

О развитіи дара слова у дѣтей.

Кому приходилось въ наше время обращать вниманіе на устную и письменную рѣчь учащагося юношества обоего пола, тотъ, вѣроятно, согласится съ нами, что въ огромномъ большинствѣ случаевъ рѣчь эта поражаетъ своею безцвѣтностью, вялостью и отсутствіемъ выразительности. Явленіе это, по нашему убѣжденію, заслуживаетъ серьезнаго вниманія. Сильно ошибается тотъ, кто не придаетъ особаго значенія развитію дара слова у дѣтей, предполагая, что достаточно упражнять только ихъ мыслительныя способности, и что сильная мысль всегда найдетъ себѣ безъ большаго затрудненія соотвѣтствующее словесное выраженіе. Положимъ, мысль—это душа рѣчи, но вѣдь и душа въ хиломъ и дрябломъ тѣлѣ не можетъ проявлять всѣхъ своихъ силъ и способностей. Мысль, воплощенная въ словѣ, становится яснѣе, осязательнѣе для самого мыслящаго, и чѣмъ полнѣе и удачнѣе выльется она въ слово, тѣмъ она сильнѣе и плодотворнѣе. Всякій пишущій могъ испытать на самомъ себѣ, какъ выраженная удачно мысль, вызывая въ душѣ удовольствіе, побуждаетъ къ дальнѣйшей мыслительной работѣ, и какъ, наоборотъ, скоро утомляется мыслительная способность, когда мысли не находятъ себѣ подходящихъ выраженій, путаются и вязнутъ въ словахъ. Однимъ словомъ, сила и плодотворность мыслительной способности въ значительной мѣрѣ зависятъ отъ способности и навыка легко облекать мысли въ соотвѣтствующую имъ словесную форму.

Чѣмъ же объяснить, что у нашего учащагося юношества такъ слаба эта способность? Гдѣ искать причинъ этого явленія? Мы полагаемъ, что это происходитъ болѣе всего оттого, что и родители мало обращаютъ вниманія на развитіе дара слова у своихъ дѣтей, да и преподаваніе родного языка въ школахъ ведется обыкновенно неразумно, особенно въ младшихъ классахъ.

Обученіе родному языку въ школѣ на нашей памяти съ начала шестидесятыхъ годовъ и до послѣдняго времени пережило три періода. Первый мы позволимъ себѣ назвать временемъ эмансипаціи родного языка отъ грамматики; второй—временемъ возвращенія ея въ нѣсколько обновленномъ видѣ и водворенія въ младшихъ классахъ нагляднаго обученія, которое налегло всею своею тяжестью почему-то именно на родной языкъ, и третій періодъ, когда начинается снова тиранія грамматики съ младшихъ классовъ ¹⁾. Въ самомъ дѣлѣ, было время, когда грамматика подвергалась гоненію, какъ наслѣдіе схо-

¹⁾ Въ настоящее время грамматика переживаетъ кризисъ: сторонники Потехина борются съ приверженцами Буслаева, и эта борьба переносится и на школьную арену, отчего, конечно, сильно страдаютъ дѣти.

ластики, наравнѣ съ риторикой и пиитикой. Это было время, когда у насъ все какъ-то встрепенулось, ожило, пыталось совлечь съ себя ветхія одежды; когда, по мѣткому выраженію одного писателя, «всякая птица въ своемъ гнѣздѣ производила реформы». Тогда находили, что русскіе люди и безъ грамматики могутъ говорить вполнѣ правильно и писать толково. Подняли даже гоненіе на букву *ѣ*, задававшую столько хлопотъ учащимся, попробовали даже вытѣснить изъ алфавита букву *з*, какъ бесполезно занимающую мѣсто, словомъ, попытались произвести въ алфавитѣ упрощенія и сокращенія, подобныя тѣмъ, какія совершались въ то время въ различныхъ департаментахъ. Впрочемъ, презрѣніе къ учебникамъ грамматики отчасти оправдывалось тѣмъ, что они представляли только сухой подборъ различныхъ формъ и явленій языка, напоминая собою ботаническіе гербаріи, не выясняли вовсе законовъ и особенностей языка и брались въ то же время научить правильно говорить и писать. Если припомнить, какъ велось преподаваніе грамматики встарину, когда заставляли наизусть заучивать сокращенные учебники Востокова и Греча, то намъ не будетъ казаться такимъ смѣшнымъ гоненіе на грамматику и сдѣлается понятнымъ, почему реакція противъ нея зашла въ крайность. Эта крайность не могла, конечно, долго удержаться, и грамматика, нѣсколько облегчившись отъ прежняго груза, налегкѣ и принарядившись, такъ сказать, въ болѣе модный костюмъ, но оставаясь въ сущности тѣмъ же самымъ, чѣмъ была прежде, получила снова право гражданства въ нашей школѣ; но вмѣстѣ съ тѣмъ зашло къ намъ изъ Германіи такъ называемое наглядное обученіе ¹⁾, при чемъ наши нѣмецко-русскіе педагоги стали продѣлывать съ десятилѣтними дѣтьми то, что нѣмцы примѣняютъ къ шестилѣтнимъ дѣтямъ: видно русскимъ суждено во всемъ запаздывать сравнительно съ западными сосѣдями. Но въ настоящее время мода на наглядное обученіе въ примѣненіи къ родному языку начинается, кажется, проходить, по крайней мѣрѣ, въ общеобразовательныхъ заведеніяхъ. Зато грамматика все болѣе и болѣе входитъ въ силу, — до того, что во взглядахъ многихъ «обученіе русскому языку» вполнѣ отождествилось съ «обученіемъ русской грамматикѣ». Вслѣдствіе этого происходитъ то, что дѣти, начиная съ младшихъ классовъ, въ разныхъ формахъ и объемахъ проходятъ русскую грамматику, и въ концѣ концовъ она имъ такъ пріѣдается, что трудно

¹⁾ Признавая вполнѣ пользу нагляднаго обученія въ примѣненіи къ нѣкоторымъ учебнымъ предметамъ, напр., естественной исторіи, географіи, мы не считаемъ его важнымъ подспорьемъ при обученіи языку. Огромное большинство словъ въ языкѣ таково, что содержанія ихъ нагляднымъ путемъ объяснить невозможно, а тѣ изъ нихъ, которыя могутъ быть объяснены наглядно, принадлежать и такъ къ числу самыхъ понятныхъ словъ для дѣтей.

бываетъ возбуждать въ учащихся интересъ къ ней даже болѣе серьезнымъ курсомъ въ старшемъ классѣ. Такое преобладаніе грамматики въ ущербъ другимъ упражненіямъ по языку мы считаемъ положительно вреднымъ. При изученіи всякаго иностраннаго языка обращается вниманіе не только на усвоеніе формъ его, но изучается и самый лексическій матеріалъ его, слова. При обученіи родному языку послѣднее какъ-то опускается изъ виду, какъ-будто предполагается, что лексическій матеріалъ уже готовъ у ребенка, такъ что надо заботиться только о формахъ языка. Это—большая ошибка. Приглянитесь къ шести-семилѣтнему ребенку, прислушайтесь къ его рѣчи, и вы замѣтите, что онъ почти совсѣмъ не ошибается въ склоненіяхъ и спряженіяхъ, въ управленіи и согласованіи словъ,—вообще не чувствуетъ особаго затрудненія въ употребленіи грамматическихъ формъ, но зато увидите, что ребенокъ часто затрудняется выразить свою мысль потому, что наличный запасъ словъ у него еще очень малъ, что онъ не можетъ въ немъ найти подходящее къ мысли выраженіе. Случается также, что ребенокъ путается въ словахъ, употребляетъ ихъ не тамъ, гдѣ слѣдуетъ, потому что еще не ясно для него значеніе ихъ. Отсюда естественно вытекаетъ заключеніе о томъ, на что должны болѣе всего обращать вниманіе мать, воспитательница, учитель. Если хотятъ развивать даръ слова въ дѣтяхъ, они должны а) обогащать запасъ словъ ихъ новыми словами и б) выяснять значеніе словъ, чтобы съ ними связывалось определенное содержаніе въ сознаніи дѣтей. Когда мы говоримъ о какомъ-нибудь писателѣ, что онъ «хорошо владѣетъ словомъ», то подъ этимъ выраженіемъ мы разумѣемъ богатый лексиконъ писателя и умѣніе его пользоваться имъ. Не нарисовать даже и талантливому художнику роскошнаго пейзажа, если нѣтъ въ его распоряженіи богатаго запаса красокъ, или и есть, да нѣтъ умѣнья пользоваться ими. Итакъ, если хотите развивать въ дѣтяхъ даръ слова, увеличивайте у нихъ запасъ словъ и выраженій, научите пользоваться ими, подобно тому, какъ учитель живописи учитъ своего ученика пользоваться красками. Всякая мать, всякая наставница, наконецъ, всякій взрослый человѣкъ, умѣющій толково говорить, по отношенію къ ребенку можетъ болѣе или менѣе играть такую роль, какъ учитель-живописецъ по отношенію къ своему ученику; а тѣ лица, которыя берутся обучать родному языку, должны быть еще болѣе способны къ этой роли: они должны освоить своихъ ученицъ и учениковъ мало-по-малу съ богатствомъ родного языка, съ его силою, съ его особенностями на образцахъ лучшихъ поэтовъ и писателей. Но намъ, пожалуй, возражать поборники нагляднаго обученія: какъ, вы хотите знакомить дѣтей со словами, т. е. съ пустыми звуками, еще не имѣющими для нихъ почти никакого смысла? Ничуть не бывало. Во-первыхъ, согласитесь, что вѣдь очень немного такихъ словъ, которыя можно, такъ сказать,

оагладить помощью картинъ, моделей и другихъ подобныхъ учебныхъ пособій. Какъ вы это сдѣлаете, напимѣрь, со словами, означающими отвлеченныя понятія, дѣйствія, отношенія? А, во-вторыхъ, зачѣмъ же предполагать, что мы совѣтуемъ знакомить со словами, содержаніе которыхъ недоступно дѣтскому пониманію? Конечно, и слѣдуя пути, указанному нами, можно впадать въ ошибку и увлеченія, какъ и во всякомъ дѣлѣ.

Говоря о необходимости сознательно увеличивать лексиконъ дѣтей, мы вовсе не разумѣли введенія въ него словъ, означающихъ еще чуждыя ребенку понятія,—выраженій, не имѣющихъ ничего общаго съ наличнымъ запасомъ его представленій; но мы имѣли въ виду такія слова, которыя представляютъ только новое средство для выраженія существующихъ уже у ребенка понятій и представлений, дадутъ болѣе живую и яркую форму имъ. Ребенокъ, напимѣрь, очень хорошо понимаетъ слова: «плакать» и «смѣяться», но у него есть еще и представленія различныхъ степеней плача и смѣха, но словесныхъ выраженій ихъ въ его скудномъ лексиконѣ еще нѣтъ. И вотъ ребенокъ, если онъ живого, воспримчиваго характера, часто силится передать свое представленіе, напр., о плачѣ или смѣхѣ, дополняетъ знакомыя ему, но недостаточныя для выраженія его представленія, слова объяснительными словами, путается въ нихъ и кончаетъ тѣмъ, что съ неудовольствіемъ долженъ самъ признать внутренне свою попытку неудачною. Но вотъ наставница или мать ознакомила ребенка со словами: «рыдать», «улыбаться», «усмѣхаться», «хохотать» и др. Теперь, получивъ въ сознательное обладаніе указанныя слова, онъ безъ особаго труда живо, полно, мѣтко выражаетъ тѣ представленія, которыя причинили ему раньше столько непріятныхъ хлопотъ. Съ другой стороны нерѣдко приходится встрѣчаться въ дѣтскій рѣчи съ неточными и неловкими выраженіями, происходящими или отъ недостатка словъ, или отъ неяснаго пониманія ихъ. Напимѣрь, въ рѣчи ребенка не трудно встрѣтить такія выраженія: «воробей *поетъ*» (вм. щебечеть), «лошадь *кричитъ*» (вм. ржетъ), «у меня явилось *мыслие* идти гулять» (вм. намѣреніе), «ворона *вспорнула* и улетѣла» и пр. Не останавливать дѣтей при этомъ, не знакомить ихъ съ правильными и мѣткими выраженіями, значить содѣйствовать той словесной неряшливости и безцвѣтности, которая такъ часто замѣчается въ юношеской рѣчи, да и не только въ юношеской...

Основываясь на сказанномъ, мы приходимъ къ слѣдующему положенію: *въ интересахъ мыслительной способности дѣтей необходимо обращать на развитіе у нихъ дара слова самое серьезное вниманіе какъ дома, такъ и въ школѣ.*

Теперь обратимся къ изысканію наиболѣе вѣрныхъ средствъ для развитія дара слова у дѣтей. Если мы рассмотримъ, что принято обыкновенно разумѣть подъ выраженіемъ «хорошая рѣчь», то

найдемъ, что подъ нимъ разумѣютъ а) ясную мысль, б) правильную и чистую словесную форму и с) полное совпаденіе ея съ мыслью. Безъ этого совпаденія рѣчь будетъ представлять или пустозвонство, если скудная, тощая мысль облекается въ богатую словесную форму, или будетъ темна, непонятна, если богатая мысль заключается въ скудную форму, если говорящій слишкомъ скупъ на слова. Способность вѣрно охватить нѣсколькими словами мысль, чтобы она, такъ сказать, совершенно выполняла свою словесную форму, сквозила бы сквозь нее и въ то же время не стѣснялась бы ею,—эта способность очень рѣдка и дается на долю немногихъ высокоталантливыхъ людей. Къ великимъ ораторамъ и поэтамъ обращаются за лучшими образцами ея...

Дѣти, поступающія въ низшій классъ учебнаго заведенія, обыкновенно говорятъ сбивчиво, путаются въ словахъ, если мысль, которую они намѣрены выразить, довольно сложна и не принадлежитъ къ числу тѣхъ обыденныхъ мыслей и сужденій, съ которыми они сжились. У нихъ еще нѣтъ способности ясно и скоро мыслить, не великъ запасъ словъ, да притомъ и содержаніе многихъ изъ нихъ еще весьма неопредѣленно.

Такимъ образомъ, преподающіе родной языкъ обязаны обогащать лексическій матеріалъ дѣтей, учить ихъ пользоваться средствами языка, содѣйствовать вмѣстѣ съ тѣмъ развитію мышленія, которое, какъ мы старались показывать, неразрывно связано съ даромъ слова. Развитію мышленія содѣйствуютъ и всѣ другіе учебные предметы, но специально задачей учителя русскаго языка должно быть возможно полное освоеніе дѣтей съ родной рѣчью и притомъ въ ея живыхъ отправленіяхъ, въ лучшихъ поэтическихъ произведеніяхъ, а не съ разобщенными членами ея. Онъ долженъ больше обращаться, такъ сказать, къ изученію фیزیологіи рѣчи, а не заниматься только анатоміей ея—грамматикой.

Ребенокъ до поступленія въ низшій классъ, даже до начала ученія, уже бралъ уроки русскаго языка и оказалъ успѣхи очень большіе: онъ выражаетъ свои желанія и чувства такъ, что его могутъ понять, владѣть уже хотя и небольшимъ запасомъ словъ, не учивъ ихъ наизусть, склоняетъ и спрягаетъ такъ, какъ и всякій человѣкъ, не искушенный грамматикой, т. е. употребляетъ разные падежи и глагольныя формы тамъ, гдѣ они имѣютъ смыслъ, т. е. въ предложениіи. Все это приобрѣтено ребенкомъ путемъ навыка; наставниковъ, сознательно и намѣренно дѣйствующихъ на ребенка, еще не было. Воспользуемся и мы этимъ навыкомъ для нашей цѣли. Ребенокъ слушалъ дома рѣчь окружающихъ его людей и отъ нихъ учился родному слову, дадимъ ему теперь въ собесѣдники лучшихъ художниковъ слова, пусть онъ у нихъ послушаетъ «образцовую родную рѣчь».

Лучшимъ средствомъ для развитія у дѣтей дара слова считаемъ

объяснительное чтеніе образцовыхъ по языку произведеній и пересказъ ихъ дѣтми. Это средство, по нашему мнѣнію, наилучшее и при домашнемъ подготовительномъ обученіи, и въ младшихъ классахъ школы. Теперь намъ предстоитъ рѣшить вопросъ, какіе именно образцы наиболѣе пригодны для нашей цѣли и какъ производить объяснительное чтеніе. Само собою разумѣется, что поэтическія произведенія гораздо удобнѣе для нашей цѣли, чѣмъ прозаическія. Образный языкъ поэтического произведенія гораздо доступнѣе дѣтскому пониманію, чѣмъ отвлеченный прозаическій языкъ. Само слово есть поэтическое произведеніе, и въ поэтической рѣчи оно живетъ, какъ рыба въ водѣ, тогда какъ въ прозаическомъ языкѣ оно низводится на степень простого символа. Но поэтическая рѣчь, на которой предполагается развивать вкусъ и даръ слова ребенка, не должна поражать тѣми рѣзкими индивидуальными особенностями, которыя составляютъ достоинства и личную принадлежность какого-нибудь оригинальнаго поэта. Эта рѣчь должна быть та, которая можетъ быть признана общимъ достояніемъ,—мы разумѣемъ рѣчь народную. Съ другой стороны статья, предназначенная для чтенія и пересказа, должна быть интересна для ребенка, иначе она плохо запомнится и неохотно будетъ пересказываться. Повѣствовательныя статьи, конечно, для пересказа удобнѣе описательныхъ. Сообразивъ все сказанное, невольно останавливаешься мысленно на народной сказкѣ и произведеніяхъ, близкихъ къ ней по формѣ и по содержанію, изъ искусственной поэзіи. Если мы обратимся къ наиболѣе употребляемымъ книгамъ для чтенія при начальномъ обученіи, то найдемъ, что почти всѣ онѣ мало пригодны для нашей цѣли.

Безцвѣтный отвлеченный языкъ, искусственное наивничанье, поддѣлка подъ дѣтскую рѣчь,—вотъ свойства, какими обыкновенно отличаются книги для дѣтскаго чтенія.

Но прежде, чѣмъ мы станемъ говорить о томъ, какъ вести объяснительное чтеніе, намъ необходимо сдѣлать небольшое отступленіе и поговорить объ одномъ предразсудкѣ, распространенномъ довольно сильно относительно сказокъ... Сказка, скажутъ многіе, вредно дѣйствуетъ на воображеніе, которое и такъ до крайности сильно въ дѣтскомъ возрастѣ... Интересно узнать, на какихъ фактахъ основываются, говоря о сильномъ воображеніи дѣтей. Ребенокъ, напримѣръ, садится верхомъ на стулъ и воображаетъ, что онъ ѣдетъ на конѣ; дитя при видѣ куска мѣха представляетъ кошку и т. п. При этомъ часто приходится слышать: какое сильное воображеніе у этого ребенка! Но вѣдь еще вопросъ, чѣмъ надо объяснить подобныя явленія: тѣмъ ли, что здѣсь сильно дѣйствуетъ воображеніе, или—тѣмъ, что для него и работы предстоитъ очень мало, потому что представленія ребенка далеко еще не имѣютъ той опредѣленности и полноты признаковъ, какъ представленія взрослаго человѣка.

Для взрослого человѣка четырехъ ножекъ стула и возможности сѣсть на него верхомъ мало для того, чтобы вызвать представленіе лошади, такъ какъ представленіе о ней является у него совокупностью признаковъ, не имѣющихъ ничего общаго со стуломъ, тогда какъ ребенку довольно добавить три-четыре признака къ признакамъ стула, чтобы получилась у него вполнѣ та сумма признаковъ, которая составляетъ у него представленіе лошади. Слѣдовательно, явленія, принимаемыя за доказательство особенной силы воображенія у дѣтей, происходятъ въ сущности отъ бѣдности представленія. Этимъ же можно объяснить, почему неопредѣленный рисунокъ, представляющій нѣкоторое подобіе туловища съ четырьмя палочками внизу съ прибавкой небольшого кружка съ одного конца, признается ребенкомъ изображеніемъ лошади; прибавьте къ предполагаемой головѣ двѣ согнутыя черточки, и бывшая лошадь мгновенно превращается въ глазахъ ребенка въ корову...

То, что въ сказкѣ для насъ является небывальщиной, прихотливой игрой фантазіи, на ребенка дѣйствуетъ иначе. Онъ еще не имѣетъ настолько опыта, чтобы прямо признать сказочныя событія невозможными. Они дѣйствуютъ на него такъ, какъ на насъ дѣйствуетъ рядъ неожиданныхъ происшествій; они его удивляютъ, занимаютъ. Конечно, все сказанное надо отнести къ ребенку 4—5-лѣтнему. Съ большимъ возрастомъ онъ станетъ уже нѣсколько критически относиться къ фантастическому элементу въ сказкѣ. Восьми-девятилѣтній ребенокъ, читая или слушая сказку, обращается безпрестанно къ взрослымъ съ вопросами: развѣ это было? или: вѣдь это неправда? Эти наивные вопросы показываютъ уже, какъ ребенокъ относится къ сказкѣ. Скажите ему, что сказка представляетъ небывальщину, что самъ народъ смотритъ уже на сказку, какъ на шутку,—это не повредить сильно обаянію; сказка произвела впечатлѣніе и будетъ производить именно такое впечатлѣніе до тѣхъ поръ, пока умъ его не достигнетъ извѣстной степени зрѣлости. Тогда перемѣнится отношеніе его къ сказкѣ, но и тогда сказка не сдѣлается для него противною, смѣшною, пошлою, какъ правоучительныя, дѣтскія книжки; но онъ уже, какъ взрослый, станетъ болѣе цѣнить поэтическую сторону сказки, образный ея языкъ, мѣткость выраженія и т. д. Всякому взрослому, даже человѣку, нелишенному поэтическаго чутія, хорошая, исполненная поэзіи сказка не можетъ не нравиться. Конечно, неумѣстно было бы читать дѣтямъ или рассказывать тѣ сказки, гдѣ есть что-либо пугающее, какіе-либо страшные образы, гдѣ, наконецъ, фальшиво представлены житейскія отношенія. Но такіа сказки представляютъ болѣе болѣзненные порожденія отдѣльных лицъ въ искусственной поэзіи, а въ нашихъ народныхъ сказкахъ преобладаетъ трезвый взглядъ на вещи и нравственное чутье. Наконецъ, сказки, выбранныя для дѣтскаго чтенія, обыкновенно представля-

ють лучшія изъ сказокъ, не только по формѣ, но и по содержанию. Дорого для насъ въ сказкѣ быстрое движеніе разсказа, непрерывная смѣна представленій. Понятно, почему сказка является любимымъ чтеніемъ маленькихъ дѣтей. Особенно же дорогъ для насъ въ сказкахъ языкъ простой, живой, образный, бойкій, могучій языкъ, къ которому чутко прислушивался въ дѣтствѣ нашъ Пушкинъ, и отъ знанія котораго онъ только и могъ стать Пушкинымъ... Какую великую услугу русскому образованію и слову оказалъ бы человекъ, владѣющій эстетическимъ чувствомъ, знающій основательно русскій народъ и его поэзію и понимающій дѣтскую натуру, составивши небольшой сборникъ чисто народныхъ сказокъ ¹⁾ для дѣтей!.. Сколько между этими сказками нашлось бы высоко нравственныхъ, гуманныхъ, въ высшей степени полезныхъ въ воспитательномъ отношеніи (напр., прелестная сказка «О серебряномъ блюдечкѣ и наливномъ яблочкѣ». «Марко богатый» и др.). Какой свѣжей дѣтской поэзіей вѣетъ отъ нѣкоторыхъ изъ нихъ! ²⁾ Такъ какъ можетъ случиться, что у нашего читателя не будетъ подъ руками сборника сказокъ, то мы приводимъ въ примѣръ простого и въ то же время поэтического языка небольшую сказку «Снѣгурка».

СНѢГУРКА.

Жиль-былъ крестьянинъ Иванъ, и была у него жена Марья; да не было у нихъ дѣтей. Иванъ и Марья жили въ любви и согласіи; такъ они и состарились; а дѣтей у нихъ все не было. Сильно о томъ они сокрушались, и только, глядя на чужихъ дѣтей, утѣшались. А дѣлать нечего! Такъ ужъ, видно, имъ Господь судилъ: вѣдь все въ мірѣ творится не нашимъ умомъ, а Божіимъ судомъ!

Вотъ разъ,—какъ пришла зима, да напало молодого снѣгу по колѣно,—ребятишки высыпали на улицу поиграть, а старички наши подѣзли къ окну поглазѣть на нихъ. Ребятишки бѣгали, рѣзвились и стали лѣпить бабу изъ снѣгу. Иванъ съ Марьей глядѣли, молча призадумавшись. Вдругъ Иванъ усмѣхнулся и сказалъ: «пойти бы намъ жена, да слѣпить себѣ бабу!». На Марью видно тоже нашель веселый часъ. «Что жъ,—сказала она, пойдемъ, разгуляемся на старости! Только на что тебѣ бабу лѣпить: будетъ съ тебя и меня одной;

¹⁾ Причемъ, конечно, можно было бы въ нѣкоторыхъ сказкахъ замѣнить чисто мѣстные слова и выраженія общеупотребительными и общепонятными; эти выраженія, имѣя значеніе въ этнографическомъ сборникѣ, вовсе неумѣстны въ дѣтской книгѣ.

²⁾ До сихъ поръ еще у насъ нѣтъ такого образцоваго сборника народныхъ сказокъ, и сказки Гримма (въ очищенномъ изданіи Павленкова), и сказки Афанасьева нельзя, по нашему мнѣнію, дать прямо въ руки дѣтямъ.

слѣпимъ лучше себѣ дитя изъ снѣгу, коли Богъ не далъ живого!»— «Что правда, то правда...» сказалъ Иванъ, взявъ шапку и пошелъ на огородъ со старухой.

Они и вправду принялись лѣпить куклу изъ снѣгу; сложили туловище съ ручками и съ ножками; наложили сверху круглый комъ снѣга и обгладили изъ него головку.

«Богъ въ помощь!» сказалъ кто-то, проходя мимо. «Спасибо— благодарствуемъ!» отвѣчалъ Иванъ; «Божья помощь на все хорошо, промолвила Марья.

«Что жъ это вы подѣлываете?» «Да вотъ, что видишь!» отвѣчалъ Иванъ. «Снѣгурку...» промолвила Марья, засмѣявшись.

Вотъ они вылѣпили носикъ и бородку; сдѣлали двѣ ямочки во лбу, и только что Иванъ прочертилъ ротикъ, какъ изъ него вдругъ дохнуло теплымъ духомъ. Иванъ второпяхъ отнялъ руку; только смотреть: ямочки во лбу стали ужъ на выкатъ, и вотъ изъ нихъ проглядываютъ голубенькіе глазки; вотъ ужъ и губки какъ малиновыя и улыбаются. «Что это, Господи! не навожденіе ли какое?» сказалъ Иванъ, кладя на себя крестное знаменіе. А кукла наклоняетъ къ нему головку, точно живая, и зашевелила ручками и ножками въ снѣгу, словно грудное дитя въ пеленкахъ.

«Ахъ, Иванъ, Иванъ!—закричала Марья, задрожавъ отъ радости,—да это намъ Господь дитя даетъ!» и бросилась обнимать Снѣгурку, а со Снѣгурки весь снѣгъ отвалился, какъ скорлупа съ яичка, и на рукахъ у Марьи была уже въ самомъ дѣлѣ живая дѣвочка. «Ахъ ты, моя Снѣгурушка дорогая!» воскликнула старуха, обнимая свое желанное и неожиданное дитя, и побѣждала съ нимъ въ избу.

Иванъ насилу опомнился отъ такого чуда; а Марья была безъ памяти отъ радости.

И вотъ Снѣгурка растетъ не по днямъ, а по часамъ и что день, то все лучше. Иванъ и Марья не нарадуются ею. И весело пошло у нихъ въ дому. Дѣвки съ села у нихъ безвыходно: забавляютъ и убираютъ бабушкину дочку, словно куколку; разговариваютъ съ нею, поютъ ей пѣсни, играютъ съ нею во всякія игры, и научаютъ ее всему, какъ что у нихъ ведется. А Снѣгурка—такая смышленная все примѣчаетъ и перенимаетъ. И стала она за зиму точно дѣвочка лѣтъ тринадцати: все разумѣетъ, обо всемъ говоритъ, и такимъ сладкимъ голосомъ, что заслушаешься. И такая она добрая, послушная, ко всѣмъ привѣтливая. А собою она бѣленькая, какъ снѣгъ; глазки что незабудочки; свѣтлорусая коса до пояса; одного румянца нѣтъ вовсе, словно живой кровинки не было въ тѣлѣ... да и безъ того она была такая пригожая и хорошая, что заглядѣнье. А какъ, бывало, разы-

грается она, какъ такая утѣшная и пріятная, что душа радуется! И всѣ не напобуются Снѣгуркою; старушка же Марья души въ ней не слышитъ. «Вотъ Иванъ, — говорила она мужу, — дароваль-таки намъ Богъ радость на старость! миновалась-таки печаль моя задушевная!..» А Иванъ говорилъ ей: «Благодареніе Господу! здѣсь радость не вѣчна, и печаль не безконечна...»

Прошла зима. Радостно заиграло на небѣ весеннее солнце и пригрѣло землю. На проталинахъ зазеленѣла мурава, и заплѣтъ жаворонокъ. Ужъ и красныя дѣвицы собрались въ хороводъ подь селомъ и пропѣли:

«Весна красна! на чемъ пришла,

На чемъ прѣхала?..

— На сощечкѣ, на бороночкѣ!»

А Снѣгурка что-то скучна стала. «Что съ тобой, дитя мое?» — говорила не разъ ей Марья, приголубливая къ себѣ, — не больна ли ты? Ты все такая невеселая, совсѣмъ съ личика спала. Ужъ не сглазиль ли тебя недобрый человѣкъ?» А Снѣгурка отвѣчала ей всякій разъ: «Ничего, бабушка! я здорова...»

Вотъ и послѣдній снѣгъ согнала весна своими красными днями. Зацвѣли сады и луга; заплѣтъ соловей и всякая птица; и все въ Божіемъ мірѣ стало живѣй и веселѣй. А Снѣгурка сердечная еще сильнѣе скучать стала; дичится подружекъ и все прячется отъ солнца подь тѣнь, словно ландышъ подь деревцомъ. Ей только и любо было, что плескаться у студенаго ключа подь зеленою ивушкаю. Снѣгуркѣ все бы тѣнь да холодокъ, а и того лучше частый дождичекъ. Въ дождикъ и сумракъ она веселѣе становилась. А какъ одинъ разъ надвинулась сѣрая туча да посыпала крупнымъ градомъ, Снѣгурка ему такъ обрадовалась, какъ иная не была бы рада и жемчугу перекатному. Когда же опять припекло солнце и градъ взялся водою, Снѣгурка всплакалась по немъ такъ сильно, какъ будто сама хотѣла разлиться слезами, — какъ родная сестра плачется по братѣ.

Вотъ ужъ пришелъ и весны конецъ, приспѣлъ Ивановъ день. Дѣвки съ села собрались на гулянье въ рошу, зашли за Снѣгуркою и пристали къ бабушкѣ Марьѣ: «Пусти, да пусти съ нами Снѣгурку!». Марьѣ страхъ не хотѣлось пускать ее; не хотѣлось и Снѣгуркѣ идти съ ними; да не могла отговориться. Къ тому же Марья подумала: авось разгуляется ей Снѣгурушка! И она принарядила ее, поцѣловала и сказала: Поди же, дитя мое, повеселись съ подружками! а вы, дѣвки,

смотрите—берегите мою Снѣгурушку... вѣдь она у меня, сами знаете какъ порохъ въ глазу!».

— «Хорошо! хорошо!» закричали онѣ весело, подхватили Снѣгурку и пошли гурьбою въ рошу.

Тамъ онѣ вили себѣ вѣнки, вязали пучки изъ цвѣтовъ и распѣвали свои заунывно-веселыя пѣсни. Снѣгурка была съ ними безотлучна.

Когда закатилось солнце, дѣвки наложили костеръ изъ травы и мелкаго хворосту, зажгли его и всѣ въ вѣнкахъ стали въ рядъ одна за другою, а Снѣгурку поставили позади всѣхъ. «Смотри же,—сказали онѣ,—какъ мы побѣжимъ, и ты также бѣги слѣдомъ за нами, не отставай!» И вотъ всѣ, затянувши Купалову пѣсню, поскакали черезъ огонь.

Вдругъ что-то позади ихъ зашумѣло и простонало жалобно: ау!.. Оглянулись онѣ въ испугъ: нѣтъ никого. Смотрятъ другъ на дружку и не видятъ между собой Снѣгурки. — «А вѣрно, спряталась, шалунья», сказали онѣ и разбѣжались искать ее, и никакъ не могли найти: кликали, аукали, — а она не отзывалась. «Куда-бы это дѣвалась она?» говорили дѣвки. «Видно домой убѣжала», сказали онѣ потомъ и пошли въ село; но Снѣгурки и въ селѣ не было.

Искали ее на другой день, искали на третій; исходили всю рошу — кустики за кустикъ, дерево за деревцо: Снѣгурки все не было, и слѣдъ пропасть.

Долго Иванъ и Марья горевали и плакали о своей Снѣгуркѣ; долго еще бѣдная старушка каждый день ходила въ рошу искать ее; и все кликала она, словно кукушка горемычная:

«Ау! ау! Снѣгурушка!

Ау, ау! голубушка!»

И не разъ ей слышалось, будто голосомъ Снѣгурки отзывалось: ау!.. Снѣгурки же все нѣтъ, какъ нѣтъ!

Куда же дѣвалась Снѣгурка?.. Лютый ли звѣрь умчалъ ее въ дремучій лѣсъ, али хищная птица унесла ее къ синему морю?..

Нѣтъ, не лютый звѣрь умчалъ ее въ дремучій лѣсъ и не хищная птица унесла ее къ синему морю; а когда Снѣгурка побѣжала за подружками и вскочила въ огонь—вдругъ потянулась она вверхъ легкимъ паромъ, свилась въ тонкое облачко... и полетѣла въ высоту поднебесную.

Мы привели эту сказку, между прочимъ, и для того, чтобы показать, въ какомъ видѣ народныя сказки должны помѣщаться въ хрестоматіяхъ для первоначальнаго чтенія. Сказка эта не

представляется въ томъ видѣ, какъ она существуетъ въ устахъ народа; это, очевидно, пересказъ человѣка, знающаго условія литературнаго языка, и такой пересказъ, въ которомъ вполнѣ сохранился простой складъ народной рѣчи и тотъ простодушный тонъ, который составляетъ неотъемлемую принадлежность народной поэзіи.—Сказка «Снѣгурка», какъ мы видѣли, заключаетъ въ себѣ фантастическій элементъ, но кто считаетъ его и въ такомъ видѣ вреднымъ для дѣтей, тотъ долженъ считать вредными вообще и любой поэтической оборотъ, метафору и олицетвореніе; другими словами—тотъ долженъ вычеркивать вообще поэзію изъ ряда воспитательныхъ средствъ. Подобная сказка, по нашему убѣжденію, представляетъ самый удобный матеріалъ для чтенія и пересказа. По содержанію она интересна для 9—10-лѣтняго ребенка; слушается она со вниманіемъ. Языкъ ея настолько простъ, что и безъ всякихъ объясненій содержаніе можетъ быть понято. Пересказъ ея не труденъ, но и не настолько легокъ, чтобы въ глазахъ ребенка казался пустою задачею. Многія изъ дѣтей охотно отзовутся на вашъ вызовъ пересказать сказку своими словами и перескажутъ болѣе или менѣе удовлетворительно. При подобныхъ работахъ поступали мы обыкновенно такимъ образомъ: прочитывали сами всю сказку громко передъ всѣмъ классомъ. Затѣмъ шло разъясненіе непонятныхъ или малопонятныхъ словъ. Для этого прочитывалась сказка по частямъ, представлявшимъ сколько-нибудь законченное цѣлое. (Такое дѣленіе показано на вышеприведенномъ образцѣ). Потомъ перебирали тѣ слова, которыя могли быть безъ объясненія не вполнѣ вразумительны дѣтямъ. Когда встрѣчалось подобное слово или выраженіе, то вызывались желающіе объяснить его. Очень часто случалось, что почти каждое такое слово кѣмъ-нибудь изъ класса объяснялось довольно удовлетворительно, такъ что приходилось только дополнять нѣсколько или исправлять данное ученикомъ объясненіе. Такимъ образомъ, чего одинъ ребенокъ не зналъ, объясняли другой, и происходило какъ бы взаимное обученіе языку. Объясненіе слова состояло въ томъ, что приводилось синонимическое слово, или выраженіе, состоящее изъ нѣсколькихъ словъ, но равнозначающее по содержанію объясняемому слову; приводи-

лись, если это можно было сдѣлать безъ особеннаго затрудненія, слова, происходящія отъ одного корня съ объясняемымъ; наконецъ—противоположныя слова. Такъ, напримѣръ, изъ перваго отрывка приведенной сказки объяснялись слова: *сокрушались, утѣшались, судить и твориться*. По прочтеніи словъ «они сокрушались» ставился вопросъ, какъ можно было бы иначе сказать вмѣсто *сокрушались*?—Печалились, горевали. А какое слово показываетъ болѣе сильное чувство: *печалились* или *сокрушались*? Дѣти естественно затрудняются отвѣтить на этотъ вопросъ. Тогда сопоставляются со словомъ *сокрушались* слова: *крушить, крушеніе*, и дѣти приводятся послѣ нѣсколькихъ объясненій къ сознанію, что слово *сокрушались* выражаетъ болѣе сильное чувство печали, горя, чѣмъ приведенные синонимы. При этомъ считаемъ нужнымъ замѣтить, что надо опасаться, чтобы не слишкомъ вдаваться въ объясненія и филологическія тонкости. Если только синонимы приведены вѣрно, то при первоначальномъ обученіи языку этимъ можно и ограничиться, оставляя выясненіе оттѣнковъ ихъ до слѣдующихъ классовъ; при томъ, если только дѣти будутъ воспитаны на живомъ народномъ и поэтическомъ языкѣ, то у нихъ разовьется само собою такое чутье къ языку, что даже и безъ объясненій они будутъ сознать различіе между синонимами.—Надъ словами, которыя дѣти совершенно вѣрно употребляютъ въ своей рѣчи, не слѣдуетъ останавливаться, но объяснять только тѣ, которыя для большинства изъ нихъ являются новыми. Такихъ словъ въ сказкахъ, подобныхъ «Снѣгуркѣ», будетъ встрѣчаться не такъ много, чтобы этимъ занимать дѣтей по нѣсколько часовъ по прочтеніи каждой сказки. На прочтеніе, объясненіе словъ и пересказъ такой сказки, какъ «Снѣгурка», мы положили бы два урока.

По разъясненіи новыхъ словъ учитель вызываетъ желающихъ или назначаетъ самъ по своему усмотрѣнію кого-либо для пересказа прочтеннаго отрывка. Затѣмъ такая же работа происходитъ со вторымъ отрывкомъ, третьимъ и т. д. Послѣ такой проработки всей сказки учитель вызываетъ желающихъ пересказать всю сказку цѣликомъ своими словами. Затѣмъ задается дѣтямъ къ слѣдующему разу прочесть дома сказку по книгѣ разъ или два, чтобы быть въ состояніи бѣгло и сколько

нибудь выразительно читать ее. Послѣ такой проработки сказка такъ усваивается ребенкомъ, что онъ безъ труда пересказываетъ ее, и вы замѣтите, что многіе обороты и выраженія ея усвоены имъ почти цѣликомъ, хотя онъ ихъ не заучивалъ наизусть, и вы не видите того искусственного напряженія памяти, которое замѣчается у заучившаго наизусть. Онъ употребляетъ эти выраженія совершенно свободно, какъ свои собственные, да они и дѣйствительно его собственные, если только онъ понялъ и прочувствовалъ ихъ.—Но зачѣмъ, скажутъ намъ, непременно для этой цѣли брать сказку? Развѣ нельзя выбрать отрывки или даже цѣлыя небольшія пьесы изъ лучшихъ нашихъ поэтовъ? Повторяемъ, народная поэзія для нашей цѣли незамѣнима и должна непременно войти, какъ существенный элементъ, въ воспитаніе дѣтей, какъ одно изъ могучихъ средствъ для развитія у нихъ дара слова. Искусственная поэзія не дастъ того, что дастъ народная. Языкъ великихъ поэтовъ слишкомъ, такъ сказать, цвѣтистъ и пахучъ сравнительно съ народнымъ. Языкъ искусственной поэзіи—это цвѣтникъ, полный великолѣпными, выхоленными цвѣтами; но они слишкомъ ярки, слишкомъ пахучи. Поводите ребенка хотя немного по обширному полю народной поэзіи, покажите ему простые полевые цвѣты ея, и если онъ полюбитъ ихъ, то онъ пойметъ и пышность, и красоту, и аромать цвѣтовъ искусственной поэзіи. А избалованный ими съ самаго начала, онъ, пожалуй, простыхъ красотъ народной рѣчи и не замѣтитъ...

Результаты чтенія и пересказа сказокъ слѣдующіе: 1) дѣти приобрѣтають богатый запасъ новыхъ выразительныхъ словъ и оборотовъ, 2) приобрѣтають навыкъ связно и толково излагать рассказы съ довольно сложнымъ содержаніемъ, навыкъ справляться съ рѣчью, наконецъ, 3) приобрѣтають, хотя и мимоходомъ, различныя реальныя свѣдѣнія. Вѣдь въ сказкахъ отражается бытъ русскаго крестьянина, вѣдь и здѣсь онъ и пахнетъ, и сѣетъ, и коситъ, и жнетъ... Учитель долженъ, конечно, объяснить и эти слова, чтобы понятенъ былъ и весь рассказъ. И, право, чтеніе сказокъ да бѣглыя даже объясненія учителя больше знакомятъ дѣтей съ русскимъ мужичкомъ, чѣмъ тѣ хитроумныя бесѣды по картинамъ, гдѣ подробно разбирается мужи-

чекъ, начиная съ шапки и до лаптей включительно, разбирается до того..., что опротивѣтъ онъ дѣтямъ и съ лаптями своими, и съ шапкой...

Если десять-пятнадцать удачно выбранныхъ сказокъ будетъ прочтено съ дѣтьми и разобрано, это несомнѣнно принесетъ громадную пользу въ дѣлѣ развитія дара слова. Будетъ ли это сдѣлано дома, до школы, или въ низшемъ классѣ школы, это въ сущности все равно: лишь былъ бы введенъ въ дѣтскую рѣчь элементъ народной рѣчи.—Особенно слѣдуетъ озаботиться объ этомъ матерямъ и воспитательницамъ, занимающимся съ дѣтьми до школы. Семи-восьмилѣтній возрастъ, по нашему убѣжденію, наиболѣе удобное время для освоенія со сказочнымъ народнымъ языкомъ. Но во всякомъ случаѣ и въ школѣ, особенно въ самыхъ младшихъ классахъ, народная рѣчь должна послужить однимъ изъ самыхъ могучихъ средствъ при развитіи дара слова.

Такимъ образомъ при чтеніи и разсказѣ читаннаго ученикамъ дается готовое содержаніе и готовая форма, имъ остается только усваивать готовое, болѣе или менѣе пассивно. Здѣсь не приходится ребенку задуматься надъ тѣмъ, какъ бы удачнѣе выразить словами свою собственную мысль. Кромѣ того, и думать-то особенно много надъ сказкой не приходится.—Для упражненія мыслительной способности и приученія выражать словесно свою собственную мысль служатъ другаго рода работы, которыя мы назовемъ логическими упражненіями.—Эти упражненія производятся сравнительно рѣже чтенія и простого пересказа. Цѣль этихъ упражненій, кромѣ вышеуказанной,—приучать дѣтей къ стройному мышленію, чтобы они направляли свою мысль къ определенной цѣли, преодолевали свободное теченіе мыслей. Упражненія эти производятся такъ: выбирается краткая статья, обыкновенно басня, прочитывается учителемъ, объясняются непонятныя слова и выраженія, затѣмъ задаются вопросы, которыми наводятся ученики на главную мысль статьи, на постепенное развитіе этой мысли. Такъ какъ подобная работа не вполне свойственна дѣтскому возрасту, то въ младшемъ классѣ производится она изрѣдка и постепенно усиливается въ слѣдующихъ классахъ.

Для примѣра приводимъ разборъ басни «Стрекоза и Муравей» ¹⁾).

Послѣ прочтенія ея учителемъ и разъясненія, по большей части самими учащимися, нѣкоторыхъ словъ и выраженій въ родѣ: *красное лѣто, оглянуться не успѣла, зима катитъ въ глаза* и др., читаются первые четыре стиха:

Попрыгунья стрекоза
Лѣто красное пропѣла;
Оглянуться не успѣла,
Какъ зима катитъ въ глаза.

Затѣмъ ставится вопросъ: нельзя ли короче, въ двухъ-трехъ словахъ сказать, о чемъ говорится въ прочитанныхъ стихахъ? Дѣти приводятся къ отвѣту, что говорится о томъ, какъ провела стрекоза лѣто.—А нельзя ли видѣть, какъ именно она провела его?—«Провела весело».—Изъ чего это видно?—«Она все пѣла и не замѣтила, какъ время идетъ».

Читайте далѣе: Помертвѣло чисто поле;
Нѣтъ ужъ дней тѣхъ свѣтлыхъ болѣ,
Какъ подъ каждымъ ей листкомъ
Былъ готовъ и столъ и домъ.
Все прошло: съ зимой холодной
Нужда, голодъ настаетъ;
Стрекоза ужъ не поетъ;
И кому же въ умъ поидеть
На желудокъ пѣть голодный?

На вопросъ, о чемъ говорится въ прочтенныхъ стихахъ, ученики отвѣчаютъ: «Говорится о положеніи стрекозы зимою».—Каково это положеніе? — «Положеніе очень скверное: для нея настала нужда, голодъ». — Что же? развѣ она не можетъ пособить горю, добыть кормъ? — «Не можетъ: поле помертвѣло, и нѣтъ ужъ того, чѣмъ она питалась».—Какъ называется такое

¹⁾ Есть мнѣніе, что басни не пригодны для дѣтскаго возраста, потому что сатира не доступна дѣтямъ, и потому, что мораль баснописца не всегда нравственна. Конечно, не всѣ басни доступны дѣтскому возрасту; но нѣкоторыя могутъ быть поняты безъ особаго затрудненія. Такія басни и нужно выбирать при обученіи дѣтей. Что же касается морали, выводимой баснописцемъ, то она ни для кого не обязательна, и ничто не мѣшаетъ разсматривать фактъ, приводимый въ баснѣ, съ другой точки зрѣнія, чѣмъ баснописецъ.

положеніе, когда и помочь нельзя?—«Безпомощнымъ».—Кто же виновать, что стрекоза попала въ такое положеніе?—«Она сама». —Какъ же она могла бы избѣгнуть этой бѣды?—«Надо было запасться кормомъ съ лѣта».—А почему она не сдѣлала этого, по лѣности или по недостатку силы?—«Нѣтъ, а потому, что не подумала объ этомъ: все веселилась».—Какъ мы называемъ тѣхъ, которые не заботятся, не пекутся о будущемъ?—«Беззаботными, безпечными».—Теперь отвѣчайте полнымъ отвѣтомъ на мой вопросъ: почему стрекоза попала въ бѣду? — «Стрекоза попала въ бѣду потому, что все лѣто провела безпечно и не думала о зимѣ».—Что обыкновенно дѣлаютъ тѣ, которые попадаютъ въ такое безпомощное состояніе?—«Плачутъ. Ищутъ помощи другихъ».

Читайте далѣе: Злой тоской удручена,

Къ муравью ползеть она:

—«Не оставь меня, кумъ милый!

Дай ты мнѣ собраться съ силой,

И до вешнихъ только дней

Прокорми и обогрѣй!»

— Почему Стрекоза ползеть къ муравью? Что мы знаемъ о муравьѣ? — «Муравей трудолюбивъ: онъ постоянно таскаетъ зерна въ свою норку». — Для чего онъ это дѣлаетъ? — «Онъ запасается на зиму». — Какъ называются тѣ, которые запасаются въ время, смотрятъ впередъ? — «Запасливыми, предусмотрительными».—Скажите, какіе же признаки мы можемъ замѣтить въ муравьѣ? — «Онъ трудолюбивъ, предусмотрителенъ и запасливъ».—Что же отвѣчаетъ муравей?

Читайте далѣе: —«Кумушка, мнѣ странно это:

Да работала-ль ты въ лѣто?»

Говорить ей муравей.

— Почему муравью кажется странною просьба стрекозы?— «Потому что ему не приходилось быть въ такомъ положеніи, какъ стрекоза».—Что же отвѣчаетъ стрекоза?

Читайте далѣе: —«До того-ль, голубчикъ, было?

Въ мягкихъ муравахъ у насъ,

Пѣсни, рѣзвость всякій часъ,

Такъ что голову вкружило».

— Что изъ этихъ словъ мы видимъ? Раскаивается ли стрекоза въ своей безпечности? — «Нѣтъ: она говоритъ, что ей не до труда было; удовольствіе ей вскружило голову».

Читайте далѣе: — «А такъ ты...» — «Я безъ души

Лѣто цѣлое все пѣла».

— «Ты все пѣла?—это дѣло:

Такъ поди же, попляши!»

— Что мы замѣчаемъ въ отвѣтѣ муравья?—«Онъ отвѣчаетъ съ насмѣшкой; поди же, попляши?»—Каково теперь положеніе стрекозы?—«Положеніе ужасное: сама себѣ не можетъ помочь, а другіе не хотятъ».—И это ужасное положеніе произошло отчего?—«Отъ безпечности».—Какую, стало быть, мысль можно вывести изъ этой басни?—«Безпечность всегда приводитъ къ гибели».—Кто можетъ поправить? это не совсѣмъ вѣрно.—«Лучше сказать: безпечность часто ведетъ къ гибели».—Почему же это будетъ лучше?—«Потому, что иной разъ и помогаютъ: «свѣтъ не безъ добрыхъ людей».— Кто, по вашему мнѣнію, лучше: стрекоза или муравей въ этой баснѣ? — «Муравей».—Что жъ, онъ вполнѣ хорошъ? — «Нѣтъ, онъ не добръ, не пожалѣлъ стрекозы, не помогъ ей, даже посмѣялся надъ ней».—Да развѣ стоило ей помогать, когда она безпечна, сама вѣдь виновата? На этотъ вопросъ одинъ изъ учениковъ отвѣтилъ: «Сама-то, сама, да все-таки жалъ, и будь муравей добрый, онъ бы помогъ ей».

Этотъ урокъ мы записали на память, пропуская, конечно, неправильные отвѣты, поправки ихъ, словомъ всю черновую работу. Подобные разборы должны быть свободною бесѣдою учителя со своими учениками, и заготовливать впередъ вопросы, какъ дѣлаютъ нѣкоторые, съ тѣмъ, чтобы провести во что бы то ни стало выработанную заранѣе программу, значить лишать урокъ характера живой бесѣды. Учитель только долженъ знать хорошо то произведеніе, какое намѣренъ изучать съ дѣтьми, да долженъ уметь говорить съ ними — вотъ два необходимыя условія успѣха дѣла ¹⁾.

¹⁾ Съ этимъ мнѣніемъ покойнаго педагога мы не можемъ вполнѣ согласиться: такъ дѣйствовать могутъ лишь исключительно даровитые учителя, какимъ и былъ В. Д.; преподаватель же со средними способностями и малоопытный можетъ стать втушникъ во время урока, если вопросы у него не заготовлены предварительно, и не придана имъ заранѣе удобопонятная для ученика форма.

Разбирая легкія по содержанію басни, мы иной разъ предлагали ученикамъ припомнить или придумать такой случай изъ жизни домашней или школьной, который соотвѣтствовалъ бы смыслу разобранной басни. Дѣти обыкновенно очень охотно брались за рѣшеніе этой задачи. Случались очень дѣльные сопоставленія, хотя были, конечно, и отвѣты очень наивные. Но кто боится наивныхъ отвѣтовъ со стороны дѣтей, тому лучше и не браться за обученіе ихъ.

Въ нашей замѣткѣ мы не имѣли въ виду другихъ упражненій по языку: письменныхъ работъ, грамматики и пр. Мы хотѣли только указать на болѣе пригодныя средства для развитія дара слова, и повторяемъ, что, по нашему крайнему убѣжденію, этимъ упражненіямъ въ младшихъ классахъ надо отвести по возможности больше мѣста. Начинать прямо обучать грамматикѣ, въ какомъ бы упрощенномъ видѣ это ни производилось, томить дѣтей безконечными диктовками, переписываніями съ книги, и воображать, что это—обученіе родному языку,—большая наивность. Къ сожалѣнію, встрѣчается она сплошь да рядомъ въ нашихъ школахъ. Съ самаго младшаго класса вплоть до старшаго разбираютъ синтаксически, этимологически, склоняютъ, спрягаютъ и устно, и все это еще въ разныхъ видахъ пишутъ, пишутъ, пишутъ... А въ концѣ концовъ даже въ старшемъ классѣ странички не напишутъ сносно, а все выходитъ какъ-то скучно, вяло, безжизненно.

Дайте же дѣтямъ хоть немного подышать чистой поэзіей, доступной для нихъ; не душите ихъ только статейками, нарочно и хитроумно придуманными разными составителями хрестоматій для растягиванія во всѣ стороны мыслительной способности дѣтей. Дайте и имъ пожить хоть немного тою жизнью, какою жилъ и живетъ народъ, полепетать тою рѣчью, которая создана людомъ, не учившимся въ школѣ въ теченіе семи лѣтъ ни спряженіямъ, ни склоненіямъ. Пусть дѣти, а потомъ и юношество побудутъ побольше въ чарующемъ мірѣ поэзіи, и вы увидите, что у нихъ тогда найдется о чемъ говорить, и заговорятъ они живымъ словомъ...

Замѣтка объ ученическихъ сочиненіяхъ.

Всѣмъ близко стоящимъ къ учебному дѣлу, безъ сомнѣнія, приходилось не разъ слышать жалобы преподавателей родного языка на то, что исправленіе ученическихъ письменныхъ работъ представляетъ самую тяжелую сторону ихъ дѣла; приходилось, конечно, замѣчать съ другой стороны, что и ученики на письменныя работы обыкновенно смотрять, какъ на самую тяжелую школьную повинность, отъ которой они стараются нерѣдко уклониться всѣми правдами и неправдами. Наконецъ, полагаю, что всѣ, кому приходилось безпристрастно оцѣнивать письменныя работы оканчивающихъ курсъ въ различныхъ учебныхъ заведеніяхъ, должны сознаться, что въ большинствѣ случаевъ работы эти отличаются вялостью мысли, блѣдностью слога и безсодержательностью, да и малая грамотность не является въ нихъ рѣдкимъ исключеніемъ. И такъ письменныя работы сильно тяготятъ и учителей, и учениковъ и не приводятъ къ такимъ результатамъ, которые сколько-нибудь искупали бы эту тяготу. Уже одинъ этотъ фактъ наталкиваетъ мысль на предположеніе, что въ самой организаціи ученическихъ письменныхъ работъ есть какая-либо неправильность, что въ самой постановкѣ этого дѣла надо искать причинъ указанныхъ явленій.

Прибавимъ къ сказанному, что случаи обмана со стороны учащихся при отбываніи ими письменной повинности такъ часты, что многіе преподаватели почти вовсе и не вѣрятъ въ честность учениковъ въ этомъ отношеніи. И дѣйствительно, нерѣдко случается, что писать сочиненія дѣтямъ помогаютъ ихъ старшіе братья, сестры, а иногда гувернантки и даже сами родители. Да и какъ не помочь, оправдываются иной разъ они, когда видишь, что бѣдное дитя корпитъ бесплодно по нѣсколько часовъ надъ этими «противными» сочиненіями. Учителямъ словесности приходится, что ни недѣля, таскать домой портфели, наполненные этими «противными» сочиненіями, и уныло помышлять о томъ, сколько понадобится времени, чтобы исправить всѣ эти упражненія учениковъ и ихъ сотрудниковъ. Намъ

извѣстны случаи, что нѣкоторые преподаватели нанимали постороннихъ лицъ, обыкновенно студентовъ, для исправленія ученическихъ работъ. Знаемъ также случаи, что многіе дѣльные филологи-словесники избѣгали профессіи преподавателей родного языка и словесности единственно оттого, что ихъ пугала обязанность постоянно сидѣть надъ исправленіемъ ученическихъ тетрадей. Если дѣло будетъ идти въ томъ же направленіи, какъ теперь, то можно ожидать, что русскій языкъ и словесность въ нашихъ школахъ будутъ страдать отъ недостатка хорошихъ учительскихъ силъ (жалобы на этотъ недостатокъ и теперь уже иногда слышатся). Съ другой стороны явятся новые промыслы наемныхъ сочинителей ученическихъ сочиненій и исправителей ихъ.

Эти факты настолько серьезны, что надъ ними стоитъ задуматься.

Сочиненія учениковъ всегда считались и считаются дѣломъ въ высшей степени важнымъ. Въ нихъ могутъ сказываться степень умственного развитія учащихся, ихъ склонности, вкусы, запасъ знаній,—словомъ, изъ ученическихъ сочиненій лучше всего можно познаться съ умственнымъ и нравственнымъ складомъ учениковъ. Недаромъ же письменная разработка заданной темы считается однимъ изъ лучшихъ средствъ для оцѣнки умственной зрѣлости учащихся. А большинство учителей въ этихъ работахъ вовсе не находятъ внутренняго интереса для себя! Неужели имъ не интересно знакомиться съ умственнымъ ростомъ ихъ учениковъ, видѣть формировку ихъ убѣжденій, взглядовъ? И какъ это случилось что сочиненіе, словесное выраженіе актовъ мышленія, стало чуть не предметомъ отвращенія для юношества? Неужели для этого юношества, отъ котораго всѣ въ правѣ ожидать если не глубины и основательности, то свѣжести и энергіи мышленія, выраженіе его является какимъ-то гнетущимъ бременемъ?

Въ чемъ же заключаются причины подобнаго явленія?

Между нѣкоторыми ненормальностями въ нашей школѣ особенно рѣзко выдѣляется одна, которая сильнѣе всего и сказывается въ томъ дѣлѣ, о которомъ мы говоримъ. Ненормальность эта состоитъ въ томъ, что дѣти, входя въ классную

комнату, часто какъ бы перестаютъ быть дѣтьми; они являются здѣсь учениками того или другого класса, съ которыми учитель обязанъ продѣлать тѣ или другія работы, которыхъ долженъ надѣлать извѣстными свѣдѣніями и умѣніями. Для учителя дѣти, такъ сказать, матеріаль, изъ котораго онъ долженъ выработать нѣчто такое, что можно передать въ слѣдующую мастерскую, т. е. въ слѣдующій классъ, гдѣ снова подвергнуть его переработкѣ и т. д. Надъ чѣмъ эти дѣти задумывались, что ихъ интересуетъ, какія у нихъ склонности, — на это въ большинствѣ случаевъ никакого вниманія не обращается, этимъ обыкновенно никто не интересуется. Все подводится подъ одну норму; классъ представляетъ какъ бы безличную массу, измѣряемую такъ называемымъ «среднимъ» ученикомъ. (Замѣтимъ въ скобкахъ, что и этотъ средній ученикъ опредѣляется совершенно произвольно, такъ какъ для опредѣленія его необходимо было бы сначала узнать всѣхъ учениковъ класса, да и принимается онъ обыкновенно болѣе глупымъ, чѣмъ это на самомъ дѣлѣ). Ребенокъ, попавши въ классъ, чувствуетъ себя словно на чужбинѣ. Дома онъ свободно разговариваетъ, всѣ его вполне понимаютъ, рассказываетъ даже довольно сложныя исторіи, прочитанныя въ дѣтскихъ книгахъ; въ рассказѣ его есть и толкъ, и связь, и живость. Въ классѣ же онъ является совершенно неумѣющимъ говорить. Отвѣчаетъ на вопросъ учителя, какъ обыкновенно отвѣчалъ, учитель останавливается и требуетъ, чтобы онъ отвѣчалъ полными отвѣтами, т. е. такъ, чтобы въ отвѣтѣ заключался бы и вопросъ, другими словами, — такъ какъ никто не говоритъ. Прочиталъ учитель маленькую басню или сказку; ребенокъ все вполне понялъ, даже запомнилъ, такъ что можетъ все дословно пересказать, даже порывается рассказать; но учитель рѣшительно не вѣритъ, чтобы ученикъ могъ это сдѣлать такъ просто, безъ всякихъ ухищреній; онъ предлагаетъ вопросы, такъ хитро придуманные, чтобы изъ отвѣтовъ вышелъ пересказъ прочтеннаго. То, что дѣтямъ сначала казалось дѣломъ очень простымъ, начинаетъ казаться дѣломъ мудренымъ, а главное, — очень скучнымъ. — Ребенокъ дома до поступленія въ школу уже не разъ писалъ дѣтски-наивныя, но связныя письма отсутствующимъ.

щему отцу или кому-либо другому изъ близкихъ къ дому лицъ; поступилъ онъ въ школу, — за нимъ рѣшительно не признается способности двѣ-три фразы связно написать; ставятся ему опять вопросы, къ которымъ онъ долженъ придѣлать полные отвѣты; затѣмъ идутъ разныя статарныя чтенія и диктовки; опять въ глазахъ ребенка простое для него прежде дѣло начинаетъ казаться и мудренымъ, и скучнымъ.—Преподаватель какъ-будто совершенно игнорируетъ, что передъ нимъ дѣти, у которыхъ есть уже кое-какія познанія, кое-какіе интересы; они для него безличная масса, надъ которой нужно продѣлать по возможности пунктуально извѣстную программу или выдержать извѣстную излюбленную систему. Въмѣсто того, чтобы начать съ ознакомленія съ дѣтьми, онъ нерѣдко начинаетъ ихъ знакомить съ классомъ, со скамьями и пр., единственно только потому, что такъ требуетъ извѣстная система или программа. Къ учителямъ, формально и пунктуально выполняющимъ во что бы то ни стало извѣстную программу, часто можно было бы примѣнить изреченіе: «*fiat programma, pereant discipuli*». Почти съ первыхъ же уроковъ учителю приходится задумываться надъ разными хитрыми приѣмами искусственного возбужденія и поддержанія вниманія и порядка въ классѣ. Съ первыхъ же шаговъ учитель приходитъ къ заключенію, что ученики какъ-то туго понимаютъ, сбивчиво говорятъ. И вотъ онъ, съ цѣлью приучить дѣтей сознательно читать, вслѣдъ за прочтеніемъ каждаго предложенія предлагаетъ вопросы, при помощи которыхъ распознаются части предложенія, прежде безъ сообщенія названій этихъ частей, а впослѣдствіи и съ ихъ названіями. За вопросами, уясняющими взаимную связь между словами въ отдѣльныхъ предложеніяхъ, задаются вопросы, исчерпывающіе содержаніе прочитанной статейки. Спрашиваетъ, разъясняетъ, исчерпываетъ учитель, трудится въ потѣ лица, а ученики все какъ-то словно туго понимаютъ, чего собственно учитель отъ нихъ хочетъ. Кажется, всю прочтенную статейку исчерпалъ; а ученики почти ничего не почерпнули. Все это учитель дѣлаетъ по извѣстной программѣ, а послѣдняя составлена, конечно, на основаніи самой новѣйшей нѣмецкой системы. Стало быть, такъ и слѣдуетъ, и совѣсть его спокойна. Въ чемъ же бѣда?—Бѣда, по

нашему мнѣнію, прежде всего въ томъ, что для учениковъ во всей этой работѣ не было вовсе внутренняго интереса. Учитель и не полюбостыствовалъ даже узнать, какъ, съ какой стороны прочтенная статейка подѣйствовала на учениковъ, не обратилъ даже вниманія на то, произвела ли она какое-либо впечатлѣніе на нихъ. До этого ему какъ-будто ровно нѣтъ никакого дѣла. Онъ учить воображаемаго средняго ученика, который, по его мнѣнію, долженъ очень мало понимать прочтенное, и которому надо, во что бы то ни стало, втолковать то, что слѣдуетъ объяснить. Да и какъ объяснить! Все-то объясненіе касается преимущественно чисто вѣшной, формальной стороны дѣла, а не сущности. Не наивно ли въ самомъ дѣлѣ воображать, что, объясняя дѣтямъ при помощи различныхъ вопросовъ, гдѣ подлежащія и сказуемыя въ предложеніяхъ, изъ которыхъ состоитъ статья, объясняя связь между словами и предложеніями, учитель помогаетъ понять статью, способствуетъ ученикамъ выразительно читать ее? Не похоже ли это на то, какъ если бы какой-либо наставникъ, желая научить своего питомца правильной и изящной походкѣ, счелъ бы лучшимъ средствомъ для этого — объяснить строеніе конечностей, сочлененіе костей, группы мышцъ, приводящихъ ихъ въ движеніе?! Безспорно, всѣ назовутъ такого наставника очень простодушнымъ.

Мы остановились нѣсколько на сказанномъ только для того, чтобы показать, что съ первыхъ же уроковъ русскаго языка весьма часто проявляются два недостатка, составляющіе, по нашему крайнему разумѣнію, главные основныя причины неуспѣха и трудности преподаванія родного языка вообще, — неуспѣха, который очевидно всего сказывается въ письменныхъ ученическихъ работахъ: первую причиной является то, что рѣшительно не заботятся о томъ, чтобы по крайней мѣрѣ тѣ работы, гдѣ требуется не одно пассивное воспріятіе, а также и активная дѣятельность со стороны дѣтей заключали бы для нихъ живой внутренней интересъ. Вторая причина та, что въ постановкѣ дѣла замѣчается крайняя искусственность, объектомъ преподаванія является преимущественно, если не исключительно, формальная, вѣшная сторона языка и поэтическихъ произведеній. Учени-

ческія письменныя работы въ большинствѣ случаевъ представляютъ точное отраженіе того, что дѣлается на урокахъ.

Въ началѣ все изученіе языка сводится на изученіе грамматики въ разныхъ объемахъ и разныхъ формахъ, т. е. касается чисто вѣшной стороны языка; затѣмъ является риторика.

Письменные упражненія учениковъ начинаются со списыванія съ книги, одного изъ самыхъ механическихъ и, по нашему мнѣнію, вредныхъ занятій¹⁾; затѣмъ идутъ диктовки статарныя и курсорныя и, наконецъ, работы, состоящія изъ отвѣтовъ на данныя вопросы, обыкновенно по поводу прочтенной и разобранный въ классѣ статьи. Вопросы эти искусный преподаватель обыкновенно такъ ловко ставитъ, что отвѣты всѣ получаются такіе, какіе нужны, и между ними получается нѣкоторая связь, которой, впрочемъ, ученики могутъ и не видѣть. Съ переходомъ въ средніе классы работа эта нѣсколько усложняется, но по существу остается та же: ученикъ самъ ничего не говоритъ въ этихъ работахъ своего; онъ только отвѣчаетъ на заданные учителемъ вопросы. Главная задача для ученика угадать, чего именно хочетъ отъ него учитель, вопрошающій его, и удовлетворить его. Въ среднихъ и старшихъ классахъ этотъ типъ письменныхъ работъ у нѣкоторыхъ преподавателей остается во всей силѣ, имѣя видъ какъ бы болѣе или менѣе обстоятельныхъ протоколовъ того, что дѣлалось въ классѣ; протоколы эти зачастую носятъ въ себѣ слѣды странныхъ дѣйствій преподавателя, который съ усердіемъ, достойнымъ лучшаго дѣла, трудился надъ тѣмъ, чтобы, разрушивъ обаяніе, произведенное на учениковъ поэтическимъ произведеніемъ, показать, что и въ основѣ его есть логическая схема, забывая, что вовсе не въ этомъ сила и значеніе поэтического произведенія²⁾. Но кромѣ этого рода письменныхъ работъ, съ третьяго или четвертаго класса являются, хотя и изрѣдка, такъ называемыя самостоятельныя сочиненія. Въ большинствѣ случаевъ дѣло бываетъ такъ: учитель самъ придумываетъ тему;

¹⁾ Въ настоящее время списываніе поставлено иначе; оно ведется систематически и потому достигаетъ своей цѣли. *Ред.*

²⁾ Дѣйствительно, многіе преподаватели считаютъ необходимымъ знакомить учащихся съ генезисомъ произведенія, хотя эта сторона его, могущая интересовать студентовъ, у учениковъ средней школы только ослабляетъ интересъ къ поэзіи. *Ред.*

въ классѣ ее разъясняетъ, затѣмъ даетъ планъ, по которому ученики и должны составить свои работы. Очевидно, что и въ такой самостоятельной работѣ самостоятельности въ сущности никакой нѣтъ. Дѣло учениковъ сводится къ тому, чтобы расположить въ стройномъ порядкѣ тѣ мысли, какія были высказаны въ классѣ учителемъ или вытянуты съ большими усиліями у нѣкоторыхъ изъ учениковъ, да и въ самомъ расположеніи тощихъ и чужихъ мыслей самостоятельности нѣтъ, дана указка въ видѣ плана. Отъ ученика вовсе не требуется что-либо свое, своеобразное, сколько-нибудь оригинальное; напротивъ, это даже подавляется. Въ этомъ можетъ встрѣтиться, чего добраго, своеволие мысли, самомиѣніе, критическое отношеніе къ чему-нибудь, а это все вещи не хорошія... Да и не явится подобной охоты у ученика, года три-четыре питавшагося жеванной и пережеванной пищей, которою кормилъ его преподаватель; ему уже и трудно жевать самому, да и организмъ его уже привыкъ къ тому продовольствію, какое давалъ ему заботливый преподаватель. Ученикъ даже и эту постылую работу, т. е. расположеніе чужихъ мыслей по указанной программѣ, свалить, если можно, на кого-нибудь другого, на старшаго брата, на репетитора. Отъ ученика не требуется ровно никакихъ мудростей; напиши только небольшую работу, гдѣ была бы грамматическая правильность, связь въ мысляхъ да данная логическая схема. Намъ могутъ сказать: да вѣдь и нельзя основывать ученіе на внутреннемъ интересѣ учениковъ. При настоящемъ учебномъ матеріалѣ, скажемъ и мы, это, пожалуй невозможно; но, говоря вообще, это и есть, по нашему убѣжденію, самое основное зло различныхъ современныхъ учебныхъ системъ. Онѣ совершенно расходятся съ тѣмъ естественнымъ ходомъ приобрѣтенія знаній, какой замѣчается у даровитыхъ и самостоятельныхъ натуръ. Оттого рѣдкимъ исключеніемъ бываетъ, чтобы именно школа развивала въ дѣтяхъ любознательность. На этомъ вопросѣ мы здѣсь, впрочемъ, не остановимся: онъ завелъ бы насъ слишкомъ далеко въ сторону. Мы въ данномъ случаѣ согласны, что нельзя при настоящихъ учебныхъ программахъ, при теперешнихъ условіяхъ школы, положить въ основу учебного дѣла этотъ внутренній интересъ. Но тамъ, гдѣ онъ возможенъ, подавлять его мы считаемъ

дѣломъ возмутительнымъ. Онъ является драгоценнымъ подспорьемъ особенно тамъ, гдѣ требуется активная и хотя сколько нибудь самостоятельная работа отъ учащихся. Письменная работа, допускающая до извѣстнаго предѣла самостоятельность ученика, можетъ имѣть цѣлый рядъ степеней хорошаго или дурного исполненія. Это не то, что математическая задача, гдѣ охотно или неохотно мыслить ученикъ, но онъ долженъ придти къ одному опредѣленному выводу. Въ письменныхъ же работахъ скажутся гораздо полнѣе различные степени вниманія, старанія и пр., зависящихъ прямо отъ интереса работы. Не обращая вниманія на этотъ интересъ, сдавливая до послѣдней степени самостоятельность ученика вопросами, схемами, учитель устраняетъ этотъ интересъ. Учитель какъ-будто облегчаетъ ученика; отъ послѣдняго требуется только, чтобы онъ придумалъ нѣсколько фразъ, логическихъ и правильныхъ грамматически, чтобы связать отдѣльныя части плана, — вотъ и все. Удовлетворить учителя какъ-будто и очень легко. Но по своей пустотѣ и неинтересности для ученика подобная, въ сущности очень легкая, работа кажется ему очень трудной. Согласитесь сами, что потолочъ въ ступѣ воду съ часъ времени вовсе нетрудная штука; но, заставъ васъ этимъ заняться, вы нашли бы это весьма тяжелымъ трудомъ.

Намъ лично приходилось приглядываться къ веденію ученическихъ письменныхъ работъ въ нѣсколькихъ школахъ; мы могли бы привести не мало фактовъ въ подтвержденіе нашей мысли, что при задаваніи темъ для сочиненій обыкновенно вовсе не обращается вниманія на интересъ ихъ для учениковъ, да и вообще содержаніе стоитъ на заднемъ планѣ, на первомъ—внѣшняя, чисто формальная сторона. Сошлемся на тѣ факты, въ дѣйствительности которыхъ никто сомнѣваться не станетъ, обратимъ вниманіе на книги, претендующія руководить организаціей письменныхъ работъ и дѣйствительно руководящихъ.

Первымъ довольно крупнымъ явленіемъ у насъ въ этомъ отношеніи была книга Холевіуса¹⁾. Книга эта — грѣхъ нѣмецкой

¹⁾ «Темы и планы для сочиненій, Холевіуса. Переводъ съ нѣмецкаго М. Бѣлявской. Одобрено ученымъ комитетомъ М. Н. П. къ употребленію въ гимназіяхъ въ видѣ учебнаго пособія». Спб. 1873 г.

педагогической литературы, и потому мы на ней останавливаться не будем. Достаточно сказать, что большая часть темъ въ этой книгѣ ровно никакого примѣненія къ нашей школѣ не имѣетъ, и невольно удивляешься странной затѣѣ всю книжку Холевіуса перевести цѣликомъ, безъ пропусковъ темъ, могущихъ имѣть хотя какой-нибудь смыслъ только въ нѣмецкой школѣ, гдѣ подробно изучаются произведенія нѣмецкой литературы, на которыхъ эти темы и основываются. Вотъ на выдержку нѣсколько подобныхъ темъ: Романтичность ландшафта. — Лица — въ нѣмецкой поэзіи. — Почему нравственный законъ внутри насъ и звѣздное небо надъ нами — представляютъ ручательство въ безсмертіи нашего духа? — Почему драма Шиллера «Разбойники» была для современниковъ такъ увлекательна? — Восточный колоритъ въ драмѣ Лессинга «Натанъ Мудрый». Какое душевное настроеніе производитъ зима — преимущественно въ сѣверной Германіи? и проч.

Обратимся къ русскимъ педагогамъ, авторамъ сборниковъ темъ. Эти авторы, конечно, должны были сообразоваться съ потребностями русской школы и жизни, хотя справедливость требуетъ сказать, что и они болѣе обнаружили склонности въ нѣмецкіе огороды ходить, чѣмъ свои воздѣлывать.

Передъ нами сборникъ темъ и плановъ г. Весина¹⁾. Въ маленькомъ предисловіи (двѣ неполныя странички) не дается ровно никакихъ объясненій, какъ пользоваться «Сборникомъ», говорится только о необходимости подобной книги: «Безъ этого руководства, говоритъ авторъ, въ письменныхъ опытахъ подрастающаго поколѣнія, въ большинствѣ случаевъ, является или *скудость мыслей*, или старающееся замѣнить ее *фразерство*». Далѣе авторъ соболѣзнуетъ труженику-ученику, пишущему сочиненіе: «Кому не знакома, говоритъ г. Весинъ, фигура ученика, задумчиво повѣсившаго голову надъ бумагой и грызущаго перо, въ ожиданіи наплыва хорошихъ мыслей? Бѣдный третъ лобъ, потѣетъ, а бумага все еще сохраняетъ свой возмутительно-опрят-

¹⁾ «Сборникъ темъ и плановъ для сочиненій. Составилъ по программѣ средн. учебн. заведеній С. Весинъ». Второе, исправленное и дополненное изданіе. Спб. 1876 г.

ный видъ!» И вотъ для того, чтобы она не сохраняла этого возмутительнаго опрятнаго вида, г. Весинъ и даетъ свои темы и образцы.

На первой страницѣ находимъ слѣдующее:

Ч а с ы.

1. Опреѣленіе предмета. — 2. Его назначеніе — 3. Наружность предмета. — 4. Изъ чего и кѣмъ онъ готовится? — 5. Различные виды его. — 6. Различные замѣчанія.

«Часы—инструментъ, употребляемый человѣкомъ для раздѣленія суточнаго времени. Видъ этого предмета весьма разнообразенъ, такъ какъ родъ и матеріалъ часовъ весьма различны. Когда-то были въ употребленіи часы солнечные, песочные и водяные. Здѣсь идетъ рѣчь о часахъ, приводимыхъ въ дѣйствіе посредствомъ колеснаго механизма, приготовляемыхъ часовщиками. Эти часы весьма разнообразны, смотря по тому, дѣйствуютъ ли они посредствомъ гирь, или посредствомъ пружины. Къ первымъ принадлежатъ башенные и стѣнные часы, ко вторымъ карманные и столовые. Футляръ для часовъ дѣлается изъ различнаго матеріала и бываетъ различной формы?

Часы—изобрѣтеніе очень отдаленнаго отъ насъ времени. Позже другихъ вошли въ употребленіе карманные часы, именно въ XVI столѣтіи. Кто первый устроилъ такіе часы, объ этомъ нельзя сказать ничего положительнаго».

Спрашивается, что это такое? Надо полагать—образецъ, представляющій, какъ слѣдуетъ писать описанія, а сверху пеститомъ напечатанъ планъ. Какому возрасту представляется подобный образецъ? (авторъ никакихъ указаній на этотъ счетъ не дѣлаетъ). Мы полагаемъ, что всякій толковый преподаватель, если бы ему ученикъ 1-го или 2-го класса принесъ подобную работу, сказалъ бы ему: напрасно берешься описывать то, чего ты еще не знаешь обстоятельно, и потому говоришь только пустыя слова: «колесный механизмъ», «дѣйствіе посредствомъ гирь или пружины». «Футляръ для часовъ дѣлается изъ различнаго матеріала и бываетъ различной формы». «Все это—пустословіе, потому что ровно ничего не опредѣляетъ». Первый образецъ представляетъ именно «скудость мысли и стремленіе замѣнить ее фразами», противъ чего особенно и вооружается авторъ

въ предисловіи. Этотъ жалкій образецъ авторъ заимствовалъ у пѣмца. Далѣе идутъ образцы совершенно въ такомъ же духѣ. (Башня, Домъ, Садъ, Дубъ). Затѣмъ идутъ уже однѣ программы (Желѣзо, Песокъ и Глина, Хвойныя деревья и проч.). Очевидно, всѣ эти темы и программы рассчитаны единственно на то, чтобы дать возможность ученику нанизать нѣсколько фразъ о предметахъ, извѣстныхъ ему развѣ только съ внѣшней стороны и во всякомъ случаѣ неинтересныхъ для него. Но вотъ встречаемъ программу другого рода, рассчитанную прямо на то, чтобы подстрекнуть воображеніе ученика къ фразамъ о томъ, чего онъ, быть можетъ, не видалъ и не чувствовалъ. Приведемъ этотъ примѣръ цѣликомъ.

В ъ п о л ѣ.

Желаніе счастья родной землѣ при взглядѣ на поля. — Неодолимо влекущее къ нимъ чувство. — Привлекательная картина, представляемая полемъ. — Чудный теплый день. — Яркое солнце. — Тучки въ синемъ небѣ. — Легкій вѣтерокъ, пробѣгающій по нивамъ. — Желаніе полей дождя, ведра, избавленія отъ града, холода, засухи. — Крестьяне, работающіе въ полѣ. — Надежда на урожай. — Картина будущаго богатства и веселія на поляхъ; высокіе и густые хлѣба, тяжелые колосы, тѣлѣги, нагруженные снопами, радость и пѣсни поселянъ (стр. 17).

Подъ этой программой никакой фамиліи не подписано: надо полагать, самъ авторъ сочинилъ. Согласитесь, если пріучать дѣтей говорить пустыя фразы о малоизвѣстномъ имъ—дѣло нехорошее, то наталкивать ихъ на фразы о томъ, чего они и не видѣли, и не чувствовали,—совсѣмъ ужъ скверно.

Очевидно, авторъ, когда составлялъ эту программу, и не предполагалъ, что дать программу впечатлѣній, чувствъ и мыслей для описанія какой-либо мѣстности просто невозможно, потому что у каждаго лица они могутъ быть разныя. Авторъ, очевидно, хочетъ, чтобы ученикъ написалъ нѣсколько чувствительныхъ и красивыхъ фразъ, да было бы все это складно; а соответствуетъ ли это дѣйствительно тому, что было въ душѣ у ребенка, до этого автору дѣла нѣтъ, лишь бы форма была хороша,—вѣдь это все, что требуется отъ ученическаго сочиненія.

Есть въ книгѣ г. Весина статьи, которыя неизвѣстно для чего помѣщены? (Напр., статьи: «Игры грековъ и римлянъ»,

«Пища, одежда и жилища грековъ», «Пища, одежда и жилища римлянъ»). Въ статьяхъ этихъ данъ весь матеріалъ; состоятъ онѣ изъ отрывочныхъ фразъ. Надо полагать, что г. Весинъ приводитъ эти статьи для того, чтобы учениковъ заставляли передѣлывать отрывистую рѣчь въ связную. Замѣчательно, что вслѣдъ за подобными задачами и темами, которыя требуютъ отъ ученика какъ бы письменныхъ отвѣтовъ изъ того, что онъ знаетъ изъ географіи, исторіи, естествовѣдѣнія (губерніи, лежащія на Волгѣ, сравненіе Балтійскаго моря съ Средиземнымъ), идутъ темы, напр., такія: «О преимуществахъ новѣйшаго времени сравнительно съ предшествовавшимъ», «Школа и жизнь», «Борьба человѣка съ природой», «Объ искусствѣ», «Почему Тацитъ возбуждаетъ въ насъ удивленіе?» «О значеніи Гомера въ литературѣ и образованіи нѣмецкаго народа» (!), «Значеніе буддизма въ исторіи Индіи». Въ перечнѣ темъ въ концѣ книги находимъ между прочимъ слѣдующія: «Почему Virgilія можно назвать національнымъ поэтомъ?», «Сравненіе между Демосѣеномъ и Цицерономъ», «Высокія личности и злодѣи въ трагедіяхъ Шекспира» и т. д., и т. д.

Полагаемъ, наши читатели согласятся съ нами, что ученикамъ при подобныхъ темахъ придется или повторять то, что сказалъ учитель, или пользоваться учебникомъ или книжкою какою-нибудь, т. е. повторять чужія слова о предметахъ, имъ мало извѣстныхъ или вовсе неизвѣстныхъ, или цѣлые часы сидѣтъ надъ бумагой, долго сохраняющей свой «возмутительно-опрятный видъ»,—сидѣтъ, повѣсивъ, голову въ тщетномъ ожиданіи «наплыва хорошихъ мыслей». Но напрасны будутъ ожиданія ученика: откуда вѣзаться «хорошимъ» мыслямъ о предметахъ, ему еще очень мало извѣстныхъ, о вопросахъ, надъ которыми онъ еще и не задумывался? Онъ радъ-радехонекъ будетъ, когда кое-какъ облечетъ во фразы нѣсколько жалкихъ крупицъ знанія, которыя у него имѣются въ наличности о буддизмѣ, о Virgilii или о Шекспирѣ, или наскоро выхватитъ нѣсколько отрывочныхъ свѣдѣній изъ какой-нибудь книги, приправивъ ихъ своими фразами, свяжетъ въ одно цѣлое и вручитъ наставнику своему работу совершенно на подобіе образцоваго сочиненія «Часы», которое мы привели выше. Преподаватели, за-

дающіе своимъ ученикамъ темы, подобныя указаннымъ, занимаются фабрикаціей пустыхъ фразероуъ.

Отъ книги г. Весина перейдемъ къ книгѣ г. Гаврилова ¹⁾. Г. Весинъ отнесся, видимо, довольно легко къ своему труду; не нашелъ нужнымъ даже дать какія-либо руководящія начала при своемъ задачникѣ, сдѣлать указанія, какъ пользоваться имъ; а г. Гавриловъ раньше выпустилъ книгу «Письменные упражненія», гдѣ подробно развилъ свои взгляды на этотъ предметъ и на свое собраніе темъ, какъ на продолженіе этой книги. Кромѣ того, онъ предпосылаетъ своему сборнику предисловіе, гдѣ опредѣляетъ мотивы составленія и характера книги. Вотъ что говоритъ онъ: «Дабы трудъ, время, а больше всего энергія ученика не тратилась втуне, при всякомъ новомъ видѣ упражненія, усложняющемъ работу и требующемъ новыхъ усилій, у него долженъ быть подъ руками остовъ сочиненія, который онъ выработалъ себѣ вмѣстѣ съ товарищами подъ руководствомъ учителя. Сборникъ такихъ-то остововъ для сочиненій представляетъ собой издаваемый задачникъ». Далѣе говоритъ: «Не малое образовательное значеніе имѣетъ и то, что ученикъ, размышлявшій въ классѣ на извѣстную тему, увидитъ изобрѣтенный имъ матеріалъ въ стройной схемѣ, въ подражаніе коей впослѣдствіи и самъ будетъ стараться *укладывать изобрѣтенныя мысли въ порядокъ*».

Книга открывается слѣдующимъ планомъ, который считаемъ не лишнимъ привести здѣсь цѣликомъ.

Корень ученія горекъ, но плоды его сладки.

(Хрія).

1. Dictum cum laude auctoris. Изреченіе это, вошедшее въ пословицу, принадлежитъ Исократу, который много потрудился на пользу науки и образованія и сказанное провѣрилъ собственнымъ опытомъ.

¹⁾ Вотъ полное заглавіе книги: «Темы, расположенія и матеріалы для сочиненій въ старшихъ классахъ». Составилъ И. Гавриловъ, наставникъ-руководитель при гимназій историко-филологическаго института. — Выпускъ первый. Спб. 1876 г.

2. Paraphrasis, или expositio. Мысль Исократа выражена образно. Онъ сравниваетъ ученіе съ плодовымъ деревомъ, разумѣя подъ корнемъ начало ученія, а подъ плодами пріобрѣтенное знаніе или искусство. Итакъ, тотъ, кто стремится къ знанію, долженъ, по словамъ Исократа, *перенести горечь труда и тягость утомленія; преодолевши все это, онъ пріобрѣтетъ желанныя выгоды и преимущества.*

3. Aetiologia, или causae. I. Корень, т. е. начало ученія сопряжено съ нѣкоторыми непріятностями, потому что

а) способности начинающаго еще не развернулись: умъ не привыкъ быстро и вѣрно схватывать, а память крѣпко и прочно удерживать преподаваемое; воля еще безсильна, чтобы сосредоточивать и останавливать вниманіе на данномъ предметѣ до тѣхъ поръ, пока онъ будетъ понятъ и усвоенъ;

б) учащійся имѣетъ дѣло съ элементами науки или искусства, которые состоятъ изъ мелочей и подробностей (?); большею частью не интересныхъ, часто не имѣющихъ приложенія къ его текущей жизни, и требуютъ при усвоеніи неослабнаго прилежанія, упорнаго труда, частыхъ повтореній и продолжительныхъ упражненій;

в) учащійся еще не понимаетъ пользы элементарныхъ свѣдѣній и относится къ ученію не со всемъ прилежаніемъ, не съ надлежащей аккуратностью и терпѣніемъ.

Переходъ: Кто преодолѣетъ эти ничтожныя непріятности, тотъ убѣдится, что

II. Плоды, т. е. послѣдствія ученія пріятны, ибо

а) знаніе, умѣлость, образованіе, сами по себѣ, безъ всякаго приложенія къ практической, обыденной жизни, доставляютъ человѣку, владѣющему ими, высокое наслажденіе: просвѣтляютъ его взглядъ на міръ, расширяютъ его кругозоръ, ставятъ его въ надлежащее отношеніе къ людямъ, государству, обществу;

б) доставляютъ ему матеріальныя выгоды и преимущества въ обществѣ и въ государствѣ.

4. Contrarium. Кто не хочетъ подвергаться ограниченіямъ, у кого не хватитъ терпѣнія преодолѣть трудности ученія, безъ

которыхъ невозможно пріобрѣсти образованіе и достигнуть прочныхъ знаній, тотъ не смѣетъ разсчитывать и на преимущества и выгоды, достающіяся учености, искусству и образованію въ награду за трудъ.

5. Comparatio, или simile. Посмотрите на земледѣльца: сколько упорнаго труда и усилій тратитъ онъ на полученіе съ своего поля урожая! И чѣмъ тяжелѣе его трудъ, тѣмъ съ большимъ удовольствіемъ и радостію собираетъ онъ плоды; чѣмъ заботливѣе воздѣлывалъ онъ свое поле, тѣмъ обильнѣе будетъ урожай. Тѣмъ же самымъ условіямъ подвержены и выгоды образованія. Послѣднія пріобрѣтаются лишь послѣ того, когда рядомъ непрерывныхъ усилій сознаніе приводится къ убѣжденію, что честнымъ трудомъ и неусыпнымъ прилежаніемъ побѣждены всѣ повстрѣчавшіяся препятствія.

6. Exemplum. Примѣровъ того, какими послѣдствіями увѣнчиваются прилежныя, добросовѣстныя занятія, въ исторіи находимъ много. Вотъ косноязычный, безызвѣстный грекъ Демосеенъ ученіемъ пріобрѣтаетъ высокій даръ ораторскаго искусства и безсмертную славу; а вотъ и нашъ преобразователь Петръ Великій, предварительно самъ прошедшій ту дорогу, по которой онъ потомъ повелъ своихъ подданныхъ!

7. Testimonium. То же самое, что Исократъ, говоритъ и Гезіодъ, утверждая, что дорога къ добродѣтели въ началѣ утесиста и крута, но когда достигнешь вершины, идти по ней пріятно.

«Наука сокращаетъ

Намъ опыты быстро текущей жизни».

Пушкинъ.

8. Conclusio. О вы, которыхъ ожидаетъ
Отечество отъ нѣдръ своихъ!
О! ваши дни благословенны!
Дерзайте.
Раченъемъ вашимъ показать,
Что можетъ собственныхъ Платоновъ
И быстрыхъ разумовъ Невтоновъ
Россійская земля рождать.

Ломоносовъ.

Одно прочтеніе подобнаго плана породить въ головѣ ученика лому. Содержаніе сочиненія на подобную тему совершенно чуждо ученику не только пятого, но и шестого и седьмого класса, и пишущему приходится собственно кое-какъ съ большимъ трудомъ (вслѣдствіе того, между прочимъ, что работа эта нисколько не интересуетъ его) связать отдѣльныя части плана, разбавить кое гдѣ своими словами мысли, навязанныя учителемъ, и только; тутъ даже не приходится «укладывать изобрѣтенныя преподавателемъ мысли въ порядокъ», потому что онѣ уже уложены, какъ слѣдуетъ. Можно прибавить только, что не стоило эти мысли такъ тщательно укладывать: онѣ или принадлежать къ числу общеизвѣстныхъ, избитыхъ истинъ, или представляютъ совершенно фальшивыя соображенія. Въ примѣръ того, какими послѣдствіями увѣнчиваются прилежныя, добросовѣстныя занятія, приводятся Демосѳенъ и Петръ Великій, причѣмъ составитель почему-то не нашелъ нужнымъ упомянуть о талантѣ, о гениі. Къ чему же морочить юношество: вѣдь услышитъ же оно и о трудолюбивомъ Тредьяковскомъ, вѣдь и въ жизни оно увидитъ сотни и бездарныхъ, но усердныхъ тружениковъ, и высокодаровитыхъ, не вкушающихъ никакихъ сладостей.

За приведенной хріей идутъ слѣдующія: «Поран ше просыпайся, да за Бога хватайся», «Слишкомъ часто разговоры принять мы рады за дѣла», «Я все свое ношу съ собой», «Добрый конецъ всему дѣлу вѣнецъ», «Не бойся ѣдкихъ осужденій, но упоительныхъ похвалъ», «Юность намъ совѣтуетъ лукаво, и шумныя насъ радуютъ мечты», «Учитесь властвовать собою», «Охотою много можно сдѣлать», «Смерть за отечество прекрасна и славна» и т. д. Всѣ эти планы въ сущности столь же тяжело-вѣсны, безцвѣтны и фальшивы, какъ и приведенный. Въ планѣ «Юность намъ совѣтуетъ лукаво, и шумныя насъ радуютъ мечты», такими признаками характеризуется молодость, что приходится пожалѣть, что бываетъ злосчастная пора въ жизни человѣка, именуемая юностью. Впрочемъ, справедливость требуетъ сказать, что г. Гавриловъ не обезкураживаетъ окончательно юношество: «Кто сумѣетъ, говоритъ онъ, въ юные годы согласить свою волю съ указаніями людей опытныхъ и подавить въ себѣ порывы, на-

рушающіе правильное и гармоническое его развитіе, тотъ не будетъ сожалѣть о своей юности».

Съ примѣромъ г. Гаврилову опять не посчастливилось. «Примѣромъ того, говоритъ онъ, какъ, не поддаваясь лукавымъ совѣтамъ возраста, юноша достигаетъ высокихъ цѣлей, можетъ служить Ломоносовъ, подвергшійся разнымъ искушеніямъ въ бытность свою въ Заиконоспасской школѣ». А что какъ ученики прочтутъ біографію Ломоносова, и узнаютъ, что въ бытность свою въ Марбургскомъ университетѣ, онъ опять подвергся *разнымъ искушеніямъ* и не устоялъ предъ ними. И несмотря на это, все-таки достигъ высокихъ цѣлей. Изъ біографіи Ломоносова узнаютъ также, что онъ въ юные годы свои не сумѣлъ *«согласить свою волю съ указаніями людей опытныхъ»* и бѣжалъ изъ родительскаго дома и все-таки не имѣлъ основанія *«сожалѣть о своей юности»*. Съ примѣрами надо быть осмотрительнѣе.—Еще болѣе не посчастливилось г. Гаврилову съ хріей «Смерть за отечество прекрасна и славна». Начать съ того, что изреченіе это заимствуетъ онъ у Горация, который, какъ извѣстно, бѣжалъ съ поля сраженія, о чемъ самъ говоритъ. Затѣмъ въ планѣ говорится: «Отечество есть общая наша мать. Въ немъ находится все для насъ дорогое: родители, родственники, друзья, родина, родной очагъ. Съ другой стороны, смерть за отечество не остается безъ награды: признательность современниковъ, слава въ потомствѣ, безсмертіе въ исторіи, образецъ поколѣніямъ грядущимъ, — все это самыя благородныя и высокія награды». Къ чему это упоминаніе о наградахъ? Да и нужно ли намъ, русскимъ, это подогрѣваніе чувства фразами, когда достаточно юношеству только раскрыть страницы нашей исторіи, когда достаточно указать на настоящее, чтобы видѣть, что есть сотни тысячъ людей, идущихъ на смерть, и не помышляющихъ не только о «безсмертіи въ исторіи», но даже и о признательности современниковъ. Очень неудачно приводитъ въ этомъ планѣ г. Гавриловъ «подобіе»: «Неразумное животное защищаетъ мѣсто своего рожденія, если ему угрожаетъ опасность. Собака изъ-за куска хлѣба стережетъ дворъ своего хозяина. Пчелы нападаютъ на того, кто намѣревается завладѣть ихъ медомъ». Уподобленіе очень неумѣстное. У ученика можетъ явиться мысль: о чемъ же тогда

и толковать, когда готовность жертвовать собою для защиты родины—такое естественное чувство, что и у животных оно есть, въ чемъ же тутъ героизмъ. Не показавъ существеннаго различія этого чувства у животныхъ и людей, г. Гавриловъ можетъ натолкнуть ученика на такую мысль, что животное безсловесное въ этомъ отношеніи отличается отъ человѣка только тѣмъ, что не можетъ, подобно Горацию, умирать на словахъ, составлять хрій, да никакихъ расчетовъ на признательность, славу и проч. не имѣть.

Большинство темъ, за исключеніемъ задачъ, относящихся къ разбору литературныхъ произведеній, носятъ на себѣ печать схоластики или прописной морали; напр., въ перечнѣ темъ въ концѣ книги находимъ слѣдующія: «Не вѣчный для временъ, я вѣченъ для себя» (16), «Страданье нужно намъ» (17), «Одной пятой своею невредимъ ты, если ею на живую вѣру сталъ» (sic, 36), «Любезность мудреца должна быть истинѣ приправой», «Свобода—дѣйствіе холодности безпечной» (64) и т. д.

Подобные темы и планы могутъ вести только къ тому, что научать говорить пошлыя общія фразы, гладкія, логически связанныя, по какому угодно вопросу. Тутъ не содержаніе, не сущность дѣла играетъ главную роль, а форма, внѣшность. Ловко пригнано, правильно да складно,—вотъ и все, что требуется. Къ пустому фразерству и резонерству могутъ приучать юношество подобныя темы. Если же онѣ еще рассчитаны на извѣстную мораль, претендуютъ давать нравственное направленіе учащимся, то онѣ положительно вредны. У молодежи едва только начинаютъ зарождаться убѣжденія, а ее уже заставляютъ высказывать ихъ фразами, подсказываютъ эти фразы, даютъ канву, по которой ученики должны вышить узоры красивыхъ фразъ по данному образцу. Юноши становятся на ходули, раздуваютъ въ пышныя слова свои только что зарождающіяся убѣжденія, пишутъ по заказу учителя о пріятности умирать за отечество, о силѣ добродѣтели, объ опасности юности, и все это по плану учителя, представляющему въ данномъ случаѣ истинное Прокрустово ложе для юношескихъ чувствъ и мыслей. Здоровая и чуткая молодая натура совершенно естественно возненавидитъ всею душою подобныя мертвящія темы, полу-

чить отвращеніе и къ этимъ работамъ, да, пожалуй, и вообще къ сочиненіямъ, которые отождествятся въ умѣ юноши съ тяжеловѣсною схоластикою, наполняющею книгу г. Гаврилова.

Мы остановились нѣсколько на книгахъ гг. Весина и Гаврилова единственно только для того, чтобы указать на факты, подтверждающіе нашу мысль, что письменныя работы задаваемые въ нашихъ школахъ, отличаются крайней искусственностью, формализмомъ и рѣшительно не приноравливаются къ интересамъ учениковъ. Мысль, что можно научить писать выразительно, живо и содѣйствовать умственному развитію, идя отъ формы или отъ схемы, — мысль совершенно фальшивая. Содержаніе обусловливаетъ форму, мысль обусловливаетъ словесное выраженіе, а не наоборотъ. Человѣкъ, когда мыслить, и не думаетъ вовсе о правильности силлогизмовъ, о законахъ логики, онъ можетъ знать ихъ, а можетъ и не знать. Это не отразится на его мышленіи особенно сильно. Дѣльность и сила мышленія болѣе всего обусловливаются качествомъ матеріала его, т. е. представленій и понятій. Правильныя и содержательныя понятія въ силу сущности своей соединяются въ вѣрныя сужденія, а послѣднія въ правильныя и дѣльныя умозаключенія. Ясная и энергическая мысль всегда найдетъ себѣ вполне подходящую словесную оболочку, конечно, если человѣкъ владѣетъ хорошо языкомъ. Но правильная логическая схема вовсе не ручается за правильность и дѣльность мыслей разсужденія. Лучшимъ доказательствомъ этого могутъ служить приведенные образцы плановъ и сочиненій. Всякое сочиненіе, въ томъ числѣ и разсужденія, развиваются, такъ сказать, органически. Никакой животный организмъ, напримѣръ, не развивается такъ, чтобы сначала являлся остовъ, затѣмъ мускулы и пр. А между прочимъ, любители схемъ и обстоятельныхъ предварительныхъ плановъ именно такъ противоестественно заставляютъ работать своихъ учениковъ.

Когда взрослый человѣкъ задумывается самостоятельно надъ какимъ-либо разсужденіемъ или пишетъ его, то обыкновенно мотивомъ является какая-либо сильно заинтересовавшая его мысль. Интересъ этотъ рождается, конечно, вслѣдствіе того, что она затронула цѣлый рядъ тающихъ въ глубинѣ его

души психических слѣдовъ, не освѣщенныхъ яркимъ свѣтомъ сознанія. Онъ задумывается, т. е. старается озарить сознаніемъ всѣ тѣ понятія и мысли, которыя уже составляютъ достояніе его души и которыя въ силу ассоціаціи сочетаются съ заинтересовавшею его мыслью; изъ сочетаній этихъ мыслей являются новыя. Чѣмъ сильнѣе мысль, чѣмъ богаче запасъ знаній, тѣмъ величавѣе и шире разрастается рассужденіе. Онъ набрасываетъ планъ. Но планъ этотъ вовсе не есть остовъ его будущаго рассужденія. Если этотъ набросокъ и можно называть остовомъ, то только того смутнаго еще, неопредѣлившагося вполне рассужденія, которое представляетъ какъ бы зародышъ будущаго рассужденія. Идетъ работа дальше, и остовъ этотъ разрастается, измѣняется, крѣпнеть. Мы рѣшительно не предполагаемъ возможнымъ, чтобы человѣкъ, пишущій рассужденіе, интересующее его, могъ бы только точно выполнять планъ, составленный имъ раньше. Живая мысль, подобно зерну, при благопріятныхъ условіяхъ разрастается въ сложный организмъ, и предвидѣть, на сколько вѣтвей разобьется стволъ, сколько будетъ листьевъ, цвѣтовъ и плодовъ,—нельзя. Во всемъ живомъ есть таинственный процессъ, неуловимый для сознанія и пониманія; въ этомъ процессѣ вся сила и жизнь. Простое же комбинированіе фактовъ или фразъ по опредѣленной указкѣ не имѣетъ ровно ничего общаго съ этимъ процессомъ. Дайте юношеству живыя знанія, затроньте его умственные интересы, познакомьте съ образцовымъ языкомъ отечественныхъ писателей, и отъ самостоятельныхъ работъ учениковъ повѣетъ и жизнью, и умомъ, чего вовсе не чувствуется въ планахъ, расположеніяхъ и образцовыхъ сочиненіяхъ гг. Весина и Гаврилова. Г. Гавриловъ называетъ свои планы, и не безъ остроумія, скелетами. Дѣло же учениковъ, скажемъ мы, сводится къ тому, чтобы обтягивать кое-какъ, съ грѣхомъ пополамъ, кожей эти костяки, и вотъ подобная работа называется рассужденіями, составленными по готовому плану.

Въ подтвержденіе того, что не мы только смотримъ отрицательно на подобныя работы, считая ихъ мертвящей формалистикой, позволимъ привести выдержку изъ книги достаточно извѣстной всѣмъ преподавателямъ русскаго языка, именно

изъ книги проф. Буслаева «О преподаваніи отечественнаго языка» ¹⁾).

Говоря о разсужденіяхъ, задаваемыхъ ученикамъ, авторъ приводитъ цѣликомъ планъ, помѣщенный въ руководствѣ Герцога, на тему «Почему воспоминанія о дѣтствѣ самыя пріятныя?» (Планъ этотъ совершенно сходенъ съ планами г. Гаврилова, составленными почти исключительно по нѣмецкимъ образцамъ). Затѣмъ говоритъ:

Къ сожалѣнію, надобно сказать, что подобныя руководства относятся къ тѣмъ учебнымъ пособиямъ, которыя въ Германіи называются ослиными мостами, т. е. разжевываютъ все, такъ что ученикамъ ничего не остается дѣлать, какъ глотать. Главнѣйшія причины ихъ негодности: 1) учитель долженъ быть энциклопедистомъ для того, чтобы руководить учениковъ въ сочиненіяхъ по всѣмъ отраслямъ знанія; слѣдовательно матеріалъ, имъ сообщаемые ученикамъ, будутъ весьма недостаточны, а иногда и вовсе ложны; 2) ученики сами не въ состояніи писать о такихъ предметахъ, которыхъ они не изучали, или не знаютъ, и о такихъ чувствованіяхъ, которыхъ они не ощущали; такъ, напр., вышеприведенная тема вовсе чужда гимназисту, ибо онъ еще живетъ въ томъ возрастѣ, о которомъ его заставляютъ уже вспоминать. Или еще несообразнѣе для дѣтей предлагаетъ Герцогъ тему: о радостяхъ старческаго возраста; 3) слѣдовательно, всѣ подобныя задачи будутъ весьма скудны содержаніемъ, такъ что ученикъ или только перефразируетъ то, что слышалъ въ классѣ, или же канву сочиненія, данную учителемъ, разведетъ пустою болтовнею: обыкновенно бываетъ послѣднее, особенно съ учениками прилежными; 4) казалось бы, здѣсь больше выгодъ на сторонѣ расположенія; но при бѣдности содержанія, расположеніе будетъ тощею и безжизненною формальностью; которая приучитъ только къ педантству и къ суетному бездѣльному мышленію, безъ знанія и опытности. Мышленію, какъ огню, нужна пища, иначе оно будетъ потѣшнымъ огнемъ; 5) и въ отношеніи слога, или выраженія, такія задачи безплодны: ибо уста говорятъ истинно и краснорѣчиво только отъ избытка мыслей и чувствованій. Здѣсь же дѣти научатся только натянутымъ, пошлымъ выраженіямъ общимъ мѣстамъ, педантскимъ напыщеннымъ фразамъ, чахлому и безжизненному представленію; 6) наконецъ, такая метода обученія письменнымъ упражненіямъ не имѣетъ никакого твердаго основанія и ни съ чѣмъ не связывается. Чтеніе писателей отечественныхъ и ино-

¹⁾ Книга эта (второе изданіе ея вышло въ 1867 г.), не смотря на нѣкоторыя противорѣчія, въ какія иной разъ впадаетъ авторъ ея, представляетъ, безспорно, добросовѣстный и цѣнный трудъ по вопросу о преподаваніи роднаго языка.

странныхъ вовсе не берется въ расчетъ. Разсужденія учениковъ по различнымъ отраслямъ наукъ преподаватель отечественнаго языка цѣнитъ только по слогу и расположенію, не будучи судьею содержанія: будто содержаніе не главнѣйшая часть сочиненія! Описанія и повѣствованія, невоспитанныя отчетливымъ изученіемъ писателей, но взлелѣанныя только однимъ празднымъ воображеніемъ ученика, и по большей части несогнѣты ни малѣйшимъ сочувствіемъ, развиваютъ ложную сентиментальность и авторскія замашки, всегда столь смѣшныя въ ученикахъ (стр. 169—171).

Болѣе опредѣленно и рѣшительно высказаться противъ придуманныхъ учителемъ темъ для ученическихъ сочиненій,—темъ, не основанныхъ на дѣйствительныхъ знаніяхъ и интересахъ учениковъ, и противъ заранѣе составленныхъ плановъ, «ослиныхъ мостовъ», или «скелетовъ», кажется,—нельзя. Жаль что подобныя мысли скоро забываются!

Для тѣхъ же педагоговъ нашихъ, для которыхъ нѣтъ авторитета выше германской педагогической литературы, для которыхъ одно существованіе въ Германіи руководствъ, послужившихъ образцами для гг. Весина и Гаврилова, служить уже вѣскимъ аргументомъ въ пользу сочиненія темъ, плановъ и расположеній, мы приведемъ маленькую цитату, заимствованную г. Буслаевымъ у Гердера, который сильно вооружается противъ темъ, побуждающихъ ученика высказывать мысли и чувства, не занимавшія ихъ, и затѣмъ говорить:

«Заставляй ученика описывать, что онъ самъ испыталъ и наблюдалъ, во всей истинѣ; описывать факты изъ исторіи и географіи во всемъ ихъ свѣтѣ; описывать исторію религіи и человѣчества во всей силѣ. Онъ приобрѣтетъ всѣ роды слога, ибо приобрѣтетъ всякій родъ мышленія. Конечно, не будетъ онъ учиться здѣсь сочинять пустопорожнія, отвратительныя письма, хрип и уродливые стихи; за то научится кое-чему лучшему: живости и очевидности въ образахъ, повѣствованіяхъ и картинахъ; сильному и неподдѣльному чувству въ ситуаціяхъ. Та вышеупомянутая метода портитъ навѣки: портитъ образъ мышленія и образъ выраженія, ничего не даетъ, и отнимаетъ многое: истину, жизненность, силу, словомъ, природу; на всю жизнь не даетъ ничего добраго, но весьма много злого; дѣлаетъ тощихъ педагоговъ, вычурныхъ периодистовъ,

пошлых писакъ, коими полна Германія; такая метода—ядъ на всю жизнь» (166 стр.).

Намъ могутъ замѣтить: «вѣдь не всѣ-же учителя русскаго языка и словесности ведутъ дѣло такъ, какъ предлагаетъ г. Весинъ или г. Гавриловъ». Безъ всякаго сомнѣнія, не всѣ; но книга г. Весина вышла вторымъ изданіемъ, а г. Гавриловъ, какъ заявлено на оберткѣ его книги,—«наставникъ-руководитель при гимназій историко-филологическаго института», т. е. руководитъ начинающихъ учителей въ дѣлѣ преподаванія. Это придаетъ, конечно, его взглядамъ нѣкоторый вѣсъ. Наконецъ, насколько намъ приходилось лично замѣчать и слышать, организація ученическихъ письменныхъ работъ въ большинствѣ случаевъ страдаетъ именно тѣми недостатками, которые характеризуются указанными примѣрами, а именно: 1) не обращается ни малѣйшаго вниманія на то, чтобы письменная работа имѣла для дѣтей живой, внутренней интересъ; 2) работы эти искусственно придумываются преимущественно ради формальныхъ цѣлей, ради освоенія учениковъ съ тою или другою формою изложенія ¹⁾).

Кому случалось слышать тѣ рѣчи, какія обыкновенно говорятъ во время различныхъ юбилеевъ, торжественныхъ обѣдовъ и пр.,—рѣчи, которыя по содержанію своему не могутъ интересовать ни говорящихъ, ни слушающихъ, такъ какъ говорится здѣсь не то, что душа говоритъ, а то, что прилично случаю, чего требуетъ обычай,—тотъ, конечно, могъ замѣтить, что часто и очень умные и дѣльные люди, принужденные обычаемъ или приличіемъ сказать нѣсколько «теплыхъ» словъ, говорятъ обыкновенно рѣчи или водянистыя, или риторическія, полныя общихъ фразъ. Мудрено ли послѣ этого, что ученики, вынужденные заданной учителемъ «моральной» темой говорить о вещахъ, не только не возбуждающихъ въ нихъ живого интереса, но даже и извѣстныхъ или мало извѣстныхъ имъ, по-

¹⁾ Если читателю вышеупомянутые нападки автора на нелѣпыя темы сочиненій покажутся устарѣлыми, то мы можемъ сообщить ему, что и въ наши дни въ учебныхъ заведеніяхъ и въ испытательныхъ комиссіяхъ даются работы на слѣдующія темы: «Работа солнца», «Прелесть надежды и сладость воспоминаній», «Велосипедъ» и т. п.

добно юбилейнымъ ораторамъ, будутъ отдѣливаться водянистыми рѣчами или трескучими фразами... Изъ однихъ учениковъ, усердныхъ тружениковъ, подобныя работы дѣлаютъ пустыхъ фразеровъ, а другимъ, болѣе живымъ и глубокимъ натурамъ, онѣ просто «претятъ» до такой степени, что писать ихъ является дѣломъ просто невыносимымъ.

А каково положеніе учителя, обязаннаго почти ежедневно, часа 3 просиживать за корректурой подобныхъ работъ? ¹⁾). Ученикъ съ трудомъ нанизывалъ фразы по указанному шаблону; учитель разбираетъ, такъ ли нанизаны онѣ, т. е. въ такомъ ли порядкѣ, какъ слѣдуетъ, хотя и чувствуетъ, что фразы эти—такая дрянь, что и нанизывать ихъ не стоило... Впрочемъ, далеко не всѣмъ придетъ въ голову послѣдняя мысль; многіе наивно убѣждены, что пустота фразъ и вялость мысли—дѣло исполнѣ естественное въ юношескомъ возрастѣ, примиряются съ этимъ и привыкаютъ мало-по-малу думать, что дѣти и юноши не въ состояніи ничего своего путнаго сказать, что имъ нужно все втолковать, навести ихъ на извѣстныя мысли... И не подозрѣваютъ часто эти наивные педанты, что тѣ самые дѣти и юноши, которые такъ исправно подаютъ имъ дѣйствительно глупыя сочиненія по всѣмъ родамъ и видамъ словесныхъ произведеній, на сторонѣ подсмѣиваются надъ тупымъ педантизмомъ своихъ наставниковъ, ведутъ между собою бесѣды, вовсе непохожія на тѣ неуклюжіе отвѣты, какіе давали они на хитро придуманные вопросы своего ментора, а въ головѣ ихъ роится столько свѣжихъ и прекрасныхъ мыслей, что только скажись онѣ предъ учителемъ откровенно—и много свѣялось бы схоластической пыли съ души близорукаго наставника... Но пѣтъ, не скажутся эти мысли; прячутся онѣ отъ него глубоко; онѣ ожидаютъ отъ нихъ глупости, и она является къ его услугамъ,

¹⁾ Если мы примемъ за норму, что учитель словесности задаетъ своимъ ученикамъ по *одному* сочиненію, въ мѣсяцъ, преподавая въ 10 классахъ (по 3 ур.), а въ классѣ круглымъ числомъ по 30 учениковъ, то выйдетъ, что учителю придется, если онъ равномерно распредѣлитъ по днямъ свой корректурный трудъ. ежедневно исправлять по 10 работъ. Вознагражденіе за учительскій трудъ таково, что приходится брать 30 и даже болѣе уроковъ, если не въ одномъ, то въ разныхъ заведеніяхъ.

даже въ бѣльшей степени, чѣмъ это ему хотѣлось. И его тоска беретъ, и ученикамъ скучно. Это естественное послѣдствіе тѣхъ явленій, на которыя мы указывали.

О преподаваніи исторіи въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ¹⁾.

I.

Въ нашей литературѣ нѣсколько разъ уже указывали на недостатки обычнаго, укоренившагося у насъ способа преподаванія исторіи въ средне-учебныхъ заведеніяхъ. Были предлагаемы и планы измѣненія его.

Непрактичность послѣднихъ и сила привычки, дѣлающей иногда въ глазахъ массы странныя, даже уродливыя явленія чѣмъ-то священнымъ, произвели свое дѣйствіе: объ указанныхъ недостаткахъ преподаванія исторіи и планахъ измѣненія его пошумѣли, потолковали и забыли. Преподаваніе исторіи пошло спокойно по своей прежней колеѣ: оно хотя и неудобно, а подчасъ и тяжело, да, благо, дорога привычная...

Мы полагаемъ, что показать во всей возможной полнотѣ недостатки теперешняго преподаванія исторіи и высказать нѣкоторыя соображенія о средствахъ избѣжать ихъ будетъ не безполезно: можетъ быть, это вызоветъ мнѣнія педагоговъ, которымъ дорого воспитаніе и образованіе въ нашемъ отечествѣ, а эти мнѣнія могутъ, хотя мало-по-малу, вывести преподаваніе исторіи на настоящій, разумный путь.

Причины несовершенства преподаванія того или другого предмета могутъ быть общія, зависящія отъ взгляда на цѣль школьнаго образованія, отъ состава учебнаго матеріала вообще, и частныя, зависящія отъ природы самаго учебнаго предмета и отъ постановки его. Въ данномъ случаѣ намъ надо разсмотрѣть тѣ и другія причины.

Первая школа воспитанія и обученія каждаго есть семья. Изъ нея многіе переходятъ въ искусственную общественную школу.

¹⁾ Читано въ С.-Петербургскомъ Педагогическомъ Обществѣ 2 января 1871 г.

Лучшіе педагоги обыкновенно старались при устройствѣ послѣдней, по мѣрѣ возможности, удержатъ характеръ первой. Посмотримъ, въ чемъ состоитъ сущность семейнаго естественнаго образованія, и насколько она удержалась въ общественномъ учебномъ заведеніи. Когда ребенокъ пораженъ какимъ-нибудь предметомъ или явленіемъ и обращается къ матери съ вопросами: что это? отчего это?—для него обученіе началось. Что побудило ребенка задать эти вопросы? Очевидно, впечатлѣніе, полученное имъ, было настолько сильно, что обратило на себя его вниманіе, и у него явился интересъ узнать, что это такое,—интересъ, который коренится на врожденномъ стремленіи человѣка, какъ существа разумнаго, стать ко всему окружающему въ разумныя отношенія. Задать вопросъ матери ребенокъ такъ же въ правѣ, какъ попросить пить и ѣсть. Мать чувствуетъ свою обязанность отвѣчать ему. Если она женщина разумная, образованная, сильно любящая свое дитя, то эта обязанность не пугаетъ ее своею трудностью: она охотно выполняетъ ее и старается, чтобы отвѣты ея были кратки, ясны и интересны для дитяти. И вотъ запасъ свѣдѣній все растетъ и растетъ въ головѣ ребенка; растетъ и его любознательность; онъ все болѣе и болѣе пользуется своимъ правомъ спрашивать.

Будь отецъ и мать люди высокаго образованія, и располагай они временемъ, лучшей начальной школы нельзя было бы и пожелать. Съ перваго взгляда кажется, что въ случайныхъ, повидимому, вопросахъ дитяти нѣтъ никакой опредѣленной связи, системы; но мы думаемъ, что послѣдовательность впечатлѣній, побуждающихъ ребенка обращаться къ матери съ вопросами, не есть что-либо случайное: это, такъ сказать, система психическая. Вниманіе каждаго человѣка обращается преимущественно на тѣ впечатлѣнія, которыя становятся въ извѣстную ассоціацію съ существующимъ у него запасомъ понятій: такимъ образомъ, новыя впечатлѣнія принимаются сознаніемъ не какъ попало, а совершается извѣстный подборъ ихъ.

Выдѣлимъ существенныя черты первоначальнаго домашняго обученія: въ самомъ началѣ инициатива обученія принадлежитъ дитяти. Побудительная причина обученія—желаніе самого ребенка получить болѣе ясное понятіе о томъ, что *его интересуетъ*;

спрашивая, онъ пользуется своимъ естественнымъ правомъ. Мать отвѣчаетъ ему, т. е. обучаетъ его, не только потому, что это—ея обязанность, но потому, что въ этомъ и ея интересъ: она любитъ своего ребенка и желаетъ ему всего лучшаго. Подобный характеръ первоначальное обученіе имѣетъ только въ самомъ началѣ: съ того времени, когда ребенка начинаютъ готовить для поступления въ общественную школу, обученіе теряетъ свои прежнія свойства и дѣлается похожимъ на школьное. Посмотримъ на существенныя черты общественной школы. Положимъ, новичекъ является въ первый разъ въ школу. Онъ входитъ въ классъ, для него все ново; масса новыхъ и сильныхъ впечатлѣній велика. Если ребенокъ не запуганъ, не застѣнчивъ, онъ обращается къ учителю съ какимъ-нибудь вопросомъ, обыкновенно наивнымъ, но имѣющимъ извѣстное отношеніе къ его новому положенію. Учитель останавливаетъ его, давая ему понять, что въ классѣ нельзя спрашивать того, что не относится къ уроку. Нѣкоторые товарищи, болѣе благовоспитанные въ школьномъ смыслѣ, насмѣшливо улыбаются. Ребенокъ смутно чувствуетъ, что здѣсь не такъ, какъ дома: нельзя спрашивать того, что для него интересно.

Его право спрашивать ограничивается.

Новобранецъ задумался и не слышалъ того, что сказалъ учитель; тотъ замѣчаетъ это и внушаетъ ему, что ученикъ *долженъ* слушать все, что скажетъ учитель. Бывали случаи, что на вопросъ учителя новичку, почему онъ не слушаетъ, тотъ отвѣчалъ: «скучно». Этотъ отвѣтъ бываетъ обыкновенно очень непріятенъ учителю. «Это не хорошо», говоритъ онъ, «посмотри, другіе же слушаютъ: то хорошіе ученики; они перейдутъ въ слѣдующій классъ; а невнимательные останутся въ томъ же классѣ». Такъ или иначе преподаватель старается возбудить въ ученикѣ соревнованіе, задѣтъ его самолюбіе, указать ему житейскую выгоду хорошаго ученія.

Обыкновенно подобные случаи очень рѣдки у хорошаго, живого преподавателя. У него работа въ классѣ идетъ живо; но можно ли сказать, что всегда эта живость обусловливается интересомъ дѣтей? Намъ кажется, что преподавателей часто вводить въ заблужденіе на счетъ интереса урока дѣтская природа.

Дѣти здоровыя, не измученныя еще непосильными трудами, съ большой охотой относятся ко всякой дѣятельности, лишь не было бы въ ней утомительнаго однообразія. Въ первомъ классѣ ученики съ большой охотой пишутъ подъ диктовку, лишь не длилось бы это слишкомъ долго, склоняють, спрягаютъ съ такимъ же наслажденіемъ, съ какимъ стирають съ досокъ и пр. Постороннему человѣку, вошедшему въ классъ къ преподавателю, знающему это свойство дѣтей и умѣющему пользоваться имъ, покажется, что они съ величайшимъ интересомъ занимаются дѣломъ, не могущимъ имѣть для нихъ никакого внутренняго интереса, напримѣръ, описаніемъ классныхъ досокъ, столовъ, скамеекъ и т. п. ¹⁾.

Это свойство дѣтской природы особенно мѣшаетъ педагогамъ замѣчать вредъ того, что не существуетъ у дѣтей того плодотворнаго внутренняго интереса, который лежитъ въ основѣ успѣшнаго образованія. Если взглянуть внимательнѣе въ наши школы, то легко замѣтить, что этотъ интересъ учебнаго предмета упущенъ изъ виду: онъ считается чѣмъ-то второстепеннымъ, не важнымъ, если онъ и допускается, то скорѣе какъ нѣкоторая роскошь, какъ десертъ при обѣдѣ. Упустить изъ виду этотъ внутренній интересъ тѣмъ легче, что въ школѣ сами собой явились средства, побуждающія ученика учиться; явился своего рода интересъ гораздо низшаго качества, интересъ совершенно внѣшній и поэтому скорѣе вредный, чѣмъ полезный. Средства эти—соревнованіе, переходъ въ слѣдующій классъ, полученіе аттестата, дающаго извѣстныя права; наконецъ, еще худшія средства—различныя взысканія. Что касается соревнованія, лучшаго изъ этихъ средствъ, мы полагаемъ, что хорошіе педагоги не должны пользоваться имъ. Желаніе ученика выказаться, стать выше товарища въ глазахъ учителя, ведетъ къ тому, что хорошій ученикъ иногда невольно порадуется неудачѣ своего соперника—товарища. Сильное развитіе самолюбія, зависть, досада—неразлучные спутники соревнованія. Оно вѣрнѣе всего ведетъ къ образованію эгоистовъ: недаромъ въ іезуитскихъ школахъ оно

¹⁾ Подобнаго рода работы дѣлаются въ нѣкоторыхъ учебныхъ заведеніяхъ на урокахъ русскаго языка въ младшемъ классѣ.

было однимъ изъ главныхъ средствъ для образованія будущихъ adeptовъ иезуитскаго ордена. Впрочемъ, соревнованіе мало-помалу теряетъ свою силу для учениковъ: въ старшихъ классахъ оно остается только въ меньшинствѣ лучшихъ; остальные же руководятся по большей части побужденіемъ перейти въ слѣдующій классъ; такъ что верхъ желанія для большаго числа учениковъ старшихъ классовъ—посредственный, переводный баллъ. Надо думать, что это побужденіе недостаточно сильно: число учениковъ съ переходомъ въ слѣдующій классъ быстро убываетъ. Изъ поступившихъ въ первый классъ едва пятая часть оканчиваетъ полный курсъ учебнаго заведенія. Объясняютъ это обыкновенно трудностью курса. Это вѣрно; но вѣрно также и то, что эта трудность болѣе всего обусловливается отсутствіемъ внутренняго интереса ученія для учениковъ. Они смотрятъ на свои занятія по большей части, какъ на отбываніе непріятной, тяжелой повинности. Посмотрите на апатичныя лица учениковъ старшаго класса во время нѣкоторыхъ уроковъ, и вы поймете, откуда малоуспѣшность, откуда трудность курса для учениковъ.

Такимъ образомъ пріобрѣтеніе знаній, что при естественномъ первоначальномъ обученіи было правомъ ребенка,—правомъ, которымъ онъ любилъ пользоваться, въ искусственной школѣ превращается въ повинность, подчасъ очень тяжелую. Это превращеніе происходитъ само собою, вслѣдствіе неизбѣжныхъ условій школы. Мы думаемъ только, что надо эту повинность сдѣлать по мѣрѣ возможности менѣе гнетущею и болѣе удобоисполнимою. Лучшее средство для этого—внутренній интересъ труда; только при внутреннемъ интересѣ обязательная работа утрачиваетъ характеръ рабскаго малопроизводительнаго труда, который едва ли въ какомъ бы то ни было смыслѣ можетъ считаться образовательнымъ. Мы далеки отъ мысли, что этотъ внутренній интересъ ученія можетъ быть проведенъ по всѣмъ учебнымъ предметамъ, но полагаемъ, что надо обращать на него какъ можно больше вниманія тамъ, гдѣ онъ возможенъ, и тѣ предметы, которые по своей сущности имѣютъ его, должны быть поставлены въ самыя благопріятныя условія.

Эти предметы особенно драгоцѣнны тѣмъ, что они могутъ преимущественно дѣйствовать на развитіе въ ученикахъ того вну-

тренняго безкорыстнаго побужденія къ занятію, которое лежитъ въ основѣ всякой плодотворной дѣятельности и истиннаго знанія.

Всѣ учебные предметы нашей средне-учебной школы по отношенію къ ученикамъ можно раздѣлить на три группы:

а) Предметы, возбуждающіе живой, внутренній интересъ въ ученикахъ и сильно дѣйствующіе на формальное развитіе.

б) Предметы, не имѣющіе внутренняго интереса для учениковъ, но дѣйствующіе на формальное развитіе и

с) Предметы, не имѣющіе ни внутренняго интереса, ни свойства дѣйствовать на формальное развитіе.

Первая группа учебныхъ предметовъ, къ сожалѣнію, поставлена не въ особенно благоприятныя условія. Къ ней между прочимъ относится словесность (или въ иныхъ заведеніяхъ исторія литературы). При самыхъ невыгодныхъ условіяхъ этотъ предметъ не можетъ вполнѣ лишиться своего образовательнаго значенія. У преподавателя всегда есть возможность прочитать нѣсколько лучшихъ художественныхъ произведеній, которыя своимъ всестороннимъ дѣйствіемъ на душу невольно пробуждаютъ живѣйшій интересъ даже у апатичнаго, соннаго ученика старшаго класса. Коль скоро есть этотъ интересъ, бесѣда классная, разборъ прочтеннаго идетъ живо (конечно, если преподаватель не впадаетъ въ схоластику, въ мелочность); въ разборѣ принимаетъ участіе весь классъ, если не самымъ дѣломъ, то вниманіемъ. Наиболѣе смѣтливые, при помощи учителя, выясняютъ смыслъ прочтеннаго, развитіе главной мысли, характеристики дѣйствующихъ лицъ и проч. Ученикъ выносить изъ такого урока желаніе повторять какъ можно чаще удовольствіе отъ чтенія художественныхъ произведеній; читаетъ самъ, вдумывается, пытается сдѣлать нѣчто подобное классному разбору, при этомъ испытываетъ удовольствіе отъ работы собственной мысли. Онъ работаетъ не потому, что это будетъ ему выгодно, не потому, что его хвалятъ, поставятъ хорошій баллъ, а потому, что въ этомъ занятіи есть для него внутренній интересъ, тотъ самый, который былъ всегда главнымъ двигателемъ, когда человѣческая мысль была въ цвѣтущемъ состояніи, тотъ самый, который и теперь руководитъ ученымъ, если только онъ истинный ученый—ученый по призванію.

Ко второй группѣ относятся, между прочимъ, языки, которые

безспорно очень вліяють на формальное развитіе, но стоятъ ниже, потому что, не имѣя внутренняго интереса для юнаго возраста учениковъ, не могутъ содѣйствовать образованію внутренняго побужденія къ занятію.

Къ третьей группѣ относятся тѣ учебные предметы, свѣдѣнія которыхъ усваиваются только памятью, не заключаютъ въ себѣ интереса и не пробуждаютъ никакой дѣятельности мысли. Сюда относится между прочимъ географія въ томъ случаѣ, когда она обращается въ простое заучиваніе именъ и чиселъ. Сюда же должна быть отнесена въ большинствѣ случаевъ исторія, хотя она заключаетъ въ себѣ много такого матеріала, который могъ бы быть очень полезенъ въ педагогическомъ смыслѣ. Хотя въ настоящее время главною задачею средней школы считается формальное развитіе; но преподаваніе нѣкоторыхъ предметовъ осталось внѣ вліянія этого новаго взгляда. Они остались, такъ сказать, на старомъ положеніи. Преподаваніе этихъ предметовъ обусловливается извѣстными программами и приноровленными къ нимъ учебниками. Составители тѣхъ и другихъ, большею частью спеціалисты по этимъ предметамъ, задаются цѣлью перенести въ средне-учебное заведеніе самую науку, хотя въ маломъ видѣ. Они обыкновенно стараются изложить въ учебникахъ курсъ въ возможно большей полнотѣ и научной систематичности; то и другое иногда лишаетъ предметъ всякаго педагогическаго значенія.

Преподаваніе исторіи попало именно въ такія неблагопріятныя условія, что она должна быть отнесена къ послѣдней группѣ предметовъ; между тѣмъ ея законное мѣсто въ первой.

Посмотримъ, въ чемъ состоятъ недостатки теперешняго преподаванія исторіи, и какъ можно избѣгнуть ихъ.

II.

Норма преподаванія какого-либо предмета яснѣ всего видна изъ болѣе распространенныхъ въ школѣ учебниковъ, составленныхъ по программамъ учебныхъ заведеній. Посмотримъ на общіе недостатки учебниковъ по исторіи, предназначенныхъ для средне-учебныхъ школъ. Въ нихъ мы замѣчаемъ въ большей или меньшей степени слѣдующее:

Энциклопедичность содержанія, отвлеченность и вслѣдствіе этого крайнюю сухость изложенія, и, наконецъ, погоню за внѣшней систематичностью.

Что касается перваго, мы видимъ, что въ учебники исторіи вносится почти все, что имѣетъ отношеніе къ человѣческой жизни: тутъ найдемъ свѣдѣнія о религіозныхъ вѣрованіяхъ, о философскихъ системахъ, о литературѣ, объ искусствѣ во всѣхъ его видахъ, о торговлѣ, о промышленности, о домашнемъ бытѣ и т. д.

Всѣ эти свѣдѣнія не проникаютъ главнаго содержанія учебниковъ — изложенія внѣшнихъ событій, но занимаютъ особенныя главы или параграфы. Эти свѣдѣнія до того поверхностно изложены, что положительно являются лишнимъ грузомъ, напрасно бременящимъ учебникъ и память учениковъ.

Для примѣра будемъ ссылаться на учебникъ, считающійся лучшимъ и наиболѣе распространенный въ нашихъ школахъ, — учебникъ г. Иловайскаго ¹⁾.

Религіи восточныхъ народовъ (предметъ достойный изученія ума, но ума зрѣлаго и глубокаго) изложены въ учебникахъ обыкновенно такъ кратко, что ученикъ выноситъ только имена и болѣе ничего.

Спрашивается, для чего знать, напр., хоть это: «Финикіяне поклонялись свѣтиламъ небеснымъ. Солнце они называли Вааломъ, а луну Астартой». — «Религія Вавилонянъ была почти такая же, какъ у Финикянъ: они поклонялись свѣтиламъ небеснымъ и главный богъ былъ у нихъ также Вааль, иначе называвшійся Бель, а главная богиня вмѣсто Астарты называлась Меллитой» ²⁾.

Религіи другихъ восточныхъ народовъ изложены такъ, что у ученика является обыкновенно мысль о глупости ихъ. По нашему мнѣнію, лучше бы совсѣмъ и не говорить о томъ, о чемъ нельзя дать сколько-нибудь правильнаго, солиднаго понятія.

Обратимся къ области философіи. Говоря о греческой фило-

¹⁾ Нельзя оспаривать, что пресловутый Иловайскій далеко не играетъ теперь такой роли въ школахъ, какъ прежде, но тѣмъ не менѣе неоспоримо, что есть преподаватели, которые до сихъ поръ упорно за него держатся, почему и нападки покойнаго автора на этотъ учебникъ далеко не потеряли значенія. *Ред.*

²⁾ См. стр. 4 и 10. Древняя исторія. Курсъ старшаго возраста. Д. Иловайскій. 1868 года.

софіи, г. Иловайскій сначала излагаетъ ученія іонійскихъ философовъ (не забудемъ, что этотъ курсъ обыкновенно проходитъ въ 4 классѣ).

Затѣмъ особенно посчастливилось Пиагору, ученіе котораго изложено обстоятельнѣе другихъ. Вотъ что говорится объ его ученіи: «По ученію Пиагора, *міръ поκειται на гармоническомъ сочетаніи своихъ элементовъ*; центральный огонь (солнце) составляетъ средоточіе вселенной и вмѣстѣ существо, одушевляющее весь міръ; изъ этого существа исходятъ души людей и животныхъ; тѣло умираетъ, но душа остается; она переходитъ въ другое тѣло» (стр. 140). Что вынесетъ четырнадцати или пятнадцатилѣтній ученикъ, прочитавъ эти строки? Онъ скорѣе получитъ понятіе о мудренности и непонятности Пиагора, чѣмъ о его мудрости. О Сократѣ, за изложеніемъ того, какова была его жена Ксантиппа, сказано только, что онъ «обратился преимущественно къ изученію внутренняго челоука. Мало-по-малу онъ началъ проповѣдовать аѳинскому юношеству здравыя понятія объ обязанностяхъ челоука, о верховномъ существѣ, которое управляетъ міромъ, и пр.» (стр. 141). Какое опредѣленное понятіе о Сократѣ вынесутъ отсюда ученики? Не смѣшаютъ ли они его ученія съ дѣломъ законоучителя или духовнаго проповѣдника нашего времени?

Объ ученіи Платона, о которомъ составитель учебника сказалъ, что онъ занимаетъ одно изъ главныхъ мѣстъ въ ряду греческихъ философовъ, въ скобкахъ сказано только, что «сущность его философіи составляло ученіе о *понятіяхъ, или объ идеяхъ*» (стр. 143). (Платоновы идеи вовсе не тождественны съ понятіями). Въ изложеніи объ Аристотелѣ уже и о сущности его философіи не говорится. Сказано только, что умъ его обнималъ всѣ науки, извѣстныя древнему міру (именно: математику, механику, химію (?), физику, зоологію, медицину, политику и пр.); сказано также, что онъ обработалъ логику (стр. 143).

Въ новой исторіи вотъ что говорится о Кантѣ: «наиболѣе замѣчательное его сочиненіе называется: «Критика чистаго разума». До того времени въ нѣмецкой философіи господствовало вліяніе англійской эмпирической философіи Бэкона и Локка. Кантъ преобразовалъ это направленіе, обратясь къ изслѣдованію че-

ловѣческаго разума, *какъ единственнаго источника философіи*» (216). Конечно, и до Канта настоящіе философы полагали, что разумъ есть единственный источникъ философіи, и обращались къ изслѣдованію его. Тотъ, кто прочтетъ эти слова о Кантѣ, не получитъ о немъ ни малѣйшаго опредѣленнаго понятія.

Мы не смѣемъ заподозрить почтеннаго составителя учебника въ незнаніи философскихъ системъ, о которыхъ онъ говоритъ въ своемъ учебникѣ, но въ незнаніи того, зачѣмъ онъ помѣстилъ эти очерки, мы увѣрены. Думалъ ли составитель, что свѣдѣніями въ родѣ того, что Платонъ занималъ важное мѣсто въ греческой философіи, что Аристотель обнималъ умомъ всѣ науки древности и т. п., обогатится умъ 15-лѣтняго ученика, не знающаго еще и не могущаго знать, что такое философія, въ чемъ состоитъ ученіе Платона, что за науки были въ древности, и какъ ихъ обнималъ умъ Аристотеля? Думалъ ли составитель, что преподаватель объяснить ученикамъ въ чемъ дѣло?

Мнѣніе для учителя, конечно, очень лестное. Даже специалисту, изучавшему многіе годы исторію философскихъ системъ, изложить сущность ихъ въ общедоступной формѣ для университетскихъ слушателей—дѣло очень трудное; а здѣсь долженъ это сдѣлать учитель исторіи, который, кромѣ того, долженъ знать и умѣть объяснить дѣтямъ развитіе политическихъ формъ, религиозныхъ вѣрованій, искусствъ и различныхъ наукъ.

Учитель, владѣющій основательными знаніями по всѣмъ указаннымъ отдѣламъ, былъ бы болѣе удивительнымъ явленіемъ, чѣмъ самъ Аристотель: послѣдній обнималъ умомъ науки только своего времени, а первый долженъ владѣть не только науками, получившими начало въ древности, но и явившимися въ новѣйшее время. Думалъ ли составитель, что ученику надо запомнить только имена мыслителей (хотя это и странно предполагать, но предположимъ); тогда зачѣмъ было при каждомъ имени помѣщать нѣсколько фразъ, дающихъ, повидимому, содержаніе этому имени? Это съ перваго взгляда маловажное обстоятельство ведетъ къ печальнымъ послѣдствіямъ. Ученикъ, заучившій одни только имена, могущій отвѣтить только на вопросъ, какъ назывались греческіе философы, знаетъ, что ему только и извѣстны имена, а болѣе ничего. Ученикъ же, запомнившій нѣсколько

фразъ при каждомъ имени, полагаетъ, что онъ знаетъ не только одни имена; заговорятъ при немъ о Платонѣ, онъ думаетъ: «а, знаю: это философъ, занимавшій важное мѣсто въ греческой философіи». Этотъ ученикъ можетъ вообразить, что онъ и сущность Платоновой философіи знаетъ, потому что запомнилъ фразу: «сущность философіи Платона составляло ученіе о понятіяхъ, или объ идеяхъ». Да и почему не подуматъ такъ юношѣ, когда можетъ такъ подуматъ взрослый: вѣдь думаетъ же г. Иловайскій, что этой фразой выражена сущность ученія Платона.

Одно утѣшеніе остается, что эти фразы недолго останутся въ головѣ ученика: дѣйствительно, онѣ исчезаютъ изъ памяти съ невѣроятной быстротой, не смотря на многократныя повторенія. Но съ такой ли быстротой пропадетъ привычка легко относиться къ различнымъ важнымъ вопросамъ, привычка думать съ увѣренностью о своемъ знаніи тамъ, гдѣ и тѣни его нѣтъ? Это, къ сожалѣнію, еще вопросъ.

Столь же кратко и поверхностно изложены отдѣлы о литературѣ, наукахъ и искусствахъ: приведены имена главныхъ дѣятелей и краткія указанія на ихъ произведенія.

Перехожу ко второму общему недостатку нашихъ учебниковъ—сухости вслѣдствіе отвлеченности изложенія.

Особенно бросается въ глаза слѣдующая несообразность: увлекаясь систематичностью, умѣстной въ ученыхъ трактатахъ, въ учебникахъ отдѣляютъ въ особыя главы устройство войска, вооруженіе, принадлежности частной жизни. Все это составляетъ особыя главы, обыкновенно въ концѣ книги или исторіи какого-либо отдѣльнаго народа. Ученики изучаютъ біографическіе очерки историческихъ дѣятелей, рядъ военныхъ дѣйствій, а потомъ уже знакомятся съ обстановкой частной жизни, съ военнымъ устройствомъ, съ вооруженіемъ. Иногда даже самый человѣкъ дѣлится на отдѣлы, напримѣръ, Карлъ Великій разсматривается какъ завоеватель, какъ законодатель и, наконецъ, какъ человѣкъ. Онъ является въ глазахъ учениковъ словно актеръ въ разныхъ роляхъ, не имѣющихъ между собой никакой связи.

Эти раздѣленія и подраздѣленія будто нарочно вводятся для того, чтобы лишить исторію возможности дѣйствовать на воображеніе и чувства ученика. Это все равно, что учитель естествен-

ной исторіи, желая познакомить учениковъ своихъ съ какимъ-нибудь организмомъ, предварительно разобралъ бы его на составныя части, и потомъ, показывая ученикамъ отдѣльно кости, мускулы, внутренности, наконецъ, верхніе покровы, потребовалъ бы отъ учениковъ, чтобы они составили себѣ понятіе о цѣломъ животномъ. Гораздо лучше дѣйствовать обратнымъ путемъ, идти отъ цѣлаго къ составнымъ частямъ, показать организмъ въ его естественномъ видѣ и потомъ съ учениками вмѣстѣ анализировать, разложить цѣлое на составныя части. Въ такомъ случаѣ ученики въ цѣломъ поймутъ связь отдѣльныхъ частей и значеніе ихъ. Наконецъ, самое разложеніе цѣлаго, сдѣланное при ученикахъ и даже ими самими, очень полезно для нихъ.

Явленія историческія представляютъ нѣчто живое, говорящее и чувствомъ, и воображенію. Отчего, гдѣ только возможно, не показать этихъ явленій въ дѣйствительномъ ихъ видѣ, не представить, напримѣръ, сраженія какого-нибудь въ подробномъ описаніи, въ картинѣ, дѣйствующей на воображеніе учениковъ, а потомъ выдѣлить съ ними вмѣстѣ свѣдѣнія о военномъ устройствѣ, вооруженіи и т. п.?

Затѣмъ взрослому человѣку трудно себѣ представить, до какой степени для мальчика лѣтъ 14 мало говорятъ фразы въ родѣ слѣдующихъ: при такомъ-то царѣ государство процвѣтало, при такомъ-то стало клониться къ упадку, или характеристики, подобныя этой: «Киръ, основавшій огромную Персидскую монархію, съ своимъ умомъ и мужествомъ соединялъ великодушіе и справедливость». Для взрослого, у котораго есть уже извѣстный запасъ свѣдѣній, эти выраженія далеко не такъ отвлеченны, какъ для ученика 4 класса. У взрослого слово «государство» вызываетъ болѣе или менѣе опредѣленное представленіе, метафора «процвѣтало» имѣетъ болѣе или менѣе ясный смыслъ. Для ребенка же это—просто звуки, не вызывающіе никакого, сколько-нибудь яснаго, представленія, не становящіеся въ ассоціацію ни съ какими понятіями. Сухость учебниковъ, конечно, болѣе всего обуславливается огромнымъ количествомъ фактовъ, свѣдѣнія о которыхъ нужно заключить по возможности въ меньшемъ объемѣ.

И вотъ страницы учебника наполняются краткими, сухими

разсказами болѣе всего о внѣшнихъ событіяхъ чуть не отъ творенія міра и до нашихъ дней. Это все должно быть изучено ученикомъ. Событія должны быть изложены непремѣнно въ порядкѣ времени и, по возможности, безъ пропусковъ, потому что въ этомъ, по мнѣнію нѣкоторыхъ, заключается наглядность.

«Мы», говоритъ г. Иловайскій, «думаемъ, что наглядность прежде всего состоитъ въ возможно отчетливомъ пониманіи. Объяснюсь примѣромъ. Чтобы говорить о Ликургѣ и Солонѣ ученику, еще не имѣющему никакихъ историческихъ свѣдѣній, надо предварительно сказать о Спартѣ и Аѣнахъ, а для этого еще прежде дать понятіе о древней Греціи, т. е. о ея географическомъ дѣленіи, населеніи и т. д. Приступая къ біографіи Карла Великаго, надо дать понятіе о Франкской монархіи, а, слѣдовательно, еще прежде сказать о Германцахъ, о Великомъ переселеніи народовъ и т. д. Итакъ, если вы будете логичны, то придете къ тому же систематическому связному курсу, который и мы имѣли въ виду (IV и V стр.)».

Такимъ образомъ, по мнѣнію г. Иловайскаго, ни о чемъ, разившемся во времени, нельзя дать отчетливаго понятія, не начавши *ab ovo*.

Собственно говоря, главная причина обилія фактовъ та же, которая дѣйствуетъ и при постановкѣ другихъ предметовъ въ системѣ школьнаго обученія.

Это стремленіе научное, но не педагогическое, дать въ учебникѣ нѣчто законченное, систематическое цѣлое въ научномъ смыслѣ. Стремленіе къ этой систематичности такъ велико, что заставляетъ забывать совершенно не только интересъ учениковъ, но и пользу самаго предмета.

Въ учебникахъ по Всеобщей и Русской исторіи видна также погоня за систематичностью; пусть бы еще гонялись за ней въ другихъ наукахъ, имѣющихъ, пожалуй, право гордиться стройностью системы; а то и въ учебникахъ исторіи, которую нельзя даже въ строгомъ смыслѣ назвать наукою, расположить факты въ хронологическомъ порядкѣ, свяжутъ какъ-нибудь, что называется, бѣлыми нитками, и называютъ это систематическимъ курсомъ исторіи. Что эта мнимая систематичность ведетъ только къ помѣщенію фактовъ, бременящихъ учебники и память уче-

никовъ—это можно доказать множествомъ примѣровъ. Цѣлыя страницы заключаютъ иногда сухой перечень незамѣчательныхъ событій и лицъ. Въ древней исторіи краткіе очерки государствъ, образовавшихся изъ монархіи Александра Великаго, изложены только для избѣжанія пробѣла. Съ тою же цѣлью, вѣроятно, переименованы многіе римскіе императоры вовсе не замѣчательные; ихъ бы можно было безъ малѣйшаго ущерба пропустить вовсе. Для чего, напримѣръ, помнить ученику имена Гальбы и Оттона, о которыхъ только и говорится, что первый былъ суровый старикъ, и убить преторьянцами за скупость, а второй былъ развратный товарищъ Нерона. Намъ кажется, что нѣтъ основательной причины желать, чтобы ученики помнили ихъ имена. Приведенъ, напримѣръ, на 264 стр. императоръ Тацитъ, а сказано о немъ только, что онъ былъ потомокъ знаменитаго историка. Далѣе, послѣ сухого перечня дѣйствій Проба, читаемъ: «слѣдующій за нимъ императоръ Каръ былъ убитъ молніей во время своего побѣдоноснаго похода противъ Персовъ. Сынъ и преемникъ его Нумерьянъ умеръ во время обратнаго похода легионовъ изъ Месопотаміи. Общій голосъ обвинилъ въ его смерти Апра, префекта преторьянцевъ» (стр. 265).

Неужели составитель полагалъ, что отъ сообщенія подобныхъ свѣдѣній нагляднѣе или удобопонятнѣе станетъ царствование Діоклетіана?

Неужели эти имена нужно запомнить для того, чтобы сказать, что императоры, носившіе ихъ, умерли, или какъ они погибли? Въ средней исторіи также встрѣчаемъ цѣлыя страницы мелочныхъ событій или голыхъ именъ, напр., въ исторіи лонгобардовъ (стр. 24—25). Къ чему служатъ также свѣдѣнія, подобныя слѣдующимъ: «Робертъ наслѣдовалъ ему (Вильгельму I) въ Нормандіи, а второй сынъ, болѣе имъ любимый, Вильгельмъ II Рыжій, получилъ Англію (1087—1100). Правленіе его имѣло такой же суровый и деспотичный характеръ, какъ и его отца. Вильгельмъ II погибъ на охотѣ за оленями, гдѣ одинъ изъ придворныхъ рыцарей смертельно ранилъ его. Младшій братъ его и преемникъ, Генрихъ I, по прозванію Ученый (1100—1134), снова соединилъ Нормандію съ Англіей. Со смерти Генриха прекратилось мужское потомство Вильгельма Завоевателя».

Подобныхъ мѣсть цѣлыя десятки. Спрашивается, для чего это изучать. Нужны ли эти свѣдѣнія для жизни? Пробуждаютъ ли они какую-нибудь дѣятельность мысли? Наконецъ, объясняютъ ли они сколько-нибудь историческій ходъ жизни? Ничуть не бывало; эти свѣдѣнія нужны только для связи, для системы совершенно внѣшней, хронологической.

Всему этому набору фактовъ дано громкое названіе: «Всеобщая исторія». Въ иныхъ учебникахъ въ началѣ еще говорится очень наивно: «исторія показываетъ, какъ постепенно человечество отъ низшей степени развитія дошло до настоящаго высокаго состоянія»...

Если разобрать эту пресловутую систематичность учебниковъ, то она только и окажется въ хронологической послѣдовательности. Народы въ учебникахъ этихъ послѣдовательно, по порядку времени, выступаютъ на историческую сцену, но вовсе и не видно преимущества цивилизацій. Начинайте преподавать исторію съ какого хотите народа; напр., древнюю исторію начните съ Рима, потомъ обратитесь къ Греціи, затѣмъ къ восточнымъ государствамъ, и ни малѣйшаго ущерба не окажется. Это совершенно понятно: учебники толкуютъ болѣе всего о внѣшнихъ событіяхъ: о смѣнѣ династій, о войнахъ, сраженіяхъ, завоеваніяхъ земель и потерѣ ихъ; все это въ сущности своей не измѣняется, а внутренняя жизнь, развитіе понятій и идей, матеріальная обстановка жизни,—словомъ, все то, что составляетъ сущность цивилизаціи, и гдѣ преимущество ея и вліяніе одной культуры на другую, слѣдующую за ней, оказывается несомнѣнною, остается на второмъ планѣ, заключается въ краткіе сухіе, ничего не объясняющіе, очерки.

Такимъ образомъ тотъ недостатокъ, который проникаетъ все школьное обученіе,—опущеніе изъ виду внутренняго интереса предмета для учениковъ, отразился и на исторіи. Будь внутренній интересъ учебнаго предмета признанъ важнымъ условіемъ для педагогическихъ цѣлей, очевидно, это отразилось бы на программахъ, подѣйствовало бы и на составителей учебниковъ, которые перестали бы ради мнимой систематичности курса наполнять учебники совершенно ненужнымъ хламомъ.

Но намъ могутъ возразить, что преподаваніе исторіи глав-

нымъ образомъ лежить на учителѣ, что онъ своими разсказами долженъ давать живыя картины историческихъ событій, что учебникъ только представляетъ сущность дѣла, что онъ избавляетъ учениковъ отъ веденія записокъ, составленія конспектовъ. Если учебникъ, отвѣтимъ мы, замѣняетъ краткія записки или конспектъ читаннаго учителемъ, то что дѣлать ему, какъ не стать въ подчиненное положеніе къ учебнику, приноравливать свои разсказы къ нему, не только разсказывать о тѣхъ фактахъ, которые упомянуты въ учебникѣ, но даже разсматривать ихъ въ томъ духѣ и съ той стороны, какъ и учебникъ, иначе послѣдній не будетъ конспектомъ уроковъ. Притомъ же учебникъ есть выраженіе программы, которую обязанъ выполнять преподаватель. Такимъ образомъ уроки преподавателя исторіи сводятся по большей части на простое объясненіе или оживленіе учебника болѣе подробными разсказами.

Посмотримъ, возможно ли и эту задачу хорошо выполнить.

Систематическій курсъ исторіи проходится обыкновенно въ 4-хъ старшихъ классахъ при двухъ урокахъ въ недѣлю для Всеобщей исторіи ¹⁾. Если опредѣлить половину всѣхъ уроковъ на спрашиваніе учениковъ и повтореніе пройденнаго, то останется на разсказы и объясненія преподавателя около 120 часовъ для всего курса. Пропустивъ въ учебникахъ г. Иловайскаго все, что можно, держась программы (т. е. нѣкоторыя обзрѣнія литературныхъ явленій и искусствъ, исторію второстепенныхъ, даже славянскихъ государствъ), найдемъ, что весь курсъ Всеобщей исторіи будетъ заключать около 740 страницъ крупнаго шрифта, которыя, по мнѣнію составителя, слѣдуетъ *изучать*.

Такимъ образомъ преподавателю приходится каждый часъ излагать ученикамъ разсказы, соотвѣтствующіе по количеству фактовъ 6 страницамъ учебника.

Въ преподаваніи Русской исторіи отношеніе уроковъ къ учебнику почти такое же. А не только на шести страницахъ учебника, иногда на двухъ—столько именъ и событій, что ихъ не разъяснишь въ часъ.

¹⁾ Мы знаемъ по другимъ статьямъ В. Д., что онъ постоянно настаивалъ на увеличеніи числа уроковъ исторіи въ старшихъ классахъ.

Здѣсь уже по недостатку времени нечего и думать о картинныхъ, живыхъ разсказахъ, сколько-нибудь возбуждающихъ интересъ и вниманіе учениковъ. Положеніе преподавателей критическое. Въ большинствѣ случаевъ они поступаютъ такимъ образомъ: запасшись нѣсколькими учебниками, нѣсколькими научными курсами Всеобщей исторіи, предъ урокомъ самымъ добросовѣстнымъ образомъ стараются отыскать то, что болѣе подходило бы къ ихъ цѣли (впрочемъ не ихъ, а поставленной имъ программами). Обыкновенно кончается только тѣмъ, что учитель излагаетъ ученикамъ дѣло нѣсколько подробнѣе учебника.

Лучшіе ученики въ классѣ, человѣкъ пять, записываютъ, что успѣютъ; другіе слушаютъ, сначала внимательно, потомъ мало-по-малу утомляются даже получасовымъ слушаніемъ, особенно, если рѣчь преподавателя монотонна или суха, а подъ конецъ и совсѣмъ не слушаютъ. Кончается тѣмъ, что лучшіе ученики прибавятъ нѣсколько фактовъ къ учебнику и за отвѣтъ получатъ отличную отмѣтку; не слушавшіе въ классѣ, а отвѣчающіе только по учебнику, получаютъ хорошія или посредственные отмѣтки. Дѣло идетъ себѣ: уроки выучиваются, отмѣтки получаются, курсъ равномернѣе движется впередъ; ученики въ классѣ скучаютъ, учитель также скучаетъ; обязанности съ обѣихъ сторонъ выполняются.

Бываютъ и другого рода учителя, сильно любящіе свой предметъ и даровитые разсказчики: у этихъ дѣло идетъ гораздо живѣе, ученики интересуются уроками, и своимъ вниманіемъ возбуждаютъ энергію учителя—онъ увлекается своимъ дѣломъ. Но времени нѣтъ, а программа должна быть выполнена. Учитель за то, что позволилъ себѣ остановиться нѣсколько долго на нѣкоторыхъ историческихъ фактахъ, принужденъ просить учениковъ цѣлыя страницы учебника выучивать безъ объясненій, или долгое время не спрашивать уроковъ; и то и другое не выгодно и для учениковъ и для самого преподавателя.

Конечно, подобное преподаваніе выше предыдущаго: здѣсь хотя нѣсколько живыхъ картинъ дано ученикамъ, — картинъ, которыя могутъ пробудить въ нихъ интересъ къ исторіи. Но у преподавателя нѣтъ времени часто дѣлать это, нѣтъ времени и

разобрать обстоятельно свой рассказ съ учениками и тѣмъ перевести сильное впечатлѣніе въ сознательную работу мысли. Нѣкоторые ученики, заучивая сухія, скучныя, иногда непонятныя страницы учебника, думаютъ: вѣдь, учитель долженъ былъ бы объяснить и это такъ же, какъ объяснялъ другое, тогда легче было бы учить...

Въ концѣ концовъ можетъ оказаться, что обязанность съ той и другой стороны не совсѣмъ выполнена.

Такимъ образомъ даже честные и даровитые преподаватели не въ состояніи сдѣлать ничего плодотворнаго изъ исторіи; такъ дурно она поставлена въ нашей школѣ.

Нѣкоторые старые преподаватели утѣшаются тѣмъ, что теперь еще ничего, легко сравнительно съ прежнимъ временемъ, когда выучивались учебники Смарагдова, Кайданова и т. п., когда были преподаватели, думавшіе, что и къ этимъ учебникамъ надо прибавлять еще факты, года и имена для бѣльшей полноты. Дѣйствительно, теперь гораздо легче учиться исторіи, чѣмъ тогда: меньше выучивается голыхъ именъ и годовъ. Но какъ ни убавлять зла количественно, въ сущности оно все-таки будетъ оставаться зломъ.

Трудно и вообразить себѣ, что происходитъ въ головахъ бѣльшей части учениковъ, когда они являются на окончательный экзаменъ, повторивши весь курсъ, прослѣдивши, стало быть, какъ постепенно человѣчество отъ прежней почти животной жизни возвысилось до высокаго развитія разумной цивилизованной жизни нашего времени. Вглядитесь внимательнѣе въ душевное состояніе учениковъ предъ такимъ экзаменомъ; вы увидите очень неутѣшительныя вещи: отсутствіе всякой серьезной мысли, всякаго солиднаго знанія, рабскую трусость, болѣзненное сознаніе своей умственной немощи, готовность на разныя уловки, не вполнѣ честныя и проч.

Позволю себѣ привести для нагляднаго примѣра маленькую сцену, написанную по собственнымъ воспоминаніямъ и наблюденіямъ. Всякій, кому приходилось изучать систематическіе курсы исторіи, держать окончательныя экзамены, кому памятно его школьное время, тотъ почувствуетъ, что здѣсь нисколько нѣтъ вымысленности.

Полчаса до экзамена. Нѣсколько учениковъ уже ходятъ въ сборной комнатѣ. У всѣхъ блѣдныя, осунувшіяся лица, впавшіе глаза и нѣсколько шальной видъ. Одинъ изъ нихъ, извѣстный за *долбилу*, сидитъ у стола и повторяетъ по конспекту, закрывая рукой то рядъ годовъ съ одной стороны, стараясь припомнить время событій, то наоборотъ. Лицо его дѣлается все мрачнѣй и мрачнѣй: онъ чувствуетъ что очень многого не помнитъ. «Господи», вдругъ вскрикиваетъ онъ, вскакивая съ мѣста, «я ничего не знаю!» Имъ овладѣваетъ паническій страхъ: онъ въ эту минуту, дѣйствительно, ничего не знаетъ. На лицѣ его неподдѣльный ужасъ.

Товарищъ, стоявшій подлѣ, сначала хотѣлъ было подтруснить надъ нимъ, по жалкій видъ и неподдѣльное горе тронули его; онъ начинаетъ утѣшать робкаго товарища: «поди, походи по воздуху! это такъ... приливъ крови. Поди, походи,—отойдетъ. Это и со мной бывало».

Послѣднія слова нѣсколько успокаиваютъ оробѣвшаго: его утѣшаетъ мысль, что не онъ одинъ, но и другіе испытываютъ также подобныя непріятности.

Входитъ еще ученикъ. Онъ, вообще, юноша подвижный и даже дѣтски рѣзвый; но на этотъ разъ онъ идетъ тихо, чинно. Онъ распространяетъ между товарищами странную мысль, выведенную, какъ онъ утверждалъ, изъ опыта, что всякое сильное движеніе очень вредитъ памяти и особенно опасно предъ экзаменами географіи и исторіи.

«При сильномъ сотрясеніи тѣла», говорилъ онъ, «вытрясаются изъ памяти знанія именъ, годовъ и чиселъ». Другіе ученики хотя и смѣялись надъ этимъ, но замѣтно и сами стали избѣгать сильныхъ и быстрыхъ движеній.

— Мнѣ эта проклятая географія мѣшала учить исторію,—говоритъ одинъ изъ учениковъ—эти названія рѣкъ, горъ, городовъ такъ вотъ и вертятся въ памяти. Читаю исторію и ничего не понимаю. Просто, бѣда!

«А я такъ географію почти наполовину забылъ», не безъ удовольствія сообщаетъ другой.

— Экой счастливецъ! это, братъ,—важное дѣло: по крайней мѣрѣ, не мѣшаетъ готовиться по другимъ предметамъ.

«Славно было на экзаменѣ географіи: билеты были раскинуты, и можно было выбирать», говорить, присоединяясь къ разговаривающимъ, третій.

— Пустяки! какъ тамъ выберешь?

«Нѣтъ,—не пустяки: бумага билетовъ тонкая, и насквозь то немножко видно; самой то цифры не разберешь, а замѣтно, одна или двѣ цифры; ну и тащи съ одной: первые-то десять билетовъ всегда лучше знаешь».

— Вамъ, чертямъ,—хорошо: все васъ сначала вызываютъ, а мнѣ больше приходится подъ конецъ отвѣчать. Вы вонъ хорошіе билеты повытянете, а мнѣ достаются подъ конецъ трудные. Это, наконецъ, съ вашей стороны нечестно—выбирать.

«Толкуй тамъ! самъ сдѣлалъ бы то же. За то тебѣ подъ конецъ приходится отвѣчать, а тогда какъ устануть, что за экзаменъ: сказалъ нѣсколько словъ, да и садись».

— Пропади эта исторія!—говорить одинъ изъ такъ называемыхъ отчаянныхъ учениковъ,—древнюю повторилъ, началъ повторять среднюю,—древняя вылазитъ изъ головы; началъ новую, среднюю забываешь!... хоть снова начинай. Вотъ математика трудна, да за то, какъ разберешь въ чемъ дѣло, то и знаешь; а исторію долбилъ, долбилъ и ничего не знаю.

«А ты, главное дѣло не робѣй», совѣтуетъ ему другой, юноша практичный и наблюдательный: «какъ вызовутъ тебя, ты и валяй скорѣй, хоть и будешь привирать,—ничего: подумаютъ, что знаешь, да спутался. Нѣтъ ничего хуже, коли раздумывать да припоминать. Ты тутъ соображаешь, а тебѣ скажутъ: не твердо знаешь, а тамъ смотришь—двойка!.. А на парѣ изъ гимназій, брать, не выѣдешь».

— Это вѣрно,—прибавилъ третій,—коли говоришь бойко, то, если не учитель, такъ ассистенты поставятъ удовлетворительные баллы: они то развѣ что смыслятъ...¹⁾.

¹⁾ Авторъ здѣсь имѣетъ въ виду еще недавно практиковавшійся обычай за недостаткомъ спеціалистовъ, часто занятыхъ собственными экзаменами, приглашать въ ассистенты кого-либо изъ сравнительно свободныхъ преподавателей, независимо отъ ихъ спеціальности. Такое ассистентство сводилось, разумѣется, къ пустой формальности, и ученики прекрасно понимали это.

«Давай спрашиваться», говоритъ одинъ изъ посредственныхъ учениковъ другому такому же.

— Давай!

«Ну-ка,хвати нѣсколько вопросовъ, да потрудиѣ».

— Зачѣмъ потрудиѣ? Скажи-ка мнѣ попорядку императоровъ послѣ Нерона.

«Оттонъ, Гальба, Вителлій...»

— Постой, постой! невѣрно: сначала Гальба, потомъ Оттонъ.

«Ну, братъ, извини! я помню хорошо, на 225 страницѣ, хоть посмотри въ книгу, такъ и стоятъ Оттонъ, Гальба и Вителлій. Первый отличался непомѣрной скупостью, Гальба—развратный товарищъ Нерона, а Вителлій—обжора».

— Вителлій, точно, — обжора, но развратный товарищъ Нерона былъ не Гальба, а Оттонъ.

Справляются въ учебникъ: страница указана ученикомъ вѣрно, а въ порядкѣ и въ характеристикахъ онъ напуталъ.

Ученикъ, отлично знающій исторію, обращается къ другому, который похвастался, что знаетъ все отъ доски до доски.

— А ну, скажи, коли отлично знаешь, кто и отъ кого потерпѣлъ поражение въ битвѣ при Бозантелло.

«Да такой не было и битвы!»

— Вотъ на! въ учебникѣ, братъ, есть. Здѣсь Оттонъ II потерпѣлъ поражение отъ византійцевъ; еще тѣмъ избѣжалъ плѣна, что хорошо умѣлъ плавать и спасся на византійское судно...

«Ахъ, теперь вспомнилъ! такъ, такъ... еще потомъ снова бросился въ море и соединился съ своими, потомъ вскорѣ скончался...»

— Все-таки ты сразу не вспомнилъ.

«А что это за битва при Фонтенуа?»

— Поди прочь! заучилъ вздоръ, и думаетъ, что это очень важно. Да этакихъ пустяковъ и спрашивать не стануть.

«Можетъ и не спросятъ. Ну, а если въ году это учили, то для чего-нибудь да учили. Давай, я тебя легче спрошу. Что знаешь ты, напримѣръ, о Вильгельмѣ II?»

— Это рыжій?

«Ну да, вѣрно! — Рыжій. А еще что знаешь о немъ?»

«Постой, стой! о немъ то я что-то помню... да, да, — онъ какъ-то умеръ не такъ».

— А какъ именно?

«Вспомнилъ! на охотѣ онъ былъ нечаянно убитъ».

— Вѣрно! А какъ онъ правилъ?

«Правиль? да правилъ такъ, какъ его отецъ».

— Хорошо. А кто былъ его отецъ?

«Погоди, погоди... сейчасъ вспомню...»

— Ну, это плохо, коли надо вспоминать еще...

«Вотъ они зубрили! чего они только не знаютъ!» говорить посредственный ученикъ, глядя на двухъ лучшихъ учениковъ съ нѣкоторымъ озлобленіемъ и завистью. «А я то? — половины Карла Великаго совѣмъ не знаю».

— Ты, поди-ка, ничего не знаешь? обращается одинъ изъ плохихъ учениковъ къ другому такому же.

«Нѣтъ, кое-что знаю».

— Скажи-ка чтонибудь о Гракхахъ.

«Это три брата?»

— Вовсе не три, а два.

«Постой! кого же это было три брата?»

— Ахъ,—то три Горація! Такъ, такъ,—два Гракха.

«Видно, что о Гракхахъ ты ни бельмеса не знаешь. Знаешь ли ты что-нибудь о Неронѣ?»

Недовольное выраженіе сбѣгаетъ съ лица оплошавшаго; онъ скороговоркой, чтобы не отняли у него возможности высказать свои знанія, и съ радостнымъ выраженіемъ лица говоритъ:

«Неронъ сначала показалъ себя добрымъ государемъ... Онъ даже воскликнулъ: я желалъ бы не умѣть писать!.. Онъ жегъ и истязалъ христіанъ, истреблялъ родственниковъ, велѣлъ убить свою мать, убилъ своего учителя Сенеку...»

— Да, кое-что знаешь.

Взоры нѣкоторыхъ обращаются на вновь вошедшаго ученика, любимца цѣлаго класса, но ученика плохого. Онъ смотритъ бодрѣ другихъ.

«Ну что? какъ ты? знаешь?» обращается къ нему нѣсколько вопросовъ.

— Какой тамъ! дотянулъ до послѣдняго времени и не успѣлъ

кончить. Вчера думалъ ночь просидѣть, прочесть всю среднюю исторію, да на Гогенштауфенахъ и заснулъ; до сихъ поръ все спалъ. Новую исторію повторять во снѣ...

«Какъ же такъ!..» пугаются за него нѣкоторые, «вѣдь, оборвешься...»

— А древнюю, по крайней мѣрѣ, хорошо знаешь? Дай-ка, я тебя спрошу что-нибудь.

«Оставь, пожалуйста! лучше не вороши: этакъ хуже».

— Ахъ, братъ, страшно мнѣ: чувствую, что оборвусь,—говорить блѣдный и худощавый ученикъ, что тогда? еще годъ этакого мученія.

«Полно, — пустяки все! На все, братъ, судьба. А чему быть, того не миновать».

Бодрый видъ любимца-товарища и его фаталистическая и неутѣшительная въ сущности фраза какъ-то ободряютъ всѣхъ товарищей. Они, подобно ратникамъ, ободреннымъ словами вождя, иногда довольно нелѣпыми, идутъ въ залу, готовые прибѣгнуть ко всякой хитрости, лишь бы завоевать себѣ удовлетворительную отмѣтку и тѣмъ приблизиться къ главной цѣли всей экспедиціи — полученію аттестата, а съ нимъ вмѣстѣ права выйти изъ заведенія, въ которомъ они несли столько тяжкихъ повинностей, испытывали столько страховъ.

Правда, что экзамень обыкновенно оказывается легче, чѣмъ ожидали ученики: учитель спрашиваетъ разумнѣе, обращаетъ болѣе вниманія на главные событія, но характеръ вопросовъ чисто фактическій. Да и гдѣ тутъ разспрашивать, понимаетъ ли ученикъ ясно значеніе фактовъ. Экзамень длится долго. Подъ конецъ учитель утомляется и не можетъ обращать полного вниманія на отвѣты. Хотя хорошій преподаватель, зная своихъ учениковъ, устраняетъ по мѣрѣ возможности случайность, но расчеты учениковъ на ассистентовъ оказываются не вполне ошибочными. Они обыкновенно ставятъ отмѣтки снисходительнѣе преподавателя. Положеніе ассистентовъ, если они не спеціалисты по исторіи, бываетъ очень комично. У нихъ должна являться иногда мучительная мысль, что ученикъ, участь котораго они отчасти рѣшаютъ, знаетъ такія имена, упоминаетъ о такихъ фактахъ, о которыхъ они словно и не слышали. Можетъ быть,

иногда у этих ассистентов мелькнет странная мысль, что плохо пришлось бы имъ, если бы надо было держать снова экзаменъ по исторіи даже у такихъ мало-свѣдущихъ людей, какъ эти самые ученики, съ трепетомъ подходящіе къ зеленому столу, за которымъ сидятъ рѣшители ихъ судебъ.

У ученика мѣсяца черезъ три послѣ отлично выдержаннаго имъ экзамена по исторіи, является справедливое сознание: «хорошъ бы я былъ, если бы теперь пришлось неожиданно держать экзаменъ: больше двухъ не получилъ бы».

Спрашивается, для чего подобная комедія? Для чего всѣ эти свѣдѣнія, которыя прахомъ разлетаются? Оставляютъ ли, по крайней мѣрѣ, они какой-нибудь слѣдъ послѣ себя? Для того ли они, чтобы держать головы учениковъ нѣсколько времени (въ теченіе экзаменовъ) въ ошалѣломъ состояніи? Для того ли, чтобы все это забылось черезъ нѣсколько мѣсяцевъ послѣ экзамена, оставивъ въ памяти бывшаго ученика только воспоминаніе тяжелаго, непріятнаго труда и больше ничего?

Нѣкоторые говорятъ, что изученіе исторіи дѣйствуетъ на развитіе памяти и дара слова.

Что касается перваго, то это заблужденіе, къ сожалѣнію, довольно распространенное между педагогами.

Психологи въ дѣятельности души замѣчали отдѣльные отвлеченія: мышленіе, память, воображеніе и проч. Педагоги, которые основывали свои взгляды на психологическихъ изысканіяхъ, упустили изъ виду всю искусственность подобнаго подраздѣленія, стали смотрѣть на умъ, память, воображеніе, словно на отдѣльные органы души, которые можно упражнять порознь; на самомъ же дѣлѣ, такъ называемыя, душевныя способности суть самые элементы, составляющіе душу, и притомъ элементы, проникающіе другъ друга.

Это напоминаетъ не механическое, а скорѣе химическое соединеніе. Нельзя дѣйствовать на одинъ изъ элементовъ, чтобы не подѣйствовать на весь составъ. Такимъ образомъ нельзя упражнять памяти, не дѣйствуя на воображеніе, на умъ и проч. Что мы запоминаемъ изъ множества видѣннаго или слышаннаго нами? Преимущественно то, что болѣе подѣйствовало на душу, что пробудило извѣстную мысль, подѣйствовало на воображеніе,

затронуло чувства и проч. Особенно же прочно запоминается то, что становится въ ассоціацію съ понятіями, мыслями, образами, существующими уже въ душѣ. Послѣднее обстоятельство можетъ только объяснить иногда изумительную память ученыхъ по ихъ спеціальностямъ: имъ довольно разъ прочитать книгу изъ области ихъ спеціальности, чтобы усвоить не только существенное, но и громадную массу частныхъ. Это происходитъ, во-первыхъ, потому, что подобное сочиненіе возбуждаетъ въ специалистѣ живѣйшій интересъ, отсюда и полное вниманіе при чтеніи. Во-вторыхъ, встрѣчаемая свѣдѣнія становятся въ полнѣйшую ассоціацію съ множествомъ однородныхъ имъ въ памяти ученаго. Съ другой стороны не менѣе удивительна неспособность узкихъ специалистовъ понять и усвоить то, что не имѣетъ близкаго отношенія къ ихъ спеціальности. Объясняется это отсутствіемъ однородныхъ свѣдѣній, съ которыми становились бы въ ассоціацію вновь приобретаемые знанія, и потому отсутствіемъ интереса къ послѣднимъ.

Ученики средняго заведенія владѣютъ еще небольшимъ запасомъ свѣдѣній и притомъ свѣдѣній разнородныхъ. Разсчитывать на спеціальный интересъ къ извѣстному роду знаній—здѣсь неумѣстно. Интересовать дѣтей и твердо запоминаться ими можетъ только то, что многосторонне дѣйствуетъ на ихъ души, что дѣйствуетъ на чувства, на воображеніе, на умъ. Тѣ событія исторіи, описанія которыхъ производятъ подобное дѣйствіе на учениковъ, запоминаются ими легко и держатся въ памяти очень долго. Къ сожалѣнію, подобныя описанія въ нашихъ учебникахъ—большая рѣдкость: они совершенно исчезаютъ среди неинтереснаго и ненужнаго хлама, который уподобляетъ чтеніе учебника странствованію по безконечной пустынѣ. Это странствованіе не можетъ сдѣлаться особенно привлекательнымъ даже и тогда, если на пути попадаетъ нѣсколько прекрасныхъ оазисовъ.

Заучиваніе именъ, чиселъ и сухихъ перечней событій, не дѣйствуя на развитіе памяти, возбуждаетъ въ ученикахъ только отвращеніе къ исторіи. Трудность при заучиваніи и быстрота, съ которою эти свѣдѣнія улетучиваются изъ памяти, создаютъ въ ученикахъ тяжелое и въ сущности невѣрное убѣжденіе въ

своей безпамятности, въ умственной немощи. Это убѣжденіе лишаетъ нѣкоторыхъ умственной энергіи; оно содѣйствуетъ образованію нищихъ духомъ учениковъ, оправдывающихъ свою малоуспѣшность отсутствіемъ памяти и способностей.

Невѣрно также и то, что изложеніе историческихъ фактовъ въ томъ видѣ, какъ предлагаютъ ихъ сухіе учебники, содѣйствуютъ развитію дара слова у учениковъ. Человѣкъ говоритъ хорошо, когда излагаетъ продуманныя, ясно сознанныя мысли, или высказываетъ глубокія чувства, искреннія убѣжденія. Онъ говоритъ ясно, отчетливо въ первомъ случаѣ, что только и требуется; въ этомъ случаѣ имъ руководить ясно сознанная мысль. Онъ говоритъ горячо и убѣжденно во второмъ случаѣ, потому что имъ руководитъ искреннее чувство, выражающееся въ интонаціи голоса. Если при этомъ онъ владѣетъ еще поэтическимъ даромъ, употребляетъ въ своей рѣчи удачныя метафоры, ловкія сравненія, мѣткіе эпитеты,—рѣчь его будетъ прекрасна. Всѣ великіе ораторы потому и говорили прекрасныя рѣчи, что имѣли ясныя понятія, глубокія чувства и искреннія убѣжденія. Риторы, не владѣвшіе всѣмъ этимъ, могли говорить только звонкія, красивыя фразы, но не прекрасныя рѣчи. Отсюда ясно, на что надо болѣе обращать вниманія для развитія дара слова у учениковъ. Заучивать же и повторять чужія выраженія не только бесполезно, но и вредно: это можетъ только приучить говорить чужими фразами.

Чѣмъ объяснить, что подобное уродливое преподаваніе держится цѣлые десятки лѣтъ? Съ одной стороны объясняется это всемогущею привычкой, которая самая неестественная положенія дѣлаетъ возможными для человѣка. Эта привычка является при всякомъ измѣненіи къ лучшему, при всякомъ движеніи впередъ, сильнымъ тормазомъ. Она не позволяетъ даже спокойно относиться къ людямъ, предлагающимъ сдѣлать какое-либо измѣненіе въ обычномъ преподаваніи. Такъ, напримѣръ, г-нъ Герье (Русск. Вѣстн. 1863 г., июль) зло подсмѣивается надъ г. Стасюлевичемъ, сдѣлавшимъ попытку ввести новый приѣмъ въ преподаваніе исторіи. Г. Герье говоритъ, что въ эпоху великихъ реформъ каждый хочетъ быть въ своемъ гнѣздѣ реформаторомъ. Затѣмъ, упрекнувъ г-на Стасюлевича

за слишкомъ широкія задачи, говорить: «Надо дать *дѣтямъ* понятіе о цѣльности человѣчества и о всемірныхъ событіяхъ».

Подобный взглядъ намъ случалось встрѣчать у почтенныхъ специалистовъ. Иные предъявляютъ болѣе скромное требованіе: гимназія, говорятъ они, должна дать по исторіи собственно рамки, а картину уже дать университетъ. Будто рамки сначала дѣлаютъ, а потомъ пригоняютъ къ нимъ картины. Да и за что большинство учениковъ, которые не будутъ изучать исторію въ университетѣ, останутся съ однѣми только рамками? Дайте въ гимназіи,—говорятъ другіе,—то же самое, но въ другой формѣ, дайте историческій матеріалъ: факты, имена, года, а объяснятся, какъ слѣдуетъ, и освѣтятся они въ университетѣ. Это все равно, что сказать: сначала надо изучать лексиконъ иностраннаго языка, а потомъ грамматику, затѣмъ уже упражняться въ переводахъ.

Другая причина долговѣчности и неизмѣняемости существующаго преподаванія исторіи—это то, что программы и учебники составляются, конечно, специалистами по исторіи, большинство которыхъ не можетъ вполне сознавать трудности курса, составляемаго ими. Человѣку, занимавшемуся въ университетѣ исторіей, прочитавшему нѣсколько общихъ курсовъ и монографій, будетъ всегда казаться, что учебникъ, усвоенный имъ въ гимназіи, отлично держится въ его памяти. Ученому специалисту, знающему прекрасно свой предметъ, будетъ всегда казаться, что составленный имъ учебникъ очень легокъ; онъ скорѣе готовъ приписать неуспѣхъ учениковъ ихъ собственнымъ недостаткамъ: лѣности, невниманію, дурной памяти и проч. И вотъ онъ требуетъ, чтобы повторили изученное въ другой, въ третій разъ. Неужели эта надобность въ частыхъ повтореніяхъ, все-таки не достигающихъ цѣли, не наводитъ преподавателей на мысль, что значить сущность изучаемаго такова, что оно забывается, что оно должно забыться? Попытка превратить голову ученика въ историческій или энциклопедическій поверхностный лексиконъ не удастся. И слава Богу!

Изъ всего сказаннаго мы выводимъ заключеніе, что теперешнее преподаваніе исторіи по систематическимъ учебникамъ—безполезно, даже вредно; результаты четырехлѣтняго изуче-

нія історіі—жалкія отрывочныя свѣдѣнія, воспоминаніе о скукѣ, трудности и бесполезности ея изученія и вслѣдствіе этого встрѣчаемое иногда отвращеніе къ занятіямъ исторіей. Конечно, эти результаты можно видѣть на людяхъ, которые послѣ окончанія средне-учебнаго курса не занимались исторіей, но которые, будучи въ школѣ, честно работали и удовлетворяли требованіямъ преподавателя.

У практичныхъ англичанъ подобнаго систематическаго курса исторіи не существуетъ (см. Среднія учебныя заведенія въ Англіи и Шотландіи, отчетъ Деможо и Монтуччи). Нѣмцы давно уже сознавали несообразность обычнаго курса исторіи; они давно уже старались установить разумный взглядъ на цѣль и на болѣе удобный способъ преподаванія ея (см. *Wegweiser zur Bildung fur deutsche Lehrer von A. Disterweg. II v.*).

Иногда, къ сожалѣнію, они ставили трудно выполнимыя цѣли преподавателямъ исторіи; такъ, напримѣръ, нѣкоторые нѣмецкіе педагоги думали сдѣлать преподаваніе исторіи орудіемъ для развитія патріотически-гражданскаго чувства и религиозно-нравственнаго настроенія.

Что касается перваго, то намъ кажется, что не только для преподавателя исторіи не можетъ быть поставлена подобная цѣль, но ею не можетъ вообще задаваться школа. Это также странно, какъ странно было бы школѣ браться воспитать консерваторовъ, либераловъ и т. п., все это лежитъ внѣ предѣловъ ея. Любовь къ родинѣ, подобно любви къ матери, есть чувство врожденное всякому, а *гражданской* доблести въ школѣ словами не научишь. Исторія, безъ сомнѣнія, дѣйствуетъ на учениковъ и съ этой стороны, но не слѣдуетъ ставить это конечной цѣлью преподаванія. Обыкновенно эту тенденцію стараются провести въ преподаванія отечественной исторіи. Вредно это потому, что способствуетъ иногда уклоненію отъ исторической истины: невольно какого-нибудь отечественнаго героя слишкомъ превознесешь, кой о чемъ поумолчишь. Это часто дѣлается совершенно неумышленно. Въ концѣ концовъ выходитъ, что фундаментъ не вполне проченъ. А дѣйствительная жизнь сама по себѣ не имѣетъ никакихъ тенденцій и безжалостно рушитъ всякія мечтательныя, даже возвышенныя иллюзіи; не

поощадить она и непрочнаго школьнаго сооруженія—*историческаго патриотизма*, не основаннаго на твердой почвѣ ¹⁾).

Школа, должна, очевидно, воспитать нравственное чувство; но воспитать его она можетъ только въ сферѣ дѣйствій, доступныхъ возрасту ея учениковъ. Это нравственное чувство укажетъ имъ, какъ дѣйствовать въ жизни, въ гражданской средѣ. И вторая цѣль—воспитать нравственно-религіозное чувство—не можетъ быть поставлена преподавателю исторіи. Усмотрѣть въ историческихъ фактахъ дѣйствіе Божественнаго Промысла—не всегда удобоисполнимая задача даже для ученаго теолога, не только для учителя исторіи. Сама исторія даетъ не мало примѣровъ того, какъ часто люди къ дурнымъ дѣйствіямъ, происшедшимъ изъ злыхъ побужденій, приурочивали божественную волю, чтобы освятить свои поступки въ глазахъ невѣжественной толпы. Тилли, на примѣръ, разграбивши, разрушивши Магдебургъ, избивъ жителей, повелъ своихъ окровавленныхъ солдатъ въ храмъ пѣть: «Te Deum laudamus». Иногда въ донесеніяхъ за словами: «по милости Всевышняго» слѣдовало исчисленіе тысячъ убитыхъ и изувѣченныхъ людей. Учитель исторіи ничѣмъ не гарантированъ для того, чтобы не сдѣлать такого же неудачнаго примѣра Божественнаго Промысла и тѣмъ не оказать медвѣжьей услуги законоучителю, который обязанъ дать ученикамъ вѣрное христіанское понятіе о Богѣ.

Германскіе педагоги старались также выработать болѣе разумные методы преподаванія исторіи. Укажу только на нѣкоторые изъ нихъ.

Денштедтъ, а за нимъ и нѣкоторые другіе, рекомендуютъ такъ называемый регрессивный методъ. Они совѣтуютъ начинать съ общеизвѣстнаго настоящаго и идти отъ него постепенно въ прошлое.

Здѣсь ошибка, очевидно, заключается въ томъ, что предполагаютъ въ ученикѣ знаніе склада современной ему жизни, который въ сущности ему очень мало извѣстенъ и по своей

1) Въ наше время особенно важно не забывать этой истины, а то изъ ложно понятнаго патриотизма многіе педагоги прямо возводятъ въ принципъ умолчаніе о темныхъ событіяхъ родной исторіи. Гдѣ же тогда будетъ уваженіе къ истинѣ?

многосложности не такъ удобопонятенъ, какъ болѣе простой складъ древнихъ обществъ.

Бидерманъ въ 1860 г. хотѣлъ, пользуясь этимъ регрессивнымъ методомъ, ввести въ преподаваніе культурную исторію, разумѣя подъ этимъ изображеніе различныхъ сторонъ общественнаго быта (см. «Учитель» 1866 г.). Хотя мы ставимъ подобное преподаваніе гораздо выше обычнаго, но думаемъ, что и оно не вполне пригодно для средней школы. Здѣсь также ученикамъ предлагается отвлеченный матеріалъ, хотя, конечно, полезный. Стоитъ только матеріалъ этотъ связать съ событіями и лицами, и онъ явится гораздо болѣе цѣлесообразнымъ.

Болѣе посчастливилось у насъ біографическому методу. Очерки Грубе въ русскомъ переводѣ часто попадаютъ въ рукахъ учениковъ, какъ пособіе при изученіи исторіи. Даже въ самые учебники сталъ входить біографическій элементъ болѣе, чѣмъ прежде (Средній курсъ русской исторіи г. Иловайскаго изложенъ преимущественно въ біографическихъ чертахъ). Конечно, подобный курсъ во всякомъ случаѣ разумнѣе сухого перечня фактовъ внѣшней исторіи. Онъ даетъ хотя нѣсколько живыхъ очерковъ. Но мы полагаемъ, что біографіи, какъ бы онѣ ни были безпристрастны, всегда нѣсколько грѣшатъ противъ исторической истины. Въ нихъ является почти неизбѣжно извѣстная доля сочиненности. Два серьезные историка, оба стремясь къ истинѣ, представляютъ характеръ одного и того же историческаго лица нѣсколько различно.

Наконецъ, подобные біографическіе очерки обыкновенно грѣшатъ еще тѣмъ, что даютъ не вполне вѣрное понятіе объ историческихъ событіяхъ. При группировкѣ событій около исторической личности, они невольно представляются слишкомъ подчиненными частной волѣ; значеніе отдѣльной личности въ событіяхъ преувеличивается. Читая біографіи великихъ людей часто невольно приходишь къ мысли, что эти люди производили великія событія, тогда какъ на самомъ дѣлѣ было наоборотъ.

Наконецъ, у насъ явилась попытка дополнить преподаваніе систематическаго курса исторіи чтеніемъ и разборомъ источниковъ или отрывковъ изъ нихъ. Подобную попытку сдѣлалъ г-нъ Стасюлевичъ изданіемъ своей «Исторіи среднихъ вѣковъ въ

ея писателяхъ и новѣйшихъ изслѣдованіяхъ». Г. Добряковъ думалъ сдѣлать нѣчто подобное для Русской исторіи, но остановился на первомъ выпускѣ. Наконецъ въ прошломъ году явилась Хрестоматія по Русской исторіи г. Аристова. Эти книги очень полезны для преподавателей, такъ какъ избавляютъ ихъ до нѣкоторой степени отъ труда рыться въ источникахъ при приготовленіи къ урокамъ, но существеннаго вліянія на измѣненіе обычнаго преподаванія исторіи не имѣли. Г. Стасюлевичъ, не отрицая надобности систематическихъ учебниковъ, требовалъ, чтобы учитель знакомилъ учениковъ съ исторіею въ ея писателяхъ. Гдѣ же на это время у преподавателя, который обязанъ пройти систематическій курсъ Всеобщей и Русской исторіи? Съ другой стороны, разбирая съ учениками источники, учитель долженъ заниматься съ ними историческою критикою, что было бы трудною и преждевременною работою для учениковъ средне-учебныхъ заведеній; на это справедливо указываетъ г. Герье. Г. Стасюлевича ввелъ въ ошибку преувеличенный взглядъ на значеніе источника въ дѣлѣ преподаванія исторіи. Для историка-ученаго какой-нибудь сухой отчетъ, перечень, длинныя схоластическія разсужденія какого-нибудь средневѣковаго монаха полны интереса. Ученый, подобно золотоискателю, радъ, если въ нѣсколькихъ пудахъ земли попадется ему золотникъ золота: онъ готовъ перенести бездну труда, лишь бы добыть этотъ золотникъ, потому что знаетъ ему цѣну. Историческая истина не имѣетъ еще особенно высокой цѣны въ глазахъ ученика средне-учебнаго заведенія: нельзя и требовать отъ подобнаго юноши усиленныхъ трудовъ и большой энергіи при добываніи этой истины.

Почтенно въ книгѣ г. Стасюлевича то, что въ ней является сознаніе несостоятельности обычнаго преподаванія, и признается необходимость самодѣятельности учениковъ при занятіяхъ исторіею.

Мысль замѣнить изученіе систематическихъ учебниковъ чтеніемъ и разборомъ источниковъ проведена еще дальше г. Белярминовымъ въ его статьѣ: «Настоящее преподаваніе Всеобщей Исторіи въ гимназіяхъ и планъ измѣненія его» (Журн. М. Н. Пр. за 1863 г.).

Онъ не придаетъ никакого значенія изученію систематическихъ учебниковъ. Главная цѣль изученія исторіи въ гимназіяхъ, по его мнѣнію, формальное развитіе и образованіе нравственнаго чувства въ ученикахъ. Что касается послѣдняго, то мы уже высказались. Совершенно согласны, что преподаваніе исторіи должно сильно дѣйствовать на формальное развитіе учениковъ, но думаемъ, что исторія, помимо формальнаго развитія, можетъ еще имѣть реальныя, очень важныя и ей только присущія цѣли. Не согласны мы также и съ тѣмъ средствомъ, которое предлагаетъ г. Беллярминовъ для достиженія поставленной имъ цѣли. Онъ предполагаетъ возможнымъ въ средне-учебномъ заведеніи изученіе самыхъ источниковъ. О неумѣстности подобнаго преподаванія сказано уже выше. Кто хочетъ получить ясное понятіе о трудности изученія источниковъ, записокъ современниковъ, хроникъ, мемуаровъ, тотъ пусть обратится къ прекрасной рѣчи Зибеля «О законахъ историческаго знанія» (переводъ А. Никитскаго). Кто прочтетъ эту короткую брошюру, тотъ вполне убѣдится, что изучать источники для учениковъ среднихъ и старшихъ классовъ—дѣло очень трудное и малопроизводительное. Во всякомъ случаѣ для достиженія предложенной г. Беллярминовымъ цѣли есть пути болѣе легкіе и удобные, на которые мы стараемся указать.

Рѣзкая противоположность этихъ взглядовъ съ общепринятою системой преподаванія, ихъ непрактичность, сдѣлали свое дѣло. Обычный способъ преподаванія, т. е. заучиваніе систематическихъ учебниковъ, продолжаетъ процвѣтать. Что касается статьи г. Беллярминова, то она прошла безслѣдно. Черезъ пять лѣтъ въ томъ же журналѣ М. Н. П. появилась статья: «Обозрѣніе учебниковъ по Всеобщей Исторіи», трактующая о шрифтахъ, какими должны печататься главныя и неглавныя событія, требующая, чтобы хронологическія данныя печатались бы дважды: въ текстѣ и въ началѣ главы, чтобы въ концѣ были приложены *сложныя* родословныя нѣкоторыхъ царственныхъ домовъ и т. д. Хотя авторъ этой статьи и проситъ возраженій и замѣчаній, но, насколько намъ извѣстно, ихъ не являлось.

Такимъ образомъ систематическое изученіе исторіи про-

цвѣтаеть у насъ. Наши ученики получаютъ въ школѣ понятіе о цѣльности отечества и о томъ, какъ оно постепенно отъ грубаго варварства дошло до современнаго намъ цивилизованнаго состоянія. Они получаютъ понятіе о прогрессѣ въ религіи, въ философіи, въ различныхъ наукахъ и искусствахъ, въ государственномъ строѣ, въ общественномъ складѣ, въ семейномъ быту и проч. Вотъ какія дорогія познанія ученики выносятъ изъ школы, или, лучше сказать, доносятъ до выпускнаго экзамена.

Теперь намъ остается только указать на то, во имя чего мы порицали общепринятое преподаваніе исторіи, на тотъ идеаль, который дать намъ смѣлость это сдѣлать. Исторія, по нашему убѣжденію, заключаетъ въ себѣ богатѣйшій матеріаль, годный для педагогическихъ цѣлей; мы считаемъ ее однимъ изъ главнѣйшихъ предметовъ школьнаго преподаванія. Въ основѣ преподаванія ея можетъ быть положенъ тотъ внутренній интересъ самаго предмета для учениковъ, который есть одно изъ самыхъ важныхъ условій успѣха педагогическаго, да и всякаго другого дѣла. Затѣмъ, преподаваніе исторіи можетъ дѣйствовать на формальное развитіе, можетъ также приучать учениковъ къ самодѣятельности; наконецъ, можетъ и должно дать имъ такія реальныя знанія, которыя необходимы для всякаго человѣка, живущаго въ обществѣ. Цѣль преподаванія исторіи, по нашему мнѣнію, должна состоять въ томъ, чтобы ученики получили сильное пониманіе современнаго государственнаго и общественнаго строя. Эту цѣль можетъ имѣть только преподаватель исторіи; онъ долженъ показать ученикамъ различныя формы государственной и общественной жизни въ нѣсколькихъ историческихъ моментахъ. Намъ кажется, что преподаваніе исторіи очень выиграло бы, если бы заключалось въ этихъ предѣлахъ. Преподаватели, толкующіе ученикамъ о наукахъ всевозможныхъ, философскихъ системахъ, искусствахъ и проч., желаютъ дать очень много и не даютъ почти ничего. Государственный и общественный строй—это самая существенная и самая положительная сторона исторіи. Историческія свѣдѣнія о нихъ обыкновенно коренятся на болѣе достовѣрныхъ основахъ, на государственныхъ актахъ, съ которыми историкъ-

писателю гораздо менѣ хлопотъ. Историческая критика ихъ гораздо проще, чѣмъ критика хроникъ, мемуаровъ и проч. (см. рѣчь Зибеля). Наконецъ, эта сторона исторіи наиболѣе разработана наукою; слѣдовательно, преподавателю придется обращаться съ болѣе опредѣленнымъ матеріаломъ. Для достиженія этой цѣли вовсе не надо будетъ шагъ за шагомъ слѣдить за внѣшними событіями, толковать ученикамъ о томъ, откуда пришли тѣ или другіе народы, гдѣ они прежде жили, куда потомъ отправились, и что они въ исторіи не играли никакой важной роли (Сред. Истор.); не придется также рассказывать о непрерывныхъ и безтолковыхъ войнахъ, сраженіяхъ, смѣнѣ династій и проч. Словомъ, преподавателю не придется тянуть цѣпи внѣшнихъ событій отъ сотворенія міра и до нашихъ дней. Не мѣшаетъ напомнить, что прагматическая исторія не есть изложеніе прошлаго во всей его дѣйствительности, а только того, что отразилось въ сознаніи человѣчества изъ совершившагося. Отражается же въ сознаніи далеко не все: множество мелкихъ, невидныхъ обстоятельствъ не обращало на себя вниманія современниковъ и пропало безвозвратно для сознанія потомства, а иногда изъ суммы этихъ мелкихъ обстоятельствъ происходили причины важныхъ событій. Жизнь народовъ по временамъ течетъ тихо, незамѣтно; самъ народъ, такъ сказать, не обращаетъ сознательнаго вниманія на нее. Отъ подобныхъ временъ до позднѣйшихъ историковъ обыкновенно очень мало доходить извѣстій, а если и доходятъ, то крайне скудныя, отрывочныя. Этотъ періодъ кажется періодомъ какого-то дремотнаго состоянія; нѣтъ тутъ ни великихъ дѣлъ, ни великихъ людей. Между тѣмъ въ это время какой-нибудь кропотливый мастеровой, придумывая улучшеніе своего дѣла, созидаль причину будущихъ великихъ событій. Какой-нибудь ученый въ своемъ кабинетѣ, вдали отъ жизни, трудился надъ сочиненіемъ, которое должно проложить новый путь наукѣ, трудился, можетъ быть, самъ не сознавая значенія своего труда. Множество подобныхъ фактовъ, изъ которыхъ впоследствии происходятъ очень важныя событія, остаются внѣ сознательнаго вниманія современниковъ, не доходятъ до позднѣйшихъ историковъ, не заносятся въ ихъ прагматическія историческія со-

чиненія. Людямъ всегда будутъ виднѣе, замѣтнѣе тѣ, которые пользуются, напр., разрушительной силой пушекъ, чѣмъ тѣ, которые отливаютъ ихъ; хотя послѣдніе столь же важную роль играютъ въ событіяхъ, какъ и первые. Страницы прагматическихъ исторій, повѣстующія о такихъ тихихъ періодахъ, обыкновенно самыя безцвѣтныя и малоинтересныя. Желаніе историковъ, при недостаткѣ историческихъ данныхъ, не оставить въ своемъ послѣдовательномъ изложеніи событій очень замѣтнаго пробѣла, побуждаетъ заносить на эти страницы факты, не имѣющіе иногда никакого общаго значенія, напр., различныя придворныя интриги, династическіе споры, мелкую дѣятельность правителей. Въ нѣкоторыхъ систематическихъ учебникахъ, представляющихъ сухія выжимки изъ подробныхъ историческихъ сочиненій, эти періоды представляютъ рядъ именъ и годовъ, обозначающихъ смерть лицъ, носившихъ эти имена.

Эти періоды, безъ сомнѣнія, должны быть выпущены изъ преподаванія, хотя такимъ образомъ разрушается хронологическая внѣшняя систематичность. Мы полагаемъ, что для преподаванія Всеобщей Исторіи совершенно достаточно ограничиться нѣкоторыми важнѣйшими моментами исторіи. Великія событія историческія можно свести главнымъ образомъ къ двумъ видамъ: или цѣлыя массы охватываются однимъ общимъ стремленіемъ, и являются громадныя предпріятія, въ родѣ крестовыхъ походовъ, или противоположныя начала, дошедши до высшей напряженности, сталкиваются, и являются революціонныя и реформаціонныя движенія. Событія эти обыкновенно полны блеска и шума; они поражаютъ современниковъ, вызываютъ ихъ на усиленную дѣятельность. Настаетъ эпоха великихъ людей, могучихъ характеровъ, которые проявляются въ борьбѣ и воспитываются въ ней. Подобныя событія возбуждаютъ сильное вниманіе современниковъ, и потому до позднѣйшаго историка доходитъ много живыхъ, интересныхъ данныхъ. Страницы исторіи, представляющія эти событія, полны живого интереса. Все, гдѣ только проявляется сильная воля, гдѣ есть драматическая коллизія, дѣйствуетъ на человѣка обаятельно, возбуждаетъ въ немъ живѣйшій интересъ.

Мы думаемъ, что подобныя событія должны составлять преимущественно матеріалъ для преподаванія исторіи.

Вмѣсто учебниковъ систематическихъ и хрестоматій съ отрывками изъ источниковъ, мы предлагаемъ употреблять сборники историческихъ статей, заключающихъ въ себѣ изложеніе главнѣйшихъ моментовъ исторіи.

Эти статьи должны быть интересны и доступны для ученика. При изложеніи ихъ нужно позаботиться о художественности, т. е. о такомъ изложеніи, которое могло бы подѣйствовать на воображеніе и чувство учениковъ. Это достигается главнымъ образомъ тѣмъ, что не жалѣютъ частности, рисующихъ живо характеръ событій и лицъ. Факты должны быть, по мѣрѣ возможности, представлены въ ихъ конкретной дѣйствительности, а не въ искусственной разобщенности. Кромѣ того, эти статьи должны быть объективны; взглядовъ и выводовъ въ самихъ статьяхъ не должно быть: гораздо лучше будетъ, если ученики сами или съ помощью преподавателя составятъ взгляды на событія и сдѣлаютъ выводы изъ нихъ ¹⁾).

Пока подобныхъ сборниковъ не существуетъ, преподаватель могъ рассказывать бы самъ или читать ученикамъ составленные имъ очерки только главнѣйшихъ событій, не гоняясь за тѣмъ, чтобы передать ученикамъ непрерывность теченія событій.

Прочитанныя художественныя статьи по исторіи или хорошо рассказанные очерки производятъ почти такое же впечатлѣніе, какое производятъ художественныя литературныя произведенія. Они, дѣйствуя на воображеніе и затрагивая чувства, должны пробудить живой интересъ.

За чтеніемъ или рассказомъ подобнаго очерка должна слѣдовать классная работа, состоящая прежде всего въ краткомъ пересказѣ учениками прочитаннаго. При помощи учителя, они достигаютъ того, что въ своемъ краткомъ рассказѣ передаютъ сущность прочтеннаго. Этотъ рассказъ излагается письменнo къ слѣдующему уроку. Такая работа представитъ одну

¹⁾ Теперь этотъ пробѣлъ до нѣкоторой степени пополненъ: имѣются прекрасные сборники историческихъ статей (напр., сборники подъ редакціей Виноградова), но не всѣ преподаватели исторіи, къ сожалѣнію, ими пользуются.

или нѣсколько страницъ, напоминающихъ учебникъ. Рядъ подобныхъ работъ составитъ краткій учебникъ, или скорѣе конспектъ читаннаго, заключающій въ десять разъ менѣе фактовъ, чѣмъ теперешній учебникъ. Этотъ конспектъ изложенъ, пожалуй, сжато и сухо; но для учениковъ нѣтъ въ немъ мертвящей отвлеченности теперешнихъ учебниковъ. Въ этомъ конспектѣ не чужія фразы, а фразы самого ученика, заключающія мысли, — выведенныя имъ самимъ изъ разсказа, произведшаго на него впечатлѣніе, и потому стоящія въ ассоціаціи съ извѣстными актами чувства и воображенія. Чтобы составить сжатый очеркъ, ученикъ думалъ, выдѣлялъ главное отъ второстепеннаго; слѣдовательно, работа эта была полезна и для развитія формальнаго. Послѣ того, когда ученики въ состояніи будутъ передать въ сжатомъ разсказѣ сущность прочтенной статьи, должна быть произведена другая работа, — анализъ прочтеннаго, съ цѣлью вывести изъ разсказа о событіи все то, что и составляетъ главную задачу преподавателя исторіи, — черты государственнаго и общественнаго строя, во всѣхъ возможныхъ и доступныхъ пониманію учениковъ проявленіяхъ. Затѣмъ дается ученикамъ программа, по которой они должны возстановить въ письменной работѣ сдѣланный въ классѣ анализъ или провести его далѣе. Подобныя письменныя работы, конечно, не дѣлаются очень часто: онѣ могутъ производиться раза два въ мѣсяцъ, такъ что онѣ не могутъ очень обременять учениковъ. Не обременять онѣ и преподавателя, тѣмъ болѣе, что ему вовсе нѣтъ надобности контролировать работы всѣхъ учениковъ. Совершенно достаточно, если онъ просмотритъ каждый разъ три-четыре работы, поправить съ классомъ худшую и прочтетъ лучшую вслухъ. Работы подобныя, конечно, не могутъ существенно отличаться одна отъ другой, и ученики при классной поправкѣ худшей работы и чтеніи лучшей могутъ исправить всѣ существенныя недостатки въ своихъ работахъ.

Когда появятся сборники художественно-объективныхъ историческихъ статей, то не будетъ такихъ непомѣрныхъ требованій отъ преподавателей исторіи, какъ теперь.

Въ настоящее время, чтобы изъ преподаванія исторіи вышло хотя что-нибудь путное, необходимо, чтобы учитель распо-

лагалъ громаднымъ количествомъ знаній; безъ этого онъ не въ состояннн быть хорошимъ комментаторомъ учебниковъ, касающихся чуть ли не всѣхъ областей человѣческаго вѣдѣнн. Кромѣ того, требуется, чтобы онъ былъ даровитый рассказчикъ. Безъ этого условнн всѣ его безцвѣтные рассказы пропадутъ совершенно даромъ: большинство учениковъ не будетъ слушать, да и тотъ, кто прослушаетъ, очень скоро забудетъ. Требовать же отъ всякаго преподавателя художественнаго рассказа—значнтъ требовать таланта, довольно рѣдко встрѣчающагося.

Наша система отъ преподавателя, кромѣ соблюденн общнхъ педагогическихъ условнн, требуетъ нѣкотораго знакомства съ государственными науками, а этого можно требовать не только отъ преподавателя исторнн, но и отъ всякаго образованнаго чловѣка ¹⁾).

Могутъ замѣтнтъ нѣкоторые, что такимъ образомъ предъ-являются непомѣрные для учениковъ требованн, что государство и его функцн—дѣло очень далекое отъ пониманн юноши, что разъясненн сущности государства—дѣло юридическаго факультета, а не гимназнн.

Мы замѣтнмъ на это, что всѣ знанн, если только брать высокую степень ихъ, окажутся не соответствующими пониманн учениковъ среднихъ заведенн.

Знанн, если не будемъ его брать въ философскомъ смыслѣ, имѣетъ различныя степени. Чловѣкъ вовсе необразованный, произнося, напримѣръ, слово дерево, понимаетъ смыслъ его; чловѣкъ образованный, употребляя это же слово, понимаетъ болѣе: онъ знаетъ, что это слово обозначаетъ родовое понятн. Знанн ботаника въ этомъ будетъ еще выше. Такн тутъ: очевидно,

¹⁾ До сихъ поръ еще очеркъ развитн демократн въ Афинахъ и аристократическаго правленн въ Спартѣ составляютъ ахиллесову пятю для учениковъ IV кл., главнымъ образомъ, потому, что учащнся въ этомъ классѣ еще не доросли до пониманн государственнаго строя. Покойный В. Д. поэтому находилъ необходимымъ въ старшихъ классахъ возвращаться именно къ этимъ отдѣламъ, основываясь тѣмъ болѣе на томъ интересѣ, который юноши обыкновенно питаютъ къ подобнымъ вопросамъ. Впрочемъ, онъ и въ IV кл. такъ ясно, просто и сжато излагалъ государственный строй Грецн и долгую борьбу патрицевъ и плебеевъ въ Римѣ, что тѣ кто у него учился, никогда не забудутъ его талантливыхъ объясненн.

гимназистъ не такъ глубоко будетъ понимать государственный и общественный строй, какъ студентъ-юристъ; но онъ можетъ понять такъ, какъ понимаютъ образованные люди, не-специалисты.

Что эти вопросы не интересны для юноши,—въ этомъ мы сильно сомнѣваемся. О чемъ говорить болѣе всего образованные люди, какъ не о различныхъ общественныхъ дѣлахъ и явленіяхъ. Развѣ эти разговоры взрослыхъ проходятъ совершенно мимо ушей 16—18-лѣтняго юноши и нисколько не интересуютъ его?

Развѣ ученикъ старшаго класса не думаетъ о своемъ общественномъ положеніи? Наконецъ, не забудемъ того, что большинство молодыхъ людей, вышедшихъ изъ средняго заведенія, выбираетъ себѣ занятія, которыя не могутъ дополнить общаго школьнаго образованія. Неужели такихъ слѣдуетъ осудить на полное невѣжество относительно государственной и общественной жизни? Если эти доводы недостаточно убѣдительны, то ссылаюсь на всѣ существующіе программы и учебники: въ нихъ предполагается возможнымъ знаніе учениками государственнаго и общественнаго строя. Хотя въ учебникахъ свѣдѣнія объ этомъ изложены такъ, что ученики обыкновенно не получаютъ дѣйствительнаго знанія, но вѣдь на это составители программы не рассчитывали. Слѣдовательно, въ этомъ отношеніи мы расходимся съ общепринятымъ взглядомъ только въ томъ, что считаемъ нужнымъ обратить вниманіе преподавателей исключительно на эту сторону. Конечно, чтобы преподаваніе политической исторіи было вполнѣ разумно и дало благопріятные результаты, слѣдуетъ сосредоточить его въ старшихъ классахъ, при усиленномъ числѣ уроковъ. Въ младшихъ классахъ (въ 3 и даже 4) преподаваніе исторіи обращается въ простые рассказы историческихъ легендъ, анекдотовъ и т. п. Это—дѣло скорѣе учителя русскаго языка, чѣмъ преподавателя исторіи.

Мы не сочли нужнымъ развивать въ подробности нашъ планъ преподаванія, а выставляемъ только основной принципъ, оставляя за собой право развить планъ обстоятельнѣе впослѣдствіи.

Мы полагаемъ, что преподаваніе исторіи, при указанныхъ нами условіяхъ, могло бы сдѣлаться въ высшей степени полез-

нымъ и плодотворнымъ. Оно давало бы реальныя, весьма цѣнныя знанія, сильно дѣйствовало бы на формальное развитіе, пріучало бы къ разумному труду, наконецъ, создавало бы въ ученикахъ то внутреннее побужденіе къ труду, которое коренится болѣе всего на внутреннемъ интересѣ предмета.

Послѣднее мы считаемъ весьма важнымъ свойствомъ учебнаго предмета. Къ сожалѣнію, на это свойство въ нашихъ средне-учебныхъ заведеніяхъ обращено очень мало вниманія; потому-то выходящіе изъ нихъ мало выносятъ побужденія къ разумному труду. Часто случается слышать, какъ пятнадцатилѣтній мальчикъ разсуждаетъ о своей будущей карьерѣ, о выгодѣ той или другой службы, но очень рѣдко удается встрѣчать между оканчивающими курсъ въ средне-учебныхъ заведеніяхъ молодыхъ людей, которые думали бы о внутреннемъ интересѣ науки или какой-либо дѣятельности.

Мы очень хорошо знаемъ, что есть немало учителей, которые не держатся обычнаго рутиннаго способа въ преподаваніи исторіи. Если бы наша статья вызвала у подобныхъ лицъ желаніе высказать свои соображенія, даже и несогласныя съ нашими, лишь бы только съ одинаковой цѣлью—вывести преподаваніе исторіи на болѣе разумный путь, мы сочли бы нашъ трудъ не напраснымъ ¹⁾.

¹⁾ Хотя со времени появленія этой статьи прошло 40 лѣтъ, но она, какъ мы это старались показать въ подстрочныхъ примѣчаніяхъ, далеко не устарѣла; конечно, теперь число хорошихъ преподавателей увеличилось, явились, какъ мы уже сказали, и хорошіе учебники и сборники, подходящихъ для учащихся историческихъ статей; больше обращается вниманія на исторію культуры, но, несмотря на отдѣльныя улучшенія, проявившіяся въ немногихъ (преимущественно столичныхъ) учебныхъ заведеніяхъ, названные авторомъ недостатки, въ общемъ, остались въ полной силѣ, особенно же партійное требованіе преподаванія исторіи въ духѣ квасного патріотизма.