

Ушинский Константин Дмитриевич

**Избранные педагогические
сочинения**

Том 2

**Москва
«Книга по Требованию»**

УДК 82-1
ББК 84-5
К65

К65 **Константин Дмитриевич У.**
Избранные педагогические сочинения: Том 2 / Ушинский Константин Дмитриевич – М.:
Книга по Требованию, 2023. – 474 с.

ISBN 978-5-519-78590-7

ISBN 978-5-519-78590-7

© Издание на русском языке, оформление
«YOYO Media», 2023
© Издание на русском языке, оцифровка,
«Книга по Требованию», 2023

Эта книга является репринтом оригинала, который мы создали специально для Вас, используя запатентованные технологии производства репринтных книг и печати по требованию.

Сначала мы отсканировали каждую страницу оригинала этой редкой книги на профессиональном оборудовании. Затем с помощью специально разработанных программ мы произвели очистку изображения от пятен, клякс, перегибов и попытались отбелить и выровнять каждую страницу книги. К сожалению, некоторые страницы нельзя вернуть в изначальное состояние, и если их было трудно читать в оригинале, то даже при цифровой реставрации их невозможно улучшить.

Разумеется, автоматизированная программная обработка репринтных книг — не самое лучшее решение для восстановления текста в его первоизданном виде, однако, наша цель — вернуть читателю точную копию книги, которой может быть несколько веков.

Поэтому мы предупреждаем о возможных погрешностях восстановленного репринтного издания. В издании могут отсутствовать одна или несколько страниц текста, могут встретиться невыводимые пятна и кляксы, надписи на полях или подчеркивания в тексте, нечитаемые фрагменты текста или загибы страниц. Покупать или не покупать подобные издания — решать Вам, мы же делаем все возможное, чтобы редкие и ценные книги, еще недавно утраченные и несправедливо забытые, вновь стали доступными для всех читателей.

ПРЕДИСЛОВИЕ.

Согласно принятому редакцией порядку печатания «Избранных педагогических сочинений К. Д. Ушинского», в настоящий, второй, том включены в хронологическом порядке методические работы Ушинского, написанные им с 1864 г.

Центральной частью этого тома является составленная Ушинским учебная книга для начальной школы — «Родное слово» (годы 1-й, 2-й и 3-й) и «Руководство» к нему для учащихся. Первые два года «Родного слова» с руководством вышли в 1864 г., третий год — в 1870 г. Кроме этой учебной книги, задуманной очень широко и представлявшей если не единственный, то во всяком случае первый опыт в русской педагогической литературе, в настоящий том вошли следующие работы Ушинского: «О первоначальном преподавании русского языка» (1864), «Педагогические приложения анализа памяти» (1866), «Отчет командированного для осмотра заграничных женских учебных заведений» (1867).

Перечисленные работы характерны для той второй стадии в развитии педагогической системы Ушинского, когда он, закончив теоретическое изучение и анализ европейских и американских систем просвещения с целью оформить собственные педагогические взгляды, обратился к изучению опыта европейской школы, чтобы извлечь из него лучшие достижения и практически перенести их в нарождавшуюся русскую школу. То, что дал Ушинский в результате этой своей работы, представляет, по общему признанию, наиболее ценный его вклад в русскую педагогику. Это — классические произведения дореволюционной педагогической литературы в России, мимо которых не может пройти ни история, ни теория педагогики.

Понятно, что методические статьи, так же как и теоретические работы К. Д. Ушинского, надо изучать критически. Во вступительной статье к настоящему собранию избранных педагогических произведений Ушинского, приложенной к т. I, уже дан анализ отдельных работ Ушинского в связи с изложением развития его педагогической системы в целом. Там в достаточной степени показаны как положительные, так и отрицательные стороны в системе его педагогических взглядов. И хотя в методических работах Ушинского отрицательные стороны его системы сказались в наименьшей степени, однакоже на всем протяжении этих работ читатель встретит отголоски его идеалистических взглядов, его религиозных симпатий, его консервативных тенденций. Встречаясь на страницах сочинений Ушинского с его идеалистическими взглядами, религиозно-лирическими излияниями, размышлениями о преподавании закона божия, «религиозными текстами», внимательный читатель воспринимает все эти положения как материал, внутренне не связанный с основным прогрессивным содержанием методической системы Ушинского. Вот почему там, где это позволял текст, подобные места опускались редакцией; те же места, которые

не могли быть без ущерба для текста опущены, соответствующим образом отмечались в примечаниях.

Порядок перепечатки работ Ушинского принят в настоящем томе тот же, что и в первом, а именно:

1. Примечания Ушинского к его статьям и работам помещаются под строкой со знаком *.

2. Все сокращения отмечаются в тексте знаком (...)

3. Примечания редакции к работам Ушинского обозначаются в соответствующих местах текста арабской нумерацией.

4. Значительная часть примечаний сведена в статью — «Родное слово» как учебная книга для начальной школы», которая дана в виде приложения.

5. В конце тома дается указатель собственных имен.

О ПЕРВОНАЧАЛЬНОМ ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА¹.

Учение детей отечественному языку имеет три цели: *во-первых*, развить в детях ту врожденную² душевную способность, которую называют даром слова; *во-вторых*, ввести детей в сознательное овладение сокровищами родного языка, и, *в-третьих*, усвоить детям логику этого языка, т. е. грамматические его законы в их логической системе.

Эти три цели достигаются не одна после другой, но совместно. Однакоже для ясности изложения я должен сказать о достижении каждой из этих целей отдельно.

I.

Первая цель — развитие дара слова. Дар слова есть сила, врожденная душе человека, и, как всякая сила, телесная или душевная, крепнет и развивается не иначе, как от упражнений. Наставник, желающий развить в учащемся дар слова, должен беспрестанно упражнять эту силу. Самое полное знакомство с богатствами *народной словесности* * и самое глубокое знание грамматики, хотя могут обогатить ум учащегося, но не ра-

¹ Статья впервые напечатана в «Педагогическом сборнике» № 1—2, 1864; перепечатана в т. II (дополнительном) «Собрания педагогических сочинений Ушинского» (1908 и 1913). Исключительная содержательность, принципиальная ясность и четкость методических указаний статьи дают основание рассматривать ее как сжатое изложение целого курса методики родного языка. Знание как отдельных положений статьи, так и всего содержания ее в целом, поможет преподавателю родного языка улучшить методы своей работы. Однакоже в процессе чтения необходимо учесть, что на всем протяжении статьи встречаются идеалистические взгляды на природу речи, что в известной степени искажает в основном правильные методические положения Ушинского.

² Статья начинается с учения о речи, как «врожденной» душе человека силе. Это традиционная идеалистическая трактовка. В вводной статье к т. I показано уже, что по мере развертывания научной работы Ушинского, он постепенно отказывается от метафизической идеи врожденности. Так в т. I «Антропологии» Ушинский пришел к отрицанию врожденности элементарных психических процессов, но еще затруднялся найти естественное объяснение для более сложных процессов. В этой статье, отдавая дань идеалистическому мировоззрению, Ушинский еще трактует способность речи как врожденную, но в работе 1870 г. (см. ниже, стр. 389) он уже говорит, что «язык не есть что-нибудь прирожденное человеку и не какой-нибудь случайный дар, упавший с неба» и т. д.

* Мы везде употребляем это слово в обширном его значении, причисляя к народной словесности и всю так называемую образованную литературу.

зовывают в нем дара слова, если эта душевная сила в свое время была лишена достаточных упражнений.

Но какого же рода должны быть эти упражнения дара слова?

а) Они должны быть по возможности самостоятельными, т. е. действительными упражнениями, а не кажущимися только. Если дитя с помощью учителя поймет мысль, выраженную писателем, и усвоит форму, в которой эта мысль выразилась, то это еще не значит, что оно упражняет свой дар слова: оно обогащает только свой ум, но собственная его способность дара слова может остаться совершенно не развитою *. Пересказывание прочитанного своими словами также весьма плохое упражнение дара слова. Здесь ребенок борется с развитою формою мысли и языка, которые гораздо выше его собственного развития, и достигает только того, что пропусками, педомолвками, нелогическим переставливанием мысли искажает и мысль, и речь писателя. Так что дитя лучше бы сделало, если бы усвоило ее вполне.

К этим упражнениям обыкновенно присоединяются в средних и старших классах так называемые *сочинения на темы*. Но, рассматривая эти сочинения, легко убедиться, что это большею частью упражнения в письменной болтовне заученными фразами. И нередко нам случалось, прочитав весьма велеречивое сочинение ученика или ученицы и попросив их потом написать самое простейшее письмо, убеждаться в крайней неразвитости у них самостоятельного дара слова. Кроме того, сочинения эти, если и не толкуют о предметах мало сознанных, никогда учеником не виденных и не прочувствованных, то всегда уже имеют два недостатка: во-первых, упражняют только в письменной речи, о чем мы скажем подробнее в своем месте, и, во-вторых, начинаются слишком поздно, без предварительной подготовки. Нельзя задать ученику прямо довольно обширного сочинения на заданную тему, если до того времени он не имел предварительных упражнений в выражении одной или немногих мыслей.

Мы, следовательно, вовсе не отрицаем пользы сочинений, а напротив, полагаем необходимым начинать их с первых же уроков отечественного языка и вести до последних, расширяя и усложняя мало-помалу. Сочинения, если под ними разуметь упражнение дара слова, должны составлять главное занятие на уроках отечественного языка, но они должны быть действительно упражнениями, т. е. по возможности самостоятельными усилиями учащихся выразить изустно или письменно свою самостоятельную мысль, — а не сшивкой чужих фраз.

Но как же достигнуть этой самостоятельности при упражнениях дара слова? Мне кажется, что лучшее и, может быть, единственное средство для этого есть *наглядность* того предмета, о котором учащийся говорит или пишет. По крайней мере это совершенно необходимо при первоначальных упражнениях. Предмет, стоящий перед глазами ученика или сильно врезавшийся в его память, сам собою, без посредства чужого слова, пробуждает в учащемся мысль, исправляет

* Мы не говорим уже о бессознательном заучивании наизусть: это не обогащение ума, а вредное отягощение памяти.

ее, если она ошибочна, дополняет, если она неполна, приводит ее в естественную, т. е. правильную, систему, если она расположена нелогически. Для первых упражнений необходимо, чтобы предмет непосредственно отражался в душе дитяти, и, так сказать, на глазах учителя и под его руководством ощущения дитяти превращались в понятия, из понятий составлялась мысль, и мысль облекалась в слово. Это и составит те первоначальные логические упражнения мысли, от которых зависит логичность, т. е. истина самого слова, и из которых потом вытекут сами собою логическая речь и понимание грамматических законов. Большая разница, заставим ли мы говорить и писать дитя о предмете, если не совсем ему неизвестном, то сохранившемся в душе его в туманных очертках, или о предмете, который, если и не стоит перед его глазами, то по крайней мере яркими чертами врезался в его память. Такой предмет сам задает вопросы ребенку, поправляет его ответы, приводит их в систему, и ребенок мыслит, говорит и пишет самостоятельно, а не ловит фразы из уст учителя или со страницы книги. Так, например, кто из детей не интересовался лошадью и в какой памяти не отпечатлелся ярко образ этого животного; какое дитя без всякой подготовки не скажет, сколько у лошади ног, что у нее на шее, что она ест и т. п.? Если какой-нибудь существенный признак ускользнул бы от ребенка, то наставнику останется только указать на картинку или, если картинки нет, напомнить ускользнувший признак сравнением с другим животным, столь же знакомым детям. Если дитя, например, не обратило внимания на устройство лошадиного копыта, то стоит только указать на копыто коровы, и дитя без сомнения само вспомнит, чем отличается лошадиное копыто от коровьего, потому что образы лошади и коровы отпечатлелись в его памяти. Если дитя неверно расположит свое описание лошади, то и тут легко привести это описание в порядок, только указывая на лошадь.

Нам заметят, может быть, что наглядное обучение составляет особый предмет; но это, по нашему мнению, слишком поверхностный взгляд. При наглядном обучении знакомство с предметом для самого предмета играет второстепенную роль; главную же цель наглядного обучения составляет упражнение наблюдательности, логичности и умение верно выразить в словах свои наблюдения и логические из них выводы. Что же это такое, как не первоначальное упражнение в отечественном языке. Вот почему совершенно ошибочно отделять наглядное обучение от обучения отечественному языку¹. При таком насильственном разделении двух предметов в первоначальном обучении, наглядное обучение теряет свою главную цель, а обучение отечественному языку — самую прочную свою основу: умение

¹ Перешедшее к нам в качестве одного из наиболее совершенных методических принципов западноевропейской педагогики «наглядное обучение» уже в 60-х гг. XIX в., как и в течение всей второй половины XIX в., имело тенденцию превратиться в отдельный, очень неопределенный по своему содержанию, учебный предмет, угрожавший поглотить все остальные. Не разделяя этой крайности, Ушинский приветствовал наглядное обучение как метод и придавал ему особенно важное значение на первых уроках родного языка, где оно должно было стимулировать элементарные умственные процессы, а вместе с ними и устную речь учащихся.

зорко наблюдать, правильно сводить наблюдения в одну мысль и верно выражать эту мысль словами.

Вот почему и в книге для первоначального чтения статьи о предметах наглядных должны занимать главное место. Но чтение этих статей тогда только приносит всю свою пользу, когда оно является результатом предварительной беседы учителя с учениками о том предмете, о котором говорится в статьях. Учитель должен так вести свою беседу, чтобы, читая статью, ученик мог прочесть ее с полным сознанием каждой мысли и каждого выражения. Это и должно быть основанием *логического* чтения, которое еще важнее для каждого, чем чтение эстетическое. Много значит для ребенка, если он прочтет несколько статей с полным их сознанием, с полным пониманием не только мысли, но и связи мыслей. Вот почему статьи книги, предназначенной для первоначального чтения, не могут быть собраны из различных писателей, но должны быть нарочно составлены для первоначального чтения. Как хороши, например, описания различных предметов природы у Аксакова и Тургенева, по годятся ли они для первоначального логического чтения. Положительно нет: дитя, подавленное самою красотой формы, не пропикает до сущности, и учителю почти невозможно вести беседу об описываемом предмете; ему приходится говорить почти только о выражениях писателя, что еще слишком рано. Писатель, имеющий в виду взрослых людей, пропускает все общеизвестное для взрослых и останавливается только на тонкостях, часто едва уловимых и для его сильного таланта, детям же именно эти тонкости, эта поэзия предмета и гордость таланта менее всего доступны. Поэзия, если и живет в детской душе, то живет в виде самого темного инстинкта, которому можно давать пищу, но который невозможно и преждевременно приводить в сознание.

б) Упражнения дара слова должны быть систематические. Если мы хотим увеличить силу мускулов и развить в них ловкость, то делаем это систематически, постепенно, усиливая трудность упражнения по мере развития сил и ловкости мускулов. Упражнение чрезмерное, к которому мускулы еще не приготовлены, могло бы только надорвать их силу и замедлить их развитие. Упражнения слишком слабые, для выполнения которых мускулы не должны были бы употреблять всей приобретенной ими силы и ловкости, также не будут их развивать. То же самое заметим мы и в отношении упражнения всех душевных сил, а следовательно и дара слова. Упражнения дара слова должны также идти систематически; не должно подавлять развития этой способности чрезмерными требованиями, а всякий раз — давать такие упражнения, для выполнения которых требовались бы уже силы, приобретенные этою способностью. Всякое новое упражнение должно находиться в связи с предыдущими, опираться на них и делать шаг вперед; так, например, рассмотрев с детьми какой-нибудь предмет, не должно, перейдя к другому предмету, оставлять тот, который уже рассмотрен, но следует рассмотренный предмет употреблять как средство для того, чтобы полнее овладеть новым. Идя все дальше и дальше, вы не должны оставить бесполезным позади себя то, что уже приобрели; так, например, рассмотрев многих млекопитающих, вы можете сделать предметом упражнений уже целый класс животных,

в котором каждая частность будет для ученика не отвлеченным темным понятием, а живым образом. Приучить дитя рассуждать такими живыми и верными образами — значит положить прочные основания его логике: все наши умозаключения слагаются из воспринятых нами образов, и чем эти образы вернее, полнее и ярче, тем и умозаключения выходят вернее.

Вот на каком основании мы предпочитаем систематическое изложение природных явлений и всякого рода наглядных предметов тому беспорядочному их изложению, в котором они обыкновенно находятся в хрестоматиях.

Читая статьи одна за другой в таких хрестоматиях, наставнику редко приходится, и если приходится, то случайно, пользоваться тем, что объяснено было прежде, и множество объяснений и, может быть, определенных, ясных понятий, приобретенных прежде, исчезают из памяти детей потом потому только, что ими не приходилось пользоваться, а это большая педагогическая ошибка. Пусть дети приобретают понемногу, но не теряют ничего из приобретенного и пользуются им для приобретения нового. Бепеке недаром говорит, что всякое приобретенное понятие превращается в душевную силу, которая служит потом для легчайшего и полнейшего приобретения новых понятий. Таков психологический закон и таково основанное на нем педагогическое правило.

Систематичность в упражнениях должна также выражаться в большем или меньшем участии, которое учитель, смотря по силам детей, принимает в их упражнениях. Чем более развивается дар слова в детях, тем меньше должен помогать им учитель, тем самостоятельнее должны быть их упражнения. В первых упражнениях наставнику, без сомнения, придется руководить беспрестанно и детскою наблюдательностью, и детскою мыслью, и детским словом и довольствоваться, если дети дадут правильный ответ на самый конкретный вопрос, как, например: как называется предмет, как называется та, другая часть предмета, какого цвета? и проч. Потом он может комбинировать свои вопросы так, что на них следует уже отвечать составным предложением, как, например: чем питается лошадь? какой масти бывают лошади? и т. п. Далее, вопросы должны, видимо, расширяться, так что ответ на них не мог бы быть выражен иначе, как в нескольких предложениях, так, например: как ест корова и как лошадь? чем осел похож на лошадь и чем на корову? Затем следуют вопросы, предполагающие уже в ответе целый ряд предложений, так, например: перечислите части тела у этого животного, опишите его внешний вид, расскажите его образ жизни, чем питается, где живет? так, чтобы мало-помалу дойти до возможности совершенно самостоятельного описания и таких предметов, о которых ничего не говорится в книге, но которые могут быть рассмотрены детьми.

в) Упражнения должны быть логические. Дар слова главным образом опирается на логическую способность души человеческой, на способность ее отвлекаться от конкретных представлений и возводить эти конкретные представления в общие понятия, различать и комбинировать эти понятия, находить между ними сходные и различающие признаки, сливать их в одно общее

суждение и т. д. Эта общечеловеческая логика составляет основание языка и выражается в его грамматических законах: вот почему так много сходства в грамматиках всех языков. Все языки стремятся выразить в своих грамматических формах одно и то же: логику человеческого мышления, но достигают этого не всегда одинаковыми формами. Наставник родного языка беспрестанно имеет дело с этой логикой, и недостаток ее прежде всего отражается в спутанности или односторонности понятий, а следовательно, в темноте и неправильности письменной и изустной речи; так что развить в детях дар слова — значит почти то же самое, что развить в них логичность мышления. Кроме того, легко понять, как необходима такая привычка к логическому мышлению при дальнейшем изучении всех предметов: она-то именно дает возможность учащемуся учить урок логически, т. е. находить в нем главную мысль, привязывать к ней второстепенные, схватить самую систему изложения, а не заучивать фразы и слова в том порядке, в каком они стоят. Выучить же дитя учиться есть одна из обязанностей именно наставника русского языка.

Для этой цели, для развития логичности в мышлении и языке детей мы тоже не можем выбрать более полезных для этого предметов, как предметы естественной истории. Логика природы есть самая доступная для детей логика, — наглядная и неопровержимая. Всякий новый предмет дает возможность упражнять рассудок сравнениями, вводить новые понятия в область уже приобретенных, подводить изученные виды под один род. Всякое физическое явление есть также превосходнейшее упражнение для детской логики. Здесь ребенок наглядно и практически усваивает логические понятия: причины, следствия, цели, назначения, выводы и умозаключения и т. д.

Само собою разумеется, что не должно с первых же уроков затруднять дитя какими бы то ни было логическими терминами; но только тогда, когда дети уже привыкнут рассуждать и выражаться просто, ясно, строго логически о конкретных предметах, только тогда можно познакомить их и с логическими терминами.

г) Упражнения дара слова должны быть изустные и письменные, и притом изустные должны предшествовать письменным. В наших школах чрезвычайно мало обращают внимания на упражнения детей в изустной речи. Дети или молчат в школе, или отвечают выученный наизусть урок, или дают отрывочные, бессвязные ответы на вопросы учителя. В уменье детей излагать изустно свои мысли, более чем в чем-нибудь другом, различаются германские и швейцарские школы от наших. Но это уменье не есть какой-нибудь особенный дар немцев, а приобретается постоянными усилиями школы. Даже наставники наши, сравнительно с учителями Германии и Швейцарии, говорят плохо (в педагогическом смысле), и нередко между ними встречаются люди, которые, имея прекрасное знание предмета и много педагогического такта, затрудняются в объяснении детям самых простых вещей: не договаривают, ходят около предмета, вместо того чтобы схватить разом и выразить его сущность, тянут или глотают слова, уходят в сторону от предмета и т. д. Все эти недостатки изустной речи, весьма неприятные и в частной беседе, имеют огромное значение в беседе деловой. У нас весьма часто попадают лица,

весьма развитые, знающие и умные, которые, желая вам высказать какое-нибудь дело, являются истинными мучениками неразвитости своего дара слова: надоедают слушателю, утомляют его и часто терпят весьма много в жизни от того, что школа не позаботилась развить в них во-время врожденный дар слова. В германских же и швейцарских школах упражнения в изустной речи начинаются со вступления ребенка в школу и оканчиваются только с его выходом; в этих школах обращают еще более внимания на изустную речь, чем письменную.

При изустных вопросах надобно соблюдать, повидимому, незначительное, но весьма важное, правило методологии. Никогда не следует обращаться с вопросом к одному ученику, но к целому классу. Ученики же, которые могут отвечать на этот вопрос, должны слегка приподнять руку и потом уже учитель называет фамилию ученика, который должен ответить на вопрос. Сначала это как будто замедляет преподавание, но потом дело идет скоро и без нарушения классной тишины. Прием этот, употребляемый решительно во всех порядочных заграничных школах, очень практичен: во-первых, весь класс, а не один ученик, выслушивает вопрос учителя и приготовляет на него ответ, и это одна из причин, почему в германских и швейцарских школах гораздо меньше отстающих учеников, чем у нас; и во-вторых, учитель по числу поднятых рук судит о том, насколько класс его понимает. Тот же прием соблюдается и при объяснениях учителя: понимающие учителя после каждой мысли поднимают руку вверх, не понимающие не поднимают. Поднятая рука или неподнятая напрасно, всякий раз, как это откроется, вызывает замечание со стороны учителя.

Письменные упражнения дара слова должны уже следовать после изустных в постепенности, сообразной с возрастом детей, их развитием, их навыком в механизме письма и их умением письменно излагать свои мысли.

Из беседы с учениками и по прочтении относящейся к ней статьи учителю легко уже выбрать несколько вопросов, на которые дети или уже отвечали изустно, или могут, по аналогии других вопросов, ответить без большого труда. Выставляя такие вопросы на классной доске, учитель должен иметь в виду возможный на них ответ и рассчитывать этот ответ по силам учеников и по их привычке к правильному письму. Так, сначала, если дети очень слабы, он может задавать такие вопросы, на которые ученик может отвечать, повторяя вопрос в ответе (*что необходимо должно соблюдать как при изустных, так и письменных ответах учеников на вопросы учителя*, по крайней мере в первые годы учения) и прибавив к ним одно или два слова. Эта самая простая форма письменных упражнений весьма полезна; уже самый перевод вопросной формы в ответную и переписка написанного учителем полезны для таких маленьких сочинителей. Потом письменные вопросы следует усложнять точно так, как изустные, о которых уже говорено выше.

Необходимо вопросы располагать так, чтобы из ответов вышло стройное описание предметов коротенькими предложениями. Потом, написавши только одни ответы, следует показать детям, как лучше связать эти коротенькие предложения, чтобы из них вышла по возможности стройная речь.

Кроме упражнений в рассказах описательных, следует упражнять детей и в рассказах последовательных во времени, т. е. исторических, в рассказах событий, следующих одно за другим...

Исторические рассказы должны вести так, чтобы в первый раз были рассказаны только главнейшие черты события, и, когда эти черты запечатлеются в памяти детей, тогда только следует уже привязывать к ним второстепенные происшествия и подробности. Одна прочно залегшая черта в состоянии потом выдержать на себе множество привязанных к ней подробностей. Если же вы передаете разом подробный и длинный рассказ, то ребенок заметит мелочь и не заметит главного.

Весьма полезно восстанавливать изустный рассказ учителя целым классом: что забудет один ученик, то припомнит другой, и если рассказ учителя был сколько-нибудь занимателен и расположен педагогически, то и целый класс непременно воспроизведет его во всех подробностях. То же что расскажет целый класс, непременно расскажет потом каждый ученик. Таких рассказов в продолжение года должно быть немного, но они должны потом повторяться часто: сначала словесно, а потом письменно.

II.

Вторую цель в преподавании русского языка составляет усвоение форм языка, выработанных как народом, так и литературой; но чтобы вполне уяснить себе эту цель и видеть средства к ее достижению, следует прежде понять хорошо, что такое язык народа, которому мы хотим учить.

Язык народа есть произведение творческой способности дара слова не одного человека и не одной человеческой жизни, а бесчисленных жизней, бесчисленных поколений.

В языке своем народ, в продолжение многих тысячелетий и в миллионах индивидуумов, сложил свои мысли и свои чувства. Природа страны и история народа, отражаясь в душе человека,¹ выражались в слове. Человек исчезал, но слово, им созданное, оставалось бессмертной и неисчерпаемой сокровищницей народного языка; так что каждое слово языка, каждая его форма, каждое выражение есть результат мысли и чувства человека, через которые отразилась в слове природа страны и история народа. Наследуя слово от предков наших, мы наследуем не только средства передавать наши мысли и чувства, но наследуем самые эти мысли и самые эти чувства ¹. От

¹ Это упрощенное представление о механической передаче в языке мыслей и чувств прежних поколений современным является одним из неприемлемых для нас идеалистических взглядов Ушинского. Человеческая речь развивается с развитием общественных отношений и не является механическим воспроизведением мыслей и чувств прежних поколений. Правильно то, что язык есть совокупность средств и форм, выработанных в прошлом для выражения мыслей. Однако же эти формы и средства своеобразно преобразуются и видоизменяются в употреблении каждого нового поколения, давая выражение его мыслям и чувствам, а не мыслям и чувствам прежних поколений. Часто изобретенные в далеком прошлом слова служат для выражения мыслей и чувств совершенно противоположных тем, которые были у далеких предков, впервые начавших употреблять эти слова. Только научное языкознание, применяя свои исключительно сложные методы, с большим трудом вскрывает под современными словами их далекий исторический смысл.