

РАЗВИТИЕ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ В МЕТОДИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ

В последние десятилетия стали резко ощущаться негативные проявления в русском литературном языке: получают право книжного стандарта многочисленные просторечия, вульгаризмы, жаргонизмы, англоамериканизмы; происходит размывание нормы литературного языка, включая и орфографическую; ухудшается качественное владение литературным языком. В общем процессе снижения речевой компетенции носителей русского языка немалая роль принадлежит СМИ и Интернету, которые способствуют включению в книжную норму элементов, традиционно заполнявших внелитературную нишу русского национального языка. И этот процесс снижения общего культурного уровня литературного языка происходит несмотря на то, что в это же время приведено в соответствие современные научные знания о языке и школьная практика, усовершенствованы методические принципы и приемы преподавания русского в школе, способствующие активизации и продуктивности самого процесса обучения, расширены технические возможности, ставшие доступными для школы, созданы новые программы по преподаванию русского языка в средней школе, разработаны новые типы уроков, уточнена система обучающих упражнений, написаны новые учебники, введена для большей объективности иная система оценки знаний учащихся и т. д. Поэтому, на наш взгляд, настало самое подходящее время обратиться к методическому наследию преподавания русского языка в школах Российской империи XIX в. и подумать о возможном использовании данного опыта в современных условиях преподавания русского языка в школе.

Если обратиться к методическим традициям преподавания русского языка в низших (1–4) и высших (5–8) классах гимназий и реальных училищ в бывшей Российской империи, то мы увидим, что все эти проблемы учителями были успешно решены уже к 90-м годам XIX в., и это при том, что русский язык как обязательный предмет для обучения во всех учебных заведениях вводится в России циркуляром министра народного просвещения А. С. Шишковым только в 1819 г.: во всех низших и средних учебных заведениях первое место среди предметов должен занять отечественный язык и литература (*Российский язык славянский, т. е. высокий и классический, российская словесность повсеместно должны быть вводимы и ободряемы*). Еще в 1812 г. студент педагогического института И. Срезневский пишет сочинение «О необходимости преимущественно знать и употреблять отечественный язык». В последующие десятилетия были выработаны методические рекомендации изучения отечественного языка, созданы программы, написаны учебники, подготовлены педагогические кадры, и вся

эта комплексная работа привела, как нам кажется, почти к идеальным результатам.

Цель изучения русского языка в низших и средних учебных заведениях была определена максимально кратко: *«научить писать орфографически правильно, а затем выработка правильной речи и легкого стиля»* [1, с. 13]; *«изучение русского отечественного языка, чтобы учащиеся научились выражаться и писать на своем языке правильно в грамматическом и стилистическом отношениях* [2, с. 39]. *«Цель нашего обучения — придать мыслям учеников такую гибкость, чтоб писать о чем угодно, что угодно и сколько угодно»* [3, с. 4]. Для достижения цели педагогические деятели максимально опирались на знание родного языка, которое дети приобретали естественным образом, и не перегружали их грамматическими сведениями, не имевших непосредственного отношения к орфографии и развитию письменной и устной речевой нормы. Вот несколько типичных рассуждений. *«Родной язык так близок ученику, что не может быть главным предметом его деятельности и серьезной, строгой работы: следовательно, здесь должно обращать внимание только на грамматическую его обработку или его литературу»* [4, с. 58]. *«Сообразно с преимуществом знания живого языка и его законов оказывается излишним в программе русского языка для женских гимназий и прогимназий многие грамматические сведения, как не имеющие непосредственного значения в деле понимания законов и духа языка и при изучении правил и особенностей правописания»* [5, с. 3]. К таким *«филологическим тонкостям и подробностям»*, которые не способствовали грамотности и усвоению *«законов и духа языка»*, например, относили значения предлогов, управление глаголов, употребление сослагательного наклонения, значение падежей и разделение их на различные ряды, употребление времен и видов глагола и т.п. Учителя не перегружали учеников письменными грамматическими разборами (в низших классах письменный грамматический разбор исключить), т. к., по их мнению, эти упражнения, отнимая много времени, *«дают ничтожные результаты, а при частых повторениях внушают ученикам отвращение к занятиям русской грамматикой»* [6, с. 406].

Русский язык изучался только в низших классах гимназий, реальных училищ, с учетом работы в подготовительном классе — пять лет. В конце 80-х гг. XIX в. учителя размышляли о том, чем им заниматься на уроках русского языка уже в четвертом классе гимназий. Учитель гимназии И. Соломоновский, полный недоумения, писал: *«В четвертом классе надо было придумать, чем наниматься на уроках русского языка. Ученики писали классные упражнения в 1,5-2 страницы в течение часа без черновиков и помарок. Грамматика была исчерпана до дна, прихвачено и корнесловие. Правильность и гладкость речи, устной и письменной, превосходила все похвалы, они не делали орфографических ошибок. Что делать с такими учениками дальше? Чему их учить? Зарыться в филологическое буквоедство и грызть корнесловы? Писать ли длинные фразистые рассуждения на отвлеченные темы (Старость — не радость)? Чем заполнить еще четыре*

года гимназического курса?» [7, с. 58]. Проблема занятости учеников в старших классах на уроках русского языка была наиболее актуальной. Она не сходила со страниц методических публикаций этого времени. А. Будилович сетовал на то, что объем преподавания отечественного языка в гимназиях почти нисколько не возвышается над уровнем его преподавания в двухклассных народных училищах и над уровнем приготовительных классов гимназий; в начальных и старших классах происходит пережевывание того же грамматического материала, который воспринимался учениками приготовительного класса [8, с. 3]. В приготовительном классе шестилетки даром времени не теряли. Они изучали разделение звуков и букв на гласные и согласные и полугласные; подразделяли имена существительные на собственные, нарицательные, одушевленные, неодушевленные, изучали мужской, женский, средний род, число, падеж, склонение существительных; в именах прилагательных знакомились с краткой и полной формой, склонением, суффиксами (ранее — окончаниями) сравнительной степени на *-ейший*, *-айший*, *-ее*, *-е*; с такой же достаточной полнотой проникали в грамматические категории и парадигматику других частей речи, получали представления о простых и сложных предложениях и правилах орфографии и пунктуации. В первом классе ученики усваивали сведения по фонетике, морфологии и синтаксису простого предложения, во втором классе изучали сложное предложение и свод всех правил о знаках препинания, т.е. заканчивали изучение грамматики. В третьем и четвертом классах основное внимание уделялось развитию письменной и устной речи учащихся.

Приведем одну из систем последовательного развития речи учащихся первых четырех классов, предложенной И. Гавриловым (Применение стилистических задач в связи с преподаванием грамматики и чтением хрестоматии. Руководство для родителей и преподавателей. Составил И. Гаврилов, наставник-руководитель при гимназии историко-филологического института. — С.-Петербург, 1875. — 58 с.). Развитие речи учащихся первого класса включает следующие разделы: 1) воспроизведение рассказа, представленного разными жанрами (анекдот, басня, легенда, сага, притча и сказка) без изменения формы; 2) воспроизведение рассказа с изменением формы; 3) описание; 4) сравнение. Сочинения писали учащиеся еженедельно, и число их достигало в течение учебного года до 30. Приблизительно первые десять работ составляли изложение-пересказ без изменения формы и с изменением формы (заменой частного общим, прямой речи косвенной, повествования от 1 лица повествованием от 3 лица, драматического текста повествовательным, стихотворной формы прозаической); вторые десять сочинений были посвящены описанию и сравнению, в оставшейся части письменных работ чередовались все виды сочинений — рассказ, описание и сравнение. Экзамен (*экзаменационная работа*) подводил итог изучению русского языка в 1 классе и состоял из диктовки на пройденные правила орфографии, рассказа с изменением формы данного материала, т. к. в течение учебного года этому виду работ уделялось большее внимание [9, с.13].

Была разработана система методических приемов, подготавливающих учеников к изложению текста: 1) чтение рассказа учеником или учителем; 2) выяснение содержания текста по вопросам; 3) объяснение непонятных слов и выражений; 4) неоднократное устное воспроизведение рассказа учениками, *последовательно и целиком* до тех пор, пока *ученики средней руки последовательно* точно и плавно смогут передать прочитанное; 5) письменное изложение рассказа учениками *начерно*; 6) затем *набело*. Подобная тренировочная система работы по развитию учеников в течение месяца проводится в классе. Затем ученики еженедельно выполняют изложение дома, чтобы подготовиться к самостоятельному труду над текстом. Справочным материалом служит учебник, в котором представлены тексты для изложения. Точно так же последовательно ученики переходят к более сложному виду работы по развитию речи — воспроизведению текста с изменением формы: 1) чтение рассказа в классе; 2) выяснение того, что нужно изменить в тексте (замена драматического изложения повествовательным, народной речи литературной, стихотворной прозаической, в последнем случае подразумевается передача только содержания произведения, не касаясь его художественно-выразительной формы). При этом виде работы дети учатся обобщению, замене частного общим, переводом прямой речи в косвенную, повествования от 1 лица повествованием от 3 лица, чтобы *из драмы делать повесть*, обращается внимание на употребление глаголов речи *говорит, сказал, ответил, отвечает* и др. Сначала рассказ читается по хрестоматии, потом устно воспроизводится без изменения формы, затем учитель выясняет, кто говорит в данном тексте и что говорит, чтобы дети поняли, что в тексте есть разговор; далее следует чтение рассказа по учебнику с изменением формы с последующим сопоставлением двух вариантов и выяснением того, что должны ученики сделать в самостоятельной работе. Далее ученики самостоятельно пересказывают текст с изменением формы по учебнику. На следующем уроке детям предлагается новый текст для пересказа с изменением формы, но образец переложения отсутствует в учебнике.

Во втором классе продолжают письменные упражнения с изменением формы текста, а также описания и сравнения. Во втором полугодии вводится новый вид упражнений — сокращение текстов. При этом виде развития речи учащиеся различают *высшие и низшие понятия*, которые изменяются в зависимости от наличия или отсутствия зависимых слов при знаменательной части речи (определение при имени существительном, обстоятельство или дополнения при глаголе сужают понятие; отсутствие слов-конкретизаторов при подлежащем, сказуемом, второстепенном члене предложения обобщают, расширяют понятие, например *классный стол и стол*). Дети уясняют, что *понятие может быть выражено одним, двумя или несколькими словами, что всякое предложение в логическом отношении состоит из двух понятий, из двух членов — подлежащего и сказуемого; что всякое придаточное предложение есть ничто иное как развитый член простого предложения; что сократить*

простое или сложное предложение значит отнять от главных членов члены второстепенные, расширить смысл предложения, обобщить его. Сложносочиненное предложение сокращается так же, как и сложноподчиненное, т. е. из их состава исключаются предложения, выражающие причину, условие, обстоятельство и т.п. Сокращение статей во 2 классе проводятся только под руководством учителя и этот вид работы подготавливает учеников для следующих этапов развития речи — *извлечению и расположению* [8, с. 16–17]. Сокращение статей помогает детям изучить состав и строй сложного предложения и подготовить их к более сложным видам работ — *извлечению* из текста главных мыслей и последовательного их *расположения*.

В третьем классе параллельно с изучением синтаксиса продолжается работа по развитию речи. Сначала ученики выполняют те виды работ, над которыми они работали во втором классе: изложение повествовательных текстов а) простыми, б) сложными предложениями, в) извлечение и г) расположение. Далее включается в работу новый вид развития речи — *амплификация*, которая подготавливает детей к последнему, самому сложному виду речевой деятельности — написанию речи периодической. Экзаменационная работа в третьем классе по русскому языку состояла из двух видов сочинений, которые писались по выбору — сравнения или амплификации, причем оно должно было быть изложено сложными предложениями, чтобы раскрыть *сумму умелости, приобретенной упражнениями третьего класса* [9, с. 28]. Точно так же, как для первых двух классов, так и для третьего класса разработана сложная система последовательного приобретения учащимися навыков создания амплификационных текстов: 1) составление плана текста по вопросам учителя и ответам учеников; 2) выяснения повода, причины, действия для развитию сюжета и следствия; 3) письменное изложение с использованием только простых предложений; 4) повторное изложение того же текста сложными предложениями. Причем ученики под руководством учителя составляют более сложный план рассказа по сравнению с первым вариантом, т.к. рассказ расширяется за счет включения в него разных обстоятельственных признаков между поводом и действием, действием и следствием. В каждой части выясняется главная мысль, которая должна сохранить форму главного предложения, в второстепенные мысли принимают форму придаточных предложений. После такой подготовительной работы ученики пишут изложение сложными предложениями, при этом они должны обращать внимание на стилистические особенности сложного предложения: а) оно не должно быть слишком длинным и запутанным; в) при последовательном подчинении в предложении не было придаточных четвертой степени; в) предложения третьей степени должны быть краткими; г) недопустимость однообразия при построении предложения; д) при параллельном соподчинении *придаточные одностепенные* должны иметь одно построение (структуру), чтобы не запутать сложное предложение; е) при последовательном подчинении

придаточных предложениях разных степеней должны использоваться разные способы; ж) правильное употребление в сложных предложениях сочинительных и подчинительных союзов.

После овладения навыками изложения одного и того же текста простыми и сложными предложениями возобновляется работа над описанием и сравнением, причем в сочинении ученики должны использовать только сложные предложения. Столь же последовательно, но на более высоком уровне происходит работа в классе над описанием и сравнением: 1) пересказ текста-описания или текста-сравнения; 2) извлечение главных мыслей с пониманием того, что в сокращении удерживается существенное содержание, а опускаются частности; 3) последовательный пересказ и заучивание извлечения. Шаг за шагом проводится работа и над расположением. На первом уроке анализируется только часть текста: 1) чтение отрывка в классе; 2) пересказ, близкий к подлиннику; 3) подразделение текста на части и озаглавливание каждой части; 4) рассмотрение разных вариантов для названия текста и анализ оснований для каждого варианта заглавия; 5) воспроизведение плана расположения на доске; 6) сопоставление плана расположения, разработанного учениками, с планом, представленным в учебнике. К следующему уроку ученики должны заучить пересказанный отрывок и приготовить его расположение (план). На втором уроке учитель проверяет выполнение учениками домашнего задания и продолжает работу над второй частью текста по аналогу работы с первой его частью. И только после двух-трех проанализированных в классе текстов описания и сравнения задается письменная работа *по расположению*. Параллельно с работой над извлечением и расположением ученики раз в неделю пишут домашнее сочинение — описание и сравнение. Предметом описания служат памятники, здания, сооружения, явления природы. Объектами для сочинений-сравнений служат сопоставительные характеристики героев басен и сопоставление предметов, абстрактных понятий, синонимов. Экзаменационная работа в третьем классе по русскому языку состояла из двух видов сочинений, которые писались по выбору — сравнения или амплификации, причем оно должно быть изложено сложными предложениями, чтобы раскрыть *сумму умелости, приобретенной упражнениями третьего класса* [9, с. 28].

В четвертом классе основное внимание на уроках русского языка уделяется периоду, комплексному тексту, который включает в свой состав разные виды упражнений по развитию речи: амплификацию, изложение простыми и сложными предложениями, сравнение, расположение, и углубляют стилистические навыки и мыслительные способности детей. Ознакомление учащихся с периодом начинается с заучивания наизусть образцов периодической речи, и вслед за этим занятия идут по устоявшейся системе: 1) чтение и расположение частей периода; 2) пересказ; 3) заучивание текста; 4) правила построения периода, состав, тема периода и ее развитие, разложение темы периода на составные элементы (термины, субъект и предикат), интонация повышения и понижения, виды периодов

(простые, сложные), целостность формы периода и др. Теоретические знания о периоде иллюстрируются примерами из текстов, заученных учениками, затем следует анализ незнакомых периодов, взятых из учебника. Ученики выясняют различие между сложным предложением и периодом: каждый период имеет форму сложного предложения, но не каждое сложное предложение является периодом; 6) переложение периодического текста простыми предложениями, и текста, написанного простыми предложениями — в периоды; 7) подготовительные работы к написанию периода (определения темы, ее составляющих элементов-терминов) и их логическое развитие. Сначала разрабатывается тема конкретного исторического события на основе ответов на вопросы кто?, что?, зачем?, по какой причине?, где?, когда?, каким образом?, до какой степени? и др. Против каждого элемента темы пишутся ответы, и затем составляется период. За конкретными простыми темами разрабатываются конкретные сложные темы с последующим написанием сложного периода. Далее ученики изучают четыре вида периода, которые представлены периодом изъяснительным, сравнительным, причинным, заключительным, относительным, разделительным, условным. Изучение периодов готовят учеников к сочинению хрии, периодической речи, написанной по правилам риторики, форме сочинения пятого класса. Одновременно с изучением периода ученики разрабатывают рассказы на заданную тему, а также продолжают работу над описанием и сравнением, которые должны быть изложены периодической речью. Экзаменационная работа по русскому языку в 4 классе состояла из диктанта, изложенного периодами, а также из составления всех четырех видов периода на конкретную историческую тему, которая нисколько не затрудняла бы учеников изобретением материала [9, с. 41].

Вызывает изумление разнообразие объектов для написания сочинений в начальных классах: 1) местность, картина (природа или деятельность человека), вид (с какого возвышения, из окна; вид или местоположение фабрики, завода, причала), 2) комната (спальня, коридор, кабинет, мастерская), 3) здание (с внешней и внутренней стороны, церковь, школа и пр.), 4) деревня и город (как соединяются несколько зданий), 5) река, озеро, 6) животное, 7) растение, 8) машина или какой-нибудь прибор (самовар, насос, и пр.), 9) явление: а) природы (метель, гроза, зима, лето и пр.), б) из жизни человека (парад, праздник и пр.) [9, с. 85]. Таким образом, к пятому классу гимназии они были грамотны (*«встречаются по временам грамматические ошибки»*), хорошо владели письменной и устной речью. Поэтому для возрождения интереса к отечественному языку (*«детям было скучно пережевывание в первом, втором и даже в третьем классе жвачки от пищи, воспринятой в приготовительном классе»*) А. Будилович предлагал в гимназическом курсе русского языка в начальных классах давать детям *«понятие о жизни языка, прошедших судьбах, направлении развития, диалектических разветвлениях, отношениях к языкам родственным»*, ввести сравнительно-исторический метод, без которого невозможно объяснение явлений родного языка. Он предлагал соединить преподавание

церковнославянского языка с русским уже с первого класса и проходить параллельно фонетику, морфологию и синтаксис двух языков [8, с. 10–11]. Можно продолжить по этому поводу высказывания Е. Ф. Карского, Ф. Ф. Фортунатова и других выдающихся русистов XIX в.

По учебным планам 70-х гг. XIX в начальных (1–4) классах гимназий в неделю на русский язык, включая грамматику с соответствующими работами (2 часа). Заучивание и чтение хрестоматии (1 час), письменное упражнение (1 час) отводилось 4 часа. И этого времени было вполне достаточно, чтобы цель преподавания русского языка в средних учебных заведениях Российской империи была достигнута. В старших классах гимназий и реальных училищ (5–8) вводились теория словесности и история русской литературы, русский язык как образовательный предмет в этих классах уже не изучался. Ученики в возрасте 16–17 лет оканчивали гимназии и реальные училища и были полностью подготовлены к восприятию научных дисциплин в высших учебных заведениях.

Этот экскурс в историю преподавания русского языка в средних учебных заведениях Российской империи XIX в. наводит на некоторые размышления, и прежде всего возникает мысль о том, не пора ли нам вернуться к забытому методическому наследию и еще раз внимательно продумать подходы к преподаванию русского языка в средней школе на современном этапе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Муретов, И. О письменных работах по русскому языку в низших классах гимназий. Журнал Министерства Народного Просвещения, 1882, т. 2.
2. Русский филологический вестник, 1891, т. 26, кн. 3–4.
3. Соломоновский, И. Несколько мыслей о нынешней постановке письменных упражнений по русскому языку в средних учебных заведениях. Русский филологический вестник, т. 12, кн. 1–2.
4. Ландерман. Мысли о реальных училищах. Журнал Министерства Народного Просвещения, 1842, ч. 35, № 7–8.
5. Истомин, В. Методические указания относительно преподавания русского языка и словесности в женских средних учебных заведениях. РФВ, 1891, т. 25, кн. 1–2.
6. Постановление Одесского педагогического съезда 1891 года. Русский педагогический вестник, 1882, т. 11, кн. 3–4.
7. Соломоновский, И. Рациональный метод обучения письменному изложению мыслей. Русский филологический вестник, т. 13, кн. 3–4.
8. Будилович, А. О преподавании отечественного языка в наших гимназиях. Русский филологический вестник, 1882, т. 12, кн. 1–2.
9. Шереметевский, В.П. Начальная ступень ведения сочинений в реальных училищах. Русский филологический вестник, 1888, т. 12, кн. 1–2.