлью многіе русскіе методисты (Ушинскій, Алферовъ, Кульманъ) рекомендуютъ переводы съ иностраннаго языка на русскій, однако, при условіи, если переводимое

вполнѣ понятно учащимся. Почему не принять этотъ методъ и въ инородческихъ школахъ, тѣмъ болѣе, что при этомъ, кромѣ указанной цѣли, будутъ достигаться еще двѣ другихъ: при помощи сравненія ученики лучше усвоятъ особенности того или другого языка и въ то же время будутъ развиваться умственно.

Изъ сказаннаго видно, какое большое и важное значеніе имѣетъ родной языкъ въ дѣлѣ обученія чужому языку. Однако слышатся мнѣнія, что и безъ всякаго пользованія роднымъ языкомъ можно достигнуть прекрасныхъ успѣховъ по русскому языку, была бы только у учителя любовь къ своему дѣлу. На основаніи сказаннаго выше, мы очень сомнѣваемся въ „прекрасныхъ успѣхахъ“, а на счетъ любви соглашаемся, что она дѣйствительно способна творить чудеса. Но мы очень сомнѣваемся въ существованіи такого учителя въ инородческой школѣ, который бы очень любилъ свое дѣло, своихъ учениковъ и въ то же время не зналъ бы ихъ языка. Любить свое дѣло значитъ принять всѣ мѣры, чтобы поставить его наилучшимъ образомъ, а любить своихъ учениковъ значитъ дѣлать имъ наибольшее добро, которое можешь сдѣлать. Если такіе учителя есть, они въ силу своей любви къ дѣлу и ученикамъ будутъ знать ихъ языкъ, или же перейдутъ въ русскую школу, чтобы не мучиться сознаніемъ неисполненія прямыхъ своихъ обязанностей и долга. Горечь такого сознанія усиливается еще слѣдующимъ обстоятельствомъ. При незнаніи инородческаго языка учителю приходится обращать все вниманіе при обученіи на русскій языкъ, а остальные предметы проходить только тогда, когда ученики будутъ хорошо понимать русскій языкъ и говорить на немъ свободно. Принимая во вниманіе, что русскій языкъ безъ пользованія роднымъ языкомъ дается не скоро, что самое преподаваніе русскаго языка съ утра до вечера своимъ однообразіемъ наводитъ на учениковъ скуку и убиваетъ у нихъ интересъ къ ученю, что учитель, вслѣдствіе незнанія языка учащихся, лишаетъ возможности бесѣдовать съ ними по душѣ, подбадривать и наставлять ихъ, что приступивъ къ преподаванію другихъ предметовъ, приходится, вслѣдствіе недостаточнаго знанія учениками русскаго языка, больше останавливаться не на сущности и содержаніи урока, а на его внѣшности, т. е. на объясненіи русскихъ словъ и фразъ,—можно предположить заранѣе, что можетъ дать ученику школа съ такимъ учителемъ. Горькую правду сказалъ Будиловичъ, этотъ ученый слаviste, что инородческая школа безъ инородческаго языка—это „жестокая тиранія“ и „систематическое оглупленіе инородцевъ“.

Всякая педагогическая мѣра бываетъ дѣйствительна только тогда, когда она примѣняется во время и въ мѣру, и когда ею не злоупотребляютъ. Это надо помнить и на урокахъ русскаго

языка при примѣненіи инородческаго языка. Все, что понятно учащимся на русскомъ языкѣ, непременно должно быть выражено на русскомъ языкѣ. Чѣмъ больше ученики усваиваютъ русскій языкъ, тѣмъ меньше употребляется инородческій. Идя на урокъ русскаго языка, учитель долженъ знать, въ какихъ случаяхъ на данномъ урокѣ долженъ употребляться инородческій языкъ и почему. Если есть возможность безъ особенной траты времени и безъ всякаго ущерба для урока говорить по-русски, то въ такихъ случаяхъ инородческій языкъ ни въ коемъ случаѣ не долженъ быть употребляемъ.

11. Примѣрный планъ разговорнаго урока по наглядно-переводному методу.

Слова и фразы, подлежащія изученію на данномъ урокѣ, должны быть связаны между собою внутреннимъ единствомъ. Изучаемыя слова должны составлять одну цѣльную однородную группу. Напримѣръ, предметомъ одного урока можетъ служить названіе учебныхъ предметовъ, пищи, одежды и пр. Кромѣ внутренняго единства, слова должны быть связаны внѣшнимъ единствомъ, состоящимъ въ единствѣ грамматической формы изучаемыхъ словъ, какъ русской, такъ и инородческой. Напримѣръ, при ознакомленіи съ названіями частей тѣла ученики знакомятся съ окончаніемъ глаголовъ въ 3 лицѣ настоящаго времени; при ознакомленіи съ предлогами „въ“, „на“—съ окончаніемъ винительнаго или предложнаго падежа единственнаго числа.

Урокъ начинается съ повторенія пройденнаго на предыдущемъ урокѣ. Повтореніе необходимо производить какъ можно чаще: только оно предупреждаетъ забвеніе изучаемаго. Чѣмъ чаще и чѣмъ скорѣе повторяется изученное, тѣмъ оно больше усваивается учениками. Повтореніе лучше производить на наглядныхъ пособіяхъ, чтобы въ сознаніи учениковъ зрительныя впечатлѣнія сильнѣе связывались съ впечатлѣніями слуховыми. Если нѣтъ наглядныхъ пособій, приходится произвести повтореніе при помощи перевода или же задавать наводящіе вопросы. Если предметомъ урока служитъ названіе качествъ, или свойствъ, или дѣйствій, то необходимо еще повторить названія предметовъ, къ которымъ они относятся. Если въ началѣ урока ученики живо интересуются новыми наглядными пособіями, то повтореніе надо отложить до той части урока, гдѣ изъ новыхъ и старыхъ словъ составляются фразы, и сразу приступить къ ознакомленію съ новыми словами. Послѣ прохожденія русской азбуки новыя слова полезно записывать на классной доскѣ, чтобы въ воспріятіи этихъ словъ принимали участіе не только слухъ, но и зрѣніе.

При ознакомленіи съ новымъ словомъ, учитель знакомить наглядно съ соответствующимъ предметомъ, качествомъ или дѣйствіемъ, громко и ясно произноситъ его названіе и спрашиваетъ, какъ будетъ это слово по-инородчески. Сначала дается зрительное впечатлѣніе, потомъ слуховое, которое затѣмъ, во избѣжаніе могущихъ быть ошибокъ и недоразумѣній, отождествляется съ соответствующимъ словомъ на родномъ языкѣ. Можно начинать ознакомленіе съ новыми словами и такъ. Показывая предметъ, или качество, или дѣйствіе, называютъ его словомъ на родномъ языкѣ, а затѣмъ произносятъ названіе по-русски. Здѣсь мы тоже отъ зрительнаго впечатлѣнія идемъ къ слуховому, но называемъ предметъ сначала по-инородчески, а потомъ только по-русски. Этимъ приѣмомъ удовлетворяется тотъ педагогическій принципъ, что мы отъ легкаго идемъ къ болѣе трудному, отъ извѣстнаго къ неизвѣстному и сразу уничтожаемъ всякую возможность смѣшенія или неопредѣленности понятій: ученикъ сразу пойметъ слово ясно и опредѣленно, въ его точномъ значеніи.

Послѣ того, какъ ученики вполне поймутъ значеніе слова, начинается произношеніе его учениками. Сначала, два или три раза, это слово повторяетъ самъ учитель, произнося его правильно, ясно и отчетливо, при абсолютномъ вниманіи учениковъ. За учителемъ это слово повторяютъ ученики, сначала лучшіе, затѣмъ средніе, потомъ всѣ ученики хоромъ, затѣмъ плохіе ученики и, наконецъ, опять всѣ ученики хоромъ. Правильное произношеніе словъ, это одна изъ самыхъ главныхъ трудностей урока русскаго языка, въ особенности на первыхъ порахъ. Поэтому учитель заранѣе долженъ знать, въ произношеніи какихъ словъ ученики будутъ затрудняться, и какіе приемы слѣдуетъ употреблять для правильнаго произношенія этихъ словъ. Для достиженія этой цѣли учитель часто связываетъ слово съ его зрительнымъ образомъ, а также переводитъ его на инородческой языкъ и обратно. Правильное произношеніе слова всѣми учениками на первыхъ порахъ невозможно, а частое повтореніе одного и того же слова наводитъ на учениковъ скуку. Поэтому, какъ только произношеніе слова болѣе или менѣе будетъ усвоено и появятся первые признаки скуки, необходимо перейти къ ознакомленію съ другимъ словомъ или къ составленію предложенія съ даннымъ словомъ.

Послѣ усвоенія произношенія слова составляются предложенія съ даннымъ словомъ. Въ предложеніяхъ этихъ указываются дѣйствія, качества, свойства, мѣстоположеніе и другіе признаки, названія которыхъ ученикамъ уже извѣстны; если же они неизвѣстны, то надо ознакомить хотя бы съ нѣкоторыми изъ нихъ, конечно, только въ томъ случаѣ, если это не осложнитъ урока. Надо составлять предложенія положительныя и отрицательныя, простыя и сложныя, при

чем наводящіе вопросы для составленія предложенія даетъ не только самъ учитель но и ученики—или цѣлому классу или другъ другу. Многія фразы, съ цѣлью опредѣлить пониманіе ихъ учениками, переводятся на материнскій языкъ.

Послѣ того, какъ ученики ознакомлены со всѣми словами и изъ нихъ составлены предложенія, начинается составленіе предложеній на всѣ слова, изученныя какъ на этомъ, такъ и на предыдущихъ урокахъ. Здѣсь повторяются тѣ же предложенія, что и въ предыдущей части урока, но ихъ надо сумѣть разнообразить, иногда придавая имъ характеръ элементарныхъ сочиненій. Составляются предложенія простыя, сложныя, слитныя, распространенныя, вопросительныя, восклицательныя; въ одномъ и томъ же предложеніи переставляются слова, въ зависимости отъ смысла предложенія и наводящихъ вопросовъ.

До сихъ поръ ученики произносили на урокѣ слова путемъ непосредственнаго подражанія учителю или своимъ товарищамъ. Надо научить ихъ тому, чтобы они умѣли выражать свои мысли самостоятельно. Съ этою цѣлью учитель говоритъ фразу на ихъ родномъ языкѣ, а ученики переводятъ ее на русскій языкъ. Надо строго слѣдить за тѣмъ, чтобы ученики составляли фразу согласно конструкціи русскаго языка. Противъ этого ученики очень сильно грѣшатъ, составляя фразы по конструкціи родного языка.

Урокъ заканчивается повтореніемъ вновь изученныхъ словъ при помощи наглядныхъ пособій или перевода. Учитель говоритъ, чтобы ученики эти слова запомнили къ слѣдующему уроку. Заданіе уроковъ на домъ въ первое время не рекомендуется, потому что дома ученики пріучаются произносить слова неправильно. При нормальномъ веденіи разговорныхъ уроковъ никогда не бываетъ надобности задавать работу на домъ. Классныхъ упражненій бываетъ вполне достаточно, чтобы ученики запомнили должнымъ образомъ вновь изученныя слова.

Послѣднія двѣ части урока не всегда обязательны. Больше вниманія и силъ надо употреблять на первые четыре части.

12. Когда начинать разговорные уроки.

Этотъ вопросъ—спорный. Одни педагоги находятъ, что ихъ надо начинать съ первыхъ дней обученія, чтобы сразу обрадовать дѣтей знаніемъ русскаго языка, другіе же говорятъ, что его надо начинать послѣ двухъ или трехъ мѣсяцевъ обученія, чтобы сначала обратить все вниманіе на духовное развитіе дѣтей. По министерскимъ правиламъ, уроки русскаго языка въ инородческихъ школахъ должны начинаться не позже третьяго мѣсяца со дня начала

обученія. До этого времени занятій по русскому языку совсѣмъ не бываетъ, а ведутся занятія по закону Божію, пѣнію, обученію родной грамотѣ, письму и счисленію. Я самъ лично думаю, что съ занятіями русскимъ языкомъ не надо торопиться, а что ихъ надо начинать не раньше двухъ или трехъ мѣсяцевъ со дня начала учебныхъ занятій.

Мы уже не разъ говорили, что при изученіи русскаго языка ученикъ пользуется главнымъ образомъ своими духовными силами. Чѣмъ ученикъ болѣе развитъ, тѣмъ ему легче дается русскій языкъ. Даже чисто механическое умѣнье произносить русскія слова зависитъ отъ развитія ученика. Русскій языкъ своими фонетическими особенностями сильно отличается отъ инородческаго языка, и потому въ немъ очень много словъ, трудно произносимыхъ для инородца. Если мы начнемъ разговорные уроки съ первыхъ же дней обученія, то большинство учениковъ не усвоятъ произношенія такихъ словъ и выработаютъ привычку неправильно произносить русскія слова,—привычку, отъ которой потомъ будетъ очень трудно отучить даже ко времени окончанія курса въ училищѣ. Если же уроки начать рано и добиваться въ то же время правильнаго произношенія, то для этого потребуется каждое изучаемое русское слово говорить безконечное число разъ, чѣмъ мы наскучимъ ученикамъ и отобьемъ у нихъ охоту и интересъ къ изученію русскаго языка. Это будетъ непроизводительно, а кромѣ того, очень мучительно и для учениковъ и для учителя. Между тѣмъ, если ученики изучать тѣ же слова лишь по достиженіи нѣкотораго развитія, то они дадутся имъ и легче и скорѣе; интересъ къ русскому языку будетъ возрастать, и въ общемъ они отъ этого много выиграютъ въ знаніи русскаго языка, какъ въ количественномъ, такъ и въ качественномъ отношеніяхъ.

Во время обученія родной грамотѣ дѣти производятъ слуховой анализъ надъ словами родного языка. Отъ этого ихъ слухъ становится тоньше, развитѣе. Съ такимъ развитымъ слухомъ легче воспринимаются и русскія слова. Если бы ученики изучали эти слова раньше достиженія такого развитія, то нѣтъ сомнѣнія, что они воспринимали бы ихъ слабѣе. Развитому ученику легче дается и усвоеніе формъ и сочетаніе словъ русскаго языка, чѣмъ неразвитому, такъ какъ для этого требуется умѣнье производить наблюденія надъ словами и фразами, дѣлать путемъ сравненія и сопоставленія выводы или обобщать частные случаи.

Нѣкоторые учителя начинаютъ разговорные уроки съ первыхъ же дней обученія, но отводятъ на нихъ, за неимѣніемъ свободнаго времени, только два или три урока въ недѣлю. При такомъ количествѣ уроковъ мы не скоро научимъ учениковъ русскому языку. Лучше

начать разговорные уроки позже, но дѣлать ихъ непременно каждый день. Разговорные уроки достигаютъ своей цѣли только тогда, когда ихъ ведутъ непрерывно, ежедневно, не давая возможности разъ изученнымъ словамъ исчезать изъ памяти. Удѣлять же времени болѣе двухъ-трехъ уроковъ въ недѣлю не бываетъ возможности, такъ какъ главное вниманіе тогда приходится обращать на обученіе родной грамотѣ, вмѣстѣ съ обученіемъ Закону Божію, пѣнію, письму и счисленію.

До поступленія въ школу у дѣтей не бываетъ систематической умственной работы; если они и работаютъ, то ихъ работа носитъ очень разнообразный характеръ, будучи связана непременно съ какимъ нибудь физическимъ трудомъ. Теперь, въ школѣ, цѣлые часы приходится посвящать умственной работѣ, въ общемъ тоже работѣ разнообразной и живой, потому и отнимающей очень много силъ и энергии у учениковъ. Трата энергии увеличится вдвое или втрое, если въ то же время вести устные и разговорные уроки по русскому языку, такъ какъ послѣдній требуетъ отъ учащихся большаго напряженія вниманія и терпѣнія, чѣмъ всѣ остальные предметы, взятые вмѣстѣ. Статистическими наблюденіями установлено, что въ первый годъ обученія дѣти отстаютъ въ вѣсѣ отъ 30% до 60% и ростъ отъ 20% до 40% отъ своихъ сверстниковъ, не посѣщающихъ школы. Этотъ процентъ увеличится вдвое или втрое, если къ русскому языку будетъ приступлено съ первыхъ же дней обученія. Чтобы школа не переутомляла дѣтей и не оказывала вреднаго вліянія на ихъ здоровье, а отсюда и на самые успѣхи въ занятіяхъ, необходимо соблюдать постепенность въ переходѣ къ систематической умственной работѣ, подобно тому, какъ организмъ, приспособляясь къ внѣшнимъ условіямъ, закаливается не сразу, а постепенно. Въ противномъ случаѣ переутомленіе, остановка въ умственномъ развитіи и ослабленіе здоровья неизбежны.

Личныя наблюденія и экспериментальныя изслѣдованія доказываютъ, что вниманіе, психическая воспріимчивость, психо-физическая энергія и мускульная сила зависятъ отъ временъ года. Приведемъ результаты изслѣдованія трехъ педагоговъ—Лая, Скотейна и Лобсина, которые, въ общемъ, пришли къ одному и тому-же результату, что говоритъ въ пользу достовѣрности такихъ опытовъ.

Цифры указываютъ единицы энергіи.

Первыя цифры—за январь, вторыя—за февраль и т. д.

„Первые ряды относятся къ вниманію, вторые—къ психическому воспріятію, третьи—къ психо-физической энергіи, четвертые—къ мускульной силѣ:

1.) 68—59; 63—54; 77—54; 69—51; 64—45; 42—42; 27—35; ,
. , 48—48; 62—51; 67—57.

- 2.) 285, 246, 282, 238, 265, 247,, 224, 230, 288,
267.
3.) 74,1; 71,2; 79,4; 66,7; 69,4; 67,4; 62,9; 65,6; 68,2; 67,5; 76,6;
81,5.
4.) 43; 41; 38,8; 41,8; 42,7; 46,0; 44,4;, 39,1; 40,9;
42,4.

Изъ этихъ данныхъ видно, что энергія ученика начинаетъ проявляться сильнѣе всего начиная съ ноября мѣсяца. Значить, до этого времени въ организмѣ ученика идетъ накопленіе внутренней энергіи, которая пока еще не проявляется. На основаніи этихъ данныхъ намъ кажется, что до ноября ни въ коемъ случаѣ не надо вести разговорныхъ уроковъ: послѣдніе, начатые въ ноябрѣ, а не раньше, будутъ итти легче и съ наилучшими результатами, каковыхъ мы не получили бы, если бы начали уроки раньше, такъ какъ тогда ученикъ работаетъ слабѣе. Благодаря тому, что уроки начинаются только въ ноябрѣ, въ организмѣ ученика накапливается наибольшее количество энергіи, которое въ немъ только можетъ быть накоплено; подобныхъ успѣховъ не можетъ быть, если уроки начнутся раньше, такъ какъ на этихъ урокахъ требуется много вниманія и энергіи.

3. Правильное произношеніе словъ.

Замѣчено, что чтеніе книгъ оказываетъ вліяніе на устную рѣчь въ томъ отношеніи, что она до нѣкоторой степени уклоняется отъ правильнаго устнаго разговора въ сторону книжную; если не всегда, то въ нѣкоторыхъ случаяхъ, слова произносятся не такъ, какъ это принято въ живой рѣчи, а такъ, какъ они пишутся. Если такое явленіе встрѣчается и у русскихъ, то тѣмъ въ большей степени наблюдается оно среди инородческихъ учениковъ, которые мало упражнялись въ русскомъ языкѣ и, не обладая чуткостію къ нему, стараются всякое слово читать такъ, какъ оно написано. Чтобы избѣжать образованія привычки къ неправильному произношенію русскихъ словъ, учитель съ самаго начала долженъ принять всѣ мѣры, чтобы ученики произносили слова правильно. Въ противномъ случаѣ привычка къ неправильному произношенію будетъ настолько упорна, что потомъ на искорененіе ея потребуются цѣлыя годы. Подъ правильностью произношенія слова мы разумѣемъ вѣрное и отчетливое произношеніе словъ согласно общепринятому выговору русскаго литературнаго языка. Если ученикъ произноситъ, напримеръ, слова „его“, „ея“, „докторъ“, „девять“ такъ, какъ они изображаются буквами, а не такъ, какъ произносятся въ разговорѣ, или если онъ невѣрно произноситъ звуки, или пропускаетъ ихъ, или скрадываетъ окончанія, или коверкаетъ удареніе, то такое произношеніе будетъ неправильнымъ.

Правильное произношение слова зависит от понимания его смысла, от слухового его восприятия и от приспособленности органов рѣчи къ его произношенію. Въ зависимости отъ этого мы должны стараться, чтобы ученики хорошо понимали смысл произносимыхъ словъ, хорошо воспринимали ихъ слуховой образъ, и чтобы органы пріучались механически произносить то или другое слово правильно. Для достиженія этого употребляются слѣдующіе приемы:

1. Объясненіе смысла трудно произносимаго слова.

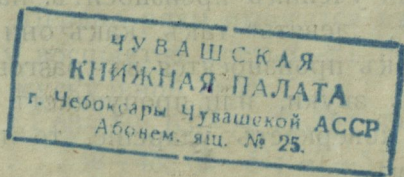
2. Ясное, отчетливое и, по возможности, литературное произношеніе его въ слѣдующемъ порядкѣ: а) учителемъ, б) лучшими учениками, в) средними учениками, г) всѣми учениками хоромъ, д) плохими учениками, е) всѣми учениками хоромъ. Хоровое произношеніе надо предпослать произношенію плохими учениками потому, что хоромъ они могутъ произносить слова правильно, а въ одиночку—еще нѣтъ. Для правильнаго произношенія словъ учитель долженъ быть знакомъ съ фонетикой русскаго языка.

3. Многократное произношеніе трудно произносимыхъ словъ.

4. Произношеніе словъ сначала по слогамъ, а потомъ слитно. Этотъ приемъ употребляется главнымъ образомъ при произношеніи длинныхъ словъ, а также и въ тѣхъ случаяхъ, когда ученики переставляютъ въ словѣ звуки, или когда слово произносится по слогамъ легко, а слитно—нѣтъ. Напримѣръ, чуваша произносятъ слоги „хо“ и „мутъ“ каждый въ отдѣльности правильно, но слитно—нѣтъ, произнося ихъ или „хумутъ“, или „хомотъ“. Это потому, что чувашскій языкъ не любитъ, чтобы въ одномъ и томъ же словѣ встрѣчались „о“ и „у“.

5. Сравненіе трудно произносимыхъ звуковъ и словъ со схожими звуками: „з—с“, „б—п“, „г—к“, „папа“—„баба“, „тятя“—„дядя“, „Паня“—„баня“ и т. д. Подыскиваніе соответствующихъ примѣровъ и письмо ихъ.

6. Объясненіе положенія органовъ рѣчи: губъ, рта, языка и гортани при произношеніи трудно произносимыхъ словъ. Этотъ приемъ употребляется при произношеніи такихъ звуковъ, которыхъ нѣтъ въ родномъ языкѣ учащихся. Отсюда вытекаетъ необходимость знанія учащими физиологіи звуковъ русскаго языка.



ЧУВАШСКАЯ
КНИЖНАЯ ПАЛАТА
г. Чебоксары Чувашской АССР
Абонем. ящ. № 25.