

## 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 пріучить 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 полюбопытствовалъ 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 занятій<sup>1)</sup>; 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 произведенія<sup>2)</sup>. 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;

---

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

<sup>2)</sup> 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 Холевіуса<sup>1)</sup>. Книга эта — грѣхъ нѣмецкой

<sup>1)</sup> «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. Весина<sup>1)</sup>. 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-

---

<sup>1)</sup> «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 вьзаться «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 фразеровъ.

Отъ книги г. Весина перейдемъ къ книгѣ г. Гаврилова <sup>1)</sup>. 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.

<sup>1)</sup> 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; превозмогши 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 превозможетъ 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. . . . .  
Раченьемъ 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 принадлежатъ къ числу общеизвѣстныхъ, избитыхъ истинъ, или представляютъ совершенно фальшивыя соображенія. Въ примѣръ того, какими послѣдствіями увѣнчиваются прилежныя, добросовѣстныя занятія, приводятся Демосѣенъ 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, на примѣръ, 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»<sup>1)</sup>.

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-

---

<sup>1)</sup> 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 взлелѣянные только однимъ празднымъ воображеніемъ ученика, и по большей части несогрѣтыя 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 <sup>1)</sup>).

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-

<sup>1)</sup> 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? <sup>1)</sup>). 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,

---

<sup>1)</sup> 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 заведеніяхъ<sup>1)</sup>.

### 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.

---

<sup>1)</sup> Читано въ С.-Петербургскомъ Педагогическомъ Обществѣ 2 января 1871 г.