

Иннокентий Анненский

# Образовательное значение родного языка



# Иннокентий Фёдорович Анненский

## Образовательное значение родного языка

[http://www.litres.ru/pages/biblio\\_book/?art=2826425](http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=2826425)

### Аннотация

«Этот вопрос принадлежит к числу самых основных педагогических вопросов. Это едва ли не первый вопрос, с которым мы сталкиваемся в организации школьного дела, в развитии индивидуальности ребенка. В ряду явлений духовного Мира первое, чему начал учиться первый из обучавшихся людей, был родной язык. Чему обучается человек дольше всего, кончив всякие научные курсы, обучается самую жизнь? Опять-таки родному языку. Китайский мальчик, который прочитывает после учителя мудреные столбцы гиероглифов – учится родному языку; русский ребенок, слушающий сказку, незаметно для себя берет урок русского языка; седой парламентский оратор, готовя речь, тоже учится родному языку...»

# **Иннокентий Федорович Анненский Образовательное значение родного языка**

Этот вопрос принадлежит к числу самых основных педагогических вопросов. Это едва ли не первый вопрос, с которым мы сталкиваемся в организации школьного дела, в развитии индивидуальности ребенка. В ряду явлений духовного Мира первое, чему начал учиться первый из обучавшихся людей, был родной язык. Чему обучается человек дольше всего, кончив всякие научные курсы, обучается самую жизнь? Опять-таки родному языку. Китайский мальчик, который прочитывает после учителя мудреные столбцы иероглифов – учится родному языку; русский ребенок, слушающий сказку, незаметно для себя берет урок русского языка; седой парламентский оратор, готовя речь, тоже учится родному языку.

«Работа» над родным языком начинается у человека при нормальных условиях в двухлетнем возрасте, а совершенно прекращается лишь с концом его умственной деятельности. Мы не можем себе представить, чтобы человек (берем человека из образованной среды, потому что здесь процесс ви-

ден рельефнее), с расширением круга своих понятий и представлений, оставался в пределах одного и того же количества слов, оборотов; но если даже не происходит заметного изменения в количественном отношении, смысл, придаваемый им отдельным словам, видоизменяется: дифференцировка понятий становится тоньше, употребление слов определеннее – в словах нарастает содержание; а между тем, наука в движении своем обогащает его новыми терминами, текущая литература вталкивает ему в ум новые «словечки». Рассказывая, сочиняя, преподавая, ведя деловой или светский разговор, человек постоянно встряхивает свой речевой запас, пополняет, видоизменяет, приспособляет его.

Очень рельефно проявляется работа над речью у писателей: черновые бумаги Пушкина и Гоголя дают нам возможность увидеть тягостную сторону этой работы. Вспомним еще, пожалуй, Флобера и его страшные труды над фразой. Конечно, мы все, обыкновенные люди, разговаривая, не проделываем и сотой доли той работы, которую мы открываем у писателей; но каждый из нас в самом факте обладания родною речью пользуется возможностью такой работы. К сожалению, богатство, которым мы располагаем, большинством совершенно не ценится. Неточность речи, в частности именно нашей, русской речи, кажется, не нуждается в подтверждении. Сколько бесконечных и бесплодных споров возникало и возникает постоянно вследствие небрежного употребления слов, вследствие неразграниченности на-

ших синонимов и, главное, отсутствия стремлений внести единство и систему в мир тех *важных* слов, с которыми мы ежедневно имеем дело! я напомним пререкания об *искусстве*, о *тенденции*, о *свободе воли*. Кому из нас не приходилось замечать, что противники часто лишь после нескольких часов спора убеждались, что они одним и тем же словом называли совершенно различные группы признаков. Одной из причин неустановленности в значении слов я считаю наше малозначительное отношение к родной речи. Виновата в нем не мало школа: она должна и помогать горю. Ни в чем не выказалось так красноречиво наше равнодушие к отечественному языку, как в полном отсутствии у нас, русских, филологического кодекса: у нас нет ни классической грамматики, ни академического словаря, ни словарей: исторического, этимологического, синонимического; язык классических наших писателей почти не тронут изучением (надо исключить Державина и отчасти Крылова); известна также слабость разработки русского языка в отношении диалектическом – все это результаты нашего небрежного отношения к слову, и в частности к родному слову. (Ср. Буслаева «О преподавании отечественного языка». Изд. 2-е, 1867, 28–29).

Целью моей статьи будет показать, что может и должна делать школа, чтобы работа над языком, которая постоянно творится в отдельных людях или, по крайней мере, легко вызывается, давала общие результаты, т. е. чтобы наша речь полнее и точнее выражала мир мыслей и чтобы, с другой сто-

роны, сама речь, как объект, представлялась нам яснее.

Слово *язык*, если даже устранить анатомический его смысл, имеет два различных значения: с одной стороны языком мы называем *речь*, *das Gesprochene*, нечто конкретно существующее, ту речь, которую мы думаем, говорим, читаем, воспроизводим фонографом; с другой стороны, мы называем языком *абстракцию* из ряда гомогенных *речей*, построенных по общему типу и, благодаря этому, свободно понимаемых в общении говорящих. Тэн, в своем введении к «Истории английской литературы», с несколько узкою правильностью выразился об языке следующим образом: «В сущности, нет ни мифологии, ни языков, а только люди, которые комбинируют слова и образы соответственно нуждам их органов и самобытной жизни их ума». Языка *нет*, как *нет* вообще никакого отвлеченного понятия; но разве существование в мысли не настолько же действительно, как и существование в ощущении?

Рассмотрим подробнее, что такое речь и что такое язык?

Речь есть механическая ассоциация между рядом знаков, особенно звуковых или письменных, и рядом душевных актов, по преимуществу интеллектуального характера. Язык (берем не вообще язык, а какое-нибудь отдельное наречие) есть признак национальности, т. е. комбинация родовых черт из речевых проявлений духовной жизни людей, принадлежащих к одному народу и долго живших совместно жизнью, в духовном общении.

Способность к речи лежит в нормальной организации каждого человека. Исследование патологических явлений в сфере речи (об этом смотри Kussmaul, *Störungen der Sprache*, в серии медицинских руководств Ziemssen'a) дало возможность точно определить мозговой центр этой способности. Он помещается в левом полушарии, в третьей лобной извилине (*Sulcus Broca*). Наука не дает нам пока возможности определить, в какой мере в уме ребенка есть предрасположение к одной какой-нибудь речи, но у нас есть кое-какие наблюдения над духовною жизнью ребенка (см., напр., В. Perez – во французском издании – *Les trois premières années de l'enfance* 3-е. ed. 1886), и в частности над речью ребенка. Ребенок не создает себе речи: он приобретает ее от окружающих, руководствуясь при этом не сознательными целями, а инстинктом подражания. Звуковой образ слова, выделившись, в силу случайных, индивидуальных условий, из речи окружающих и коснувшись слухового центра мозга ребенка, передается оттуда, по пути, вероятно, проторенному рядом работ в предшествующих поколениях, в центр двигательный (указанный выше центр Брока), причем влечет со стороны ребенка попытку произвести соответствующие артикуляции; несомненно, есть акты предшествующие, подготовительные, но они ускользают от наших наблюдений. Слово требует для своего произнесения не одного движения органов рта, а сложного ряда таких движений ребенок упражняет свои органы речи раньше в том лепете, где мы с трудом

различаем элементы своей речи.

Мало по малу в уме ребенка устанавливаются две способности запоминать: одна касается словесных звуков, другая – координаций из движений рта, которые необходимы, чтобы произнести данное слово. Совместным применением обеих способностей устанавливается тесная связь между слуховым восприятием и звуковым воспроизведением – это основа для дальнейшего приобретения речи. Развитие психической стороны языка идет путем установления ассоциации между актами душевной жизни ребенка и приобретаемыми им словами. Ребенок помещает свой душевный мир в приобретенный им словарь. Составление этого словаря идет путем неправильным и случайным и вовсе не покрывает во всякую данную минуту душевной жизни ребенка – связь языка и мысли, как для человечества (вероятно), так и для отдельных людей, не коренная и не исконная – она устанавливается механически и мало по малу.

Наблюдения над психическим моментом детской речи пока весьма недостаточны. Мы знаем, что в значении слова у ребенка эмоциональная сторона преобладает над логической; далее, что слова содержания реального являются ранее отвлеченных, а глаголы и имена раньше местоимений, что правильное употребление грамматических форм (так называемых явлений управления и согласования слов) достается ребенку всего позже (конечно, не силу дробного и совершенно случайного, по отношению к душевной жизни, заимство-



вания слов). Мы знаем, далее, что всякое имя для ребенка первоначально есть название не понятия, а представления, т. е. имя *собственное*: *лампа* – есть *лампа в столовой*, *мама* – *родная мать ребенка*. Наконец, мы знаем, что личная форма речи находится вне умственных потребностей ребенка на первой ступени развития, и что ребенок вначале, говоря о себе, приводит свое имя. Так как ребенок совместно учится думать и учится говорить, то процессы эти тесно переплетаются один с другим в его духовной организации, и он начинает мало по малу различать при помощи мысли систему в приобретаемом языковом капитале; при помощи способностей к анализу, к аналогии, абстракции, синтезу, он научается обращаться с ограниченным своим словесным капиталом и создает себе целую речь.

Усвоение второго и третьего языка есть, конечно, работа более простая, потому что все элементарные психические акты, которые лежат в основании усвоения речи, уже находятся в нашем распоряжении: мы умеем выделять слова из речи, координировать слуховые образы с речевыми, управлять органами речи, мы можем сознательно искать слов для выражения нашей мысли, наконец, мы располагаем уже сложным аппаратом для образования форм и подстановки слов на одном языке. Но в основании нашей работы при усвоении других языков лежат все-таки те же психические процессы, что и при усвоении первого – главное, анализ и подражание.

Первый язык человека называется, обыкновенно, родным его языком. С внешней стороны это язык окружающих, близких людей, с внутренней – он теснее, чем какой-либо другой, связан с его духовным миром, корни родного языка уходят всего глубже, потому что, учась ему, ребенок учился в то же время различать предметы и отношения окружающего мира, общаться с людьми, обнаруживать свои чувства и желания.

Родной язык у большинства людей стоит особняком от других языков. Когда ребенок учится говорить на своем первом языке, он усваивает себе не только слова, но и эмоциональную и музыкальную сторону речи окружающих: ритм, интонацию, естественные междометия, сопровождающее жесты – это приобретение чаще всего совершается раз на всю жизнь и остается в человек, как одна из черт его национального типа.

Причина нашей неоспоримой привязанности к первому языку есть не только детские воспоминания, с ним связанные: эта причина лежит, во-1-х, в том, что каждое слово, каждый оборот родного языка обросли в нашем сознании, благодаря духовному участию в родной жизни, большим количеством образов; во-2-х, в том, что он имеет больше точек соприкосновения с нашей душой, будучи связан не только с логической ее стороной, но и с музыкальной, и с эмоциональной. Есть люди, обладающие способностью думать на нескольких языках, но едва ли кто-нибудь будет *чувство-*

*вать* не на своем родном языке: если душа взволнована каким-нибудь сильным чувством, то человек обыкновенно думает и желает высказаться именно на своем первом (родном) языке: оттого и отдел ласки и брани в языке есть обыкновенно отдел национальный по преимуществу, и иностранец никогда не сумеет тонко применить его, да и не будет *непосредственно* желать им пользоваться. Но вопрос о родной речи может рассматриваться не только субъективно: первый язык для человека есть, обыкновенно, язык его народа. Я не буду говорить здесь о печальных исключениях, когда естественная обстановка жизни ребенка с родною песней, сказкой, родным упреком и родною лаской заменяется искусственной обстановкой, и ребенок, не научившись *говорить* на родном языке, учится *болтать* на иностранных – об этих исключениях много говорил покойный Ушинский, красноречиво, горячо и убедительно в своей статье «Родное Слово». В нормальных условиях родной язык есть язык отечественный; с этим языком человек связан не только физически, но и нравственно: это язык молитвы, поэзии, нравственного и гражданского долга. Мои обязанности по отношению к этому языку есть часть моих обязанностей по отношению к отечеству. Я должен поддерживать и разрабатывать родной язык и, изучая, помнить, что он составляет одно из драгоценнейших достояний народных, что с ним исконными узами связано миросозерцание народа, его развитие и творчество. Я говорю *должен*, но обязанности наши по отношению

нашей родной речи суть не что-нибудь формальное, потому что мы не можем не любить ее. Дело школы поставить эту любовь к родной речи на правильную дорогу, и дело школы же воспользоваться массой точек соприкосновения между родною речью и душевным миром человека для его всестороннего духовного развития.

Мы уже говорили выше, что человек, обыкновенно, сам того не зная, является обладателем в языки сложного и стройного целого; воспроизвести это целое мы часто не можем даже в общих чертах, но всякий ребенок, всякий дикарь, раз он умеет говорить, безошибочно отличит свое слово от сказанного на чужом языке, сумеет найти подходящее слово для понятия, и не поставит, напр., указательного местоимения вместо вопросительного: не имея никакого представления о падежах и лицах, русский ребенок или простолюдин никогда не смешают вам личных местоимений или падежных окончаний на основании той схемы, которую себе усвоили в начальном лингвистическом опыте. Сила, которая заставляет человека, помимо сознания, правильно напасть на слово, на форму есть *языковое чутье*. В языке нашем не выработалось выражения, которое бы точно соответствовало слову *Sprachgefühl*, и мы должны или повторять немецкий термин, или довольствоваться его дубовыми переводами – *языковое чутье, чувство речи*. Это *чутье* ставит нас обладателями или, точнее, бессознательными воспроизводителями целой массы словесных форм – нет возможности опреде-

лить числа и бесконечных оттенков в формах и оборотах, которые могут явиться в нашей речи, особенно если принять, что каждая форма и каждое слово с новым оттенком смысла есть особое слово и особая форма. В смысле языкового чутья каждый человек обладает *своим языком*, и только общение с одной стороны, литература и теория – с другой (условные правила грамматики и стиля) сглаживают это бесконечное разнообразие. Среда устанавливает как бы *центральное языковое чутье*.

*Sprachgefühl* человека есть сила, подлежащая развитию: конец первой стадии в развитии речи человека, конец подражательного периода, который можно отнести к 6-7-летнему возрасту, показывает, что у ребенка языковое чутье образовалось. Но с тех пор оно может тупеть или обостряться, смотря по условиям, в которые станет развитие ребенка. Языковое чутье – сила в высокой степени драгоценная, потому что она открывает нам возможность творчества с одной стороны, и понимания творчества – с другой. Эту силу можно сравнить с совестью и чувством красоты по ее образующему значению для всей духовной жизни человека. Посмотрим же на условия, в которые надо ставить языковое чутье ребенка для того, чтобы оно успешно развивалось. Ослабление *чувства речи* (*Sprachgefühl*) может иметь двоякий источник: во-1-х, оно является при совместном изучении (теоретическом) нескольких языков, под влиянием иноязычных грамматических систем. Учащиеся говорят и пишут у нас: бояться су-

дью, избегать ложь, ждать ответ, не видеть разницу и т. п.; во-2-х, помимо грамматического изучения, непривычка думать на своем родном языке является источником ослабления чувства речи: так бывает, напр., у русских, привыкших думать по-французски. Заимствую несколько характерных примеров из писем А. М. Виельгорской к Гоголю (ноябрьская книжка «Вестника Европы» за 1889 г.): когда я только на *обертке* узнаю вашу руку, я уже *обрадываюсь* (100). *Вы хорошо отгадали*, писавши мне (110). *Не прошел один день*, в котором бы я не молилась за вас (111). Я останавливаюсь, *чтоб не всех* (статьи) *назвать* (120). *С согласием* государя (124). Прекрасна судьба истинного даровитого человека. Но интересно, что здесь же мы можем видеть и временное *обострение* языкового чутья под влиянием усердного чтения по-русски и возбужденного интереса к русским произведениям: Письмо от 7-го ноября 1848 года, где говорится о занятиях русским языком под руководством В. А. Соллогуба, будто писано другим человеком.

Кроме двух указанных причин ослабления чувства речи, есть еще одна общая: это недостаток упражнений в речи. Кто не замечал, что люди, а особенно дети, молчаливые, застенчивые говорят менее правильно, чем экспансивные?

Условия, способствующие развитию и обострению языкового чутья, имеют объективную и субъективную сторону. Объективная сторона – это достоинства речи в окружающей человека среде и родная поэзия в ее действии на человека.

Субъективная – это восприимчивость и чуткость к поэтической, национально-художественной стихии в речи. Высшую степень языкового чутья всегда обладали поэты; вспомним при этом из области нашей родной поэзии, что Крылов, Пушкин, Аксаков, Тургенев воспитали свое *чувство речи* не на иноязычных грамматиках, а на общении с народом, в речи и поэзии которого хранится живой источник творчества. Чем выше в человеке чуткость и восприимчивость (их не надо смешивать с подражательностью), тем оригинальнее его язык, т. е. тем тоньше его языковое чутье. Чем меньше в человеке восприимчивости, тем более подчиняется он речи окружающей среды.

Обратимся отсюда к характеристике языка среды, среднего языка или того центрального Sprachgefühl, о котором мы упоминали выше.

Как в отдельном человеке с возрастом, с изменениями в окружающих условиях, с новым чтением меняется и языковое чутье, сохраняя лишь свой фундамент, заложенный в раннем детстве, так и в поколениях меняется мерка красивого, изящного в языке: гекзаметры Гнедича с их славянизмами и высокою речью для нас теперь утомительны, и мы должны становиться на историческую точку зрения, чтоб оценить их выразительность.

Карамзинская фраза кажется нам уныло-однообразною – прилагательные после существительных, наречия после глаголов – эта постоянная черта стиля, некогда пленявшая, ка-

жется нам теперь искусственной. Отодвинемся еще далее, возьмем какое-нибудь стихотворное поздравление Симеона Полоцкого – неуклюжие вирши, где в дикую силлабическую форму вложена смесь церковно-славянского языка с живым белорусским наречием и книжным юго-западным стилем, можно ли поверить, что такое произведение могло некогда считаться изящным и возбуждать удивление? С другой стороны, *новые* слова и обороты, которые когда-то считались странными, для нас теперь такие же элементы языка, как и коренные русские слова: произнося речения *предмет, развитие, промышленность*, мы вовсе не чувствуем теперь, что нет еще столетия, как они были искусственно образованы на манер иностранных Карамзиным.

Каковы же элементы, образующие литературный язык нашей среды, эту главную питательную силу для нашего чувства речи? Таких образующих элементов три: во-1-х, традиция, косность (сюда примыкает и школьная грамматика со стилистикой); во-2-х, стихия народная (сюда относится и творчество литературное, как черпающее в народной стихии) и, в-3-х, элемент иноязычный. Стихия народная входит в речь различными путями: чрез собрание, издание, изучение памятников народного творчества, чрез этнографическую новеллу, любимое литературное дитя наших дней, чрез постоянную демократизацию литературного круга: писателя и читателя; чрез развитие провинциальной печати. Влияние иностранное усиливается постоянно и действует на



центральное языковое чутье так же пагубно, как и на личное. В этом избытии барбаризмов, которые назойливо вталкиваются *в нашу речь*, особенно повременную печатью, мы как будто переживаем период бессознательного подражания: над смыслом слова, нами на лету улавливаемого, некогда задумываться, некогда связывать вновь усваиваемый оттенок понятия с общим мирозерцанием, новое слово с общим строем речи; мы не замечаем, что входящая масса иностранных слов лишает речь колоритности, выразительности, и что наше языковое чутье слабеет под влиянием этой массы, тупеет от частой и легкой смены ничем не связанных с нашею душой слов. Попытки противодействия иноязычной стихии оказывались, обыкновенно, неудачными и даже почти всегда имели несколько комичный элемент, потому что обновление шло путем неискusstным. Обновители плохо выдумывали слова или приносили, взамен барбаризмов, народные, а не то старые русские слова, совершенно чуждые уху и сознанию читателей: противодействие выходило резкое и грубое, потому что действовали фанатики, а не поэты, обладающие чувством меры: вспомним Шишковские *мокроступы* и *топталшицы*, песни Илиады, переложенные Ордынским на былинный склад, или превосходные по точности, но требующие словаря и комментариев для чтения переводы Е. Корша (он переводил Фюстель-де-Куланжа, Каррьера, Лотце и других). Неологизмы вообще есть вещь весьма опасная: вспомним, что даже такой художник слова, как Тургенев, едва ли

узаконил нашей литературной речи 2–3 новых слова. Особенно опасны неологизмы в научной речи, где *слова обросли историей знания*, где они притом суть лишь термины, ярлыки. Очень деятельным, но едва ли успешным реформатором грамматической нашей терминологии является за последнее время г. Роман Брандт, московский профессор: даже существующие со времен Ломоносова и Тредьяковского термины *имя существительное, именительный падеж* – он пробует заменить словами: *предметница, назывник*.

В Германии, в последнее десятилетие, под влиянием сильного подъема национального чувства, идет оживленная борьба с барбаризмами. Немцы с ужасом насчитывают (см. напр., речь г. Трапет в *Zeitschr. f. d. höhere Unterrichtswes. Deutschl.* 1889. № 20), что за 300 последних лет у них появилось больше 100 словарей чужих слов в одной Германии.

Немецкие съезды для поддержки отечественного языка видят в усилении чужезычного элемента в своей речи не только ослабление языкового чутья, но угрозу самому языку и духу народности, с ним связанному, даже самой народности. «Принимая чужой язык, – говорит г. Трапет (см. выше его речь), – народ гибнет. Немец или немецкое племя, отчуждившееся от родной речи, для нас потеряны. Так, погибли для Германии Лонгобарды, Западные Франки, Бургунды, та же участь грозит немецкому языку в Австрии, где славянский элемент в ужасающих размерах вытесняет немецкий». России, конечно, не грозит ничего подобного: напротив, с

каждым годом, в сочинениях Толстого и Тургенева, распространяется русская речь по всему миру – в пределах России она отнимает у немцев эстов и латышей, на юге ей учатся болгары, на востоке она несет культурное влияние к татарам, киргизам, монголам. Внутри у нас речь обновляется свежим запасом народного творчества. Не надо только ожидать, что это обновление может совершиться быстро и производиться нахрапом. Наша литературная поэзия, сильно действующая на обыденную речь и непосредственно, и через школу, как бы фильтрует воду народных источников. Для характеристики влияния народной стихии на нашу речь позволю себе привести несколько строк, принадлежащих глубокому знатоку нашей речи и ее истории, покойному И. И. Срезневскому:

«Победы народности шли и идут медленно. Каждая отвергнутая форма, каждое отвергнутое слово стоило и стоит борьбы, иногда и долговременной и всегда более или менее упорной. И между тем, как все отвергнутое не трудно пересчитать, неотвергнутого остаются целые громады» (из публичной речи на университетском акте 8 февраля 1849 г. «Мысли об истории русского языка», 2-е изд. с рукоп. доб. 1887 г., стр. 80). Эти слова подтверждены характерными примерами (отсылаем читателя к самой книге) и составляют результат многолетних наблюдений – они ценны не только для познания прошлого, но и для предположений о будущем русской литературной речи. Школа имеет одну из своих задач *содействовать литературе и народной поэзии в их*

влиянии на языковое чутье учащихся, но она имеет еще одно средство, ей по преимуществу принадлежащее : она может развивать непосредственно богатый лингвистический источник, существующий в каждом человеке, обнаруживать и упражнять его языковое чутье. Обратимся же к рассмотрению этой непосредственной, а затем и посредствующей роли нашей средней школы в деле совершенствования речи учащихся. Будем повторять себе при этом, что школа в этом отношении должна нести общественную обязанность: *повышать среднее языковое чутье*. Общественная, жизненная задача, руководя деятелями русской школы, не даст им ни впадать в рутину, ни слабеть.

Едва ли кто-нибудь не только из педагогов, но даже из сторонних людей, кому только приходилось слышать, как говорят наши юноши, рассказывая что-нибудь, не приходил к печальному заключению, что для развития устной речи школа, увы! дает пока весьма мало.

Мысль нашего ученика и говорение его постоянно прикованы к книжке и, обыкновенно, при этом к учебнику, для которого хороший язык считается непростительною роскошью. «Язык служит человеку одним из средств к обнаружению его внутреннего мира», говорят нам, а вот этого-то именно *обнаружения внутреннего мира*, т. е. главного содержания всякой живой речи, мы и не находим в классе. Как же его вызвать? Читатели позволят мне подольше остановиться на этом существеннейшем и для языка, а для школы вопро-

се. Современная школа, с ее дрессировкой с одной стороны и академическим чтением лекций, с другой, слишком ушла от живой беседы, составлявшей сущность школы отдаленных времен, напр. у греческих философов. Об этом иногда полезно вспомнить.

Развитие живой и свободной речи, чтобы стоять прочно, должно, конечно, начинаться с раннего возраста. Рассмотрим же прежде всего наш вопрос с точки зрения элементарного преподавания. Мы, педагоги, слышим в классе, на уроке отечественного языка, как ребенок отвечает урок, делает разбор, читает; останавливаем его, если он болтает с товарищем, но вызывать его на *свободное* и, вместе с тем, серьезное выражение своих мыслей или впечатлений нам приходится весьма редко. Разговор с учителем почти всегда является чем-то вроде отдыха от занятий, перерыва в учебном деле: урегулировать его, сделать частью урока, такую же серьезную, как разбора и диктовка, трудно. А между тем, педагогу надо знать, какова речь ребенка, каково его языковое чутье, на какой почве он, учитель, должен действовать.

Старая догматическая система ученья, которая ограничивала роль ученика пересказом уроков, по возможности дословным, оставляла Sprachgefühl ученика в покое, развиваться помимо школы и учебников.

Система новая, эвристическая, исходящая из признания необходимости развивать мысль ученика через его речь, пыталась и пытается заставить ребенка говорить. Для этого, в

элементарной школе особенно, прилагается до сих пор система *выспрашивания*; ею хотят укрепить в ученике правильные приемы мышления; но так как очень мало педагогов похожи на Песталоцци и Фребеля, то эвристический метод подчас становится очень скучным для учителя и для класса делом, а иногда даже квалифицированным мучением для учеников. Я не имею в виду развивать здесь печальных последствий неумелого применения сократического метода или злоупотребления им, отсылаю читателей для этого к остроумной критике графа Толстого (в его яснополянских статьях по поводу *Anschauungsunterricht* у немцев) или московского педагога В. П. Шереметевского (Слово в защиту живого слова, в связи с вопросом об объяснительном чтении). Замечу только три слабых пункта в применении сократического метода к развитию мысли и дара речи (в младшем возрасте особенно): во-1-х, слишком дробные вопросы усыпляют мысль; катехизация деспотически стремится проникнуть даже туда, где предмет сам по себе ясен; напомним при этом, что у героя платоновских диалогов и родоначальника метода вопросы были не о *предметах* и не о *поэтических образах*, а об отвлеченных *понятиях* и притом сложных, как *добродетель, язык, красота*; а беседа была живая и не носила *грубо-планированного* характера. Во-2-х, катехизация должна крайне осторожно касаться поэзии: она мертвит образ, картину; она стирает в сознании ученика инстинктивно понимаемую им разницу между обыденным взглядом на приро-

ду и поэтическим; катехизатор, который по равной системе разрабатывает словесный материал для падежей и заставляет детей определять признаки «волшебницы-зимы», подготавливает почву для неправильного представления о поэтическом творчестве. В-З-х, наконец, являясь господствующим началом в элементарном классе, катехизация вытесняет синтез в мысли и в речи. Напомню опять-таки, что Сократ у Платона занят именно аналитической разрушительной работой: он доказывает суетность людей, воображающих, что что-то знают; в тех сочинениях, где на первый план выдвигается цель синтетическая, созидательная (напр., в «Федре», в «Пире»), самый способ изложения приближается к догматическому. Не привыкши говорить без вопросов (рисовать без клеточек), ребенок теряет всякую уверенность в самостоятельном выражении. Для упражнения синтетической способности, конечно, слишком мало чисто механического повторения выработанных ответов, которым при катехизации закрепляется тот или другой ряд вопросов.

Посмотрим теперь, нет ли другой какой-нибудь возможности заставить учеников *говорить*. Может быть, полезно просто чтение с пересказом? Всякий учитель русского языка, вероятно, испытывал неприятную минуту, когда, прочитав в классе какую-нибудь художественную вещь, он должен был заставлять ученика ее пересказывать. Вы прочитали, напр., «Кавказского пленника» гр. Толстого или «Бежин Луг» Тургенева. Ваши слушатели, да и вы сами, еще под

живым впечатлением, и вдруг Иванов или Петров суконными языками, иногда (если дети чуткие) сами стесняясь, чувствуя, что не то́, не та́к, начинают вам повторять поэзию на свой лад: точно кто стал грубым карандашом, в неуверенной руке обводит по тонко награвированному рисунку – вместо дерева, получилась сахарная голова, вместо куста – картофелина, вместо пастуха – крест; класс частью впадает в апатию, иные досадуют, и никто не понимает, к чему это делается. Но попробуйте, как умно советуют иные педагоги, отложить рассказ и беседу на другой раз – пусть улягутся впечатления, пусть дети прочтут рассказ вторично, в третий раз, подумают, не найдется ли вопроса, недоумения, соображения какого-нибудь. Пишущему эти строки приходилось нередко делать подобные опыты, но при этом получалось нечто, мало подходящее. Прилежные и старательные дети (особенно девочки) относились к поэтическому рассказу, как к истории или к географии. Мне всегда совестно было слушать, как усердный ребенок старался передать подробности о каких-нибудь выдуманных мальчиках, точно это были ветхозаветные судьи или цари. Являлось что-то тщательно выученное. Вопросы, подготовленные детьми, бывали, по большей части, случайного характера, и их трудно было развить в беседе – они касались то технической подробности, то неизвестного слова. Да вопросы более тонкие, нравственные и не являются, а главное, не высказываются без какого-нибудь внутреннего побуждения. Иногда в обращениях учащихся



проявлялась какая-то надуманность или верхоглядство, нахватанность: какой характер у Жилина? Что дурного было в Костылине? Все это не живые вопросы, возникшие в уме ребенка, а случайно попавшие к нему схемы, и рассуждать по поводу них в младшем классе труд совсем неблагоприятный. Приходилось обыкновенно возбуждать беседу самому, и иногда удавалось ее действительно оживить. Жаль только, что когда дети очень оживятся (особенно, если это не в нравах класса), то начинают обыкновенно говорить все вместе, причем шалуны не преминут воспользоваться по-своему оживлением своих внимательных товарищей. Но это частности – порядок восстановлен, вы благополучно доводите вашу беседу до конца и делаете даже совместно с учениками кое-какой вывод из сказанного. Но в результате этой беседы вы могли, в сущности, очень мало вынести о каждом из учеников – молчаливые прятались в свои раковины и больше слушали, благо вы давали словоохотливым отвечать на все вопросы; затем связной речи в этих отрывочных замечаниях, вопросах, восклицаниях было очень мало, немногим больше, чем при катехизации.

Рассказ поэтического отрывка, подготовленный или без подготовки, как я уже говорил, труден и часто ведет только к искажениям. Каковы, напр., выходят поэтические описания, характеристики, лирика? что делается с идеальной точкой зрения на предмет? В передаче ученика все это стирается, а между тем, эта передача налегает в сознании и памяти на

непосредственное, поэтическое впечатление от чтения произведения. Как же быть? А ведь рассказ – это самая естественная форма изложения мыслей у ребенка, на рассказе именно ученик должен упражнять свое языковое чутье. Что же должен он рассказывать? Мне кажется, *то, что́ было, или что́ он сам знает, чувствовал, наблюдал*. Пусть он мне говорить о полевых работах, не по моделям в музее и не по картинам «Времена года», где в одном уголке пашут, в другом сеют, в третьем жнут, в четвертом молотят; пусть он мне рассказывает о них, если действительно видел их на солнце. А я буду его спрашивать (не катехизировать, избави Боже!) с целью лучше представить себе, что он говорит. Если он мне, вместо того, чтобы рассказывать «по прочитанному в книжке», как Иван Иванович едет с детьми на лошадях в деревню, и как они по дороге видят и столицу, и губернский, и уездный, и, кажется, заштатный город, и село, и деревню, и перевоз, и шоссе, и мельницу, и все, чего рассказывающий (ученик) не видал и не знает, если, вместо всего этого «педагогического материала», он мне передаст словесно – я подмогу ему несколько вопросами: как он начал учиться, как проводит воскресенье, где и как жил на даче, как учился кататься на коньках, что ему понравилось и что не понравилось в Зоологическом саду? – его рассказ будет очень полезен для нас обоих. Мне скажут, что я предлагаю болтовню. Избави Боже! ученик будет знать, и класс будет знать, зачем мы это делаем. Дети читали «Детство и отрочество» Толстого, кое-

что из «Детских лет» Аксакова, из «Обломова» – они знают, что можно находить удовольствие в изображении самых будничных и мелких вещей, а я, учитель, объясню им, что на этих рассказах (иногда они будут готовиться к ним) развивается их дар речи, что они сделаются таким образом, как рассказчики, интереснее для товарищей и окружающих, что они могут научиться излагать свои впечатления почти так же хорошо, как писатели, знакомые им с первых лет чтения. Передавая старое, дети будут изоощрять память и воображение, а если надо будет говорить о новых впечатлениях, примутся лучше наблюдать окружающее. Речь их не будет прикована к книге. Они будут поневоле в способ изображения руководствоваться исключительно своим Sprachgefühl, а я, учитель, буду исправлять их собственную живую речь, а не скверную копию с поэтической ткани Пушкина или Майкова. Тысячи впечатлений, которые прежде уплывали от них, закрепятся. Если по поводу какого-нибудь рассказа возникнет нравственный вопрос, он будет иметь естественную точку прикрепления. Рассказ ученика может быть дополняем и замечаниями со стороны других. Только вопрос сразу должен быть поставлен на серьезную почву: ученикам должно, мне кажется, постоянно напоминать о цели их занятий и объяснять эту цель, не с намерением, конечно, оправдывать что-нибудь перед ними, а просто, чтобы они понимали, к чему их ведут и чего требуют. Учитель, для возбуждения в учениках желания рассказывать и для образца, время от време-

ни тоже должен им словесно передать что-нибудь от себя. Напр., рассказывает мальчик, как его начали учить, а учитель расскажет о Фребеле или о детском саде, или о том, как учились в Ланкастерской школе, или нарисует картинку китайской, индийской, греческой школы. Рассказывает ученик, как он побывал в домике Петра Великого и что там видел, а учитель расскажет об играх Петра и подчеркнет в рассказе умение подчиняться, которое проявлял Петр еще в детстве, его энергию, его любознательность. Рассказ учителя должен быть, как модель, заботливо отделан. Если учитель не умеет рассказывать (нормально ли это?), пусть хоть прочитает детям что-нибудь в таком роде. Я не буду говорить об общем воспитательном значении детских рассказов на живые темы. Скажу только, что для детского языка, по моему, они незаменимы: они связывают речь действительно с миром понятий и представлений, с душой человека, а не с другою речью, чужою, не с формой. Кроме того, здесь есть место творчеству (наша свободная речь и есть собственно вечное творчество), ему современная школа вообще уделяет слишком мало места. (О недостатке творчества в школе см. интересную статью Видманна: Dressieren und Dozieren die Feinde des Unterrichts в журн. «Gymnasium», изд. в Падерборне, 1889 г. No№ 5 и 6).

В рассказе на живую тему является естественный способ выражения; искреннее чувство вызывают и лучшие, удачнейшие слова, своя мысль ищет *своих* форм; к своему произведению поневоле отнесешься внимательнее и любовнее.

Кроме материала, доставляемого детям жизнью, собственными наблюдениями и впечатлениями, есть еще хороший материал для пересказа и частью для беседы – это историческая и биографическая проза. Пусть учитель читает или рассказывает (живое слово гораздо действительнее, конечно) историю или биографии людей, прославивших себя в мире войны, искусства, науки, промышленности, благотворительности. Пусть тогда ученики запоминают для пересказа не имена тургеневских мальчишек из «Бежина Луга», а имена знаменитых, полезных людей, и описывают не сад Плюшкина (или пусть просто любят, читая и перечитывая), а Марафонское поле, Тевтобургский лес, Куликово поле; пусть они передают, с свойственной детям склонностью к подробностям, с эпической точностью, не разговор какого-нибудь Ивана Семеновича с Семеном Ивановичем, а беседу Хмельницкого с радой, Александра Благословенного с Мишо. Чувство национальное, идеальные стремления к высокому питаются биографией и историей отнюдь не менее, чем поэзией, а для связного пересказа и обсуждения, для упражнения в живой речи, материал повествовательной прозы чрезвычайно удобен. Принцип развития живого и свободного выражения может быть применен не только к устной, но и к письменной речи ребенка. В дошкольный период жизни ребенка, т. е., обыкновенно, в возрасте 6-10 лет, дети из интеллигентной среды весьма часто проявляют склонность к творчеству: они сочиняют стихи, повести, сценки. Конеч-

но, это есть творчество отраженное, т. е. чаще всего в работе подражательного характера просто высказывается желание ребенка писать что-нибудь от себя, сочинять «как большие». Но школе эти попытки все-таки указывают, что задавать ученику младшего класса время от времени маленькое сочинение – вещь вполне возможная. Мне приходилось уже касаться этого вопроса в брошюре «Первые шаги в изучении теории словесности – два реферата, читанные в собрании преподавателей русского языка и словесности при Педагогическом музее военно-учебных заведений», и я указал на несколько десятков тем, рассчитанных на среднего петербургского ученика 10–12 лет. Темы эти могут быть, приблизительно, такие же, что и для устных рассказов. Письменные работы «творческого» характера, точно так же как устные, дают ребенку возможность свободно выражать свои мысли и наблюдения; они способствуют и расширению поля его наблюдений и впечатлений. Не следует бояться, что, занимаясь сочинениями на свои темы, ученик эмансипируется от влияния хороших образцов – от прозы Пушкина, Аксакова, Тургенева, Гончарова (если учитель заботливо наполняет его душу этим художественным материалом). Возраст детский останется всегда возрастом подражательным, а влияние образцов окажется даже действительнее, если ребенок будет пользоваться ими для сочинений *бессознательно* (они, значит, стали его умственным капиталом, частицей его души) или *по своему желанию*, вместо того, чтобы, по заказу учителя

ля, переделывать эти образцы в своих «переложениях», часто наперекор собственному вкусу, оскорбляя свою чуткость и нарушая цельность художественных впечатлений.

Разбор учителем в классе и особенно вместе с классом маленьких ученических сочинений – по-моему, работа чрезвычайно полезная. Сочинения, конечно, пишутся на дому, не спеша: они должны быть заранее проверены учениками и тщательно переписаны: если дома есть кому исправить орфографические ошибки, пусть их исправят – работы эти не орфографические упражнения; если ученик должен работать один, пусть справляется со словарем, пусть спрашивает у более сильных товарищей. Разбор учителя распадается на две части: 1) разбор по содержанию: кто подметил в предмете или явлении больше признаков? у кого выбраны признаки более характерные? 2) разбор по форме: здесь учитель постоянно справляется с языковым чутьем учеников, заставляя их подыскивать соответственные слова и выражения *вроде* или *лучше* тех, на которые обращается их внимание. Сочинение самого учителя на ту же тему или художественное описание из книги на тему подобную должно завершать беседу о сочинениях. Общее число письменных упражнений «творческого» характера должно относиться к числу подобных же устных, как 1: 5 или 6.

Значение «творчества», как очень существенного момента в обучении русской речи (устной и письменной), не должно, конечно, ограничиваться младшим возрастом: работы

«свободного» изложения должны идти через весь курс, видоизменяясь и усложняясь: меняется форма, меняются и темы. Для младшего возраста в основе лежит рассказ и мир собственных наблюдений и впечатлений; в старшем сюда присоединится рассуждение, описание, речь, наконец; самые темы берутся из большого отдела: тут и науки, и прочитанные книги, и изученный в классе произведения, к которым теперь, при нормальном ходе развития, ученик относится уже объективнее, с точки зрения эстетической, нравственной, исторической. Ученику младшего класса я дам тему: «Прогулка по петербургским улицам», ученику старшего – «Мысли и чувства, которые возбуждал в Пушкине Петербург». Если дать ученикам теперь эту тему, они, наверное, станут перелагать *слова* Пушкина в его вступлении к «Медному всаднику»; они станут перелагать слова, потому что не умеют излагать *мыслей, чувств, наблюдений* и смешивают их со словами; а ученики, которые пройдут школу указываемых мною упражнений, найдут для этой темы в своих привычках твердую почву: они скажут, как *сами почувствовали и поняли* Пушкина и его отношения к Петербургу, а ведь больше ничего нам и не надо от ученического сочинения. Ученик младшего класса получит тему – *Наш класс* (для простейшего описания), в старшем я предложу вопрос: «Какое значение может иметь для ученика правильно понятое классное товарищество?» Младший ученик расскажет мне, какие книги он читает с особенным удовольствием, старшему я предло-



жу тему: «Какие изменения он замечал в своем вкусе к чтению?»»

Я только мимоходом касался пока вопроса о чтении учеников в области родной прозы и поэзии и вообще вопроса об *усвоении образцового материала*, об этой *посредствующей роли* школы. Но об этом в свое время было сказано много хорошего, и мне придется ограничиться лишь небольшим количеством замечаний.

Родная поэзия есть для учеников нашей школы единственная область, где они развиваются эстетически. Я не говорю о поэзии греческой, потому что ее ученики наших гимназий почти не видят: что же за поэзия без лирики и без драмы, главной эллинской силы, с обрывками Гомера, изобретенного грамматическим анализом? Я не говорю о Гёте и Шиллере, о Лафонтене и Мольере. Кто не знает, в какие ненормальные условия поставлено у нас пока преподавание новых языков, особенно литературное, в старших классах. Рисование? Пение? Итак, родная поэзия есть наша школа красоты. Вот отчего я подчеркивал еще раньше необходимость осторожного с нею обращения (при катехизации, при требовании *расскажите*). Образ должен восставать перед детским взором, не раздираемый мучительными расспросами. Пусть ребенок прежде всего научится его ценить, любоваться им: в стихотворениях и баснях достаточно объяснить слова, если они могут возбудить сомнение или просто непонятны, но не надо сразу же въедаться разбором в сердце

произведения. Искусное чтение учителя есть первый и существеннейший комментарий, а выразительное чтение ученика лучше всякого объяснения покажет, насколько он понимает и, главное, чувствует произведение. Заучивание наизусть вещь совершенно неважная – его можно только *допускать*, потому что многие дети любят заучивать, да наконец, сами запоминают, если что нравится. Безусловно *надо заучивать* молитвы, заповеди, события, названия, года, слова – разве этого не за глаза довольно для упражнения памяти? Для усиления любви к поэтическому произведению заучивание отнюдь служить не может: детей с слабою памятью оно скорее отвратит от того, что им нравилось, а быстрые дети заучат или, вернее, запомнят сами – задавать им незачем. Недалеко за нами то время, когда люди знали наизусть «Ленору», «Громобоя», даже «Евгения Онегина» и «Горе от ума», и это было результатом, следствием их любви к произведению, а вовсе не причиной этой любви. Списывать произведение читаемое (стихи особенно), по моему, очень полезно. Это заставляет и особенно внимательно вчитаться, и присмотреться к частностям, да и под рукой всегда потом хорошее стихотворение. Беседа о прочитанном (без определенной планировки, без выводов, притянутых за волосы якобы свободною системой вопросов) часто возникает сама собой: люди делятся впечатлениями; что может быть естественнее? Если учитель при этом рассказывает что-нибудь относящееся к написанию стихотворения (принесет какой-нибудь автограф

поэта, обратить внимание учеников на трудную его работу, что бывает видно из черняков, или покажет портрет поэта, расскажет о нем что-нибудь) или к тексту (напр., при чтении баллады, расскажет о легендах и преданиях, о средних веках, рыцарях, их турнирах, таинственном колорите средневековой жизни), то такой *естественный комментарий* среди беседы окажется, конечно, полезнее «выспрашиваний» с их переливанием из пустого в порожнее: может быть, кое-что к тому, что говорит учитель прибавят и ученики (ведь они тоже читают, слышат, запоминают) – тем лучше.

Из каждого читаемого в классе поэтического произведения ученик должен кое-что выписать в особую тетрадь: меткое название, сравнение, сентенция, характеристика в двух словах – это его эстетический и языковой запас, который он должен постоянно перечитывать или заучивать.

На этих выписках потом естественно и свободно он уясняет себе метафору, эпитет, ироническое, гиперболическое выражение, сравнение, синоним. Особенно тщательны должны быть выписки такого рода из поэзии в форме не-стихотворной: из Гоголя, Тургенева, Гончарова, Аксакова, отдела у нас самого богатого. Выписки делаются по трем рубрикам, в трех отдельных тетрадях или частях тетради: *слова, сочетания слов, целые фразы*. Потом мало-помалу среди этих внешних групп возникают другие деления: напр., эпитеты лирические, сравнения по цвету и т. п. Теория будет создаваться самими учениками, лишь с пособием учителя.

Sprachgefühl ученика будет развиваться и обостряться такую работой, особенно если она сопровождается повторением, сверкой, сводом выписок или заучиванием их; кроме того, для сложных произведений, которые легко забываются, такие выписки служат отчасти пунктами прикрепления памяти.

Изучение произведений должно быть центром всякого литературного курса. Произведения не суть примеры для теории словесности или иллюстрации для её истории, а самостоятельно изучаемые воплощения поэтических идеалов. Есть существенное отличие в изучении произведений родной словесности от изучения созданий всякой другой литературы. Душа ученика полнее и глубже затрагивается как речью родною, так и родною поэзией: прежде всего *элемент русской природы* один и тот же в русской поэзии и в наблюдениях каждого русского ребенка и юноши, во-вторых, элемент *преданий* находить себе всегда отклик в душе ребенка и юноши. Даже поэзия южных преданий (у Гоголя) нам, северянам, кажется близкою, если мы сравним ее, например, хоть с преданиями из мира средневекового, рыцарского; наконец, черты *национального характера* сближают русскую поэзию с сознанием и чувством ученика: я не буду приводить крыловских изображений, как слишком элементарно-национальных; но сколько *своего чувствует* ученику даже в более сложных образах: в капитане Миронове, в Обломове, в Рудине! Центр каждого поэтического произведения есть

*идеал* – все равно, принадлежит ли оно народу в лице забытого певца или обществу в лице его гениального представителя. *Этот идеал*, в силу национального единства русского народа, в силу преемственности культуры, в силу сцепления верований, стремлений, симпатий, вкусов, *по большей части живет в душе ученика хоть частью своею*: оживить и привести в сознание эти точки совпадения есть задача человека, преподающего русскую словесность. Для такого оживления произведение должно быть введено в сознание ученика как можно полнее, т. е. *с обстановкой* (основание *истории словесности*): это должен быть не цветок, сорванный и поставленный в красивой вазочке с водой на экзаменационный стол, а заботливо выкопанный куст, пересаженный, политый, рассчитанный на долголетнее цветение и плодоношение. Давать *произведение с землей* надо с первых же шагов: сначала хоть несколько слов о нем, по поводу текста или автора; потом подробнее: наприм., читается былина или сказка, возникает вопрос: откуда она взята? Рисуется картина глухого леса в Онежском крае среди озер и болот, и учитель рассказывает о ветхом «сказителе», который вскормлен «миром», как осветится этою подробностью Микула с его отношением к земле, мужику, лошади! Такие черты можно выяснять еще в среднем возрасте, может быть, даже в младшем. В старшем я дам исторический комментарий, даже сравнительный отчасти: мне придется сказать об эпическом мирозерцании, придется коснуться книжных преданий Византии, способно-

сти русских сливать свои предания с пришлыми и придавать чужому свой колорит. Но главная цель всего моего преподавания будет заключаться в заботе, чтобы ученик «принял в свою душу» русское поэтическое произведение, которое не может быть ему вполне чуждо; я буду стараться, чтобы оно не стало для него чем-то внешним, а сделалось «частью его души», для этого придется выделять и подчеркивать в произведении путем разбора, те черты, которые могут быть особенно понятны и близки ученику по его развитию, его симпатиям.

В народной поэзии с этой точки зрения явится особенно ценным быт (в сказках особенно; частью в лирике и былинах) и нравственная сторона – область мифического отодвинется на второй план. В поэзии художественной главное внимание сосредоточится на изображениях родной природы, на уловлении черт национального типа в человеке, обществе, учреждениях. В драме все внимание устремится на вопрос суда над человеческою совестью, на соответствие и несоответствие действий человека с высшею правдой.

Нам остается коснуться еще образовательного значения грамматики родного языка.

Ценность языкового чутья в этом предмете весьма велика и притом не только на первых ступенях грамматической работы: если мы когда-нибудь дождемся *высшего курса грамматики*, то он будет основан именно на развитии этого языкового чутья. Я не буду говорить здесь об элемен-

тарной грамматике; курс начальный прекрасно разработан и выяснен для русской и школы двумя замечательными педагогами: И. Ф. Рашевским и покойным В. Я. Стоюниным (можно вспомнить также прежних почтенных работников на этом поприще Перевлесского и Ушинского). Меня интересует теперь прохождение грамматики не как проделывание умственной гимнастики, или школа орфографии, а как *изучение языка*, т. е. возведение в сознание ученика форм, слов и оборотов, легко и правильно применяемых им и в то же время по своей природе совершенно ему непонятных. Мы, обыкновенно, считаем, что цели *осмысления* может служить так называемая *историческая грамматика*, т. е. церковно-славянская фонетика и морфология. Возьмем пример. Положим, мы не понимаем наречия *домой*: подстановив под живую русскую форму мертвую церковно-славянскую **ДОМ ВИ**, мы проделываем над этою формой ряд операций, пока выведем из нее *домой* (или прихватим, для объяснения, по дороге слово *долгой*). Восстановление истории слова или формы, далеко не всегда возможное, а главное, не всегда доступное ученикам, составляет все-таки только часть объяснения. Ученик должен отдать себе отчет в тех *процессах*, благодаря которым *сохраняется* или *преобразуется* в языке та или другая форма.

В данном случае в наречии *домой* он имеет дело с процессом *изолирования*. Этот процесс совершается в языке искони, он совершается и теперь; и ученик, упражняя на словес-

ном материале свое языковое чутье, может составить себе ясное представление о нем даже помимо исторической грамматики.

Но если ученик не *переживет* в себе известного процесса, то никогда его не поймет, не смотря ни на какие формы, ни древнеславянские, ни греческие, ни санскритские. Положим вы, разобрав случившееся вам наречие *домой*, назвали ему процесс, в данном случае действовавший: он вам подыщет целую массу явлений в том же роде, сначала с вашей помощью, потом один: здесь будет *бы, если, хотя, либо, пожалуйста, спасибо*; усвоив себе понятие о процессе изолирования, ученик будет в состоянии затем постоянно контролировать свой, наличный и прибывающий запас, не проявится ли в нем этого процесса. Таким же путем знакомится он, тоже при помощи учителя конечно, но на том материале, который у него всегда под рукой, с законом *аналогии*, с *звуковым* законом (например, хотя бы по поводу наших гласных с ударением и без ударения), с народной этимологией (т. е. осмыслением чужих или хотя бы своих, но незнакомых слов, вроде boulevard – народное *гульвар*; волконя из фальконет). Изучая образовательные процессы речи, ученик объяснит себе самые разнообразные явления и осветит их своим же собственным опытом; сначала под руководством, потом один, он отметит и в своем языке, и в языке товарищей (если вы научите его наблюдать) те же явления, которые совершаются у каждого народа и в каждый период жизни человека.



Мало по малу вы укреплете в его сознании представление об *ассоциации по смежности*, которая установила связь между звуком и значением; он поймет, что один и тот же процесс действовал еще в незапамятные времена, служа образованию речи, и действует теперь в душе ученика, который учит латинские слова, а раз он это поймет, из его представлений о языке само собою выпадет немало мистических элементов. Некоторые процессы языка особенно поучительны, напр., стремление мысли дифференцировать понятия и закреплять их за словесными дублетами, например: хлеба – хлебы, голова – глава, Worte – Wörter, песня – песнь; fragile – frêle.

Наблюдение этого процесса будет поддерживать в ученике стремление к точности речи.

Я не хочу и не думаю говорить всем этим, что формы церковно-славянские и древнерусские в курсе нашем не нужны; я утверждаю только, что основание высшего курса грамматики должно лежать не в них, а в *изучении языковых процессов, которыми определяется жизнь языка* и объясняется его история; формы церковно-славянские и древне- или народно-русские суть одно из подспорий, они лишь помогают выяснению законов речи, поскольку входят, как материал, в Sprachgefühl ученика: само по себе какое-нибудь *рекох* или зльѣимъвм, нашего злым, ничего человеку объяснить не могут, и он не поймет жизнь и историю своего языка яснее, если узнает, что в слове *ея* по-славянски писался *юс* или

даже будет отчетливо знать и сопоставлять с русскими формами сотню таких древнеязычных или иноязычных явлений.

Изучение живых языков преимущественно перед древними для уяснения жизни и сущности языковых явлений, незаменимое подспорье наблюдений над своим собственным говорением и мышлением – вот исходные точки зрения, выработанные современной наукой (см., напр., *Paul. Principien der Sprachgeschichte*; 2-е Aufl. Halle, 1886. *Darmesteter. La vie des mots*. Paris. 1887). В Германии и еще более в Австрии они нашли себе применение и в школе при обучении родному языку (см., напр., *I. Seemüller. Zur Methodik des deutschen Unterrichts in der fünften Gymnasialclasse*. Wien. 1886; *Derselbe. Der deutsche Sprachunterricht am Obergymnasium*. Wien. 1888). Даже для древних языков, как предметов школьного преподавания, начинают обращаться к методам языков живых и в частности родного, считая самым главным развитие и обострение языкового чутья и выработку системы внутренней – психической, взамен внешней – грамматической. (Припомним такие авторитетные голоса, как *Duguу, Hermann Perthes, Eckstein*, у нас *Люгебиль*).

Вот и все, что я хотел сказать. Бегло я коснулся, кажется, всех сторон образовательного значения родной речи. Я не имел целью воздвигать системы или писать программы (как много их писали!). Мне хотелось только установить правильную точку зрения на язык и его связь с душой человека, потом на родной язык и его отличие от других языков,

субъективное и объективное, затем хотелось показать, что мы страшно мало ценим и развиваем в себе естественно сложившееся в нас языковое чутье и любовь к родной речи (это дает ряд печальных результатов). Я старался доказать, наконец, что, усилив «творческий» элемент в изучении языка и литературы родного народа, мы поставим это изучение на более правильную точку зрения и пересадим на благодарнейшую почву. Если мне удалось прибавить черточку к абрису великого педагогического вопроса, или хоть натолкнуть читателя на мысли о нем – мне, пожалуй, больше ничего и не надо.

*Иннокентий Анненский*